

Johanna Drews

***Kategorien und Funktionen des
frühkindlichen Humors, seine Wirkungen
und die Möglichkeiten einer bewussten
Induzierung in Bildungs- und
Erziehungsprozessen von Kindern***

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2010

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifikationsarbeit eingereicht habe, dass ich sie selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, habe ich als solche einzeln kenntlich gemacht.

Tübingen, den Verfasserin:

Johanna Drews

Danksagung

Bei der Entstehung und Fertigstellung dieser Arbeit habe ich vielfältige Unterstützung erfahren, für die ich mich ganz herzlich bedanken möchte.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Günter Huber für das seit langem entgegengebrachte Interesse an diesem Thema und seine engagierte Betreuung, die mir nahezu unabhängig von Zeit und Raum zur Verfügung stand. Seine qualifizierten Ratschläge, insbesondere auch bei der computergestützten Datenanalyse mit AQUAD, sowie sein inhaltliches konstruktives Feedback gaben mir wesentliche Impulse für den Fortschritt meiner Dissertation.

In gleichem Maße gedankt sei Herrn Prof. Dr. Rainer Treptow für seine fundierte, unterstützende Begleitung. Vor allem der angeregte Austausch über Themen der frühkindlichen Bildung und Erziehung prägte meine Sicht der Dinge wesentlich mit, was sich in vielen Teilen dieser Dissertation widerspiegelt.

Auch Frau Prof. Dr. Laura Martignon möchte ich herzlich danken. Unsere interessante, interdisziplinäre Zusammenarbeit bereicherte meine Forschung um zahlreiche Aspekte.

Vielen Dank an Herrn Prof. Dr. Willibald Ruch und Frau Claudia Harzer von der Universität Zürich. Sie ließen mich an ihren Erkenntnissen im Bereich der Humorforschung teilhaben und standen einem fachlichen Dialog offen und aufgeschlossen gegenüber.

Dankbar hervorheben möchte ich außerdem die NachwuchswissenschaftlerInnen aus Tübingen und Reutlingen, die mich mit ihren Fragen und Einwänden immer wieder zu neuen Gedankengängen anregten.

Ein wesentlicher Anteil am Gelingen der Studie ist auf die Aufgeschlossenheit der Leitung des Kinderhauses Neuholden in Tübingen, Frau Heike Fink, und des Kinderhauses in Hagelloch, Frau Rosemarie Rapp, zurückzuführen. Sie unterstützten gemeinsam mit ihren Teams, den Eltern und vor allem den „Kinderhaus-Kindern“ aufmerksam, wohlwollend und aktiv den gesamten Prozess. Hierfür ein besonders herzliches Dankeschön!

Nicht zuletzt empfinde ich große Dankbarkeit meiner Familie und meinen Freunden gegenüber, die mich auf dem gesamten Weg hilfreich begleitet haben. Das gilt vor allem auch für Leony, meine Tochter, die mich seit vielen Jahren mit ihrem Witz und ihrem unerschöpflichen Vorrat an sich ständig verändernden humorvollen Aktionen an der Welt des kindlichen Humors teilhaben lässt.

Abstract

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag, das bislang kaum untersuchte Forschungsgebiet des Humors der **frühen Kindheit** weiterzuentwickeln, seine Relevanz für die kindliche Entwicklung und Bildung herauszuarbeiten sowie **Strukturen** zu verdeutlichen, durch die diese Erkenntnisse für den kindlichen und pädagogischen Alltag fruchtbar gemacht werden können.

Die Auseinandersetzung mit den historischen und zeitgenössischen wissenschaftlichen Forschungsansätzen zur Thematik des Humors führt zu einer Begriffsexplikation, welche die **Multidimensionalität** von Humor in kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motivationalen und interaktiven Dimensionen ins Zentrum der Betrachtung stellt.

Gemäß der gewählten Forschungsstrategie „**Mixed Methods**“ wird ein aus dieser Mehrdimensionalität des Humors gewonnenes **Kategoriensystem** einer früheren Studie der Verfasserin durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring sowie durch Elemente aus der von Glaser und Strauss entwickelten Grounded Theory weiterentwickelt und differenziert.

Der **empirische Teil** der vorliegenden Arbeit gründet zum einen auf eine **videogestützte Beobachtungsstudie**, bei der über mehrere Monate hinweg das Humorverhalten von Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren und dasjenige von pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder beobachtet wurde. Ergänzend wurde eine Erhebung des Humorinventars der Kinder mit Hilfe des **modifizierten STHI-Fragebogens** vorgenommen.

Als Ergebnis zeigt sich einerseits ein differenziertes Verständnis des frühkindlichen Humors, das dazu beiträgt, eine Forschungslücke für die betrachtete Altersgruppe zu minimieren. Andererseits aber macht die Studie auch „blinde Flecken“ in der pädagogischen Praxis sichtbar und gibt Hinweise darauf, in welchen erzieherischen Zusammenhängen ein adaptives Humorverhalten unter Beachtung von Humortendenzen und in den Strukturen einer Humor-Interaktionsmatrix bewusst im Erziehungsprozess induziert werden kann.

Inhaltsverzeichnis

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	2
DANKSAGUNG	3
ABSTRACT.....	4
INHALTSVERZEICHNIS.....	5
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	10
TABELLENVERZEICHNIS	11
FORMELVERZEICHNIS	12
ANLAGENVERZEICHNIS.....	13
1 EINLEITUNG.....	14
1.1 Motivation.....	14
1.2 Problemstellung und Abgrenzung.....	14
1.3 Ziel der Arbeit	16
1.4 Vorgehen	16
TEIL 1: THEORETISCHE ERKENNTNISSE.....	18
2 FRÜHKINDLICHER HUMOR: ÜBER DIE HISTORIE SEINER ERFORSCHUNG UND DEN AKTUELLEN WISSENSCHAFTLICHEN DISKURS.....	19
2.1 Historie der Humorforschung.....	19
2.2 Aktueller wissenschaftlicher Diskurs	21
3 DEFINITION: WAS UNTER HUMOR VERSTANDEN WERDEN KANN	23
3.1 Historische Entwicklung und Zuschreibungsgeschichte des Humorbegriffs	23
3.2 Humor als Schlüsselwort	26
3.3 Gegenwärtige Humordefinitionen und Humorverständnis im alltäglichen Sprachgebrauch aktueller Humorthorien.....	28

3.4	Festlegung einer Arbeitsdefinition.....	31
4	WISSENSCHAFTLICHE HUMORTHEORIEN	33
4.1	Individualpsychologische Theorien	34
4.1.1	Psychophysiologische Theorien.....	34
4.1.2	Psychoanalytische Theorien.....	37
4.1.3	Kognitionspsychologischer Ansatz: Inkongruenztheorie.....	38
4.2	Evolutionsbiologische Theorien	40
4.3	Geisteswissenschaftliche und philosophische Theorien	41
4.4	Soziologische und sozialpsychologische Theorien	43
4.4.1	Mädchen- und Jungenhumor.....	44
4.4.1.1	Geschlechtsspezifische Humorforschung	45
4.4.1.2	Mädchenhumor.....	48
4.4.1.3	Jungenhumor	50
4.4.2	Milieuspezifisches Humorverhalten.....	51
5	HUMOR – EIN MULTIDIMENSIONALES KONSTRUKT.....	52
5.1	Dimensionen von Humor	52
5.1.1	Motivationale Dimension.....	53
5.1.2	Soziale Dimension.....	56
5.1.3	Kognitive Dimension	58
5.1.4	Emotionale Dimension.....	59
5.1.5	Verhaltenskomponente.....	61
5.1.6	Sprachliche Dimension	64
5.2	Theoretisches Erklärungsmodell des Humors.....	67
6	DIE ONTOGENESE DES HUMORS	69
6.1	Modelle der Humorentwicklung	69
6.1.1	Stufenmodell nach McGhee	70
6.1.2	Theory of Mind and Humor	73
6.1.3	Wolfenstein	75
6.1.4	Piagets Modell der Entwicklung kognitiver Prozesse.....	76
6.1.5	Neurophysiologisches Modell der Humorentwicklung.....	79
6.2	Multiperspektivisches Phasenmodell der kindlichen Humorentwicklung	81
TEIL 2: EMPIRISCHE ERKENNTNISSE		86
7	METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN ZUM FORSCHUNGSDESIGN	87
7.1	Forschungsdesign	87
7.2	Mixed Methods	89

7.3	Qualitative Datenanalyse	93
7.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	95
7.3.2	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	96
7.3.3	Computergestützte qualitative Datenanalyse	97
7.4	Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung	99
7.5	Induktion – Deduktion.....	101
7.6	Typenbildung.....	103
7.7	Gegenstandsnahe Theoriebildung	105
8	FORSCHUNGSSTRATEGIEN DER STUDIEN.....	108
8.1	Methodenkombination im Forschungsprozess.....	108
8.2	Datengewinnung	113
8.2.1	Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung	113
8.2.2	Videodokumentierte teilnehmende Beobachtung	116
8.3	Die Analyse der erhobenen Daten.....	117
8.3.1	Die computergestützte Datenauswertung mit AQUAD	117
8.3.2	Datenauswertung mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	118
8.3.3	Statistische Verfahren der Datenauswertung	122
9	EMPIRISCHE STUDIEN	126
9.1	Vorstudie „Einsatz und Funktion von Humor bei Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren“ (Drews 2006).....	126
9.2	Aufbau und Durchführung Studie I: Die videogestützte Beobachtungsstudie ..	127
9.3	Aufbau und Durchführung Studie II : Der STHI – Fragebogen.....	130
9.4	Ergebnisse der Studie I.....	135
9.4.1	Datenauswertung nach multiplen Faktoren.....	135
9.4.2	Humorkategorien und die daraus resultierenden Humorfunktionen	136
9.4.2.1	Humorkategorien Kinder.....	136
9.4.2.2	Humorkategorien Erzieherinnen	150
9.4.2.3	Formen von Humor	154
9.5	Humorinteraktionen und Humorkategorien im Zusammenhang mit soziodemographischen Einflussfaktoren.....	158
9.5.1	Chi-Quadrat-Test: Vergleich von soziodemographischen Einflussmerkmalen und Humorkategorien.....	159
9.5.1.1	Einflussfaktor Geschlecht	160
9.5.1.2	Einflussfaktor Geschwister	164
9.5.1.3	Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern	167
9.5.1.4	Einflussfaktor Migrationshintergrund.....	170
9.5.1.5	Einflussfaktor Alter	173

9.5.1.6	Einflussfaktor Erzieherinnen.....	186
9.5.2	Univariate Varianzanalyse: Zusammenhänge und mögliche Wechselwirkungen der erhobenen Einflussfaktoren.....	190
9.5.3	Wechselwirkungen der Einflussfaktoren bei adaptiven und maladaptiven Humorinteraktionen	193
9.6	Ergebnisse Studie II	201
9.6.1	Faktorenanalyse.....	201
9.6.2	T-Test	205
9.7	Interpretative Zusammenführung der Ergebnisse	211
9.7.1	Humorformen	213
9.7.2	Bedeutung der Einflussfaktoren	214
9.7.3	Humortendenzen	220
TEIL 3: ERKENNTNISSE FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS UND DARAUSS RESULTIERENDE MÖGLICHKEITEN EINER BEWUSSTEN INDUZIERUNG VON HUMOR		223
10	DIE BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSFUNKTION VON HUMOR IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN.....	224
10.1	Stellenwert und Bedeutung von Humor in Kindertageseinrichtungen.....	224
10.2	Der frühkindliche Humor und seine Funktionen für das Kind in der Kindertageseinrichtung	225
10.3	Der frühkindliche Humor und seine Funktionen für die pädagogische Fachkraft	227
10.3.1	Humor als wichtige Zugangsmöglichkeit zum Kind.....	227
10.3.2	Humor beeinflusst das Gruppenklima positiv	228
10.3.3	Pädagogische Fachkräfte als Wegbereiter für den kindlichen Humor.....	229
10.4	Humor als Bildungs- und Erziehungsziel am Beispiel des Orientierungsplans für baden-württembergische Kindergärten.....	233
11	HUMOR IN DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS	237
11.1	Humor in der Kinder- und Jugendliteratur	237
11.2	Humor, Sprache und Mathematik.....	240
11.2.1	Frog goes to dinner.....	242
11.2.2	Die Entwicklung des kindlichen Denkens und seine Bedeutung für mathematische Konzepte und Humorinteraktionen	243
11.2.3	Modelle der kognitiven Entwicklung mathematischen Denkens und der Humorentwicklung.....	246
11.2.4	Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als zentrale Kompetenz mathematischen Denkens und der Humorinteraktion	247
11.2.5	Sprache, Mathematik und Humor	248
11.3	Spiel und Humor	251

12	SCHLUSSFOLGERUNG.....	255
13	LITERATURVERZEICHNIS:	258

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Synchronisches Wortfeld für das Schlüsselwort „Humor“	27
Abbildung 2: System der Humordeutung	27
Abbildung 3: Koordinatenkreuz der angeborenen Verhaltensmuster	36
Abbildung 4: Multiperspektivisches Erklärungsmodell von Humor	68
Abbildung 5: Forschungsdesign.....	89
Abbildung 6: Induktive - Deduktive Kategoriebildung	102
Abbildung 7: Triangulation im Forschungsprozess	109
Abbildung 8. Generierung von Mikrosequenzen im Forschungsprozess	109
Abbildung 9: Forschungsrahmen	112
Abbildung 10: Soziale Konstellationen innerhalb von Humorinteraktionen.....	129
Abbildung 11: Modifizierter Fragebogen	134
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung adaptiver Humorkategorien.....	137
Abbildung 13: Prozentuale Verteilung maladaptiver Humorkategorien.....	145
Abbildung 14: Vergleich adaptiver und maladaptiver Humorinteraktionen.....	149
Abbildung 15: Verteilung adaptiver Humorkategorien	150
Abbildung 16: Verteilung maladaptiver Humorkategorien	152
Abbildung 17: Vergleich adaptiver und maladaptiver Humorkategorien.....	153
Abbildung 18: Formen von Humor.....	154
Abbildung 19: Kategorieverteilung Geschlecht.....	160
Abbildung 20: Kategorieverteilung Geschwister.....	164
Abbildung 21: Kategorieverteilung Bildungsstand der Eltern.....	167
Abbildung 22: Kategorieverteilung Migrationshintergrund	170
Abbildung 23: Kategorienverteilung Alter	173
Abbildung 24: Profildiagramm Bildung der Eltern.....	190
Abbildung 25: Profildiagramm Migrationshintergrund	191
Abbildung 26: Profildiagramm Geschwister	191
Abbildung 27: Profildiagramm Alter	192
Abbildung 28: Profildiagramm adaptiv und Bildung der Eltern.....	193
Abbildung 29: Profildiagramm adaptiv und Migrationshintergrund	194
Abbildung 30: Profildiagramm adaptiv und Geschwister.....	195
Abbildung 31: Profildiagramm adaptiv und Alter	195
Abbildung 32: Profildiagramm maladaptiv und Bildung der Eltern, Geschlecht.....	196
Abbildung 33: Profildiagramm maladaptiv und Migrationshintergrund, Geschlecht.....	197
Abbildung 34: Profildiagramm maladaptiv und Geschwister, Geschlecht.....	198
Abbildung 35: Profildiagramm maladaptiv und Alter, Geschlecht.....	199
Abbildung 36: Profildiagramm maladaptiv und Alter, Geschwister.....	200
Abbildung 37: Profildiagramm maladaptiv und Alter, Bildung der Eltern.....	200
Abbildung 38: Screeplot.....	202
Abbildung 39: Modifizierter Fragebogen STHI-K 30	204
Abbildung 40: Univariate Varianzanalyse fak1 und Alter.....	209
Abbildung 41: Univariate Varianzanalyse fak2 und Alter.....	210
Abbildung 42: Univariate Varianzanalyse fak3 und Alter.....	210
Abbildung 43: Humor – Interaktions-Matrix	236

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die humores cardinales und ihre dazugehörigen Temperamente	24
Tabelle 2: Soziodemographische Daten	129
Tabelle 3: Soziodemographische Daten	129
Tabelle 4: Einflussfaktoren	159
Tabelle 5: Kategorieverteilung Geschlecht	161
Tabelle 6: Signifikante Abweichungen Geschlecht	162
Tabelle 7: Häufigkeiten Geschlecht	163
Tabelle 8: Kategorienverteilung Geschwister	164
Tabelle 9: Signifikante Abweichungen Geschwister	165
Tabelle 10: Häufigkeiten Geschwister	166
Tabelle 11: Signifikante Abweichung Bildungsstand der Eltern	168
Tabelle 12: Häufigkeiten Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern	169
Tabelle 13: Kategorieverteilung Migrationshintergrund.....	170
Tabelle 14: Signifikante Abweichungen Migrationshintergrund.....	171
Tabelle 15: Häufigkeiten Migrationshintergrund.....	172
Tabelle 16: Kategorieverteilung 2-jähriger	174
Tabelle 17: Signifikante Abweichungen 2-jähriger	175
Tabelle 18: Signifikante Abweichungen 3-jähriger	176
Tabelle 19: Kategorienverteilung 4-jähriger	177
Tabelle 20: Signifikante Abweichungen 4-jähriger	178
Tabelle 21: Kategorieverteilung 5-jähriger	179
Tabelle 22: Signifikante Abweichungen 5-jähriger	179
Tabelle 23: Kategorieverteilung 6-jähriger	180
Tabelle 24: Signifikante Abweichungen 6-jähriger	181
Tabelle 25: Kategorieverteilung 7-jähriger	182
Tabelle 26: Signifikante Abweichungen 7-jähriger	183
Tabelle 27: Häufigkeiten Alter.....	184
Tabelle 28: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Geschlecht.....	186
Tabelle 29: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern.....	186
Tabelle 30: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Migrationshintergrund	187
Tabelle 31: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Geschwister.....	187
Tabelle 32: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Alter	188
Tabelle 33: Deskriptive Gegenüberstellung der auftretenden Differenzen innerhalb der Einflussfaktoren	188
Tabelle 34: Deskriptive Gegenüberstellung der prozentualen Beteiligung an Humorinteraktionen innerhalb des Einflussfaktors Alter.....	189
Tabelle 35: t -Test Geschlecht.....	205
Tabelle 36: t-Test Bildung der Eltern.....	206
Tabelle 37: t-Test Migrationshintergrund	207
Tabelle 38: t-Test Geschwister.....	208
Tabelle 39: ANOVA für Alter	209
Tabelle 40: Humortendenzen	221

Formelverzeichnis

Formel 1: Faktorenanalyse	122
Formel 2: Prüfgröße F-Test.....	124
Formel 3: Varianzanalyse.....	125

Anlagenverzeichnis

- Lebenslauf und wissenschaftlicher Werdegang
- Detaillierte Datenauswertung der empirischen Studien auf beiliegender CD

1 Einleitung

1.1 Motivation

Quatsch, Spaß, Witz und Komik sind Formen von Humor, mit denen pädagogische Fachkräfte, Lehrerinnen, Eltern oder Großeltern, alle Menschen, die ihren Alltag mit Kindern verbringen, konfrontiert und erheitert werden.

Während der Humor jedoch bei Schulkindern, in der Erwachsenenbildung und im Gesundheitswesen durch die zunehmende Präsenz in der Literatur und in den Medien immer mehr Anerkennung findet, reagieren selbst pädagogische Fachkräfte manchmal erheitert oder amüsiert, oft auch unbeholfen und ablehnend auf bestimmte Humorformen der frühen Kindheit.

In der gegenwärtigen Literatur zollt man dem frühkindlichen Humor weder in entwicklungspsychologischen oder pädagogischen Übersichtswerken noch in der Humorforschung oder in den Bildungsplänen für Kindergärten, Kindertagesstätten und der Eingangsstufe der Grundschule ausreichend Beachtung.

Dies ist bedauerlich, denn wie bereits meine früheren Forschungen gezeigt haben, werden damit wesentliche Chancen sowohl für die Kinder als auch für die am Erziehungsprozess beteiligten Personen vertan.

Ausgehend von diesem Defizit in der Humorforschung einerseits und der kindlichen Entwicklungspsychologie und Pädagogik andererseits soll die vorliegende Arbeit dazu dienen, das Thema *„Kategorien und Funktionen des frühkindlichen Humors, seine Wirkungen und die Möglichkeiten einer bewussten Induzierung in Bildungs- und Erziehungsprozessen von Kindern“* intensiver zu erforschen und damit einen Beitrag für den Bildungs- und Erziehungsprozess in Tageseinrichtungen für Kinder zu leisten.

1.2 Problemstellung und Abgrenzung

Trotz der Tatsache, dass Humor ein offensichtliches und alltäglich beobachtbares Phänomen ist, das darüber hinaus auch noch eine lange Forschungstradition besitzt, führt insbesondere die Erforschung des Humors der frühen Kindheit nach wie vor ein Schattendasein.

Dieser blinde Fleck mag in unterschiedlichen Faktoren begründet liegen. Einerseits spielte das Forschungsfeld der frühkindlichen Bildung und Erziehung lange Zeit nur eine untergeordnete Rolle in den dafür relevanten wissenschaftlichen Disziplinen, ein anderer Grund ist vermutlich in methodologischen Hindernissen zu sehen. Zum einen muss Humor, unabhängig

von der Frage nach dem individuellen Verständnis von Witzen oder Cartoons, in interpersonalen Situationen beobachtet und erforscht werden. Zum anderen genügt zum Erhalt aussagekräftiger Daten über die Funktion von Humor in interpersonalen Situationen nicht deren experimentelle Erzeugung. Dazu ist vielmehr die Erkundung im natürlichen Feld notwendig. Dem schließt sich die Problematik an, dass aufgrund der nur geringen Erkenntnisse über den frühkindlichen Humor eine systematische Beobachtung beispielsweise in Form von standardisierten Beobachtungsbögen o.ä. aufgrund fehlenden Materials nicht einfach durchzuführen ist.

Die Themenstellung dieser Dissertation richtet ihren Gesamtfokus auf die Bereiche Pädagogische Psychologie und Sozialpädagogik – mit Schwerpunkt Bildung und Erziehung in früher Kindheit – als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft.

Die Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen der Humorforschung dient dazu, herauszustellen, mit welchen Kategorien die Humorforschung bezüglich Struktur und Funktion von Humor arbeitet und vor welchem historischen Hintergrund und mit welchen Zielrichtungen diese Forschungen entstanden sind.

Dabei bilden auch die Forschungsergebnisse meiner früheren Studien eine wesentliche Basis zum einen für die weiterreichenden Untersuchungen, zum anderen hinsichtlich des Praxisteils. Vor allem auch das dort erarbeitete Kategoriensystem, welches die Funktionen aufzeigt, die der Humor schon bei kleinen Kindern erfüllt, deutete auf ein reiches Potential sowohl für die Kinder als auch für das pädagogische Fachpersonal hin. Die vielen Möglichkeiten betreffen dabei sowohl die Entwicklung des einzelnen Kindes als auch der Gesamtgruppe und fordern deshalb die Frage nach der bewussten Induzierung von Humor geradezu heraus. Schon in der damaligen Untersuchung zeigten sich einige Aspekte, die nach einer Erweiterung und Modifizierung mit Hilfe einer wissenschaftlichen Studie verlangten.

Diese Arbeit möchte deshalb einen weiteren Beitrag dazu leisten, das bislang zu wenig untersuchte Forschungsgebiet des Humors der frühen Kindheit, seine Relevanz für die kindliche Bildung und Entwicklung sowie den kindlichen und pädagogischen Alltag näher zu beleuchten.

Darüber hinaus ist vorgesehen, eine im schulischen Bereich bereits vollzogene Blickwendung von der kindlichen Perspektive hin zur Frage nach der Bedeutung des frühkindlichen Humors für die pädagogische Praxis in Einrichtungen zu vollziehen.

Dabei soll insbesondere die Möglichkeit der Induzierung von Humor als Erziehungs- und Bildungsinstrument ein zentrales Element dieser Arbeit bilden. Das schließt andere mögliche Fragestellungen aus, deren Bearbeitung in einem anderen Rahmen sicher wertvoll wären, den

Umfang dieser Arbeit jedoch überschreiten würden. So wird auf Themen wie die Bedeutung des familiären Humors für die Entwicklung des kindlichen Humors, humorvolle Kinderzeichnungen, Humor und Religion, aber auch auf medizinische und therapeutische Aspekte von Humor nicht näher eingegangen.

1.3 Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, sich dem Phänomen des kindlichen Humors zu nähern, die wenigen hierzu existierenden wissenschaftlichen Theorien zu modifizieren und durch eigenes, empirisch erforschtes Wissen zu ergänzen.

Insbesondere die Relevanz von Humor mit seinen unterschiedlichsten Facetten und seiner Vielzahl an Funktionen für die kindliche Entwicklung, den kindlichen Alltag, ebenso in seiner Bildungs- und Erziehungsfunktion sowie die Möglichkeiten der bewussten Induzierung entsprechender Prozesse sollen zentral zu bearbeitende Themen dieser Arbeit sein.

Da speziell für die gewählte Altersstufe der zwei- bis siebenjährigen Kinder im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit nach *Kategorien und Funktionen des frühkindlichen Humors, seine Wirkungen und den Möglichkeiten einer bewusster Induzierung in Bildungs- und Erziehungsprozessen von Kindern* kaum wissenschaftliche Erkenntnisse und Untersuchungen vorliegen, ist es mir wichtig, auch im Hinblick auf aktuelle frühkindliche Bildungsdiskussionen, mit meiner Arbeit gerade hier anzusetzen und sie in der vorhandenen Forschungslücke zu platzieren.

1.4 Vorgehen

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei übergeordnete Bereiche. Der **erste Teil** befasst sich mit den theoretischen Erkenntnissen der Humorforschung. Er zeichnet sich durch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Humor aus und beschreibt die Historie der Humorforschung. Darüber hinaus werden mögliche Humordefinitionen diskutiert und der gegenwärtige theoretische Diskurs bezüglich der Humorforschung vorgestellt. Der **zweite Teil** dieser Arbeit beinhaltet die empirischen Erkenntnisse. Als Basis findet man hier sowohl methodische Vorüberlegungen als auch eine Auseinandersetzung über Forschungsstrategien und –design. Im Hinblick auf die Komplexität der Thematik bietet sich für die vorliegende Arbeit ein Vorgehen im Sinne der Forschungsstrategie „Mixed Methods“ an. Dies beinhaltet eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Zielführend ist dabei eine differenzierte Verwendung von Analysestrategien, die der jeweiligen Methode die Möglichkeit bietet, ihre Stärken zu entfalten und in deren Zentrum die Forschungsfrage steht.

Das qualitative Vorgehen wurde gewählt, weil es die Möglichkeit eröffnet, die soziale Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erforschen und zu beobachten. Aus der empirischen Vielfalt heraus können wesentliche Zusammenhänge dargestellt und beschrieben werden, ohne dass dabei viel von der gehaltvollen Substanz, welche die Realität hergibt, verlorengeht. Quantitative Auswertungen dienen insbesondere dazu, Anhaltspunkte für weitere qualitative Aussagen zu erhalten. Die empirische Grundlage dieser Arbeit bilden die videogestützte Beobachtungsstudie (Studie I) und der modifizierte Fragebogen zur Erhebung des kindlichen Humorinventars STHI (Studie II), auf deren Ergebnisse sich die vorliegende Arbeit bezieht. Im **dritten Teil** der Arbeit wird aufbauend auf den in den ersten beiden Teilen gewonnenen Erkenntnissen der konkrete Bezug zur pädagogischen Praxis thematisiert. Anhand ausgewählter Bereiche werden dabei Möglichkeiten einer bewussten Induzierung von Humor in den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen entworfen und dargestellt.

Die theoretische Auseinandersetzung beginnt im **zweiten Kapitel** des ersten Teils mit einem Überblick über den frühkindlichen Humor, über die Historie seiner Erforschung und den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs. Unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung, des begrifflichen Bedeutungswandels und des gegenwärtigen Verständnisses von Humor wird im **dritten Kapitel** eine Arbeitsdefinition von Humor entwickelt. Das **vierte Kapitel** befasst sich mit einer Auswahl an theoretischen Erklärungsmodellen von Humor aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Disziplinen. Es dient dazu, Struktur und Funktion von Humor aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Humor in seiner Multidimensionalität darzustellen und die verschiedenen Dimensionen, in welchen Humor zutage tritt, bewusst zu machen, ist Bestandteil des **fünften Kapitels**. Darauf folgt im **sechsten Kapitel** die Darstellung der Ontogenese des kindlichen Humors und die Entwicklung eines integrierten Humorentwicklungsmodells. Mit **Kapitel sieben** setzt der empirische Teil der Arbeit ein. Er beginnt mit methodischen Vorüberlegungen zum Forschungsdesign der Studien. Dem schließt sich in **Kapitel acht** die Darstellung der Forschungsstrategien der Studien an. **Kapitel neun** stellt schließlich Aufbau, Durchführung und Ergebnisse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studien vor und führt die Ergebnisse interpretativ zusammen. Im **zehnten Kapitel** beginnt, basierend auf vorhergehenden Erkenntnissen der praxisbezogene Teil dieser Arbeit. Dabei wird zuerst die Bildungs- und Erziehungsfunktion von Humor diskutiert, während in **Kapitel elf** schließlich anhand ausgewählter Bereiche der pädagogischen Praxis Möglichkeiten einer bewussten Induzierung entwickelt werden. Die Arbeit endet mit dem **zwölften Kapitel**, welches zusammenfassend Schlussfolgerungen zieht und einen visionären Ausblick gibt.

Teil 1: THEORETISCHE ERKENNTNISSE

Der erste Teil dieser Arbeit stellt die theoretischen Erkenntnisse zur Humorforschung dar. Dabei wird neben einer Auseinandersetzung mit der Historie der Humorforschung auf den gegenwärtigen, wissenschaftlichen Diskurs eingegangen und jeweils auftretende Problematiken analysiert und diskutiert.

2 Frühkindlicher Humor: Über die Historie seiner Erforschung und den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs

*„Nichts ist so ungewiss und so wenig genau umrissen
wie unsere Anschauung über Humor.“
Henry Fielding*

Das folgende Kapitel beginnt mit einer Darstellung der Historie der Humorforschung. Dabei zeigt sich, welche lange Forschungstradition dieses allgegenwärtige Phänomen besitzt. Darüber hinaus wird die Bedeutung des frühkindlichen Humors innerhalb dieser Tradition erläutert. Dies ist insbesondere im Hinblick auf das gegenwärtige Forschungsdefizit in diesem Bereich der Humorforschung interessant. Das Kapitel endet mit einer Beschreibung des gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurses, wobei der Fokus auf Fragestellungen des frühkindlichen Humors liegt.

2.1 Historie der Humorforschung

Humor - in den verschiedensten Formen - ist ständig in der Kinderwelt präsent und wird vielfach von Kindern eingesetzt. Um dies sichtbar und verständlich zu machen, bedarf es heutzutage keiner Überzeugungskraft mehr. Dabei ist es gerade einmal 100 Jahre her, dass Sigmund Freud Kindern die Fähigkeit, Humor zu besitzen und zu empfinden, noch gänzlich absprach. In seinem für die psychoanalytische Humorforschung als grundlegend geltenden Werk „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“ (S. Freud 1992) verneint er die Frage, ob Kinder bereits Humor besitzen und schreibt darüber:

„[...] die Stimmung der Kindheit, in der wir das Komische nicht kannten, des Witzes nicht fähig waren und den Humor nicht brauchten, um uns im Leben glücklich zu fühlen.“
(S. Freud 1992, S.249)

Auch wenn das Bild vom Kind im Laufe der Geschichte ein anderes geworden ist, scheinen die Nachwirkungen der damaligen Aussage immens zu sein, führt doch die Forschung über den Humor von Kindern nach wie vor ein Schattendasein einer Vielzahl anderer Gebiete der Humorforschung.

Erste umfassende Erkenntnisse zum Kinderhumor sind Martha Wolfenstein (Wolfenstein 1954) zuzuschreiben. Sie widmete sich in ausführlichen Studien dem Humor von Kindern und Jugendlichen und stützte diese auf die wichtige Grundlagenarbeit von Anna Freud (A. Freud 1991) zur Kinderanalyse und von René Spitz (Spitz 1946) zur lächelnden Reaktion sozial

geborgener Kleinstkinder. Nach diesen Arbeiten zeichnete sich erst in den 70er Jahren eine erneute Auseinandersetzung mit dem kindlichen Humor ab. Analog zu den in dieser Zeit dominierenden kognitiven Ansätzen der psychologischen Forschung standen Fragen nach der Erfassung von Humorverständnis, Humorausdruck und Humorreaktion im Zentrum der Humorforschung. In diese Phase fällt auch die Entstehung von McGhees Stufenmodell zur kindlichen Humorentwicklung (McGhee 1979). Auch hier zeigt sich die Parallelität von humorvoller Entwicklung und kognitiven Kompetenzen, die den zentralen Bestandteil des Entwicklungsmodells ausmachen. Das Cartoon-Paradigma (McGhee & Chapman 1980) bildet einen weiteren zentralen Bestandteil der damaligen Forschung zum Kinderhumor und verdeutlicht die Dominanz kognitiver Aspekte der Humorforschung. Cartoons als lustige Zeichnungen, Rätsel oder Wortspiele wurden als humorvolle Stimuli eingesetzt und das dadurch als Reaktion hervorgerufene Lachen zur Einschätzung der Lustigkeit des Materials gewertet. In diesen frühen Humorexperimenten galt dabei als abhängige Variable die Wertschätzung für Humor (humor appreciation) und das Verstehen von Humor (humor comprehension). Unabhängige Variablen waren beispielsweise das Geschlecht oder soziale Konstellationen wie Freundschaftsbeziehungen.

Welchen Stellenwert die Erforschung des kindlichen Humors in der Tradition der Humorforschung besitzt, zeigt sich einerseits in den diesbezüglichen Aussagen von Ruch (Ruch 1993) und Wicki (Wicki 2000). Ruchs Forschungen stellen dar, wie spärlich dieses Thema bisher bearbeitet wird. Obwohl weltweit jährlich 100 Publikationen zum Thema Humor erscheinen, gab es im gesamten Zeitraum der Jahre 1900 bis 1969 nur 60 Veröffentlichungen zum Kinderhumor. Auch Wicki verweist auf die geringe Anzahl von Publikationen, insbesondere im Bezug auf entwicklungspsychologische Fragestellungen. Sie verdeutlicht dabei, dass sich - anders als in der Entwicklungspsychologie, die sich auf die Phase der Kindheit und Jugend fokussiert und eine Vielzahl eigenständiger Forschungen dazu betreibt - die Humorpsychologie des Kindesalters auf Erkenntnisse der Humorpsychologie des Erwachsenenalters stützt (Bönsch-Kauke 2003). Neben diesen Aussagen lässt sich der Stellenwert der Forschungen zu kindlichem Humor auch durch einen Blick auf die Tradition der Humorforschung ablesen. Dabei fällt auf, dass die allgemeine Humorforschung erheblich weiter zurückreicht als die ersten Erkenntnisse zum kindlichen Humor von Freud.

Erste wissenschaftliche, charakterologische Untersuchungen und Überlegungen über Humor wurden Immanuel Kant (1798) zugeschrieben. Er ordnete das Phänomen Humor aus persönlichkeitsorientierter Sicht dem sanguinischen Temperament zu (vgl. Ruch 1998).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden wichtige Werke über Lachen (Bergson 1921), Komik und Humor (Lipps 1898) sowie über Witz (Fischer 1889) (vgl. Schreiner 2003). Angeregt von Lipps' Ideen verfasste Freud in den darauffolgenden Jahrzehnten seine psychologischen Beiträge über den Witz (1905) und den Humor (1927). Er kritisierte dabei allerdings, dass in philosophischen Werken dem Witz nicht die Bedeutung zukommt, die er verdient und dass er dort ausschließlich in Verbindung mit dem Komischen genannt wird. In diesen Werken gelangt Freud auch zu der eingangs zitierten Auffassung, dass Kinder keinen Humor besäßen und benötigten. Dieses Verständnis wurde jedoch, obwohl es eine langanhaltende Wirkung zeigte, zwischenzeitlich durch Studien und Forschungsbeiträge hinlänglich widerlegt. Weitere wichtige Forschungen über Humor fielen in die Zeit zwischen 1900 und 1950. In dieser Zeit fand auch die vermutlich erste empirisch-statistische Untersuchung (Heymans & Wiersma 1908) statt, die, wie es zuvor bereits Kant getan hatte, Humor in Verbindung mit Temperamentsfaktoren brachte (Ruch 1998).

2.2 Aktueller wissenschaftlicher Diskurs

Die Anfang des 20. Jahrhunderts dominierenden philosophischen Zugänge wurden von einer psychodynamischen Sichtweise abgelöst, deren zentrales Thema die Erforschung einzelner Vorlieben für eine bestimmte Art von Humor war. Dem folgte, neben einer empirischen Überprüfung der philosophischen Zugänge in den 40er Jahren, eine Dominanz kognitiver Aspekte der Humorforschung in den 70ern.

Seit den 90er Jahren bestimmen bis in die gegenwärtige Zeit insbesondere individual- und sozialpsychologische Fragestellungen oder auch die Frage nach der Bedeutung eines „pädagogischen Humors“ (Kassner 2002, S.46) die Humorforschung.

Humor wird in seiner Funktion als Copingstrategie, als Mittel der Konfliktlösung und Aggressionsvermeidung, als Kommunikationsförderer oder als Regulator von sozialen Beziehungen betrachtet. Die Frage nach den Funktionen von Humor und seiner Bedeutung für Individuen oder die Gesellschaft erstreckt sich dabei auf eine Vielzahl gesellschaftlicher Bereiche. So erfährt das Thema Humor beispielsweise in der Schule, in der Erwachsenenbildung und im Gesundheitswesen durch eine Vielzahl an Forschungen und die zunehmende Präsenz sowohl in der Literatur als auch in den Medien immer mehr Anerkennung. Genannt seien diesbezüglich zum Beispiel Rissland, Gruntz-Stoll (Rißland & Gruntz-Stoll 2009), Gürtler (Gürtler 2005), Bönsch-Kauke (Bönsch-Kauke 2003) und Schreiner (Schreiner 2003).

Heute kann somit von einem legalen und anerkannten Einzug des Humors in diese Bereiche gesprochen werden.

Betrachtet man jedoch die Phase der frühen Kindheit und wirft einen Blick in die Elementarpädagogik, offenbart sich ein mangelhaftes Bild, welches die völlige Unzulänglichkeit der frühkindlichen Humorforschung widerspiegelt. Während Fragen zur Humorentwicklung bei Kindern dieser Altersstufe in Abhängigkeit von der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin wenigstens in Ansätzen erforscht sind, gibt es zur Frage nach Funktion und Bedeutung von Humor für Kinder im Alter von 2-7 Jahren so gut wie keine Erkenntnisse. Einzig die Studien von Wolfenstein (Wolfenstein 1954), Wicki (Wicki 2004) und Drews (Drews 2006, Drews 2009) befassen sich mit dieser Thematik. In ihrem Aufsatz „Was Erzieherinnen über den Umgang mit Humor wissen sollten“ widmet sich auch Haug-Schnabel (Haug-Schnabel 2002) dieser Altersgruppe. Der Fokus liegt dabei allerdings auf der Perspektive der Erzieherinnen.

Wie wenig bekannt das Phänomen Humor im Bereich der Elementarpädagogik ist, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass selbst pädagogische Fachkräfte zum frühkindlichen Humor öfter ein sehr ambivalentes und unsicheres Verhältnis entwickeln. Auch in der gegenwärtigen Literatur sowie in den Orientierungsplänen für Kindergärten, Kindertagesstätten und die Eingangsstufen der Grundschule findet der frühkindliche Humor nur wenig Beachtung. Dieses Defizit in der Elementarpädagogik zu verringern indem einerseits die Relevanz von Humor, seine Funktionen und Bedeutungen für den kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess dargestellt und andererseits Möglichkeiten einer bewussten Induzierung in den pädagogischen Alltag herausgearbeitet werden, ist zentrales Anliegen dieser Arbeit.

3 Definition: Was unter Humor verstanden werden kann

*„Humor ist, was man nicht mehr hat,
sobald man ihn definiert.“*

Presber

Das folgende Kapitel soll bestehende Humordefinitionen unter Berücksichtigung der sprachlichen und historischen Wandlung von Humor darstellen. Dabei wird die Problematik unterschiedlicher definatorischer Zugänge für die Humorforschung diskutiert und schließlich eine Definition von Humor für die vorliegende Arbeit entworfen.

3.1 Historische Entwicklung und Zuschreibungsgeschichte des Humorbegriffs

In Abhängigkeit von Zeit, Kontext und wissenschaftlicher Ausrichtung hat der Begriff des Humors vielfältige Wandlungen in seiner Bedeutung erfahren. Wissenschaftshistorisch betrachtet ist Humor damit ein Begriff mit umfassender Zuschreibungsgeschichte, die Rißland in einem sechsstufigen Modell zusammenfasst (Rißland 2002). Zuvor hatte bereits Schmidt-Hidding (Schmidt-Hidding 1963) ein Modell der historischen Entwicklung des Humorbegriffs entworfen, an dem sich Rißland orientiert. Im Folgenden werden die Modelle von Schmidt-Hidding und Rißland erläutert.

Stufe 0: Humor als Oberbegriff für die Bezeichnung von Flüssigkeiten

Die ursprüngliche Herkunft des Begriffs Humor ist im Lateinischen zu suchen. Der lateinische „húmor“ bedeutet Feuchtigkeit, Nässe und Flüssigkeit. Dabei wurden mit „húmor“ generell alle Flüssigkeiten von der Träne bis zum Wein umschrieben.

Stufe 1: Humor als medizinischer Begriff zur Bezeichnung der Körpersäfte

In der Antike diente der Begriff „humores“ als medizinischer Fachausdruck für die Bezeichnung der „humores cardinales“. Darunter verstand man die vier Hauptsäfte des Körpers: Blut, Schleim sowie schwarze und gelbe Galle.

In der mittelalterlichen Temperamentenlehre, die auf Hippokrates und Galen zurückzuführen ist, spielten die „humores“ eine weitere zentrale Rolle. Sie dienten bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Grundlage der vorherrschenden Anthropologie. Die vier Elemente Feuer, Wasser, Luft und Erde - mit den Eigenschaften heiß, feucht, kalt und trocken - werden dabei

den humores cardinales zugeordnet. Die verschiedenen Temperamente von Menschen bzw. die unterschiedlichen Charaktere von Individuen ergeben sich aus einer Kombination der Hauptkörpersäfte mit den jeweiligen Eigenschaften der Elemente. Diese Kombinationen und individuellen Prägungen zusammengenommen bilden die Grundlage für bestimmte geistige und körperliche Eigenschaften und Prägungen von Menschen. Die folgende Tabelle veranschaulicht die humores cardinales und die jeweiligen zugehörigen Temperamente mit den entsprechenden körperlichen und geistigen Prägungen.

humores cardinales	Eigenschaften der Elemente	Temperament	gekennzeichnet durch
Blut	heiß und feucht	sanguinisch	Vertrauen, Hoffnung und einen heiteren Geist
gelbe Galle	heiß und trocken	choleric	Jähzorn, Veranlagung zu Erregung und Zorn
Schleim	kalt und feucht	phlegmatisch	Trägheit und Apathie
schwarze Galle	kalt und trocken	melancholisch	Trübsinn, Niedergeschlagenheit, Depression

Tabelle 1: Die humores cardinales und ihre dazugehörigen Temperamente (Rißland 2002, S.17)

Stufe 2: Humor wechselt vom rein stofflichen in den geistigen Bereich

Im Verständnis der oben beschriebenen Auffassung kann der Idealfall, eine vollständige Harmonie und Ausgewogenheit der Körpersäfte, nie erreicht werden. Es herrscht vielmehr ein Übergewicht bestimmter Körpersäfte, die für die individuelle körperliche und geistige Prägung eines Menschen sowie die Disposition für bestimmte Krankheiten verantwortlich sind. Bis in die Mitte des 16. Jahrhunderts wurde ein labiles menschliches Verhalten auf das Übergewicht bestimmter Körpersäfte zurückgeführt, was zur Folge hatte, dass der Begriff Humor als Bezeichnung für Laune oder Stimmung Verwendung fand. Entsprechend war der Humor dann entweder positiv, also good humour(ed), oder negativ, bad humour(ed). In diesem Stadium erfolgt erstmalig der Wandel des Begriffs Humor vom ausschließlich stofflichen Bereich der Körpersäfte in den geistigen Bereich der Gemütsbeschaffenheit.

Stufe 3: Humor findet Eingang in den Bereich der Komik

Insbesondere in Europa ist gegen Ende des 16. Jahrhunderts eine Ausdehnung des Begriffes Humor auf abweichendes Verhalten von sozialen Normen oder allgemeinen Abnormitäten zu beobachten. Hier geht der Begriff eine Verbindung zum Wortfeld der Komik ein und wird

nicht mehr nur im Sinne einer Disposition verstanden. Humor gilt damit erstmalig auch als tatsächliches Verhalten und damit als Zustand. Ein „humour“ beschreibt einen ungewöhnlichen, seltsamen Charakter, dessen Eigentümlichkeiten auf das Ungleichgewicht der Körpersäfte zurückgeführt werden können. Über einen „humour“ kann gelacht werden, nicht anders als über den sich daraus entwickelnden „humourist“, der als Objekt der Belustigung gilt. Ein „man of humour“ ist dagegen ein Mensch, der sich beispielsweise durch Nachahmung über den „humourist“ lustig macht.

Stufe 4: Humor bekommt eine wohltuende Konnotation

Gegen Ende des 17. Jahrhunderts überwiegt die Meinung, dass Menschen aufgrund ihrer Abnormitäten, Andersartigkeiten oder ihres Temperamentes nicht zum Objekt der Belustigung werden dürften. Vielmehr ist es nun wichtig, wohlwollend über die unperfekte Umwelt und menschliche Natur zu lächeln. An Bedeutung gewinnt dabei das Verständnis von „humor“ als einer geistigen Kompetenz, auf welche die Gesellschaft positiv reagiert. Damit erfolgt ein Wandel des Begriffs Humor von einem neutralen Begriff hin zu einem Begriff mit positiver Konnotation. In dieser Phase werden erstmalig auch positive und negative Humorformen differenziert. Der echte und damit gute Humor greift dabei nie Personen selbst an, sondern immer nur das Böse. Der falsche und damit schlechte Humor ist jedoch gegen den schlechten Menschen persönlich gerichtet.

Diese Auffassung dient als Grundlage des modernen Humorbegriffs: „humour“ wird zur Bezeichnung für menschenfreundliche, tolerante und wohlwollende Formen des Lachens, ebenso aber für die Fähigkeit von Menschen, sich souverän der Kritik und dem Spott anderer zu stellen. Schmidt-Hidding (Schmidt-Hidding 1963) sieht hier den Ursprung des Terminus „Sinn für Humor haben“.

Stufe 5: Der moderne Humorbegriff wird geprägt

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts dominiert die Auffassung, dass echter Humor gekennzeichnet ist durch eine Gleichrangigkeit von Lachendem und Ausgelachtem, die beide den gleichen Schwächen und Fehlern unterworfen sind. In diesem modernen Verständnis des „sense of humor“ findet sich kein Überlegenheitsgefühl.

Stufe 6: Humor wird zur englischen Kardinalstugend erhoben

Im 19. Jahrhundert entwickelt sich das moderne Verständnis von Humor weiter und findet seinen Endpunkt. Während im 18. Jahrhundert die Begriffe „wit“ und „humour“ noch äquivalent zum Einsatz kommen (Gürtler 2005), unterscheidet man diese nun. Wit oder Witz hat seine ursprüngliche Bedeutung in Vernunft, Gemüt, Geist und Wissen. Im Gegensatz zum Humor gilt der Witz als beabsichtigt (Bönsch-Kauke 2003). Bis heute bestimmt in England der *Sinn für Humor* den englischen Lebensstil. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde er neben *common sense*, *tolerance* und *compromise* (Ruch 2007) zur Kardinalstugend erhoben. Aufgrund der politischen Vorherrschaft Englands verbreiteten sich der Humorbegriff und Humor als Lebensstil über Englands Grenzen hinweg. Autoren und Wissenschaftler des 20. und 21. Jahrhunderts differenzierten schließlich den Humorbegriff weiter und gewichteten einzelne Facetten wie beispielsweise die multidimensionalen Funktionen von Humor stärker und individueller, wobei die grundlegende Bedeutung des Humorbegriffs jedoch erhalten blieb.

3.2 Humor als Schlüsselwort

Humor und Witz zählen zu den Schlüsselwörtern für das Verständnis des Denkens, des Verhaltens und bestimmter Lebenseinstellungen einer Sprachgemeinschaft innerhalb einer geschichtlichen Epoche (Dopychai 1988). Dopychai orientiert sich mit dieser Aussage am Verständnis von Schmidt-Hidding (Schmidt-Hidding 1963), der Humor aufgrund der Schlüsselstellung, die er in mehreren europäischen Sprachen und Sprachperioden einnimmt, als ein europäisches Schlüsselwort versteht. Aufgrund ihres häufigen Vorkommens sieht Schmidt-Hidding Witz, Humor, Spaß und Spott als zentrale Begriffe im Sinnbereich des Komischen, denen sich alle übrigen Wörter zuordnen lassen. Er stellt dieses „synchronische Wortfeld“ bildlich dar und ordnet es verschiedenen Seelenkräften zu.

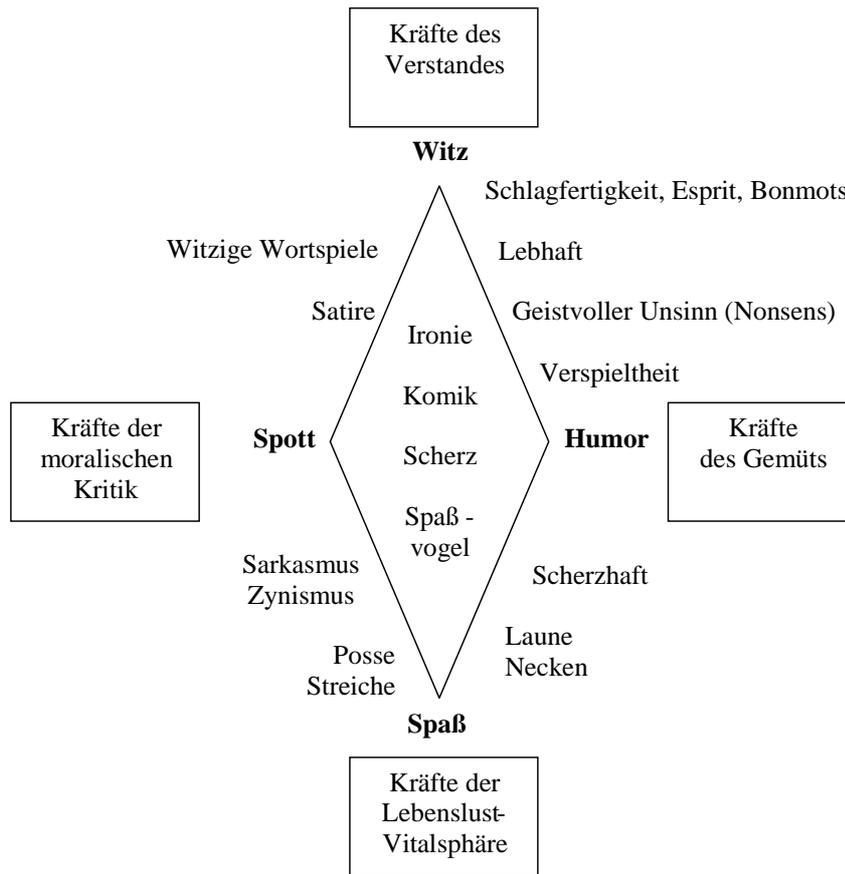


Abbildung 1: Synchronisches Wortfeld für das Schlüsselwort „Humor“ (Schmidt-Hidding 1963, S.47)

Die waagerechte Achse in Abbildung 1 zeigt die Spannung zwischen kritischem Spott und sympathisierendem Humor, die vertikale Achse besteht aus den Polen Verstand und gleichzeitig damit verbundem Witz sowie der Vitalsphäre und dem dazugehörigen Spaß. Auf ähnliche Weise wie Schmidt-Hidding bringt Iberer (Iberer 2002) die in der Literatur auffindbaren unterschiedlichen Deutungen von Humor in eine graphische Darstellung.



Abbildung 2: System der Humordeutung (Iberer 2002, S.94)

Iberer stellt in seinem Modell den Humor in das Zentrum des Schnittpunktes einer a) vertikalen Achse, welche den kognitiv-vitalen Bereich repräsentiert und deren Endpunkte der geistreiche Witz und der lustvolle Spaß bilden und b) einer horizontalen, sozial-emotionalen Achse, deren Endpunkte durch den fröhlichen Scherz und den verletzenden Spott markiert werden.

Dabei soll auch verdeutlicht werden, wie entscheidend die horizontale Achse für eine positive Wertung des Humors ist. Spaß und Witz können nur dann richtig interpretiert werden, wenn das scherzhafte Element, zu dessen Verständnis neben Fröhlichkeit auch Empathie und Toleranz gehören, ausbalanciert ist (Iberer 2002).

3.3 Gegenwärtige Humordefinitionen und Humorverständnis im alltäglichen Sprachgebrauch aktueller Humortheorien

Aufbauend auf die historische Entwicklung und den begrifflichen Bedeutungswandel, den Humor erfahren hat, werden in diesem Abschnitt bestehende Definitionsversuche von Humor dargestellt. Ziel ist dabei eine definitorische Eingrenzung des Konstrukts Humor sowie die Entwicklung einer Humordefinition für die vorliegende Arbeit.

„Nichts ist so ungewiss und so wenig genau wie unsere Anschauung über den Humor“, äußerte sich Henry Fielding vor knapp 300 Jahren und diese Aussage hat bis heute nur wenig an ihrer Gültigkeit verloren. Auch wenn Krichtafovitch (Krichtafovitch 2009) Humor auf die scheinbar einfache Formel:

$$HE = PI \times C/T + BM$$

bringt, zeigt sich doch bei genauerer Betrachtung bereits hier, welche Komplexität sich hinter dem Konstrukt Humor verbirgt. Nach Krichtafovitch setzt sich das Humorempfinden und die Wirkung von Humor ($HE = \text{humor effectiveness}$) aus vier Faktoren zusammen: (1) $PI = \text{personal involvement}$, (2) $C = \text{complexity of a joke}$, (3) $T = \text{time spent by a person solving a joke}$ und schließlich (4) $BM = \text{background}$ zusammen. Dieses Verständnis spiegelt den gegenwärtigen in der Humorforschung erkennbaren Trend wider, Humor als ein multidimensionales Konstrukt zu verstehen, das von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird.

Eine Auseinandersetzung mit vorhandenen Definitionsversuchen zeigt jedoch auch, dass dieses Verständnis keineswegs von allen Wissenschaftsgattungen geteilt wird und verdeutlicht eine grundlegende Problematik der Humorforschung. Ausgangslage aller Humortheorien scheint die jeweilige wissenschaftliche Ausrichtung und das individuelle

Forschungsinteresse zu sein. Dabei vermochte keine der beteiligten Wissenschaftsgattungen, sich so etwas wie ein „Humormonopol“ (Schreiner 2003, S.57) zu erarbeiten, von dem herab eine allgemein gültige und akzeptierte Humordefinition genannt werden könnte. Die Problematik unterschiedlicher definitorischer Zugänge kommt insbesondere dann zum Ausdruck, wenn über die Grenzen enger Wissenschaftspartner oder Professionen hinaus ein Wissenschaftsdiskurs geführt oder Forschungen und Ergebnisse verglichen werden sollen.

Im heutigen, alltäglichen Sprachgebrauch wird unter Humor oder dem Sinn für Humor weniger ein „Weltgefühl“ (Helmers 1965, S.131) verstanden, sondern vielmehr die Persönlichkeitseigenschaft, belastenden Dingen gelassener gegenüberzutreten, der allgemeine Sinn, etwas komisch zu finden, oder die Fähigkeit, andere zum Lachen zu bringen.

Humor wird zum Sammelbegriff für alles Komische, einem Oberbegriff für ein „vielschichtiges und umfassendes Phänomen [...], das im natürlichen Umfeld in unterschiedlichsten Formen auftreten und verschiedene emotionale Funktionen und Zwecke besitzen kann.“ (Robinson 2002, S.10) Schreiner spricht aufgrund dieser Tatsache von einem „definitorischen Offenbarungseid“ (Schreiner 2003, S.80).

Bedient man sich gängiger Nachschlagewerke, so wird ersichtlich, dass sich diese auf eine Form der Begriffseingrenzung stützen, um Humor zu definieren. So findet sich im „Lexikon der Psychologie“ folgende Definition:

„Humor [...] wird heute verwendet:

- 1) im Sinne einer heiteren und verständnisvollen Lebenseinstellung oder Grundgestimmtheit,*
- 2) als Sammelbegriff für verbales, graphisches oder pantomimisches Ausdrucksmaterial, das Heiterkeit und Lachen erregen soll [...]“ (Arnold u.a. 1978, S.119).*

Neuere Definitionen betonen den individualpsychologischen oder den sozial-kommunikativen Charakter von Humor sowie seine Funktion als personale Ressource.

Gürtler schreibt über Humor: „In seiner heutigen utopischen Bedeutung als Lebensstil ist Humor eine intentionale Haltung, die einer ethisch positiv motivierten Intentionalität entspringt. Öffentlich *über sich selbst lachen können* wirkt wiederum im Sozialen als Ängste abbauend, zur Interaktion einladend und als Kommunikationsangebot auf gleicher Hierarchieebene.“ (Gürtler 2005, S.12)

Humor ist ein individuelles Merkmal, eine persönliche Haltung oder eine menschliche Eigenschaft, über die ausnahmslos alle Menschen verfügen (Rißland & Gruntz-Stoll 2009).

Auch wenn der persönliche Humor in ganz unterschiedlichen Facetten oder Ausprägungen zum Vorschein kommt, er hin und wieder verlorengehen kann, sich intensiviert oder verändert, sehen Reißland und Gruntz-Stoll (Reißland & Gruntz-Stoll 2009) in ihm ein persönliches Merkmal wie die Gesichtszüge, die Körperhaltung oder die Art und Weise zu sprechen. Wie und ob sich der individuelle Humor entwickelt, ist jedoch in Abhängigkeit von unterschiedlichen Komponenten zu sehen, von den individuellen Erfahrungen und damit verbunden auch der inneren Haltung sowie den individuellen Wesenszügen eines Menschen. Damit ist Humor nach Reißland und Gruntz-Stoll (Reißland & Gruntz-Stoll 2009) als ein Schlüssel zu verstehen, der den Zugang zu der eigenen individuellen Persönlichkeit und der anderer Menschen öffnet: „Zeige mir, worüber du lachst, und ich sage dir, wer du bist.“ (Reißland & Gruntz-Stoll 2009, S.51)

Dieses Verständnis verdeutlicht die erste von drei Komponenten, die Gruntz-Stoll (Gruntz-Stoll 2001) seiner Humordefinition zugrunde legt. Humor ist demnach zu begreifen als (1) ein Persönlichkeitsmerkmal, (2) eine Form der Interaktion und des sozialen Verhaltens sowie (3) als ein abstraktes Konstrukt.

Hinsichtlich des Aspekts, Humor als eine Form der Interaktion und des sozialen Verhaltens zu sehen, definiert Gruntz-Stoll Humor „[...] als Phänomen zwischenmenschlicher Kommunikation, beispielsweise eine Mitteilung mit Überraschungscharakter, welche Heiterkeit auslöst.“ (Gruntz-Stoll 2001, S.28) Er stellt Humor in einen Beziehungszusammenhang und versteht ihn gleichzeitig als Sozialereignis. Humor zeichnet sich durch Unmittelbarkeit aus, geschieht in konkreten Situationen unter beteiligten Personen, lässt sich beobachten und beschreiben.

In seiner dritten Komponente sieht Gruntz-Stoll den Humor als „[...] ein begriffliches Konstrukt menschlichen Denkens, eine sprachliche Metapher, die zugleich wirkungsvoll und erfahrungsnah, bedeutungsreich und letztlich unbegreiflich ist und bleibt, sich also verwenden und benutzen, erforschen und erkunden lässt, ohne sich der Erkenntnis ganz zu erschließen, dem Verständnis restlos preiszugeben.“ (Gruntz-Stoll 2001, S.28-29)

Speziell mit dem kindlichen Humor setzt sich Helmers auseinander und definiert ihn als „[...] Gefühl des Geborgenseins und der Sicherheit inmitten einer kleinen, überschauten Welt der Familie, des Heimatortes, später auch der Schule – heiteres Dahinleben inmitten solcher Geborgenheit – Offensein gegenüber dem Zukommenden, dessen Einstrukturierung zuversichtlich und optimistisch erwartet wird – freudiges Sich- Bestätigen der eigenen Welt.“ (Helmers 1965, S.131-132)

Der Frage, was Kinder selbst unter dem Begriff „Humor haben“ verstehen, geht Führ in einer Interviewstudie nach (Führ 2009). Die Antworten auf diese Frage lauteten in der Reihenfolge der genannten Häufigkeiten (Führ 2009, S.88):

- witzig sein
- lustig sein
- Spaß verstehen
- auch in Konfliktsituationen lachen können
- nicht immer sauer reagieren
- lachen können
- das Lustige sehen können
- lachen können, auch wenn man traurig ist

Diese Antworten verdeutlichen, dass bereits im Sprachgebrauch von Kindern „Humor haben“ wesentlich mehr umfasst als lustig zu sein, zu lachen oder Witze zu kennen.

3.4 Festlegung einer Arbeitsdefinition

Sowohl die angeführten Versuche, sich dem Humor definitorisch zu nähern, als auch die Betrachtung der Geschichte der Humorforschung und deren gegenwärtige Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass Humor nicht als eindimensionales Konstrukt verstanden werden kann. Vielmehr müssen die verschiedenen Komponenten aus unterschiedlichen Wissenschaftsgattungen- und Theorien (siehe Kapitel 5) Berücksichtigung finden, welche schließlich in kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motivationalen und interaktiven Dimensionen von Humor zum Ausdruck kommen (siehe Kapitel XX). Eine multiperspektivische Definition von Humor, deren Akzeptanz über die Grenzen einzelner Wissenschaftsgattungen reicht, ist - wie in Kapitel 3 beschrieben - bis heute nicht völlig gelungen.

So bleibt es bei Versuchen – wie beispielsweise von Bönsch-Kauke –, bei der Humordefinition wenigstens einige wesentliche Aspekte zu integrieren (Bönsch-Kauke 2003): *„Humor sei definiert als eine Kategorie des zwischenmenschlichen Verhaltens und Erlebens, wodurch Widerwärtigkeiten, Unergründliches und Unzulänglichkeiten im Zusammenleben spielerisch kreierte, erheitern und witzig(er)weise aufgelöst werden.“* (Bönsch-Kauke 2003, S.81)

Sie beschreibt Humor zum einen als eine Form des zwischenmenschlichen Verhaltens und stellt es damit auf eine Ebene mit anderen menschlichen Verhaltensweisen wie Aggression,

Anpassung, Trotz, Scham, Wut, Rückzug etc. Zum anderen betont Bönsch-Kauke auch den rezeptiven Aspekt von Humor durch Verwendung des Begriffs „Erleben“.

Humor besitzt nach ihrer Definition die Funktion, „Widerwärtigkeiten, Unergründliches und Unzulänglichkeiten“ aufzulösen. Diese Aspekte greifen meiner Meinung nach zu kurz, da dieses Humorverständnis ausschließlich die negativen oder problematischen Aspekte des Alltagslebens anspricht. Positive und spannende Bereiche im kindlichen Alltag, wie etwa das lustvolle Infragestellen von Normen, werden dadurch vernachlässigt. Weiter sieht Bönsch-Kauke die Art, in der eine Problembewältigung erfolgt, als „spielerisch, erheiternd und witzig“, wobei „Witz“ von Bönsch-Kauke als „Entwicklungsstufe des Humors“ begriffen wird (Bönsch-Kauke 2003, S.81).

In Anlehnung an die Definition von Bönsch-Kauke und unter Berücksichtigung meiner Kritik sowie der Eingrenzung auf die Altersstufe zwei bis sieben Jahre, welche die Population der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Erhebungen repräsentiert, wird folgende Arbeitsdefinition entwickelt, welche als Grundlage aller weiteren Überlegungen dieser Arbeit dient:

„Kindlicher Humor sei definiert als eine Kategorie inter- und intrapersonalen Verhaltens und Erlebens, das sich in kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motivationalen und interaktiven Dimensionen äußert, um den Herausforderungen der Umwelt und des eigenen, individuellen Entwicklungsstandes in spielerischer Weise und erheiternder Form zu begegnen. Kindlicher Humor ist damit eine Ausdrucksform von Kinderleben.“

4 Wissenschaftliche Humortheorien

„Von Humor zu sprechen heißt also, von den sprachlichen Möglichkeiten abhängig zu sein, die unsere Kultur uns bietet, unsere Gefühlsregungen mitzuteilen.“

Feuerhahn

Das folgende Kapitel diskutiert Humortheorien, die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen basieren.

Wie bereits in Kapitel 3 bei der Untersuchung der Humordefinitionen herausgearbeitet wurde, zeigt sich auch bei der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Humortheorien die Abhängigkeit des Phänomens Humor und der daraus resultierenden Erkenntnisse von der jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive. Je nach der wissenschaftlichen Ausrichtung und dem ihr zugrunde liegenden Verständnis lassen sich unterschiedlichste theoretische Erklärungsmodelle ausmachen.

Psychophysiologische Theorien befassen sich mit den körperlichen Auswirkungen von Lachen als Ausdruck von Humorerleben, während Inkongruenztheorien die Erfahrung von Widersprüchen, Erwartungsverletzungen und Normabweichungen als Grundlage des Humors sehen und dabei den kognitiven Aspekt von Humor betonen.

Die evolutionsbiologische Theorie bezieht die gesamte stammesgeschichtliche Zeitspanne in ihre Betrachtung ein und stellt eine genetische Komponente von Humor heraus. Soziologische und sozialpsychologische Theorien benennen Humor als Prozess der Ko-Konstruktion und des Emotionsmanagements und sehen in Interaktion und Kommunikation das zentrale Wesen des Humors.

Eine empirische Überprüfung vieler Theorien steht nach wie vor noch aus. Zwischen den einzelnen Theorien treten Überschneidungen auf, keine von ihnen stellt eine in sich geschlossene Einheit dar. Ergänzend ist auch zu bemerken, dass im Allgemeinen nicht von einem einheitlichen Begriffsverständnis ausgegangen werden kann. Wie schon im Zusammenhang mit den Humordefinitionen bemängelt, fehlt bis heute eine integrierende, allgemein akzeptierte Humortheorie. Ursächlich dafür mag die Vielzahl an theoretischen Erklärungsmodellen sein, deren jeweilige Vertreter ihre Version als allein adäquat und relevant herausstellen. Zu hoffen bleibt deshalb auf eine integrierende Theorie, welche auf der Basis einer gesamtheitlichen Betrachtung der einzelnen Humortheorien das Phänomen Humor möglicherweise erklärt und einheitlich definiert.

Um die in der Literatur anzutreffende Vielzahl an unterschiedlichsten Einteilungen und Überschneidungen bewusst zu machen, schließt sich im Folgenden ein Abriss über die wichtigsten theoretischen Humorpositionen an. Dabei werden weniger zentrale Theorien vernachlässigt, sodass die Ausführung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

4.1 Individualpsychologische Theorien

4.1.1 Psychophysiologische Theorien

Mit den körperlichen Auswirkungen des Lachens befassen sich insbesondere psychophysiologische Theorien, die ihren Ursprung im aristotelischen Denken finden. Dieses spricht dem Lachen - als Humorreaktion oder als Ausdruck von Humor - eine befreiende und reinigende Wirkung zu (Schreiner 2003). Psychophysiologische Theorien gehören zu den Arousal-Theorien, die eine Beziehung zwischen Humor bzw. Lachen und Erregung voraussetzen (Bönsch-Kauke 2003).

Eine enge Verbindung zu dieser psychophysiologischen Sichtweise weist die psychoanalytische Auffassung von Sigmund Freud auf. Obwohl Freuds Theorie als psychoanalytische Theorie eigenständig behandelt wird, kann sie ebenfalls zu den Arousal-Theorien gezählt werden.

Nach Freud dient der Humor zur Befreiung und Reinigung der überflüssigen psychischen Energie von unterdrückten oder verdrängten Affekten. Lachen und Humor sind hier als Ventilfunktion zur Spannungsverminderung und zur Lösung des Energiestatus zu sehen (Gruntz-Stoll 2001).

Aus einer verhaltensbiologischen Sicht heraus entwickelt der Literaturwissenschaftler Gelfert seine Theorie der Spannungsabfuhr (Gelfert 1998):

„Alles, was psychische Spannung hervorruft, kann Anlass für Gelächter sein [...]. Die weitaus meisten Lachanfälle treten auf, wenn an den „Schutzwällen“ der Psyche, an der Ekel-, Scham- und Angstschranke, Befürchtungsspannung entsteht. Sobald diese Sicherungssysteme alarmiert werden, stellt die Psyche Abwehrenergie bereit, um sich durch Angriff oder Flucht zu schützen. Stellt sich heraus, dass es ein falscher Alarm war, wird die überschüssig gewordene Energie in Form von erleichtertem Lachen abreagiert.“ (Gelfert 1998, S.16-17)

Diese Bedingungen erfüllen nach Gelferts Ansicht der höhere Witz und der Humor.

Dabei hat jedoch Humor nicht notwendigerweise etwas mit dem Verstehen von Witzen oder dem Reagieren auf Komik zu tun. Zwar löst auch Humor eine psychische Spannung auf, allerdings besitzt er die Fähigkeit, nicht nur eine der Fantasie entsprungene, sondern eine zur

Abwehr realer Gefahren bereitgestellte Energie lachend abzubauen. Dies gelingt ihm so, dass die reale Gefahr den Eindruck einer scheinbaren erweckt.

Gelferts Theorie der Spannungsabfuhr basiert auf der Annahme, dass sich im affektiven Verhalten aller höheren Lebewesen zwei Grundspannungen beobachten lassen: Erwartungen und Befürchtungen. Im positiven Sinne richten sich Erwartungen oder Appetenz auf Angenehmes und daher Erstrebenswertes, während Befürchtungen oder Aversionen auf Unangenehmes gerichtet sind und somit Ablehnung erfahren. Appetenz und Aversion sind als elementare Strebungen der Psyche zu verstehen. Sie sichern das menschliche Verhalten und damit einhergehend die psychische Existenz. Gelfert sieht den Menschen als ein Gesellschaftswesen, das auf zwei weitere Strebungen angewiesen ist, um das menschliche Miteinander zu regeln. Notwendig für die Regulation des Verhaltens gegenüber anderen Menschen sind demnach auch noch das genetisch angelegte Dominanzverhalten, welches zum Erlangen eines höheren Gruppenstatus führt und das ebenfalls genetisch angelegte Submissionsverhalten, das dem Menschen ermöglicht, ohne permanente Frustration niedere Ränge einnehmen zu können.

Drei dieser Strebungen sind nach Gelfert mit positiven Gefühlen besetzt und aktiv auf ein Ziel gerichtet (Gelfert 1998). Darin liegt ihre notwendige Absicherung durch Schranken begründet. Das auf Sicherheit ausgerichtete Submissionsverhalten wird durch die Angstschranke gesichert, das auf Genuss ausgerichtete Appetenzstreben durch die Ekelschranke und die auf Dominanz ausgerichtete Statusfrage durch die Schamschranke.

Zusätzlich sind alle drei Strebungen durch Furcht vor allem Bedrohlichen und durch die Schmerzschranke gesichert. Kommt es zur Überschreitung einer Schranke, setzt als Schutz das reaktive, mit Unlust besetzte Aversionsverhalten ein.

In einem Koordinatenkreuz veranschaulicht Gelfert (Gelfert 1998) die vier - seiner Überzeugung nach - angeborenen Verhaltensmuster.

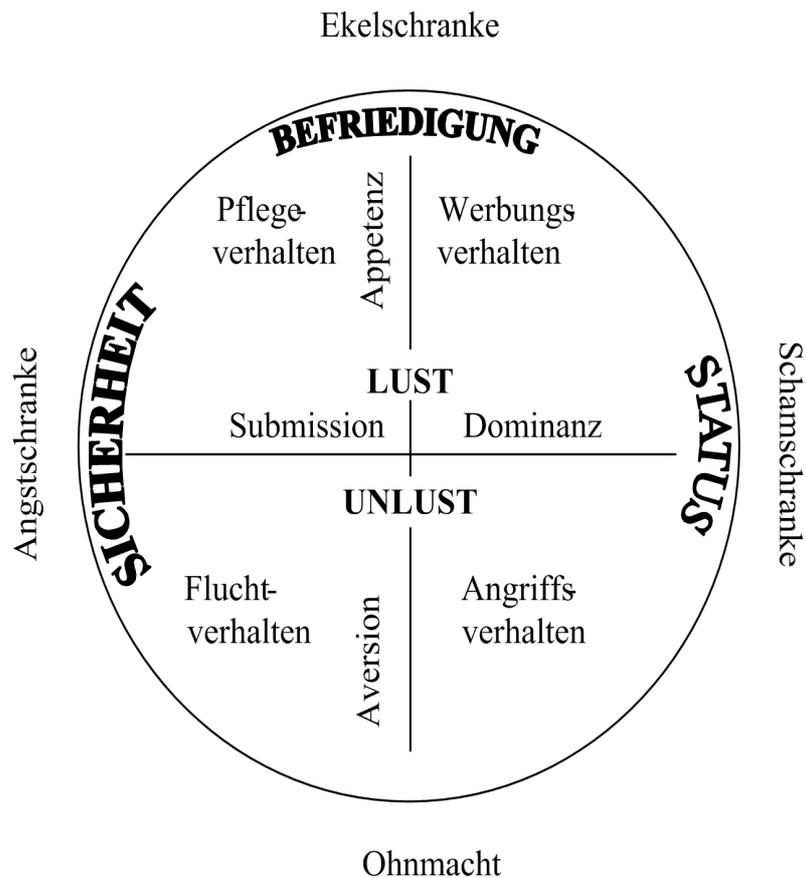


Abbildung 3: Koordinatenkreuz der angeborenen Verhaltensmuster (Gelfert 1998, S.14)

Abbildung 3 zeigt, wie die unterschiedlichen menschlichen Verhaltensmuster entstehen: Durch Appetenz und Submission entsteht Pflegeverhalten, durch Appetenz mit Dominanz Werbungsverhalten, Aversion mit Dominanz führt zu einem Angriffsverhalten und Aversion mit Submission zu Fluchtverhalten. Zusätzlich kommen als Zwischenformen Droh- und Demutsverhalten hinzu. Weiter geht Gelfert davon aus, dass durch die Aktivierung dieser Affekte Spannungszustände entstehen. Um eine lachende Spannungsauflösung zu erhalten, müssen drei Voraussetzungen gegeben sein:

- Die Auflösung muss plötzlich erfolgen.
- Das Erwartete oder Befürchtete muss etwas Vorgestelltes sein.
- Die Erwartungs- oder Befürchtungsenergie muss tatsächlich frei sein, was bedeutet, dass sie nicht zur Verarbeitung eines realen Gewinns an Sicherheit, Lust oder Status gebraucht wird.

4.1.2 Psychoanalytische Theorien

Mit seinem Werk „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“ leistet Freud einen wesentlichen Beitrag zu psychoanalytischen Humorthorien. Dabei unterscheidet er zwischen Witz, Komik und Humor, wobei anzumerken ist, dass er sich über das Phänomen Humor nur in einem sehr kurzen Abschnitt äußert.

Unter Humor versteht Freud einen nach innen gerichteten Vorgang, wogegen der Witz seine Form in der Interaktion erhält. Dabei ist der Lustgewinn oder das Lustgefühl - gewonnen durch die Ersparnis unnötig gewordener Energie im alltäglichen Leben - das verbindende Element zwischen Witz, Komik und Humor, welches sich durch Lachen äußert. Unterschiede ergeben sich durch den jeweiligen Ursprung des Lustgefühls. Während das Lustgefühl beim Witz seinen Ursprung im ersparten Hemmungsaufwand hat, entsteht es bei der Komik aus ersparten Vorstellungen und beim Humor im ersparten Gefühlsaufwand. Freud bemerkt dazu: „Wir stehen nun am Ende unserer Aufgabe, nachdem wir den Mechanismus der humoristischen Lust auf eine analoge Formel zurückgeführt haben wie für die komische Lust und den Witz. Die Lust des Witzes schien uns aus erspartem Hemmungsaufwand hervorzugehen, die der Komik aus ersparten Vorstellungen (Besetzungsaufwand) und die des Humors aus erspartem Gefühlsaufwand. In allen drei Arbeitsweisen unseres seelischen Apparats stammt die Lust von einer Ersparung [...].“ (S. Freud 1992, S.249)

Betrachtet man Freuds Strukturmodell der Persönlichkeit, findet Humor seinen Ursprung im Über-Ich und repräsentiert die sorgende, elterliche Instanz. Dieses Strukturmodell bildet sich aus dem ES, dem ICH und dem ÜBER-ICH. Dabei tritt das ES an die Stelle des Unbewussten und bildet das triebhafte Element der Psyche, das ICH bezeichnet die psychische Strukturinstanz, die mittels selbstkritischen Denkens und mittels kritisch-rational gesicherter Normen und Werte als Vermittler zwischen dem ES, dem ÜBER-ICH und der sozialen Umwelt auftritt mit dem Ziel, soziale und psychische Konflikte zu lösen. Das ÜBER-ICH spiegelt die Instanz wider, in der die aus der erzieherischen Umwelt verinnerlichten Handlungsnormen, Rollen, Weltbilder etc. begründet liegen.

Als Auslöser für humorvolles Empfinden können Situationen verstanden werden, in denen sich eine Person über eine Situation stellt. Dadurch muss das Über-Ich dem bedrohten Ich behilflich sein, die Kontrolle wiederzuerlangen und gleichzeitig Spaß zu erleben. Das Prinzip des Humors ist damit das der Leidensersparnis.

„Mit seiner Abwehr der Leidensmöglichkeiten nimmt er einen Platz ein in der großen Reihe jener Methoden, die das menschliche Seelenleben ausgebildet hat, um sich dem Zwang des Leidens zu entziehen [...].“ (S. Freud 1992, S.255)

Somit ist Humor für Freud ein Abwehrmechanismus, der es erlaubt, mit negativen Situationen umzugehen, ohne dabei von ihrer negativen Seite dominiert zu werden.

Nach Gürtler (Gürtler 2005) muss Freuds Arbeit über Humor als halbfertig angesehen werden, da die Bedeutung des Über-Ichs als Quelle des Humors in außergewöhnlicher Weise umgedeutet wird und Freuds Erklärungen nicht ausreichen, um sie widerspruchslös in das psychoanalytische Theoriegebäude einzufügen. Freuds Aussagen, so Gürtler, beziehen sich lediglich auf das Vorhandensein von Humor (Gürtler 2005). Ausführungen darüber, wann sich Psychoanalyse auf das Erleben von Humor auswirkt oder wie in schwierigen Lebenssituationen Humor angewandt werden kann, fehlen in Freuds Arbeit.

Auch ist unklar, wie sich die angestrebte Unabhängigkeit, Autonomie und Handlungsfähigkeit des Ichs auf Humor auswirken. Diese angestrebte Herrschaft des Ichs minimiert im Idealfall das Es und das Über-Ich, dem der Humor entspringt. Humor muss dann entweder transformiert werden oder er geht verloren.

Betrachtet man den Kinderhumor aus der Sicht verschiedener psychoanalytischer Theorien, so lassen sich in ihnen zwei unterschiedliche Positionen ausmachen. Anders als Freud, der Kindern den Humor abspricht mit den Worten: „[...] die Stimmung unserer Kindheit, in der wir das Komische nicht kannten, des Witzes nicht fähig waren und den Humor nicht brauchten, um uns im Leben glücklich zu fühlen“ (S. Freud 1992, S.249), befasst sich Wolfenstein 1954 mit der Psychoanalyse des Kinderhumors und gelangt zu der Auffassung, dass Freuds Thesen über Humor auch für Kinder - als höchste Stufe der Realitätsbewältigung - gültig sind. Ängste und Konflikte, ausgelöst durch verbotene Wünsche oder Enttäuschungen, sind im Verständnis Wolfensteins Auslöser für das Humorverhalten von Kindern. In der humorvollen Konfrontation mit der Andersartigkeit versichern sich Kinder ihrer Ich-Identität und nutzen den Schutz des Humors, um sich über Dinge zu amüsieren, über die es ansonsten verboten wäre zu lachen (Bönsch-Kauke & Kauke 2003).

4.1.3 Kognitionspsychologischer Ansatz: Inkongruenztheorie

Eine der einflussreichsten Theorien zur Entwicklung von Humor ist die Inkongruenztheorie. Bereits im 18. Jahrhundert betonten britische Philosophen, dass Lachen entstehe, wenn eine Normabweichung erkannt wird, die der „common sense“ nicht dulden kann.

Die Inkongruenztheorie betont die kognitiven Aspekte der Voraussetzungen und Abläufe in der Humorentwicklung und gilt als kognitive Basis für die vielfältigen Erscheinungsweisen von Humor. Sie geht davon aus, dass Humor durch das Erleben von Inkongruenzen, also Erwartungsverletzungen, ausgelöst und gefördert wird. Humorforscher stimmen weitestgehend darin überein, dass das Wahrnehmen von Inkongruenzen eine zentrale

Voraussetzung für Humoraktionen und das Erleben von Humor ist (Bergen 1998). Während ein Kind bereits mit ca. 2 Monaten lacht, sind für das Erleben und Empfinden von Humor kognitive Fähigkeiten notwendig, die eine bestimmte Hirnreife sowie Erfahrungen der Außenwelt voraussetzen. Um Inkongruenzen wahrnehmen zu können, ist neben dem Wissen und der gedächtnispsychologische Vorstellung über einen Gegenstandsbereich auch die bei Kindern bereits sehr früh vorhandene Tendenz zur erwartungsgesteuerten Wahrnehmung nötig. Diese Fähigkeit bildet sich bei Kindern im Laufe des ersten Lebensjahres aus (Wicki 2000). Trotz dieser Erkenntnisse, unterschiedlicher Untersuchungen und einer Vielzahl an Fakten, welche die neurobiologische, neurophysiologische und auch Kognitions- und Emotionsforschung zur Entwicklung und Entstehung von Emotionen gewonnen hat, sind diese nach wie vor lückenhaft, insbesondere hinsichtlich der Entstehung von Humor.

Konsens besteht darüber, dass die Entstehung von Gefühlen nicht getrennt voneinander betrachtet werden kann und dass morphologische Hirnstrukturen nachweislich an der Bearbeitung von Emotionen und Gefühlen beteiligt sind (Janata 1998).

Neurophysiologische Beobachtungen (Janata 1998) gehen von dem Grundgedanken aus, dass bei der Entstehung von Humor beide Hirnhemisphären auf eine unterschiedliche Art und Weise beteiligt sind. Die erste Phase der Humorentstehung vollzieht sich in der rechten Hemisphäre.

Sie ist für die Entdeckung der Inkongruenz verantwortlich. Die Entdeckung einer Inkongruenz bedeutet zunächst einmal das Auslösen emotional negativer Gefühle, der unangenehmen Emotion der Angst (arousal boot), des Unbehagens, der Fremdheit oder des Erschreckens und führt zu einer erhöhten neuralen Reizung. Die linke Hemisphäre ist verantwortlich für die Analyse, die zur Entdeckung der Pointe führt.

Vermutlich ebenso in der rechten Hemisphäre erfolgt die Synthese der neuen, analytisch gewonnenen Daten. Durch die analytischen Daten, welche die linke Hemisphäre liefert, werden die ursprünglich negativen Emotionen, die durch die Entdeckung einer Inkongruenz entstanden sind, in die positive und angenehme Emotion des Humors (arousal jag) transformiert.

McGhee legt die Inkongruenztheorie seiner Humordefinition zugrunde und macht sie zum zentralen Bestandteil seines Stufenmodells der Humorentwicklung.

„It is assumed throughout this book, that incongruity comes closest to being the foundation stone of humour. In the simplest sense, incongruous relationships are the essence of what is seen as humorous. Whether in the realm of objects, some form of nonfitting, unexpected, inappropriate, surprising, or incongruous relationship is always present in humour. [...]

Incongruity, then, is considered to be a necessary prerequisite for all occurrences of humor.“ (McGhee 1979, S.46)

Die Inkongruenztheorie benennt, aufbauend auf die Aktualgenese des Humors, drei Elemente von Humor. Ausgehend von einem verstehendem Akt, bei welchem eine Inkongruenz in einer Situation oder im vorliegenden Material erkannt wird, folgt ein Akt der Bewertung, durch den die Inkongruenz gewürdigt und schließlich kreiert wird. Diesen Phasen schließt sich die Einteilung des Sinns für Humor in die Elemente Akzeptanz des Humors (humor appreciation), Verstehen des Humors (humor comprehension) und das Hervorbringen von Humor (humor production) an (McGhee 1979).

Innerhalb der Inkongruenztheorie lassen sich divergierende Meinungen ausmachen. Einerseits wird das *Auflösen* einer Inkongruenz im Humorerleben als zentraler Aspekt gesehen. Koestler (Koestler 1966) dagegen führt die Ursache des Humorempfindens auf die *Bisoziation* zurück. Die Tatsache, dass eine Situation oder Idee erfasst wird, die nicht den Erwartungswerten des Kindes entspricht, also anfangs inkompatibel erscheint und normalerweise in einem nicht zu vereinbarenden Bezugssystem steht, hat zur Folge, dass diese Situation nicht nur mit einem Assoziationssystem verknüpft wird, sondern mit zwei Systemen bisoziiert.

„Wenn zwei voneinander unabhängige Wahrnehmungs- oder Denksysteme aufeinander treffen, so ist das Resultat [...] entweder ein Zusammenstoß, der im Lachen endet, oder eine Verschmelzung zu einer neuen geistigen Synthese oder Gegenüberstellung in einem ästhetischen Erlebnis.“ (Koestler 1966, S.36-37)

4.2 Evolutionsbiologische Theorien

Auch wenn das Lachen ontogenetisch und phylogenetisch älter als Humor ist, ist die Entwicklung von Humor im Laufe der Evolution ständig fortgeschritten, so dass von einer positiven evolutionären Bedeutung von Humor für die Menschen ausgegangen werden kann.

Betrachtet man die evolutionäre Entwicklung von Humor, muss dieser sowohl soziologische als auch psychologische Vorteile für die Gattung Mensch bieten (Janata 1998).

Humor als naturgegebenes Phänomen ist eine Auffassung, die in evolutionsbiologischen Theorien vertreten wird.

Lachen wird als Endprodukt eines evolutionären Prozesses verstanden, an dessen Beginn das Zähnefletschen als Verteidigungsmaßnahme bei einem Angriff steht. Aus diesem Zähnefletschen heraus entwickelte sich das Lächeln und später das Lachen, was eine Entspannung der Situation signalisieren soll.

Lachen und Humor dienen hier als Ersatz für einen tatsächlichen Angriff (Bönsch-Kauke 2003). Unterschiedliche Autoren wie Fry (Fry 1963), Reißland und Gruntz-Stoll (Gruntz-Stoll & Reißland 2002) verweisen auf Humor als persönliches Merkmal, das die Individualität einer Person charakterisiert. Demnach macht Humor ähnlich wie ein Fingerabdruck einen Menschen unverwechselbar. Humor wird dabei eine genetische Komponente zugeschrieben, die sich im Lachen der Primaten auf eine gemeinsame Vergangenheit von fünf bis sieben Millionen Jahren zurückverfolgen lässt. Gemäß dieser Auffassung wird somit jeder Mensch mit dem Potenzial geboren, humorvoll agieren zu können. Wie sich diese Kompetenz jedoch individuell und in ihrer spezifischen Art und Weise entwickelt, ist abhängig von sich wechselseitig bedingender Anlage und Erfahrung. Über das gesamte Leben hinweg verändern sich Ausgestaltung und Manifestation der humorvollen Aktivitäten und Präferenzen.

4.3 Geisteswissenschaftliche und philosophische Theorien

Schon in der Antike setzten sich Geistes- und Literaturwissenschaftler, Gesellschaftskritiker und Philosophen mit dem Phänomen Humor auseinander.

Aristoteles leitet das Wort „Komödie“ vom Lied des kômos ab, der ekstatischen Menge, welche an den dionysischen Riten teilnahm (Berger 1998). Die auf Aristoteles zurückgehende Degradationstheorie oder Degenerationstheorie, welche den Überlegenheits- oder Aggressionstheorien zuzuordnen ist, wird dabei zum zentralen Aspekt der Komödie. Auch das Narren- und Clowns Wesen findet in ihr seinen Ursprung (Titze 2009). Platon und Aristoteles setzten Humor mit Schadenfreude gleich und verachteten somit Komik als Inbegriff des Bösen im Menschen. Andere Philosophen hingegen sehen im Lachen, in der Komik und im Humor eine Waffe gegen das Böse (zur Übersicht vgl. Robinson 2002). Die Auffassung, den Ursprung des Lachens in der Wahrnehmung von Defekten, Deformationen oder Andersartigkeiten bei als unterlegen geltenden Personen zu sehen, dominiert lange Zeit die Humorforschung und wird insbesondere von Aristoteles wie auch von Platon oder Cicero postuliert. Lachen ist folglich eine Reaktion auf Schwäche, Hässlichkeit und Leid anderer Menschen. So ergibt sich nach Hobbes (1651) ein Gefühl von Größe und Erhabenheit, das sich durch Lachen aufgrund der Wahrnehmung von Schwäche bei anderen Personen äußert. Auch Lipps (Lipps 1898) sieht das Wesen des Humors in der Erhabenheit über das Unvollkommene und bezeichnet das Gefühl der Überlegenheit als Grundelement jeglichen Humors. Diese Überlegenheitstheorie des Humors gilt auch als Respektlosigkeitstheorie und findet ihre Fortführung in Herabsetzungs- (Disparagement) und Erhöhungstheorien

(Superiority). Zentrales Element ist dabei ein „Opfer“, das zur Zielscheibe des Spotts wird, und ein (Überraschungs-)Angriff eines Siegers (Bönsch-Kauke 2003).

Humor als eine Anlage der Natur im Menschen zu verstehen, ist ein Ansatz, der von Lersch (Lersch 1969) vertreten wird. Demnach ist Humor nicht durch den eigenen Willen oder eigene Anstrengung zu erreichen. Nach Lersch besitzt Humor die Funktion, Menschen und ihre Schwächen und Unzulänglichkeiten zu durchschauen, diese aber auch immer wieder aufs Neue zu relativieren und zu verzeihen. Humor besitzt einen entlarvenden Charakter, der kritisch alle Illusionen aufdeckt und Dingen das Maß ihrer Wichtigkeit zuteilt.

In der Kritik des Humors liegt diskret eine erzieherische Absicht oder Mahnung, die aber nicht in verletzender Absicht geäußert wird, sondern den anderen zum Mitlachen anregen soll. *„Wo er Kritik übt, da geschieht es immer, ohne wehezutun, gleichsam im Bewusstsein gemeinsamer Verantwortung, und deshalb so, dass auch der Betroffene selbst mitlachen kann. Er will dem anderen die Freude nicht verderben, und doch liegt in seiner Kritik, diskret und unaufdringlich, eine erzieherische Absicht und Mahnung.“* (Lersch 1969, S.173)

Lersch sieht die Voraussetzungen für Humor zum einen im Abstand zu sich selbst und zum anderen in Weltfrömmigkeit und Liebe. Er stellt berechtigterweise die Frage, ob und inwieweit Menschen der Gegenwart überhaupt noch zu Humor fähig sind. So sieht Lersch auch den Ursprung von Humor im Lebensgefühl der Heiterkeit, zu dessen Wesen es gehört, ernst und heiter zugleich zu sein, nachdenklich, aber nicht gedankenverloren. Den Wesenskern des Humors erblickt Lersch im religiösen Ethos und in der Kraft der religiösen Haltung.

Während die Auffassung von Humor als eines philosophischen Grundzuges von Weltanschauung oder einer geschichtsphilosophischen Theorie der Humorentwicklung dominiert, wird der Funktionszusammenhang von Humor und Ästhetik häufig vernachlässigt. Philosophisch bedeutend wird der Begriff des Humors für die Ästhetik um 1800 (Ritter 1974). Überall dort, wo die von Friedrich Schiller geprägte naive und sentimentale Dichtung als eine moderne, romantische, vom christlich dualistischen Weltbild dominierende Dichtung weitergeführt wird, nimmt er an Bedeutung zu. Funktion und Bedeutung des Begriffs Humor werden in der frühromantischen Ästhetik beeinflusst durch die in der Rezeption englischer Romane veranschaulichte Exzentrizität und Extravaganz des „humour“. Humor als Grundzug der Wahrnehmung, als Verhaltens- und Kommunikationsform repräsentiert Bestimmungen und Prinzipien der modernen, sentimentalistischen romantischen Dichtung.

4.4 Soziologische und sozialpsychologische Theorien

Soziologische und sozialpsychologische Humortheorien arbeiten bestimmte Macht- und Kommunikationsmuster bzw. Kommunikationshierarchien von Humor heraus, betonen aber insbesondere auch die sozial verbindenden Aspekte von Humor. Sie dienen dabei ebenso als eine wesentliche Grundlage für die gender- und milieuspezifische Humorforschung.

Bereits Freud (S. Freud 1992) verdeutlicht die soziale Bedeutung von Humor, Komik und Witz, indem er die notwendige Dreigliederung von Erzähler, Zielscheibe und Zuhörerschaft benennt. Er betont, dass Humor in Gegenwart von mindestens zwei Personen auftritt:

„Der humoristische Vorgang kann sich in zweierlei Weisen vollziehen, entweder an einer einzigen Person, die selbst die humoristische Einstellung einnimmt, während der zweiten Person die Rolle des Zuschauers und Nutznießers zufällt, oder zwischen zwei Personen, von denen die eine am humoristischen Vorgang gar keinen Anteil hat, die zweite aber diese Person zum Objekt ihrer humoristischen Betrachtung macht.“ (S. Freud 1992, S.253)

Als zentrales Element verweisen soziale Humortheorien häufig auf die sozial verbindende Funktion des Lachens (Chapman 1973). Dabei gilt das Lächeln zwischen einem Kleinkind und seinen Eltern in den sozialen Theorien des Humors als Urphänomen der zwischenmenschlichen Begegnung und Beziehung (Gruntz-Stoll 2001). Gruntz-Stoll betont, dass humorvolles Verhalten in sozialen Situationen zu einer dauerhaften oder vorübergehenden Veränderung von Themen, Klimata und Kommunikationsprozessen führt (Gruntz-Stoll 2001). Humorvolles Kommunizieren wirkt einerseits entspannend und befreiend, andererseits aber auch fesselnd und verbindend. Die Aufmerksamkeit des Gegenübers wird durch humorvolles Kommunikationsverhalten zwingend auf das präsentierte Humorverhalten gelenkt, was zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Verbindung zwischen den Kommunikationspartnern führt.

Insbesondere innerhalb einer Peergroup wird die gruppenbindende Funktion von Humor deutlich. Humor kann dabei Gruppennormen und Gruppenhierarchien verdeutlichen und kommunizieren. Über ein Gespür, für das, was innerhalb einer Gruppe als komisch gilt und als witzig angesehen wird, entwickeln Kinder aus einer Ko-Konstruktion heraus soziale Gruppenregeln. Gleichzeitig verstärkt der Wunsch des Einzelnen, bei Regelverstößen nicht ausgelacht zu werden, dessen Anpassung an die Gruppe, was zu einer Steigerung der Homogenität führt. Kinder, welche innerhalb einer Gruppe als humorvoll gelten, besitzen ein hohes Sozialprestige und nehmen einen hohen Rang ein. Statusniedere Gruppenmitglieder übernehmen innerhalb einer Gruppe häufig die Rolle der Humorrezipienten, statushöhere die des Humorproduzenten (Schreiner 2003).

Formen des maladaptiven Humors wie Auslachen kennzeichnen ein Kind innerhalb der Gruppe als Außenseiter, was bis zum Ausschluss des Kindes aus der Gruppe führen kann.

Unter Peers wirkt Humor im positiven Sinn beziehungsstiftend, kommunikationsfördernd und -erhaltend. Gemeinsames Lachen erzeugt ein Gefühl der Freude.

Soziologische und sozialpsychologische Theorien sind, neben biologischen Erkenntnissen, zentrales Element der geschlechts- und milieuspezifischen Humorforschung. Daher folgt im anschließenden Kapitel ein Exkurs zu dieser Thematik.

4.4.1 Mädchen- und Jungenhumor

Dieses Kapitel geht der Frage nach, ob sich Jungen und Mädchen in ihren humorvollen Interaktionen unterschiedlich verhalten und ob typische Merkmale für „Jungenhumor“ und „Mädchenhumor“ erkennbar sind. Dabei wird auch auf mögliche Gründe für geschlechtsspezifischen Humor eingegangen.

Der Beginn des Kapitels gibt einen Einblick in den derzeitigen Stand geschlechtsspezifischer Humorforschung. Neben Kritikpunkten, die den bisherigen Ansatz hinterfragen, werden biologische und soziale Theorien vorgestellt, die in Zusammenhang mit der geschlechtsspezifischen Humorentwicklung stehen. Im zweiten Teil werden die Erkenntnisse über weiblichen und männlichen Humor bezüglich der aufgeführten Theorien, aber auch hinsichtlich der Verbindungen zwischen Milieu, Geschlecht und Humor vorgestellt.

Meine, für dieses Thema relevanten Untersuchungen aus dem Elementarbereich, sind in Kapitel 9 dargestellt. Die daraus resultierenden, notwendigen Konsequenzen finden sich in Kapitel 12.

Im Bewusstsein, dass es sich bei den unter biologischen und sozialen Theorien aufgeführten humorvollen Verhaltensweisen um verallgemeinerte Stereotypen handelt, welche in der Realität öfter in gemäßigten Mischformen oder seltener auch konträr anzutreffen sind, sollten die Ausführungen als wichtige Impulse verstanden werden. Sie ermöglichen aus einem speziellen Blickwinkel heraus die eventuell notwendige Distanzierung von vorhandenen Mustern, was wiederum als Basis für die Entwicklung und Förderung eines erweiterten Humorverhaltens – und somit der Gesamtpersönlichkeit - dienen kann. In diesem Zusammenhang ist die Beantwortung der Frage, inwieweit die bisherigen Darstellungen zum geschlechts- und milieuspezifischen Humor sich eventuell schon verändert haben, sicher interessant. Einige Ergebnisse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studie ermöglichen für den Bereich der Elementarpädagogik einen diesbezüglichen Einblick (siehe Kapitel 9.5.).

4.4.1.1 Geschlechtsspezifische Humorforschung

Die bisherige Forschung zum geschlechtsspezifischen Humor erfährt immer wieder unterschiedlichste Kritik, insbesondere aus den Reihen der Genderforscherinnen (Kotthoff 1996a). Dabei kristallisieren sich zwei Aspekte heraus. Einerseits wird bemängelt, dass die meist von Männern durchgeführte Humorforschung in begrenzten Settings und in der Beobachtung eines begrenzten Ausschnitts humorvollen Verhaltens hauptsächlich Rollenstereotypen aufdeckt und damit keineswegs den vielschichtigen und unterschiedlichen humorvollen Interaktionsstilen der Geschlechter Rechnung trägt. Nicht zuletzt aufgrund ihrer eigenen, geschlechtsspezifischen Humorpräferenzen identifizieren sich männliche Humorforscher, so die Kritik aus Genderreihen, mit männlichen Humorstimuli. Gleichzeitig findet nach wie vor das „Stereotyp“ der „humorlosen Frau“ bei Humorforschern Verwendung. Stocking und Zille verweisen auf die gängige gesellschaftliche Meinung und beginnen ihren Aufsatz über Unterschiede im Humor von Männern und Frauen (Stocking & Zillmann 1996) mit der Bemerkung:

„Frauen, so behauptet nämlich der Volksmund, hätten keinen Sinn für Humor: Sie scherzen nicht so wie Männer und sie vertragen keinen Spaß. Ja, es wird sogar angenommen, dass sie ganz andere Dinge komisch finden. Frauen seien zimperlich, heißt es. Sie zucken eher zusammen, als dass sie über einen derben Scherz lachen, und schließlich und endlich gibt es einige Witze, die Männer in gemischter Gesellschaft nicht erzählen – aus Angst, jemanden (weiblichen Geschlechts) zu verletzen.“ (Stocking & Zillmann 1996, S.229)

Der zweite Kritikpunkt, dem sich die geschlechtsspezifische Humorforschung stellen muss, ist der Mangel an geschlechtshomogener Forschung. Humorinteraktionen und Humorverhalten werden demnach hauptsächlich in gemischt-geschlechtlichen Gruppen erfasst. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Mädchen und Jungen in geschlechtshomogenen Gruppierungen andere Humorinteraktionen sowie ein anderes Humorverhalten zeigen als in geschlechtsheterogenen (Bönsch-Kauke 2003, Jenkins 1996).

Unter Berücksichtigung dieser Kritikpunkte und der Tatsache, dass in der geschlechtsbezogenen Humorforschung unterschiedliche Facetten untersucht werden können, weisen die Forschungsergebnisse eine einheitliche Tendenz auf, die sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Unterschiede im Humorverhalten der Geschlechter unseres Kulturraums schließen lassen (McGhee 1979, Kotthoff 1996a, Jenkins 1996, van Alphen 1996, Coser 1996, Janata 1998, Bönsch-Kauke 2003). Diese gründen in biologischen Anlagen, aber auch in unterschiedlichen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen, die von gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen und -übernahmen, von kulturellen Erwartungen,

geschlechtsspezifischen Interaktions- und Kommunikationsmustern sowie milieuspezifischen Verschiedenheiten geprägt und abhängig sind. Eine Gewichtung der einzelnen Anteile – inwieweit also beispielsweise biologische Gegebenheiten oder erzieherische Einflüsse bestimmend sind - kann allerdings anhand der bisherigen Untersuchungen nicht vorgenommen werden. Generell stellt sich hier die Frage, ob dies überhaupt möglich ist.

Die Auswahl der im Folgenden dargestellten Aspekte erfolgte aufgrund ihrer Relevanz für den frühkindlichen Humor von Mädchen und Jungen.

Als ein Vertreter der biologischen Sichtweise betont Janata (Janata 1998) im Hinblick auf humorvolles Verhalten vor allem ein herausragendes Unterscheidungsmerkmal zwischen den Geschlechtern: Mädchen und Frauen neigen dazu, Aggressivität und Kampfsituationen zu meiden, da Kämpfe und Aggressionen unabdingbar mit Stress in Verbindung stehen. Stress wiederum wirkt sich negativ auf die psychische wie auch auf die physische Form und damit ungünstig auf die Reproduktionsfunktion von Frauen aus (Janata 1998). Deshalb sieht Janata einen Kontrast zwischen den auf biologische Ziele hin ausgerichteten Verhaltensweisen von Mädchen und den dominanten und aggressiven Anteilen und Formen von Humor und Lachen, wie sie unter anderem McGhee (McGhee 1979) und Bergson (Bergson 1921) beschreiben.

Dem steht ein Verhalten der Jungen gegenüber, das aufgrund der Notwendigkeit des Verteidigens und Eroberns viele aggressive, kämpferische Elemente aufweist.

Zu diesen unterschiedlichen Verhaltensweisen lassen sich nun aus Janatas Sicht deutliche Parallelen zu dem Humorverhalten der Geschlechter finden. Im Abschnitt über den Mädchen- und Jungenhumor werden diese detailliert dargestellt.

Soziale und gesellschaftliche Theorien betonen eine Übernahme von Verhaltensmustern innerhalb des Sozialisationsprozesses. Dabei wirken zuerst insbesondere Personen der Kernfamilie auf das Kind, später gewinnen die Peers zunehmend an Bedeutung. Aufgrund dessen bildet das Piaget–Sullivan–Youniss–Paradigma, welches von einer Ko-konstruktion der Beziehungswirklichkeiten ausgeht (Youniss 1982, Youniss 1994), häufig die Grundlage sozialer Theorien geschlechtsorientierter Forschung. Dies beinhaltet, dass Kinder sich besonders in symmetrischen, partnerschaftlichen Beziehungen mit Peers entwickeln und ihre Beziehungswirklichkeit eigeninitiativ in diesen Peerbeziehungen konstruieren. Dabei finden sie sowohl geschlechtshomogene wie geschlechtsgemischte Gruppen vor und werden mit unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und Charakteristika konfrontiert. In bestimmten Altersphasen, etwa im Alter von 4 bis 14 Jahren (Kotthoff 1996b), dominieren jedoch geschlechtshomogene Gruppen, in denen sich Kinder und Jugendliche zusammenfinden und ihre, in einigen Bereichen geschlechtsspezifische, Verhaltensmuster

entwickeln und differenzieren (Maltz & Borker 1982). In dieser Phase lassen sich deutlich die Grundlagen und Charakteristika unterschiedlicher Lebenswelten von Jungen und Mädchen erkennen und zwar hinsichtlich des Spielverhaltens, der Sprache und - damit eng verbunden - hinsichtlich des Humors. Van Alphen beschreibt das weibliche Spielverhalten folgendermaßen (van Alphen 1996):

Das Spiel der Mädchen zeichnet sich durch einen Zusammenschluss in kleinen, weitgehend altershomogenen Grüppchen von zwei oder drei Mädchen aus. Ihr Spiel ist kooperativ, Konkurrenzverhalten hat in diesem Spiel weniger Bedeutung. Zentrale Elemente der Freundschaftsbeziehungen von Mädchen sind Intimität, Gleichheit, Vertraulichkeit, Nähe, Loyalität und Füreinander-da-sein. Mädchen lernen folglich bereits im Kindesalter, enge Vertrauensbeziehungen zu entwickeln. Sie kämpfen nicht um eine „Chefposition“, sondern darum, von den anderen Mädchen als eine unter ihnen gemocht und anerkannt zu sein. Mädchen errichten eine „horizontale Gliederung“ (Kotthoff 1996b, S.129), die sich durch gegenseitiges Zuhören, Akzeptieren und Unterstützen auszeichnet.

Jungen spielen im Gegensatz zu Mädchen in größeren, hierarchisch organisierten und stark altersgemischten Gruppen. Sie müssen sich dadurch bereits im Kindesalter, in der Interaktion mit ihren Spielpartnern, mit der sich ständig ändernden hierarchischen Gruppenstruktur auseinandersetzen und sich innerhalb dieser ihren Status sichern. Für einen Jungen ist es folglich wichtig und von elementarer Bedeutung, sich durchzusetzen. Er muss durch ein dominantes Auftreten Angriffe abwehren, was ihm gleichzeitig zu einem höheren Status innerhalb der Jungengruppe verhilft. Jungen errichten in ihren geschlechtshomogenen Gruppen vertikale soziale Strukturen (Kotthoff 1996b).

Neben dem Spiel wird insbesondere auf die Bedeutung der Sprache und der Kommunikation im geschlechtsspezifischen Verhalten hingewiesen. Die Muster sprachlichen Verhaltens werden im Laufe des kindlichen Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses gebildet und anerzogen. Sie übernehmen eine wichtige Funktion für die Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen (van Alphen 1996).

Nach Maltz und Borker (Maltz & Borker 1982) erlernen Mädchen auf dreierlei Weise, ihre sprachlichen Mittel einzusetzen. Sie verwenden sie demnach, (1) um in zwischenmenschlichen Kontakten eine Atmosphäre von Intimität und Gleichwertigkeit zu schaffen und zu unterhalten, indem sie andere verbal unterstützen. Sprachliche Mittel werden eingesetzt, um (2) andere auf eine milde und akzeptable Art und Weise zu kritisieren, ohne aggressiv oder dominant zu sein. Mädchen lernen dabei, in Diskussionen ihre Argumente an den Wünschen der Gruppe zu orientieren bzw. sie der Situation entsprechend zu formulieren.

Schließlich (3) müssen Mädchen lernen, die Äußerungen anderer gut zu interpretieren, insbesondere zu erkennen, was andere verschweigen oder eigentlich ausdrücken wollen. Diese Form des Sprachverhaltens zeichnet sich durch hohe Kooperativität aus, in der für manche Formen des Humors wenig Raum bleibt.

Im Sprachverhalten von Jungen charakterisieren Maltz und Borker (Maltz & Borker 1982) folgende drei Elemente: (1) Jungen benutzen Sprache, um sich ihre dominante Position bestätigen zu lassen oder um anderen Jungen diesen Status streitig zu machen. Der Einsatz von Sprache dient außerdem dazu, (2) die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und die eigene Person in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei werden Jungen häufig von ihresgleichen unterbrochen, was konsequenterweise dazu führt, dass sie bereits früh lernen, ihre Gedankengänge zu Ende zu bringen und sich von Unterbrechungen nicht irritieren zu lassen. Schließlich (3) zeichnet sich das sprachliche Verhalten von Jungen auch in ihrer Rolle als Zuhörer aus. Auch hier müssen sich Jungen der Aufmerksamkeit anderer versichern, häufig in der Weise, dass sie sich in Randbemerkungen ergehen.

Die dargestellten divergierenden Lebenswelten, Rollenzuschreibungen und -übernahmen führen zu ganz unterschiedlichen Humoräußerungen, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4.4.1.2 Mädchenhumor

Mädchen, dies haben die vorhergehenden Ausführungen gezeigt, handeln eher kooperativ, sind auf Vertraulichkeit und Anerkennung aus und nicht in erster Linie auf Dominanz. Entsprechend agieren sie in ihren humorvollen Verhaltensweisen. Sie äußern ihren Humor weniger offensichtlich. Bestimmte Formen wie etwa das Erzählen aggressiver Witze, das Anwenden von Ironie auf Kosten des anderen oder gar Sarkasmus treten bei ihnen selten auf. Dies gilt insbesondere in gemischtgeschlechtlichen Gruppierungen. In geschlechtshomogenen Gruppen verwenden jedoch auch Mädchen, allerdings in geringerem Maße als Jungen, solche Arten von Humor. Das unterschiedliche Humorverhalten von Mädchen - in Abhängigkeit der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Gruppen - kann als ein möglicher Grund dafür ausgemacht werden, dass Jungen Mädchen als weniger humorvoll einschätzen. Aber auch Frauen, so betont Grotjahn (Grotjahn 1957) könnten weniger und schlechter Witze erzählen als Männer. Durch das Misslingen eines aggressiven Tons würden sie viele Witze kaputtmachen, so der Vorwurf.

Darüber hinaus scheinen Mädchen – in größerem Maße als Jungen - davon beeinflusst zu werden, wie andere auf ihre humoristischen Darstellungen reagieren. Das eigene Vergnügen wächst, wenn andere Gruppenmitglieder auch mehr Spaß ausdrücken (Chapman 1973).

Besonders in gemischtgeschlechtlichen Gruppen weisen Mädchen ein humorvolles Verhaltensmuster auf, das ihnen eher eine Anerkennung von Seiten der Jungen sichern soll. Außerdem setzen sowohl Mädchen als auch Frauen ihren Humor ein, um ihre Rolle zu unterlaufen und zeigen im Gegensatz zu vielen Jungen auch dann Freude, wenn derbe Witze über das eigene Geschlecht gemacht werden. Als Humorrezipientinnen finden Frauen - ebenso wie Mädchen - auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen volle Anerkennung. Die Übernahme dieser Rolle wird ihnen dabei häufig zugeordnet und auch von ihnen erwartet.

Coser (Coser 1996) betont in diesem Zusammenhang, dass der Grund des weiblichen Humorverhaltens innerhalb gemischtgeschlechtlicher Gruppen in der zugewiesenen Geschlechterrolle begründet sei. Humorvolles Verhalten von Mädchen und Frauen hat demnach nichts mit den weiblichen Fähigkeiten oder dem Charakter zu tun, sondern mit einer Anpassung der Erfordernisse an die soziale Situation. Coser (Coser 1996) sieht die Rolle, die unsere Gesellschaft Mädchen und Frauen zuschreibt, eher als eine passive und rezeptive denn als eine aktive und initiative. Dies gilt auch für das weibliche Humorverhalten: „Eine Frau lacht (aber nicht zu laut!), wenn ein Mann scherzt oder einen Witz erzählt. Ein Mann mit Sinn für Humor ist witzig in seinen Bemerkungen und erzählt gute Witze. Der Mann gibt, die Frau erhält.“ (Coser 1996, S.102) In diesem Kontext zeigt sich auch der Zusammenhang von sozialem Status und darin inbegriffen von Macht und der Häufigkeit von Humorproduktion. Wie und wie viel Humor ein Individuum produziert, hängt auch vom Machtgefälle ab. Personen, welche im Status höher stehen, dürfen aufgrund ihrer stärkeren sozialen Macht mehr Humor produzieren und machen dies auch. Da der soziale Status der Frau nach wie vor in vielen Gesellschaften niedriger ist als der von Männern, wird Letzteren die Rolle der Humorproduzenten zugeschrieben (Coser 1996). Schreiner betont, dass Kinder schon früh beginnen, gesellschaftliche Rollen und Rollenzuschreibungen zu übernehmen und diese in den unterschiedlichsten Bereichen und Formen zum Ausdruck bringen. Kinder wachsen von Beginn an auch in ihre gesellschaftlich erwünschte Humorrolle hinein und erfüllen diese. Schreiner (Schreiner 2003) kommt aufgrund der Erkenntnisse geschlechtsspezifischer Humorforschung zu der Auffassung, dass weniger die Frage, wer welchen Humor hat, im Zentrum stehen sollte, sondern der Fokus vielmehr dahingehend verlagert werden müsse, zu erforschen, warum dies so ist, d.h. warum Humor so geschlechtsspezifisch zum Einsatz kommt und warum unsere Gesellschaft daran interessiert ist, dass Männer humorvoller erscheinen als Frauen.

Der weibliche Humor spiegelt, so Jenkins (Jenkins 1996), insbesondere die Widersprüche und Mythen wider, die eine patriarchalische Gesellschaft der Mädchen- und Frauenrolle

zuschreibt. Der Humor von Mädchen zeigt sich vor allem im Spiel häufig kontextgebunden und entsteht spontan. Mädchen schließen sich in ihren Humor selbst mit ein und demonstrieren Gemeinsamkeit (Jenkins 1996). Dem stehe ein weibliches Humorverhalten in geschlechtsheterogenen Gruppen gegenüber, das den untergeordneten gesellschaftlichen Rang des weiblichen Geschlechts widerspiegelt.

4.4.1.3 Jungenhumor

Jungen beginnen bereits früh - und viel öfter als Mädchen - ihren Humor einzusetzen. Dieser erfüllt dabei grundlegende Funktionen, die Schreiner (Schreiner 2003) benennt: Jungen zeigen demnach einen (1) Angriffshumor oder Konterhumor, der dazu dient, die Machtstellung innerhalb einer Gruppe zu erkämpfen oder zu erhalten. Der (2) Selbstdarstellungshumor verhilft Jungen, ein Publikum für sich zu gewinnen, welches ihre narzisstische Selbstdarstellung positiv quittiert. Schließlich zeigen Jungen einen (3) Verdrängungshumor, um sich selbst einzubringen, damit nicht andere diesen Raum für sich beanspruchen können.

Zum Erreichen ihrer Ziele bedienen sie sich nicht nur handlungsbezogener Formen, sondern zunehmend auch sprachlicher Möglichkeiten. Dabei lässt sich beobachten, dass auch die Integration von Humor und Sprache früher einsetzt und anders verläuft als bei Mädchen, was für van Alphen weitreichende Konsequenzen für die asymmetrische Beziehung zwischen den Geschlechtern hat (van Alphen 1996).

Humorvolle Äußerungen der Jungen weisen „typisch männliche Komikmuster“ (Janata 1998) auf. Sie spielen den Clown, machen Witze - auch derbe - und spotten über andere und anderes. Beobachtbar ist dabei eine Tendenz zu immer mehr aggressiven und feindseligen Humorformen, insbesondere dann, wenn sie sich nicht mit dem Opfer identifizieren. Im Gegensatz zu den Mädchen kommt hier Humor häufig als physische und verbale Waffe zum Einsatz. Das aufgezeigte Verhalten, so vermutet McGhee (McGhee & Chapman 1980), erfährt dadurch eine besondere Unterstützung, dass es von Eltern und später von pädagogischen Fachkräften als für einen Jungen angemessen gehalten - also männlich eingestuft - wird. Demzufolge finden sich Jungen in ihren Versuchen, entsprechend komisch und witzig zu sein, toleriert und unterstützt.

Schlussfolgernd tragen diese frühen, positiven Humorerfahrungen zum vermehrten Humoreinsatz und zur umfangreicheren Humorpraxis - also zur Humordominanz - der Jungen bei.

4.4.2 Milieuspezifisches Humorverhalten

Neben geschlechtsspezifischen Unterschieden im Humorverhalten lassen sich auch milieuspezifische Differenzen erkennen. Humorverhalten und Scherzkommunikation unterscheiden sich innerhalb von sozialen Milieus. Dabei geht die Spezifik, die milieubezogenes Humorverhalten aufweist, deutlich über die Unterschiede individueller Humovorlieben hinaus (Kotthoff 1996b). Insbesondere bezüglich der Geschlechterverhältnisse im Humorverhalten ergeben sich klare Milieuunterschiede, ebenso eindeutig differieren konservative und progressive Gruppierungen. Kotthoff (Kotthoff 1996b) zeigt in ihrer Untersuchung zu Milieuunterschieden in der Scherzkommunikation, wie über Scherzkommunikation eine Gruppenkultur oder ein soziales Milieu konstruiert wird. Ihre Daten erhält sie durch die Beobachtung der Scherzkommunikation zweier Gruppen, die durch ein unterschiedliches soziales Milieu gekennzeichnet sind. Als Ergebnis kann sie bei der progressiven „Akademikergruppe“, welche im Gegensatz zur eher konservativen „Judogruppe“ ausschließlich aus Intellektuellen besteht, das Bemühen um eine Änderung der Geschlechterrolle feststellen, das sich in witzigen Episoden äußert. Dagegen produziert die „Judogruppe“ in ihrer Scherzkommunikation eine eher geschlechtsstereotype Interaktionsordnung. Während die Akademikergruppe mit Normen spielt, diese verletzt und sich über Späße gegenseitig in eine neue Orientierung hineinsozialisiert, herrscht in der Judogruppe eine Orientierung an traditionellen Geschlechternormen vor. So treten dort beispielsweise Frauen nicht als dominante, scherzende Humorproduzentinnen auf. Sie werden vielmehr zum Gegenstand von Scherzen gemacht, ganz im Gegensatz zur Akademikergruppe. Kotthoff (Kotthoff 1996b) geht davon aus, dass sich aufgrund der Scherzkommunikation einer Gruppe innerhalb kürzester Zeit ihre Interaktionsordnung erkennen lässt. Dabei gilt: Je höher die Hierarchiestufe, desto patriarchaler ist das Milieu. Milieus, die sich durch patriarchale Strukturen auszeichnen, weisen Frauen das Lachen als einzige gleichberechtigte Humoraktivität zu. Männer dagegen erzählen Witze, konkurrieren auf diese Art miteinander und machen Späße auf Kosten des anderen Geschlechts. In Milieus, die sich durch eine Gleichwertigkeit der Geschlechter auszeichnen, spiegelt sich diese, im Rahmen der beschriebenen geschlechtsspezifischen Rollenverteilung von Humor, auch im Humor und im Scherzverhalten wider.

5 Humor – ein multidimensionales Konstrukt

„Humor ist der Schwimmgürtel auf dem Strom des Lebens.“

Wilhelm Raabe

Dieses Kapitel verdeutlicht die Multidimensionalität von Humor. Es stellt die verschiedenen Dimensionen vor, in denen sich Humor äußert und endet schließlich mit dem Entwurf eines theoretischen Erklärungsmodells von Humor.

5.1 Dimensionen von Humor

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass Humor nicht nur von einer Dimension aus verstanden werden kann, beispielsweise nur unter kognitiven Aspekten oder nur als Persönlichkeitsmerkmal. Er ist vielmehr ein multidimensionales Konstrukt, dessen Bestandteile durch ein wechselseitiges Zusammenspiel sein Entstehen ermöglichen.

Für die Humorentwicklung bei Kindern bedeutet die Multidimensionalität von Humor einerseits, dass Kinder eine Vielzahl von Kompetenzen als Voraussetzungen benötigen, um humorvoll agieren zu können. Gleichzeitig fördert Humor gerade diese Kompetenzen und differenziert sie aus.

Humor dient, wie auch das Spiel, Kindern als eine ihnen eigene Ausdrucksform und erfüllt, nicht zuletzt durch seine Multidimensionalität, eine Vielzahl an Funktionen im kindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozess. Wie sich Humor bei Kindern entwickelt und wie er zum Ausdruck kommt, ist individuell verschieden und von unterschiedlichsten Faktoren abhängig. Die vielfältigen Dimensionen, auf denen humorvolle Aktionen und Interaktionen basieren, wurden in den vergangenen Jahren immer differenzierter und fundierter erforscht. Dennoch dürfen die Ergebnisse nicht als abschließend betrachtet werden. In einigen Bereichen werden sicher noch weitergehende Studien benötigt. Folgende zentrale Erkenntnisse zeichnen sich jedoch bisher ab:

Humor taucht auf inter- und intrapsychischer Ebene auf. Er kann sich sowohl in adaptiven, also dem angepassten, gesunden Humor, als auch in maladaptiven Humorformen, dem unangepassten, schädlichen Humor äußern (Schreiner 2003, Reißland 2002). So gelingt dem einen Kind beispielsweise mit humorvollen Gesten und Wortspielen die Kontaktaufnahme und Kommunikation, während das andere in ein verletzendes Auslachen ausbricht. Adaptive

und maladaptive Humorformen zeigen sich in allen Dimensionen von Humor. Kindlichen humorvollen Aktionen liegen insbesondere auch motivationale, emotionale, kognitive, sprachliche und soziale Faktoren sowie situative Bedingungen des Verhaltens zugrunde. Diese können jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet werden, vielmehr muss ihre wechselseitige Bezogenheit und paralleles Erscheinen Berücksichtigung finden (Drews 2006, Schreiner 2003).

5.1.1 Motivationale Dimension

Die motivationale Dimension der Humorproduktion äußert sich im Wunsch nach Anerkennung oder Abgrenzung, im Leistungsstreben, in der Hilfsbereitschaft, in der Motivation, Konflikte zu lösen oder zu vermeiden, im Wunsch, eine angenehme Situation wiederherzustellen oder auf ein Problem aufmerksam zu machen, das gerade relevant ist und bearbeitet wird.

Das Bedürfnis nach Abgrenzung des Subjekts gegenüber seiner Umwelt gilt als ein durchgängiges existentielles Phänomen in der menschlichen Existenz, hat aber insbesondere in der frühen Kindheit einen zentralen Stellenwert bei der Herauskristallisierung der Ich-Identität. Der menschliche Säugling als „normalisierte Frühgeburt“ (Gehlen & Rehberg o. J.) ist zunächst abhängig von der Erwachsenenwelt, von der physischen und psychischen Zuwendung, die seine Überlebenschancen bestimmen.

Dennoch ist die lange Zeit gültige psychoanalytische Sichtweise, es handele sich hierbei um ein passives Wesen, für das die Zeit der Abhängigkeit und Hilflosigkeit weitgehend ein Kampf sei, überholt. Zu beobachten ist vielmehr ein kompetenter Säugling, der aktiv, differenziert und beziehungsfähig ist. Er besitzt weitaus mehr Fähigkeiten und Gefühle als diejenigen, welche ihm die Psychoanalyse noch bis vor kurzer Zeit zuschrieb (Dornes 1993).

Die entsprechende pädagogische Konzeption, die das Kind als aktives Wesen begreift, das seine eigene Entwicklung weitgehend mitbestimmt, findet ihren Ursprung 1762 in den Werken von Rousseau und wurde im 18. und 19. Jahrhundert teilweise durch Pestalozzi und später von Maria Montessori weitergeführt (Oerter & Montada 1987).

Die Säuglingsforschung der letzten Jahre bestätigt diese Tendenz und zeigt in einer Vielzahl von Studien mit Säuglingen deren frühe und vielfältige Kompetenzen (Dornes 1993, Stern 2007). Von Geburt an kommuniziert und interagiert der Säugling mit seiner Umwelt.

Die „soziale Rückversicherung“ (Schieche & Papousek 2007), die Tendenz des Säuglings, bei der Konfrontation mit interessanten, aber auch potentiell beängstigenden Objekten oder Situationen auf das Verhalten seines Umfeldes, in der Regel zuerst der Eltern, zu blicken und zu reagieren, bedeutet, dass das frühe Umfeld eines Säuglings durch seine Reaktion Einfluss

auf künftige Verhaltensweisen und den Umgang mit Situationen des Säuglings hat. Sehr schnell bemerkt dieser außerdem, dass er durch ein bestimmtes Verhalten seinerseits eine positive oder negative Reaktion bei den Eltern auszulösen vermag, die beispielsweise zur Befriedigung seiner Bedürfnisse führt. Er lernt von Geburt an, dass die eigenen Aktionen und Reaktionen an die seiner menschlichen Umgebung - insbesondere an seine Bezugspersonen - gekoppelt sind. Um sich deren Zuneigung und Liebe weiterhin sicher sein zu können, wird er sich im Laufe der Zeit die Prinzipien der Elternwelt immer mehr aneignen und sein Verhalten entsprechend ausrichten.

Das Selbstbewusstsein eines Kindes entsteht im Bildungsprozess auch durch Abgrenzung und Infragestellen dieser verinnerlichten, vorgegebenen Normen der Erwachsenenwelt.

Dabei erzeugt die notwendige Abgrenzung jedoch ambivalente Gefühle. Neben den positiven tauchen sehr wohl beängstigende Gefühle auf, da Abgrenzung gegenüber den anderen - in der Regel nahestehenden - Menschen immer auch die Gefahr des Verlustes der Zuneigung birgt (Schieche & Papousek 2007).

Durch Humor wird nun einerseits bewiesen, bestimmte Normen verinnerlicht zu haben, humorvoll damit umgehen zu können und so Anerkennung als eine Form von Zuneigung zu erhalten. Andererseits ermöglicht Humor hier auch ein Ausleben der Lust am Erweitern des eigenen Handlungsvermögens und -spielraums sowie die Überwindung der Angst vor einem Zuneigungsentzug. Denn selbst wenn kritische Elemente der Äußerung die Normen in Frage stellen, wird durch eine humorvolle Form die Gefahr des Zuneigungsverlustes minimiert und dadurch erträglich gestaltet, so dass eine zunehmende Akzeptanz der Loslösung möglich wird.

Nachdem ein Kind anfangs weitestgehend von der Zuneigung der engen Bezugspersonen abhängig ist und sich mit deren Normen auseinandersetzen muss, kommen im Laufe des Entwicklungsprozesses verstärkt außerfamiliäre gesellschaftliche Normen hinzu.

Humor dient auch hier wieder zur Verinnerlichung und Verdeutlichung dieser gesellschaftlichen Normen und Strukturen oder zur Abgrenzung.

Auch im Hinblick auf den Bereich „Leistungsstreben“ vermag frühkindlicher Humor befreiend, unterstützend und stabilisierend zu wirken.

Seit die Vorstellung, dass der Säugling ein „leeres Blatt“ (Neumann 2004) sei, das „beschriftet“ werden müsse, durch viele wissenschaftliche Erkenntnisse revidiert wurde (Dornes 1993, Gebauer & Hüther 2001, Schäfer 2004), sehen wir das Kind von Beginn an als Entdecker, mit dem Bedürfnis ausgestattet, die Umgebung zu erfassen und zu verstehen, als ein Wesen, dem Lernen existenziell Freude bereitet.

Allerdings ergeben sich immer wieder Konstellationen, die dieser Intention hinderlich sind. Sie können einerseits in der Persönlichkeit begründet sein oder auch von außen die Entwicklung und Entfaltung negativ beeinflussen.

Die kindliche Umgebung und insbesondere die pädagogischen Institutionen sind diesbezüglich durch weitreichende Informationen sensibilisiert und weitgehend ist das Bestreben zu beobachten, die gewonnenen Erkenntnisse entsprechend in der Praxis umzusetzen. Dies findet seinen Ausdruck auch in diversen Orientierungs- und Bildungsplänen der staatlichen Institutionen, den Angeboten freier Träger, in den Anstrengungen vieler Erziehungsberechtigter, in differenzierten Fortbildungsangeboten und vielem mehr. Die Ausgangsbasis bildet dabei der Konsens, dass jedes Kind bei der Entwicklung seiner Person die maximale Unterstützung erfahren sollte. Allerdings birgt die wache Begleitung der Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung manchmal die Gefahr, als hemmender Leistungsdruck empfunden zu werden, da nicht nur Erwartungshaltungen und unerfüllte Wünsche der Erziehungsberechtigten bestehen, sondern auch deren Ängste vor der Zukunft mitschwingen. Die Motivation, in solchen, aber auch in anderen als negativ und unangenehm empfundenen Situationen, ihren Humor einzusetzen, ist bei Kindern häufig zu beobachten.

Humor wird dabei zum einen als Ausweichstrategie genutzt - dabei immer wieder mit der Tendenz zu maladaptiven Humoräußerungen - zum anderen als Signal des Kindes an seine Umwelt, den belastenden Zustand zu erfassen, aber auch zur Distanzierung, zur Entschärfung oder Entkrampfung einer Situation.

Die Hilfsbereitschaft als Motiv des kindlichen Humoreinsatzes ist in vielerlei Formen - nonverbal und verbal - anzutreffen. Es ist erstaunlich, mit welcher Empathie und Kreativität Kinder diesbezüglich humorvolle „Brücken bauen“, trösten oder unterstützen (Drews 2006). Geradezu befreiend und erleichternd kann Humor bei der Konfliktlösung wirken. Die Vielzahl aggressiver Konfliktlösungsmodelle, denen Kinder - in Wort, Bild und Tat – heute ausgesetzt sind, beeinflusst zunehmend das kindliche Verhaltensrepertoire (Hopf, Huber & Weiß 2008; Spitzer 2006). Erhält das Kind die Möglichkeit, humorvolle Konfliktlösungen zu erleben und zunehmend selber herbeizuführen, lässt sich beobachten, dass diese Erweiterung der Handlungskompetenz sehr motivierend wirkt, Konflikte abweichend von aggressiven Modellen zu lösen.

Adaptiv eingesetzter Humor erzeugt im Allgemeinen eine entspannte Atmosphäre und ein Gefühl wohlwollender Akzeptanz und Zusammengehörigkeit. Kinder sind motiviert, diese besondere Atmosphäre möglichst oft hervorzurufen, manchmal genügt ein Stichwort oder

eine prägnante Handlung, um Humorinteraktionen erneut zu entfachen und minutenlang gemeinsam zu lachen und herumzualbern (Haug-Schnabel 2002).

5.1.2 Soziale Dimension

Bönsch-Kauke (Bönsch-Kauke 2003) bezeichnet Humor als ein *„Entwicklungsphänomen [...], das erfolgreiche Interaktion zwischen dem Organismus und dem kulturellen und sozialen Kontext vermittelt.“*

Sie schreibt der Rolle von Humor in der allgemeinen Entwicklung eines Kindes drei Funktionen zu: Überleben, Beleben, was ein Verstärken der Eltern-Kind- oder Kind-Peer-Beziehung bedeutet, sowie die effektive Transaktion mit der Umwelt im Sozialisationsprozess.

In der sozialen Dimension zeigen sich hierfür wichtige Voraussetzungen wie das Vorhandensein der Sensibilität für soziale Normen, Strukturen und Situationen, in denen Humor angebracht oder unangebracht ist. Außerdem muss ein Kind die Kompetenz besitzen, Humor in interpersonalen Situationen einsetzen zu können. Neben diesen sozialen Fertigkeiten spielen die bisherigen Erfahrungen, insbesondere Beziehungs- und Erfahrungserfahrungen, welche ein Kind gemacht hat, eine wichtige Rolle. Verlaufen diese von Geburt an positiv, können sich zwischenmenschliche Beziehungen, Interaktionen und Kompetenzen und damit auch die Humorentwicklung frei entfalten. Bereits im frühen Säuglingsalter können jedoch auch Störungen auftreten und somit eine positiv verlaufende Entwicklung gefährden.

Um Humor auszubilden und humorvoll agieren zu können, benötigt ein Kind das Gefühl von Sicherheit. Grundlage hierfür sind unter anderem positive und stabile Bindungserfahrungen, die für jedes Kind von Geburt an wünschenswert wären. Das Bedürfnis, Bindungen einzugehen, gilt als angeborene Disposition (Ziegenhain u. a. 2004).

Bindungen sind als dauerhafte und dyadische Beziehungen definiert, die unabhängig von ihrer Qualität, nicht nur für die Phase der frühen Kindheit, sondern für den gesamten Lebenslauf angenommen werden. Bindungsbezogenes Verhalten ist in einem eigenständigen Motivationssystem, dem Bindungssystem, organisiert und wird insbesondere in Situationen der inneren Verunsicherung und / oder Angst aktiviert. Ziel von Bindungsverhalten ist es, räumliche und psychologische Nähe zu gewinnen (Ziegenhain u. a. 2004). Die Bindungsperson dient einem Kind als „sichere Basis“ (Ainsworth & al. 1979), von der aus ein sicher gebundenes Kind sein Bedürfnis nach Exploration entfalten kann.

Bereits im Kleinkindalter verfügen sicher gebundene Kinder (Grossmann u. a. 1997) über mehr soziale, emotionale und motivationale Kompetenzen als unsicher gebundene Kinder. Sie sind in der Lage, flexibler mit neuen Situationen umzugehen und diese zu bewältigen, haben eine höhere Frustrationstoleranz, verfügen über eine größere Ausdauer und zeigen ein stärkeres Interesse an anderen Kindern und Erwachsenen. Sicher gebundene Kinder gelten als kompetent und kooperativ, verfügen über bessere Konfliktlösungsstrategien, sind selbstbewusster, selbstständiger und besitzen eine hohe Empathiefähigkeit. In der Peergroup nehmen sicher gebundene Kinder häufig eine Führungsposition ein, sind sozial anerkannt, zeigen höhere soziale Kompetenzen und sind autonomer (Ziegenhain u. a. 2004).

Die Kompetenzen sicher gebundener Kinder weisen enge Parallelen zu den Humorkompetenzen auf. Dies lässt die Vermutung zu, dass sichere Bindungen und positive Bindungserfahrungen von Beginn an eine wichtige und elementare Bedingung für die positive Entwicklung von Humor sind. Es hängt also auch vom Umfeld eines Kindes, seiner Familie und später der Kindertageseinrichtung ab, wie sich Humor entwickelt. Die Familie dient als Keimzelle für die Entwicklung des Humors. Findet das Kind hier eine geschützte und liebevolle Umwelt, eine Umgebung, die gegenseitiges Wohlwollen signalisiert, in der über Emotionen gesprochen wird und Perspektivenwechsel vollzogen werden, kann es auf der Grundlage von Heiterkeit seinen Humor entwickeln (Haug-Schnabel 2002).

Im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung gewinnen die Peer-Beziehungen immer mehr an Bedeutung und können die kindliche Entwicklung beeinflussen.

Eltern-Kind-Beziehungen und Kind-Kind-Beziehungen erfüllen unterschiedliche Funktionen für die Entwicklung eines Kindes. Während Eltern-Kind-Beziehungen durch ein hierarchisches, asymmetrisches Verhältnis gekennzeichnet sind, in dem Normen und Regeln häufiger erzwungen werden, dominiert in einer Kind-Kind-Beziehung die Symmetrie, die grundsätzlich andere Entwicklungsmöglichkeiten bietet (Youniss 2000).

Nach dem Piaget-Sullivan-Youniss-Paradigma (Youniss 1982) entwickeln sich Peers als Persönlichkeit in ihren partnerschaftlichen Beziehungen. So stellen sie sich in ihrer alltäglichen Interaktion vor Entwicklungsaufgaben und erwerben Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen die asymmetrische Eltern-Kind-Beziehung nicht bieten kann.

Kinder schaffen sich eine eigene Kinderkultur, indem sie sich an Elementen der Erwachsenenwelt orientieren und sich ihrer bedienen, diese aber immer wieder in Frage stellen und sich von der Erwachsenenwelt distanzieren (Liegle u. a. 2003). In einer Kinderkultur mit ihren eigenen Ausdrucksformen gestalten Kinder in der Regel nicht allein, sondern, deutlich sichtbar auch im sozialen Moment des Humors, gemeinsam mit anderen

Kindern. Kinder bilden und erziehen sich einerseits gegenseitig, zugleich konstruiert sich jedes Kind seine Sicht der Welt selbstständig. Da diese Selbstkonstruktion eines Kindes immer von seiner Umwelt, also von sozialen Faktoren, von Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen, aber auch von kulturellen oder staatlichen Bedingungen abhängig ist, kann von einer Ko-Konstruktion gesprochen werden (Liegler u. a. 2003). Auch entwickeln Kinder Humor und ko-konstruieren häufig in der Interaktion mit Peers.

Böhnsch-Kauke (Bönsch-Kauke 2003) sieht den sozialen Ursprung von Humor nicht zuletzt in der Tatsache, dass Lachen in Anwesenheit von Peers besonders ausgeprägt und häufig vorkommt und begründet humorvolle Interaktion auch in der Beschaffenheit zwischenmenschlicher Beziehungen.

5.1.3 Kognitive Dimension

Weitere wichtige Komponenten sind die kognitiven Gegebenheiten, also der kognitive Entwicklungsstand eines Kindes. Hier ist ein signifikanter Unterschied in der Form der Humorproduktion von Kindern wahrzunehmen, der das breite Spektrum der kognitiven Voraussetzungen im Hinblick auf die Verfügbarkeit und den Einsatz für humorvolles Handeln verdeutlicht.

Zu beobachten sind Abweichungen in der Komplexität des Wissens über Lebewesen, Dinge, über Normen des Zusammenlebens, über Strukturen und über das jeweilige Verstehen. Abweichungen zeigen sich auch in der Analyse- und Synthesefähigkeit, der kreativen Umgestaltung, im Vorhandensein von Bewertungs- und Einordnungsnormen und einer möglichen Distanzierung von diesen (Anderson & Krathwohl 2001). Überschneidungen und Verknüpfungen gibt es mit diversen Bereichen, beispielsweise mit dem musischen, rhythmisch-melodischen, dem bildgestalterischen, dem mathematisch-logischen, aber vor allem auch mit dem sprachlichen. Je nach seinem kognitiven Stand agiert das Kind mit faszinierenden Humoräußerungen:

Es experimentiert humorvoll - mit Aussagen und Handlungen -, was Lebewesen und Dinge betrifft, mit deren Verhaltensweisen, insbesondere den genormten; es verändert Strukturen, Rhythmen oder Sprachmelodien, stellt logische Gegebenheiten auf den Kopf und vieles mehr. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und dazu, gedankliche, geistige Wechsel zu vollführen sowie logische Abfolgen zu verstehen, sei als kognitive Voraussetzung für kindlichen Humor noch besonders erwähnt. Auch in diesem Zusammenhang kann die Vernetzung - und somit intendiert auch die Fördermöglichkeiten - mit anderen Bereichen aufgezeigt werden. Neuere englische Untersuchungen ergaben diesbezüglich einen engen Zusammenhang zwischen den

oben erwähnten Fähigkeiten, die mit Hilfe einer Bildergeschichte eruiert wurden, und dem späteren mathematischen Erfolg (O'Neill, Pearce & Pick 2004).

Wenn Signale und Äußerungen - verbal oder nonverbal - nicht stimmig sind, führt dies anfangs zu starken Verwirrungen. Zunehmend lernen Menschen jedoch, damit umzugehen. Das Erkennen solcher Inkongruenzen - und darauf basierend das Herstellen eigener - eröffnet dem Kind ein weiteres Feld der Humorproduktion. Insbesondere McGhee (McGhee 1979) betont in Anlehnung an Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung von Kindern die kognitiven Aspekte der Humorentwicklung und gründet darauf seine Inkongruenztheorie (siehe hierzu Kapitel 4).

Die kognitive Entwicklung eines Kindes muss nach Mc Ghee so weit entwickelt sein, dass die gewollte Abweichung von der Norm erkannt und als witzig empfunden wird. Mit Zunahme kognitiver Kompetenzen gelingt es dem Kind, gleichermaßen komplexere Inkongruenzen zu erkennen und zu schaffen. Auch die Theory of Mind zeigt – wie McGhees Stufenmodell – die Vernetzung kognitiver Entwicklung mit der des Humors.

Weitere Studien (Drews 2006) verdeutlichen, dass zur Produktion bestimmter Humorformen wie „Austricksen“ kognitive Kompetenzen, die eine Theory of Mind ermöglichen, vorhanden sein müssen, diese jedoch explizit durch humorvolle Aktionen ausdifferenziert und erweitert werden.

5.1.4 Emotionale Dimension

Die Emotionalität entwickelt sich, wie alle sozialen Kompetenzen, schwerpunktmäßig im Kindesalter. Alles das, was auf eine Person positiv oder negativ einwirkt, Vorteil oder Schaden bedeutet, kann Emotionen auslösen. Emotionen geben allgemeine Ratschläge zur Bewältigung einer Situation und kognitive Kompetenzen bestimmen deren weiteren Verlauf (Janata 1998).

Grundlage der emotionalen Dimension von Humor ist die Fähigkeit, Empathie zu entwickeln, emotionale Wechsel zu vollführen, zu regredieren, die Fähigkeit, die Realität kurzzeitig zu vergessen, psychische Konflikte oder Emotionen wie Freude, aber auch Aggression, Angst und Ärger durch Humor auszudrücken sowie die Fähigkeit, Humor in stressauslösenden Situationen einzusetzen. Zusätzlich hängt die Humorproduktion immer auch mit der aktuellen Grundstimmung zusammen, mit dem Wesen, dem Charakter und der „Ich-Struktur“ des Kindes sowie mit seiner emotionalen Intelligenz.

Eine weitere wichtige emotionale Voraussetzung ist die innere Souveränität des Kindes gegenüber dem Thema, über das gelacht wird. Besitzt ein Kind nicht die nötige innere Distanz

dazu oder hat selbst ein Problem damit, wie etwa die Sauberkeit bei Kleinkindern, ist es nicht in der Lage, mit diesem Thema humorvoll umzugehen.

Insbesondere Wolfenstein (Wolfenstein 1954) betont in ihrem humorvollen Entwicklungsmodell den emotionalen Aspekt des kindlichen Humors. Humor dient ihrer Auffassung nach als Copingstrategie, zum Abschwächen negativer oder belastender Gefühle, die durch akute emotionale Stresszustände ausgelöst werden.

Die individuelle Bewertung der verschiedenen Lebensumstände, in der sich eine Person befindet, kann Emotionen wecken, die für Interaktionen innerhalb der menschlichen Gesellschaft nicht vorteilhaft wären. Das Gefühl des Ärgers z.B. würde Angriff hervorrufen, Angst würde Flucht veranlassen und Trauer Schreien verursachen (Janata 1998). Copingstrategien sind also auch die Fähigkeit, primäre Motivationen zu unterdrücken und aus den verschiedenen Optionen an Bewältigungsstrategien diejenigen zu wählen und zu kombinieren, die für die individuellen persönlichen Bedürfnisse und für die Interaktion mit der Gesellschaft am besten geeignet sind. Die Wahl der Strategie hängt immer auch mit einem Wissen über gesellschaftliche Erwartungen und Normen und über die potentielle Wirksamkeit vorhandener Möglichkeiten zusammen (Janata 1998). Janata definiert Coping als die Summe der Anstrengungen, die eine Person unternimmt, um mit den sich stets verändernden inneren und / oder äußeren Beanspruchungen oder Herausforderungen, die ihr gegenüber treten, fertig zu werden (Janata 1998). Er unterscheidet zwei Arten von Coping-Mechanismen, zum einen die problemfokussierten Coping-Potentiale und zum anderen die emotionsfokussierten Coping-Potentiale. Diese zwei Arten von Coping-Mechanismen können sowohl gleichzeitig auftreten und sich gegenseitig ergänzen, aber auch konträr zueinander wirken und dadurch Konflikte auslösen.

Problemfokussierte Coping-Mechanismen werden in Situationen verwendet, die vom Individuum als potentiell veränderbar eingestuft werden. Sie stehen in einer direkten Verbindung zur individuellen, persönlichen Macht, beispielsweise durch persönliche, psychische oder geistige Kompetenzen, durch finanzielle Mittel oder durch den sozialen Rang und die soziale Stellung, die eine Person in der Gesellschaft einnimmt. Problemfokussierte Coping-Mechanismen verdeutlichen damit die Möglichkeiten, über die eine Person individuell verfügt, um eine Situation direkt zu bewältigen.

Im Gegensatz zu problemfokussierten Coping-Mechanismen kommen emotionsfokussierte Coping-Mechanismen zum Einsatz, wenn nur ein geringer Erfolg für direktes, problemlösendes Handeln ersichtlich ist. Emotionsfokussierte Coping-Mechanismen, zu denen Janata den Humor zählt (Janata 1998), arbeiten Ereignisse psychologisch auf, führen

ein „emotionales Management“ (Janata 1998) durch und können dadurch die entstandenen negativen Emotionen restrukturieren und verändern. Negative Emotionen, in denen eine direkte Problemlösung nicht möglich ist, werden manipuliert, indem entweder die kognitive Erfahrung des Geschehenen unverändert bleibt, die Meinung über das Geschehen durch Verleugnung oder Distanzierung verändert wird oder indem die negativen Emotionen unterdrückt werden. Letzteres stellt vermutlich die gängigste Methode zur Bekämpfung von Bedrohung dar (Janata 1998). Emotionale Coping-Mechanismen verändern also nicht die Situation, sondern das Bewusstsein einer Person gegenüber einer Situation.

Insbesondere in diesem Aspekt zeigt sich der Zusammenhang von Coping-Mechanismen und Humor. Auch Humor entsteht u.a. durch eine Veränderung des Bewusstseins im Hinblick auf die Einschätzung einer Situation. Erst das Signal, dass der Einsatz von Humor sinnvoll sei und zu einem möglicherweise positiven Ergebnis führe, löst - in Abhängigkeit mit den anderen Komponenten - humorales Handeln aus. Hierbei bedarf es oft der zweimaligen, unterschiedlichen Bewertung einer Situation, die zuerst als unangenehm, potentiell gefährlich oder bedrohlich eingestuft wird und erst in einer Neubewertung Humor als adäquates Mittel gelten lässt.

5.1.5 Verhaltenskomponente

Häufig wird Humor mit einer Offenheit gegenüber der Welt und anderen Personen in Verbindung gebracht (Schreiner 2003). Die Tendenz zu lächeln, zu lachen, Humor zu produzieren und ihn zu genießen, sich in fröhliche, glückliche und spielerische Stimmungen begeben zu können und sich dort wohl zu fühlen, wird im heutigen Sprachgebrauch oft mit der Wendung, einen „Sinn für Humor“ zu haben, beschrieben. Wer diese besitzt, produziert und versteht Humor häufiger.

Die Formulierung „Sinn für Humor haben“ deutet auf eine Persönlichkeitsdisposition mit einem bestimmten humorbezogenen Verhalten hin (Eggl 1997). In der empirischen Forschung zeichnen sich nach Eggl (Eggl 1997) drei humorspezifische Persönlichkeitsmerkmale, *Humor Production*, *Humor Appreciation* und *Humor Coping* ab.

Humor Production verdeutlicht den aktiven Anteil und bezeichnet die Fähigkeit, spontan eine humorvolle Situation zu schaffen, während Humor Appreciation den passiven Anteil ausmacht und die Wirkung sowie den Grad der Belustigung oder Erheiterung beschreibt, den eine Person in einer humorvollen Situation oder durch einen humorvollen Reiz erlebt.

Humor Appreciation steht für die Empfänglichkeit und Wertschätzung einer Person gegenüber einer humorvollen Situation oder Reizen. Humor Coping ist der adaptive Gebrauch von Humor in schwierigen, belastenden oder konfliktreichen Situationen..Um die

Wahrnehmung und Beschreibung eines humorigen Stimulus und seine Einstufung auf einer Skala in einem einheitlichen Konzept darzustellen, entwickelte McGhee den Begriff der „Humor Response“ (Goldstein 1972).

Da dieser Begriff aber weder emotionale Aspekte als Reaktion auf einen Humorstimulus berücksichtigt noch physiologische Veränderungen beachtet, sondern sich auf die kognitiven Anteile der Stimulusverarbeitung fokussiert, kritisiert Ruch ihn zu Recht als zu eng gefasst und schlägt daher vor, diese drei Ebenen als „Erheiterung“ zusammenzufassen und als eigenständiges Konstrukt in der Emotionspsychologie zu verankern (Ruch & Zweyer 2001).

Er geht davon aus, dass Situationen, die als komisch oder humorig empfunden werden, Auslöser für Erheiterung sind. Gleichzeitig gibt es aber förderliche und hemmende Faktoren, welche die Auslösung von Erheiterung erleichtern oder erschweren können. Dazu gehören aktuelle physische Faktoren wie Müdigkeit, Krankheit oder Grad der Spannung und Entspannung, aktuelle habituelle Merkmale der Stimmung und Geisteshaltung oder individuelle Persönlichkeitseigenschaften und situative Aspekte wie die Anwesenheit anderer Personen (Ruch & Zweyer 2001).

Wann und ob ein Kind Humor einsetzt, ist individuell verschieden und jeweils abhängig von seinen humorvollen Tendenzen, also der Veranlagung und der zuerst unbewussten Einstellung eines Kindes gegenüber Humor. Auch McGhee (McGhee 1979) ist der Auffassung, dass bereits zu Beginn der Humorproduktion Unterschiede im Umgang mit Humor vorhanden sind.

Demnach gäbe es Kinder, die ihren Humor nach außen tragen, ihn teilen und Freude am gemeinsamen Humorerleben haben würden. Andere Kinder dagegen - wobei es sich hier um den geringeren Teil handelt - machten ihre Humorerfahrungen lieber für sich allein und hielten ihren Humor geheim. Dieses Verhalten steht allerdings den Beobachtungen, dass Humor sich in sozialen Interaktionen entwickelt und ko-konstruiert wird, entgegen (Drews 2006, Bönsch-Kauke 2003). Zwar lässt sich unterschiedliches Humorverhalten, beispielsweise lauter und leiser Humor beobachten, die überwiegende Anzahl dieser wahrgenommenen Humoraktion geschieht aber in Interaktionen.

Kindliches Humorverhalten wird außerdem geprägt durch die individuellen Humorerfahrungen innerhalb des sozialen Umfeldes des Kindes. Werden erste Ansätze der Humorproduktion vom Umfeld eines Kindes erkannt und positiv verstärkt, so lernt das Kind schnell dieses Verhalten, also Humor, einzusetzen, um wohlwollende Reaktionen seiner Umwelt zu gewinnen. Humor zu haben und zu zeigen wird vom Kind folglich als sinnvoll und wichtig wahrgenommen, was in der Regel zu einem intensiven Einsatz motiviert und zur

selbstverständlichen Integration in den kindlichen Alltag führt. Ein Kind, das seinen Humor bereits sehr früh öffentlich zeigt und mit anderen teilt, hat im Allgemeinen in seiner bisherigen Entwicklung überwiegend positive Erfahrungen mit seinem Umfeld und dessen Reaktion auf Humoräußerungen gemacht. Reagiert allerdings die Umwelt eines Kindes - in der Regel zuerst die Eltern, später dann pädagogisches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen - in negativer Weise auf seine erste Humorproduktion, werden beispielsweise gewisse Sprachspiele als unsinnig, kindisch, albern oder als Zeitverschwendung abgetan, Phantasiespiel und Humoraktionen, die Normen kritisieren, unterbunden (Rülke o. J.), dann erhält das Kind die häufig unbewusste Rückmeldung, dass Humor generell nicht gern gesehen wird.

Ein Kind, das früh derartige Erfahrungen macht, wird seinen Humor kaum extensiv zeigen und mit anderen auch nicht humorvoll agieren. Somit entfällt auch eine differenzierte Weiterentwicklung auf diesem Gebiet und eine wesentliche Ausdrucksform bleibt dem Kind verwehrt.

Wie stark eine Person auf einen humorigen Stimulus reagiert, ist also vom jeweiligen Zeitpunkt abhängig, von der individuellen Persönlichkeitsstruktur und den Vorerfahrungen.

Menschen sind nicht in gleichem Maße erheiterbar und empfänglich für humorige Stimuli. Dem müssen bestimmte Dispositionen für Humorverhalten und -erleben Rechnung tragen (Ruch & Zwyer 2001). Ruch fasst diese Faktoren in seinem State-Trait-Heiterkeitsinventar STHI (Ruch, Köhler & van Thriel 1996) zusammen und entwickelt damit ein Modell, mit dessen Hilfe die drei Konstrukte Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune reliabel, valide und ökonomisch erfasst werden können. Diese Konstrukte bilden Dispositionen, die mit der Auslösung und Empfindung von Humorverhalten und -erleben eng verknüpft sind. Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune erhöhen oder senken die Schwelle für das Auslösen von Erheiterung bzw. Humorerleben. Alle drei Konstrukte werden im STHI als variable Zustände (State) und habituelle Persönlichkeitseigenschaften (Trait) betrachtet (Ruch, Köhler & van Thriel 1996).

So bezeichnet „State-Heiterkeit“ beispielsweise einen „affektiven Zustand erhöhter Bereitschaft, auf entsprechende Reize mit Lächeln und Lachen zu reagieren“ (Ruch & Zwyer 2001), während im Gegensatz dazu die „Trait-Heiterkeit“ nicht in Abhängigkeit einer Situation oder als veränderbarer Zustand gesehen werden kann. Sie ist vielmehr ein affektives Temperaments- oder Persönlichkeitsmerkmal, das eine habituell herabgesetzte Schwelle für das Auslösen von Lachen und Erheiterung beinhaltet.

Das STHI geht davon aus, dass grundsätzlich jedes Individuum hin und wieder in einer heiteren Stimmung ist (State-Heiterkeit), dass dabei jedoch Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit, der Intensität, der Dauer und Schwelle aufgrund der Trait-Heiterkeit gegeben sind (Ruch & Zweyer 2001).

Forschungsergebnisse von Ruch (Ruch & Zweyer 2001) belegen die Annahme, dass Personen mit einer hohen Trait-Heiterkeit rascher in eine heitere Stimmung versetzt werden können, sogar unter schwierigen Umständen länger in dieser Stimmung verweilen können als Personen mit einer niedrigeren Trait-Heiterkeit. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Personen mit einer niedrigeren Trait-Heiterkeit wesentlich stärkere Auslösestimuli brauchen, um in eine heitere Stimmung zu gelangen, während Personen mit einer hohen Trait-Heiterkeit starke negative Reize benötigen, um die heitere Stimmung zu verringern. Außerdem erfolgt bei diesen Personen das Wiedererlangen einer heiteren Stimmung wesentlich schneller.

Die Ergebnisse von Ruch verdeutlichen insbesondere die Coping-Funktion von Humor und lassen die Prognose zu, dass Personen mit einer hohen Trait-Heiterkeit bei schwierigen oder belastenden Situationen mehr Humor zeigen (Ruch & Zweyer 2001).

5.1.6 Sprachliche Dimension

Die Produktion von Humor ist nicht zwangsläufig an Sprache und sprachliche Kompetenzen gebunden (Wicki 2004). Sprache gewinnt aber mit zunehmendem Alter des Kindes an Bedeutung und bietet neben den nonverbalen Äußerungen in Gesten, Handlungen, Mimik und auch Bildern für einen Beobachter einen wesentlichen Zugang zum kindlichen Humor und somit zum Kind selbst (Drews 2006).

Damit ein Kind den humorvollen Umgang mit Sprache vollziehen kann, müssen bestimmte physiologische Voraussetzungen gegeben sein: der aufrechte Gang, welcher die Entwicklung des Kehlkopfes zum Sprechapparat ermöglicht, und die Mund- und Zungenmotorik.

Das Kind muss die Bewegungsabläufe erkennen, üben und so ordnen können, dass Töne entstehen, es muss aus diesen Worte bilden und über ihre Reihenfolge entscheiden, um schließlich einen Satz zu konstruieren. Das Vermögen, Sinneseindrücke adäquat aufzunehmen und entsprechend zu verarbeiten - in diesem Fall sowohl die Laute als auch die Melodie, den Rhythmus, die Struktur, die Regeln und den Inhalt betreffend - und das Ganze schließlich in Form von Sprache auszudrücken, stellt das Endprodukt sensorischer Integration dar (Ayres 1992).

Der humorvolle Einsatz von Sprache setzt also eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus. Aber auch hier zeigt sich eine Wechselseitigkeit: Humor fördert die Weiterentwicklung des sprachlichen Vermögens.

Humoräußerungen bei Kindern entstehen anfangs in der Regel unbeabsichtigt, aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenz. So werden Buchstaben falsch ausgesprochen oder eingesetzt, Wortbedeutungen falsch verstanden, eingeengt, unzulässig generalisiert oder auf der Syntaxebene Regeln missachtet, insbesondere die logische und syntaktische Fügungspotenz der Wörter:

„Mein Onkel kaufte einen Knochen für seinen Hund. Er hat ihn ganz zerbissen und geschluckt.“

Aus der Reaktion des Gegenübers vermag das Kind Rückschlüsse auf die Fehler zu ziehen und diesbezüglich eine Änderung herbeizuführen. Daraus und aus Beobachtungen und Übungen eröffnet sich die Möglichkeit eines zunehmend bewussten Einsatzes sprachlichen Humors. Dies geschieht auf allen Ebenen: in Laut, Wort, Satz und Text.

Dazu werden sprachliche Regeln umgedeutet (Popp 1994), übertrieben, verzerrt oder durch neue Kombinationen ersetzt. Auf diese Weise entstehen Gebilde, die zwar keinen Sinn ergeben, denen man jedoch den Spaß an Sprache anmerkt. Ebenso entstehen aber humorvolle Laut-, Wort- und Satzschöpfungen, die ein zunehmendes Verständnis für Inhalte, logische Gegebenheiten und sprachliche Wirkung signalisieren, also den semantischen Bereich widerspiegeln. Bewusste humorvolle Äußerungen zeigen Kinder schon früh auf der Lautebene, indem etwa Phoneme ausgetauscht werden:

„Leo“ wird auf einmal zu „Beo“, „Rutschbahn“ zu „Butschrahn“, „Sandkasten“ zu „Sandmasten“ oder „Klospülung“ zu „Klokühlung“.

Phonetische Spielformen, wie sie etwa bei Christian Morgenstern oder James Krüss zu finden sind, werden als lustvoll wahrgenommen, gerne gehört und nachgeahmt.

Gegen morphologische Regeln verstoßen Kinder durch Verschieben, Umkehren, Hinzufügen oder Kürzen von Silben:

Das „Kinderhaus“ verwandelt sich so in „Kinderhausmaus“ oder in „Kinderhausklaus“, „Gummibärchen einkaufen“ in „Bärchengummi einlaufen“ und später heißt „Buchstaben verwechseln“ dann „Wechstaben verbuchseln“.

Auch das Experimentieren basierend auf kodifizierten Lexemen ist zu beobachten: *„der Zipfel, der Zapfel, der Kipfel, der Kapfel“* usw.

Auf der semantischen Ebene werden, neben den oben aufgeführten sinnbehafteten Beispielen, Regeln gebrochen durch eine Erweiterung von Wortbedeutungen oder durch die Kombination eigentlich nicht zu vereinbarenden Dinge oder Inhalte:

„Wer will ein heißes Eis?“

Auch eine Vorliebe für entsprechende Gedichte ist zu beobachten:

*Dunkel war's der Mond schien helle,
als ein Auto blitzschnelle langsam um die runde Ecke fuhr.
Drinnen saßen stehend Leute, schweigend ins Gespräch vertieft,
als ein tot geschossener Hase
auf der Sandbahn Schlittschuh lief.*

Kinder tauschen Namen, reimen oder spielen mit unterschiedlichen Wortbedeutungen wie beispielsweise „*Marianne-Kaffeekanne-Badewanne*“ oder in dem beliebten Geburtstagslied

*Happy birthday to you,
Marmelade im Schuh,
Aprikose in der Hose
und 'nen Arschtritt dazu.*

Es bereitet ihnen außerdem große Freude, mit Geschichten zu spielen, „Lügenmärchen“ zu hören oder sie selbst zu erfinden. Kinder spielen dabei mit logischen Strukturen, etwa mit der Logik des Alltags, den Regeln des gesunden Menschenverstandes oder indem beispielsweise Ursache und Wirkung vertauscht werden.

Bereits bei Kindern ab ca. 2 Jahren lässt sich solch ein bewusstes humorvolles Spiel mit Sprache nicht nur auf der Lautebene, sondern auch auf der Ebene der Sprachinhalte und Logik beobachten. Sie beginnen inkongruente Bezeichnungen für ein Objekt zu verwenden, bezeichnen beispielsweise einen Vogel als eine Katze und lachen darüber.

Mit ca. 3 Jahren können Kinder aufgrund ihrer Fähigkeit, Analogien nachzuvollziehen, Metaphern verstehen. Metaphorische Vergleiche, sich selbst oder andere als einen Esel oder einen Zwerg zu bezeichnen, geben Kindern eine effiziente Möglichkeit des Humorempfindens und -erlebens.

Gegen Ende des Vorschulalters sind Kinder in der Lage, zuerst einfache, später kompliziertere mehrdeutige Formulierungen zu verstehen. Diese Fähigkeit eröffnet Kindern eine weitere Form des Humors. Sie sind dann fähig, einfache Witze zu erfassen und zu erzählen (Drews 2006, Wicki 2004).

5.2 Theoretisches Erklärungsmodell des Humors

Das folgende Schaubild verdeutlicht in einer Zusammenschau die Multidimensionalität von Humor und die daraus sich ergebenden notwendigen Voraussetzungen, Kompetenzen und Bedingungen sowie die Funktionen von Humorproduktion und Humorerleben.

Zudem zeigt es die wechselseitige Bezogenheit zwischen notwendigen Kompetenzen und ihrer Ausdifferenzierung.

Es basiert auf derzeit aktuellen theoretischen Modellen (Schreiner 2003, Wicki 2000, Nevo et al. 1998 und einer Weiterentwicklung von Drews).

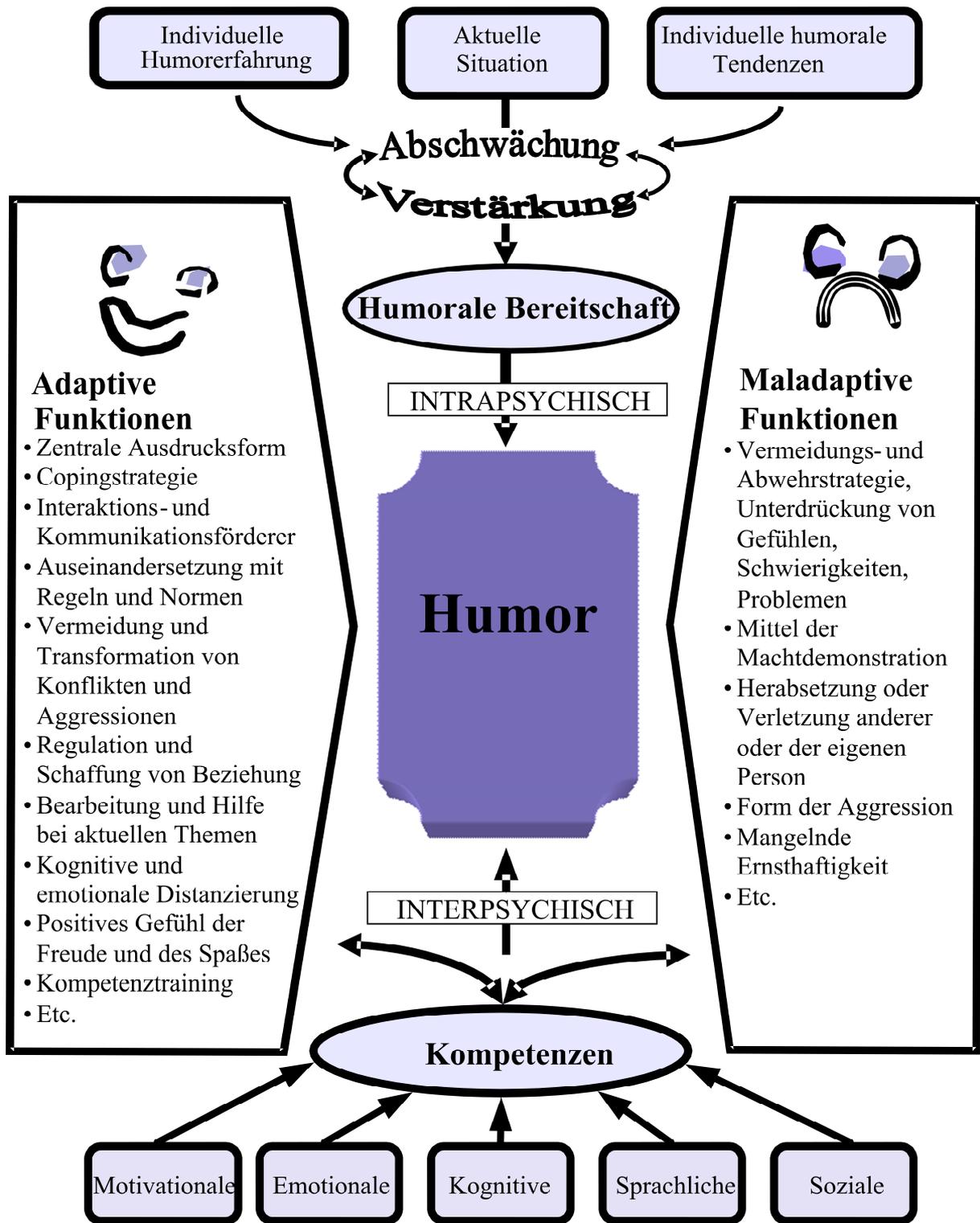


Abbildung 4: Multiperspektivisches Erklärungsmodell von Humor

6 Die Ontogenese des Humors

„Der Humor des Menschen wird mit zunehmendem Alter immer trockener.

Im Laufe unseres Lebens reduziert sich der Wassergehalt von 91,5% bei einem 15 Wochen jungen Embryo auf ca. 60% bei einem 60 Jahre alten Erwachsenen.“

Verfasser unbekannt

Im folgenden Kapitel soll, nach einer Darstellung vorhandener Modelle und Theorien zur Entwicklung von Humor, ein multiperspektivisches Phasenmodell der kindlichen Humorentwicklung vorgestellt werden. Dabei zeichnen sich die untersuchten Theorien zur Humorentwicklung insbesondere auch durch divergierende Grundannahmen aus.

6.1 Modelle der Humorentwicklung

Wie die meisten menschlichen Fähigkeiten ist auch Humor einer Entwicklung unterworfen und kann nicht getrennt von Entwicklungslinien anderer elementarer Fähigkeiten wie kognitiven, sozialen, sprachlichen oder emotionalen Kompetenzen betrachtet werden. Diese Kompetenzen sind einerseits notwendige Grundlage für humorvolle Aktivitäten, andererseits fördert Humor gerade diese Fähigkeiten und differenziert sie aus. Diese wechselseitige Bezogenheit zwischen wichtigen Entwicklungsparametern und Humorentwicklung ist bis heute noch nicht hinreichend erforscht (Schreiner 2003).

Wie auch schon bei den Humorthorien und bei der Frage nach einer Definition von Humor wird auch bei Modellen zur Humorentwicklung der Mangel an Integration und allgemeiner Akzeptanz deutlich. Die vorliegenden Humorthorien und die daraus resultierenden Modelle zur Entwicklung von Humor zeichnen sich durch divergierende theoretische Grundannahmen aus.

Das zuerst dargestellte Stufenmodell von McGhee (McGhee 1979) gründet sich auf die Parallelität von Kognition und Humorentwicklung. Auch die „Theory of mind“ (Perner 1999) betont den mental-kognitiven Aspekt, während Wolfenstein (Wolfenstein 1954) Humor in einen Zusammenhang mit emotionaler Entwicklung stellt und sich dabei an psychoanalytische Theorien anlehnt. Im Anschluss daran wird das neuropsychologische Modell zur Humorentwicklung nach Janata (Janata 1998) diskutiert. Dem folgt eine Auseinandersetzung mit Piagets Stufenmodell zur Entwicklung kognitiver Prozesse, der Bedeutung und Entwicklung von symbolischer Vorstellung und ihrer Relevanz für die kindliche Humorentwicklung.

6.1.1 Stufenmodell nach McGhee

Humorvolle Aktionen, die auf dem Kreieren von Inkongruenzen basieren, sind ein zentrales Element im kindlichen Humorverhalten. Die enge Verbindung zwischen Kognition und Humorentwicklung kommt in diesem bewussten Schaffen von Inkongruenzen explizit zum Ausdruck. Das sich im Laufe des zweiten Lebensjahres entwickelnde „Als-ob-Spiel“ bildet die Grundlage für humorvolle, auf Inkongruenzen basierende Humoraktionen. Die Zunahme sprachlicher Kompetenzen ermöglicht außerdem Inkongruenzbildungen nicht nur auf der Handlungs-, sondern auch auf der sprachlichen Ebene. Dies äußert sich beispielsweise in Form von Sprachspielen oder in der Vorliebe für Gedichte, in denen Sinn und Logik nicht mit der Realität übereinstimmen. McGhee sieht im Humor eine Form des „intellectual play“ (McGhee 1979), dessen Antrieb die Sprache ist. Daher ist Sprache ein wesentliches Element von Humor, mit dem Kinder grundlegende und vielfältige Humorerfahrungen machen. Aufbauend auf dem Erkennen und Erzeugen von Inkongruenzen gründet McGhee sein Stufenmodell der Humorentwicklung und bezieht sich dabei explizit auf Piagets Entwicklungstheorie zur stufenweise verlaufenden kognitiven Entwicklung von Kindern (McGhee 1979). Nach McGhee erlangt ein Kind in vier bzw. fünf aufeinanderfolgenden Stadien der kognitiven Entwicklung die Fähigkeit, immer komplexere Inkongruenzen zu erkennen und selbst zu kreieren. Die Stufen der Humorentwicklung sind dabei immer im Zusammenhang mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes zu sehen (McGhee 1979).

Stufe 1

In neueren Publikationen (McGhee 2002) setzt McGhee die erste Stufe der Humorentwicklung bei Kindern im Alter von 6 – 12 oder 15 Monaten an. Er betont dabei, dass die einzelnen Stufen als Richtlinien zu betrachten sind, die bei jedem Kind individuell verschieden auftreten und unterschiedlich lange andauern. McGhee sieht im ersten humorvollen Verhalten von Kindern mehr ein Reagieren als ein Agieren. Erste Inkongruenzen lassen sich häufig in Zusammenhang mit den Eltern, den engsten Bezugspersonen des Kindes, beobachten. Eltern schneiden Grimassen oder bellen wie ein Hund, was Kinder oft zuerst in – manchmal ängstliches – Erstaunen versetzt und sie dann, unterstützt durch elterliche Mimik und ein atmosphärisches Ambiente, zum Lachen bringt. Hinter diesem Vorgang steckt die kindliche Erkenntnis, dass etwas am Verhalten der Eltern ungewöhnlich ist. Dieses Wahrnehmen von Nicht-Übereinstimmungen mit dem Erwarteten bildet gemeinsam mit dem entsprechenden emotionalen Kontext, der von den Eltern vorgegeben wird, die Grundlage für

ein Kind, die erlebten Inkongruenzen als humorvoll und nicht als beängstigend einzuordnen, was als mögliche Reaktion auf das Unbekannte auch denkbar wäre.

Stufe 2

Stufe zwei setzt mit 12 oder 15 Monaten ein und dauert bis ins Alter von 3, 4 oder sogar 5 Jahren. Kinder zeigen Humor in Form des Symbolspiels, insbesondere im Beobachten und selbstständigen Kreieren von Inkongruenzen in Bezug auf Objekte, Menschen oder Tiere. Sie verändern dazu Gegenstände oder verfremden deren Zweck. So werden beispielsweise Lampenschirme als Hüte benutzt und Bananen als Telefonhörer ans Ohr gehalten. Auch Darstellungen mit sach- oder artfremden Funktionalisierungen, wie etwa das Bild einer Maus mit einem Rüssel, vermögen nun ein ausdauerndes Lachen zu erwecken. Voraussetzung für diesen neuen humorvollen Handlungsspielraum ist ein vorhandenes Wissen des Kindes über den entsprechenden Gegenstandsbereich. Erst das Erkennen oder Erzeugen von Abweichungen ermöglicht die entsprechenden Humorreaktionen und -aktionen. Zu der Sachentfremdung von vorhandenen Objekten kommt als weitere Form der humorvolle Umgang mit abwesenden Objekten hinzu. Ein Kind kann sich herzlich darüber amüsieren, wenn es „Hallo, Mama!“ ruft, obwohl diese gar nicht da ist.

Stufe 3

Angesiedelt wird diese Stufe im Alter von zwei, drei und vier Jahren. Charakteristisch ist hier die Verbalisierung, wahrnehmbar in einer umfassenden Zunahme und Ausdifferenzierung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes. Dementsprechend lassen sich deutliche Unterschiede der humorvollen kindlichen Aktionen in Abhängigkeit von den sprachlichen Möglichkeiten erkennen. Auffallend für diese Zeit ist außerdem die Erkenntnis der Kinder, dass es für Objekte oder Personen bestimmte Namen oder Bezeichnungen gibt, und sie lieben es, diese zu vertauschen oder umzubenennen (McGhee 1979). Mit dem Fortschreiten der Sprachentwicklung vermag das Kind nun sprachliche Inkongruenzen nicht nur zu verstehen, sondern auch selbst zu bilden. McGhee (McGhee 1979) sieht auf dieser Stufe ein durch die Verbalisierung bedingtes deutliches Anwachsen der sozialen Beeinflussung von Humor, sowohl in der eigenen Humorproduktion als auch in der Freude über gehörten Humor.

Stufe 4

In dieser Stufe, die in einem Alter von drei bis fünf Jahren anzusiedeln ist, kommen unterschiedliche Formen von Humor hinzu. Wichtig für humorvolle Aktionen, die auf

Inkongruenzen begründet sind, ist in dieser Phase die Fähigkeit, in sprachlichen Kategorien denken zu können. Diese Kompetenz entwickelt sich bei Kindern im Alter von ca. drei Jahren und ermöglicht es ihnen nun, einem Objekt mehrere verschiedene Eigenschaften zuzuordnen. Während in der zweiten Stufe noch das Kreieren einer einzelnen Inkongruenz zur Erheiterung geführt hat, also beispielsweise ein Hund Hasenohren hat, werden in Stufe drei die Inkongruenzen wesentlich komplexer. Hier wird nun eine Vielzahl an charakteristischen Eigenschaften der Objekte mit einbezogen und Kinder amüsieren sich beispielsweise über einen miauenden Hund mit Hasenohren, der Eis isst o.ä. Während in Stufe zwei noch das „Alles-oder-nichts-Prinzip“ (McGhee 1979) gilt, sind Kinder nun in der Lage, einen gewissen Grad an Inkongruenzen wahrzunehmen. Die Anzahl der Eigenschaften, welche in die Humorproduktion eingebaut werden können und als Inkongruenzen dargestellt oder erkannt werden, ist abhängig vom Wissensstand des Kindes. Je höher die Anzahl der bekannten Eigenschaften, die verletzt werden, desto größer sind die Inkongruenzen. Allerdings kennt man bisher keinen Zusammenhang zwischen dem Grad der Belustigung und der Anzahl der Inkongruenzen nicht bekannt (McGhee 1979).

In Stufe vier gewinnt das vorhandene Wissen eines Kindes über einen Gegenstand gegenüber der sprachlichen Entwicklung für Humoraktionen, die auf Inkongruenzen beruhen, an Bedeutung. Sprache nimmt jetzt insofern eine untergeordnete Rolle ein, als es hier nicht von Bedeutung ist, ob das vorhandene Objekt mit seinen Inkongruenzen visualisiert oder beschrieben wird. Entscheidend ist nun das Erkennen der verschiedenen Inkongruenzen und damit zwingend verbunden der Wissensstand eines Kindes.

Die Sprache kommt jedoch in einer neuen Form zum Ausdruck, nämlich in Sprachspielen. Lustige Reime und unsinnige Wörter entstehen. Entscheidend ist dabei der Klang der Wörter und Reime, nicht Sinn oder Bedeutung von ihnen. Das Kind kreiert Wörter, die es noch nie gehört hat, und dies bringt es zum Lachen.

Übergangsphase

Die Grundlage dieser Phase, die im Alter von fünf bis sechs oder sieben Jahren anzusiedeln ist, bildet die Fähigkeit des operationalen Denkens, das Erkennen der Doppel- und Mehrdeutigkeit von Wörtern sowie die Fähigkeit, gedanklich zwischen den Bedeutungen zu wechseln, ohne dabei die jeweils andere Bedeutung zu verlieren.

Ein Kind kann nun Vorgänge, die als Auslöser einer humorvollen Aktion dienen, antizipieren, ohne auf eine bildliche oder verbale Vorgabe angewiesen zu sein. Dadurch ist es in der Lage, logische Zusammenhänge unabhängig von Wahrnehmungsmodalitäten zu erkennen und zu

begreifen (McGhee 1979). Auf der Ebene der sprachlichen Inkongruenzen beginnen Kinder am Humor von älteren Kindern oder Erwachsenen Interesse zu zeigen. Sie versuchen, Witze oder Scherzfragen, die sie gehört haben, zu imitieren und probieren diese häufig auch bei Älteren aus. Im Alter von 6 Jahren sind Kinder in der Lage, mehrere Bedeutungen eines Wortes zu verstehen. Diese Fähigkeit eröffnet ein weiteres Feld in Richtung des erwachsenen Humors (McGhee 1979).

6.1.2 Theory of Mind and Humor

Wie im Stufenmodell von McGhee basiert auch das Konzept der „Theory of Mind (ToM)“ (Perner 1999, Bischof-Köhler 2000) als ein Element der Humorentwicklung auf einer Vernetzung von kognitiver und humorvoller Entwicklung. Das Vorhandensein einer ToM gilt als Grundlage von sozialem, den gesellschaftlichen Normen entsprechendem Verhalten (Förstl 2007) und beeinflusst dieses elementar. Verhaltensweisen wie Mitgefühl, Respekt, Rücksicht oder Einfühlungsvermögen setzen ein differenziertes Verständnis für die Bedürfnisse oder die Perspektiven anderer Menschen voraus. Eine ToM beschreibt genau diese Kompetenzen, die Fähigkeit, uns selbst und anderen mentale Zustände wie Glauben, Wissen, Fühlen etc. zuzuschreiben, sich in andere Menschen hineinzusetzen sowie ihre Gedanken, Wahrnehmungen und Absichten zu verstehen. Eng gefasste Definitionen, die eine ToM ausschließlich als die Fähigkeit verstehen, sich in andere Individuen hineinzusetzen (Brüne 2007), greifen dagegen zu kurz. Dieses Verständnis wird in einer allgemein gehaltenen Definition einer „Theory of Mind“ erweitert als „Annahme des ‚gesunden Menschenverstandes‘ über Bewusstseinsvorgänge [...], die das Handeln bestimmen und insofern zu seiner Erklärung verwendet werden können. Darunter versteht man einerseits Produkte des Denkens, also Meinungen, Ansichten, Überzeugungen, die unter dem Stichwort *beliefs* zusammengefasst werden, andererseits die Antriebsfaktoren des Handelns, also Wünsche, Absichten, Bedürfnisse (*desires*).“ (Bischof-Köhler 2000)

Diese sehr offen gehaltene Definition hat aber auch zur Folge, dass bereits bestimmte Verhaltensweisen von Babys oder Kleinkindern auf das Vorhandensein einer „Theory of Mind“ zurückgeführt werden (Bischof-Köhler 2000). Häufig wird in diesem Zusammenhang der Blickkontakt vom Baby zur Mutter in ängstigen Situationen erwähnt. Das Baby versucht damit, die Reaktion seiner Mutter zu erforschen. Bischof-Köhler (Bischof-Köhler 2000) erklärt jedoch dieses Verhalten des Babys damit, dass es über den Blickkontakt eine psychische Nähe zu seiner Bezugsperson herstellt, da diese geeignet ist, seine Angst zu verringern. Dabei ist es für das Baby nicht elementar, zu begreifen, dass auch die Mutter Gefühle besitzt, was kennzeichnend für das Vorhandensein einer ToM wäre.

Gegenwärtige Erkenntnisse (Sodian 2005) schreiben Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren den Erwerb des Konzepts der „beliefs“ (Sodian 2005) als zentrales Element einer ToM zu. „Beliefs“ meint die Fähigkeit, mentale Zustände in Unabhängigkeit von der Realität zu repräsentieren und Handlungsvorhersagen aus den Zuschreibungen mentaler Zustände abzuleiten.

Um zu erkennen, ob ein Kind bereits über das Konzept der „beliefs“ verfügt, ist das Konzept der „false beliefs“, also die Repräsentationen einer falschen Überzeugung, von einer Person über eine Situation oder eine Sache notwendig. Es wird davon ausgegangen, dass Reaktionen von Personen aufgrund ihrer wahren Überzeugung ohne eine Zuschreibung mentaler Zustände erfolgen können, beispielsweise basierend auf der Repräsentation des Zustandes der Welt (Sodian 2005). Bei der Entwicklung der „false beliefs“ handelt es sich um ein „robustes Entwicklungsphänomen“ (Sodian 2005, S.45). Dabei zeigt sich in Tests wie beispielsweise der „Smartie–Aufgabe“ oder der „Maxi–Aufgabe“ (siehe hierzu Sodian 2005, S.44 - 45), dass Kinder im Alter von zweieinhalb Jahren und junge Dreijährige noch an False–Belief–Aufgaben scheitern, während bei Kindern im Alter von dreieinhalb Jahren eine starke Zunahme an richtig gelösten Aufgaben zu verzeichnen ist. Dies spricht für eine Festigung der ToM bei Kindern im vierten Lebensjahr. Nach Bischof-Köhler können Kinder mit ca. drei Jahren kompetent Bezug nehmen auf die subjektive Verfassung anderer Menschen, sie stellt jedoch infrage, ob dafür eine „Theory of Mind“ vorhanden sein muss (Bischof-Köhler 2000). Allerdings lassen die empirischen Ergebnisse einen Zusammenhang vermuten. Eine frühe Form der ToM findet bei Kindern im - häufig humorvollen - Rollen-oder Symbolspiel ihren Ausdruck. Diese Spiele zeigen eine Vorstellung von anderen Menschen und deren Bewusstsein, indem sie leblosen Gegenständen wie beispielsweise Puppen durch eine Zuschreibung von Wünschen, Gefühlen oder einem eigenen Willen eine eigene Identität geben.

Ein weiteres Indiz für das Vorhandensein und die Differenzierung einer ToM taucht im Alter von ca. vier Jahren auf. Hier lässt sich ein bewusstes „Austricksen“ oder „In-die-Irre-Führen“ anderer Personen beobachten, das Kindern eine große Freude bereitet. Auch das gezielte „Lügen“ oder bewusste Aufstellen falscher Behauptungen entsteht in diesem Zeitraum. Kinder erkennen in der Phase zwischen drei und fünf Jahren, dass sich ihre mentalen Konzepte von denen anderer Personen durchaus unterscheiden und setzen dies in humorvolle Aktionen um. Untersuchungen belegen einen Zusammenhang der Entwicklung, falsche Behauptungen von wahren zu unterscheiden, und der Fähigkeit, die entsprechenden Späße zu erkennen. Die Produktion bestimmter Humorformen wie „Austricksen“ etc. scheint

einherzugehen mit der Entwicklung und der Fähigkeit einer ToM. Ein Beleg für das Vorhandensein einer ToM und damit einhergehend für das Vorhandensein des Beliefs-Konzeptes ist die absichtsvolle Planung von Täuschungen. Sodian bemerkt zu Recht, dass sich auch bereits im spontanen Handeln von Kleinkindern die Fähigkeit zeigt, die mentalen Zustände anderer zu manipulieren, wobei eine genuine Täuschungskompetenz erst in einem Alter ab ca. vier Jahren demonstriert werden kann (Sodian 2005).

Das absichtsvolle, geplante Täuschen und In-die-Irre-Führen anderer Menschen - beobachtbar in zahlreichen Humorinteraktionen - verdeutlicht das Vorhandensein entsprechender kognitiver Kompetenzen und ist somit ein Indikator für den kognitiven Entwicklungsstand eines Kindes. Eine ToM ist damit Voraussetzung für die Fähigkeit, bestimmte humorale Interaktionen durchführen zu können. Gleichzeitig dient Humor hier auch als Trainingsmittel, durch das elementare Konzepte als Grundlage einer ToM ausdifferenziert und gefestigt werden können.

6.1.3 Wolfenstein

Neben mental-kognitiven Ansätzen der Humorentwicklung wie etwa bei McGhee oder der „Theory of Mind“ gründet Wolfenstein ihre Überlegungen auf psychodynamische Grundlagen. Das „Wolfenstein-Modell“ (Wolfenstein 1954) bezieht sich auf die psychoanalytische Entwicklungstheorie Freuds und dessen Befunde über Witz und Humor (S. Freud 1992). Wolfensteins Studie wird hauptsächlich durch eine Interviewerhebung begründet. Sie befragte Kinder und Jugendliche nach ihren Humorpräferenzen, ließ sich Witze erzählen und analysierte Humorphänomene. Im Fokus stand dabei insbesondere der Akt, Witze zu kreieren und zu erzählen. Wolfenstein verwendet dabei Witz und Humor synonym. Sie kommt zu dem Schluss, dass Humor bei Kindern und Jugendlichen als Copingstrategie dient, die zum Abschwächen negativer oder belastender Gefühle wie Wut, Ärger, Angst oder Unsicherheit benutzt wird. Auslöser solcher Gefühle können akute emotionale Stresszustände sein wie Enttäuschungen oder Frustrationen, auch die Konsequenz einer emotionalen Anspannung, die beispielsweise durch die Konfrontation mit elementaren Entwicklungsaufgaben ausgelöst wurde (Wolfenstein 1954). Häufig lassen sich dabei Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der eigenen Identität oder Geschlechtsidentität beobachten.

Eine wesentliche Voraussetzung, um mit vorab beängstigenden Themen - und das sind anstehende Entwicklungsschritte häufig - humorvoll umgehen zu können, ist allerdings schon eine gewisse Stabilisierung hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgabe. Somit kann der

Einsatz von Humor einerseits als Indiz dafür gelten, dass sich das Kind bereits von diesem Thema distanziert hat und es zu kontrollieren vermag, andererseits verhilft ihm gerade Humor dazu, die Aufgabe anzugehen und zu meistern, was zur Weiterentwicklung und Festigung der Persönlichkeit des Kindes beiträgt.

Nach Wolfenstein (Wolfenstein 1954) verhilft Humor Kindern und Jugendlichen schließlich auch dazu, sich von scheinbar unerfüllbaren oder unerreichbaren Wünschen zu befreien. Dabei amüsieren sie sich über die scheinbare Erfüllung des Wunsches oder ziehen diesen mithilfe eines Witzes ins Lächerliche.

Wolfenstein kommt zu dem Schluss, dass sich im Laufe der kindlichen Entwicklung die Techniken bzw. die Formen der Humorproduktion ändern, nicht aber die Motive und die Funktionen, die sie erfüllen. Diese bleiben bis ins Erwachsenenalter gleich. Somit kann werden, dass sich der Humor von Kindern und Erwachsenen hinsichtlich seiner Funktion nicht unterscheidet.

Allerdings lassen sich, dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend, bestimmte Thematiken und Formen gehäuft erkennen, sodass sich die Möglichkeit eines diagnostischen Einblicks in das Kind eröffnet. Wolfenstein erblickt eine Veränderung der Humorpräsentation im Alter von ca. sechs Jahren an. Zusätzlich zu den bis dahin dominierenden innerpsychischen Konflikten als dem auslösenden Motiv für die Humorproduktion kommt nun der sozial-kommunikative Aspekt hinzu, dessen zentrales Merkmal die Produktion von Witzen und Rätseln ist.

6.1.4 Piagets Modell der Entwicklung kognitiver Prozesse

Der folgende Abschnitt befasst sich mit Piagets Entwicklungsmodell kognitiver Prozesse, insbesondere hinsichtlich seiner Relevanz für die Entwicklung von Humor. Dabei lassen sich unterschiedliche Ebenen erkennen. Zum einen hat die Symbolfunktion eine wichtige Stellung in der kindlichen Humorentwicklung, zum anderen ist auch die von Piaget beschriebene Entwicklung des kindlichen Denkens eng mit der Kompetenz des humorvollen Agierens verknüpft. Die Symbolfunktion ist in der kindlichen Humorentwicklung, dem Erleben und Produzieren von Humor, von elementarer Bedeutung.

Einerseits hängt die Fähigkeit, mit verinnerlichten Repräsentationen wie Vorstellungen, Zeichen oder Symbolen zu agieren und diese willkürlich abzurufen, eng zusammen mit dem Erkennen und Schaffen von Inkongruenzen. Andererseits dient das Symbolspiel - wie auch der Humor - zur kurzfristigen Abgrenzung gegenüber der Realität, es ermöglicht dem Kind einen angstfreien Umgang mit zu bewältigenden Themen oder Situationen und verhilft ihm zu einer gewissen Unabhängigkeit gegenüber einer nur schwer bestimmbar Umwelt.

Die wesentliche Grundlage der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets bildet die strukturelle, gesetzmäßige Abfolge jeweils verschiedener Entwicklungsstadien eines Menschen. Aufgrund qualitativer Unterscheidungen der kognitiven Strukturen lassen sich nach Piaget gesetzmäßig aufeinanderfolgende Phasen benennen (Piaget 2003a, Buggle 2001, Inhelder & Piaget 1993). Die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen verlaufen fließend in einer horizontalen Verschiebung. Ihr Beginn ist folglich bei jedem Kind individuell verschieden, ebenso die Dauer der einzelnen Perioden. Letztere sind in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren zu sehen, wie z.B. von Sozialisationsbedingungen und kognitiven Voraussetzungen. Nach Piaget sind die Stufen weder variabel noch reversibel. Ein Kind muss also die niedrigeren Stufen erst durchlaufen haben, bevor es die nächsthöhere erreichen kann. Das erfahrene oder erlernte Wissen aus einer Stufe geht dabei unter normalen Umständen nicht verloren. Trotz der Tatsache, dass aufgrund gegenwärtiger Forschungsergebnisse der Prozesscharakter der kognitiven Entwicklung bei Kindern als gesichert gilt, dient Piagets Stufenmodell nach wie vor als Grundlage unterschiedlichster Entwicklungskonzepte (siehe hierzu das Kapitel 11).

Periode der sensomotorischen Intelligenz

Die Phase von der Geburt bis zu ca. zwei Jahren umfasst die erste Periode der kognitiven Entwicklung des Menschen. Zentrales Kennzeichen dieser frühen Phase ist der allmählich beginnende stufenweise Aufbau einer Orientierung, einer kognitiven Umwelt, durch den handelnden Umgang mit konkreten Dingen in realen Anschauungs- und Wirkungsräumen (Buggle 2001). Kinder erwerben in dieser Zeit ihr Wissen über die Welt mit Hilfe ihrer sensorischen und motorischen Systeme. Basierend auf dem konkreten Umgang mit Dingen unterscheidet sich dieser Einstieg qualitativ wesentlich von den folgenden kognitiven Entwicklungsstufen, in denen überwiegend mithilfe verinnerlichter Vorstellungen und Begriffe der realen Dinge und Relationen agiert und manipuliert wird.

Piaget benennt sechs Unterstadien der sensomotorischen Entwicklungsperiode, wobei er das sechste Stadium als ein Übergangsstadium zur nächsten großen Entwicklungsperiode bezeichnet. Wesentliches Kennzeichen dieses Übergangsstadiums ist die beginnende Interiorisation und Entwicklung der Symbolfunktion.

Periode des präoperativen Denkens

Im Alter von zwei bis sieben Jahren entwickelt sich das präoperative Denken. Darunter ist ein Wechsel im Denken des Kindes zu verstehen, der im Stufenmodell durch zwei Unterperioden repräsentiert wird: die *Entwicklung der Symbolfunktion*, der Sprache, des vorbegrifflichen und transduktiven Denkens und daran anschließend - ab einem Alter von ca. vier Jahren - die Periode des *anschaulichen* (noch stark der Wahrnehmung verhafteten), *irreversiblen Denkens*. Kinder beginnen im Verlauf dieser Stufe, Symbole anstelle konkreter Objekte zu verwenden und diese zunehmend strukturierter und logischer zu gebrauchen.

Nach Piaget sind in dieser Entwicklungsstufe Defizite in verschiedenen Bereichen vorhanden. Er verweist auf eine begrenzte soziale Kognition, den kindlichen Egozentrismus sowie ein starres und unflexibles Denken (Piaget 2003a).

Periode der konkreten Operationen

Die dritte Stufe von ca. sieben bis elf Jahren ist die *Periode der konkreten Operationen*. Sie zeichnet sich durch Reversibilität und Gruppierungen aus, ist aber noch stark der konkret-anschaulichen Realität verhaftet. Kinder lernen in dieser Stufe bestimmte logische Strukturen zu verstehen, die ihnen die Fähigkeit geben, geistige Operationen durchzuführen. Damit ist eine elementare Kompetenz für schlussfolgerndes und logisches Denken gegeben.

Periode der formalen Operationen

Als letzte Stufe folgt - ab ca. elf bis fünfzehn Jahren - die *Periode der formalen Operationen*. Hier bildet sich formales, abstraktes und hypothetisches Denken aus. Die geistigen Operationen eines Kindes beschränken sich in dieser Phase nicht mehr auf konkrete Operationen. Damit besitzen sie die Kompetenz, abstrakte oder hypothetische Annahmen zu machen und diese auch zu verstehen. Die Stufe der formalen Operationen vollendet die kognitiven Möglichkeiten von Kindern.

Die Symbolfunktion

Die Entwicklung der Symbolfunktion beginnt mit ungefähr achtzehn bis vierundzwanzig Monaten und dauert bis zu einem Alter von ca. vier Jahren.

Wesentliches Merkmal dieser Entwicklungsstufe ist die Fähigkeit, Handlungen gedanklich auszuführen und innerlich mit ihnen zu experimentieren, bevor sie äußerlich präsentiert werden. Die Symbolfunktion beschreibt also die Fähigkeit, Bezeichnendes wie Bilder,

Symbole oder Zeichen von Bezeichnetem - also reale Objekte oder Relationen - gleichzeitig zu unterscheiden und darüber hinaus diese aufeinander beziehen zu können (Bugge 2001).

Durch die Fähigkeit, mit verinnerlichten Repräsentationen wie Vorstellungen, Zeichen oder Symbolen zu agieren und diese - unabhängig von realen Bedingungen - willkürlich abzurufen, ermöglicht dieser Entwicklungsschritt dem Kind eine größere Unabhängigkeit und Ungebundenheit gegenüber seiner äußeren, realen und nur sehr schwer bestimmbar Umwelt.

Als spezifische Symbolfunktion, sogar als eine der wichtigsten Ausprägungen, bezeichnet Piaget die Sprache. Sie fördert grundlegende Eigenschaften des kindlichen, symbolisch-voroperationalen Denkens, durch das es sich entwicklungsmäßig grundlegend von der vorherigen Stufe des sensomotorischen Erkennens unterscheidet (Bugge 2001).

Die funktionale Ausdifferenzierung dieses wesentlichen Entwicklungsschrittes vollzieht sich neben dem kindlichen Nachahmungsspiel im Symbolspiel. Wie im Abschnitt 11.3 „Spiel und Humor“ dargestellt wird, ist zwischen Symbolspiel und Humor eine grundlegende Verbindung zu sehen. Gewisse Formen des Symbolspiels können damit als eine frühe Form von Humor verstanden werden.

In dieser Altersspanne der Entwicklung der symbolischen Vorstellung und des Symbolspiels siedelt McGhee die ersten drei Stufen der Humorentwicklung an. Diese sind gekennzeichnet durch inkongruente Aktionen gegenüber Objekten und Ereignissen, durch die inkongruente Bezeichnung von Objekten und Ereignissen und durch die begriffliche Inkongruität. Kinder sind sich des Widerspruchs zur Realität und der dadurch entstehenden Inkongruenzen im „Sotun-als-ob-Spiel“ durchaus bewusst. Im Symbolspiel wie auch im Humor grenzen sich Kinder gegenüber der Realität vorübergehend ab; vorgestellte Gegenstände sind von der Realität losgelöst und rücken in bewältigbare Nähe.

Die von Piaget dargestellten kognitiven Entwicklungsschritte zeigen die Verbindung zwischen kognitiven Kompetenzen und den dadurch gegebenen Möglichkeiten humoraler Formen und Aktionen.

6.1.5 Neurophysiologisches Modell der Humorentwicklung

Neurophysiologische Modelle zur Humorentwicklung gründen sich auf eine Vielzahl von Informationen, die in Medizin, Biologie, Psychologie und anderen Wissenschaften gesammelt wurden. Sie müssen aber dennoch als lückenhaft angesehen werden (Janata 1998). Humor gilt als eine Evolutions-Stabile-Strategie (ESS), für deren Entstehung gewisse neurologische Voraussetzungen gegeben sein müssen. Als Grundlage, auf der die humorvolle Entwicklung basiert, sind einerseits „biologisch determinierte Maturationsprozesse“ (Janata 1998, S.163)

zu sehen, andererseits aber auch soziokulturell bestimmte Lernprozesse. Das neurophysiologische Verständnis beschreibt Humor als eine „komplizierte Emotion“ (Janata 1998, S.163), die in Zusammenhang mit anderen Emotionen zu betrachten ist. Konträr zu Wolfensteins Auffassung, dass Humor für Kinder und Erwachsene die gleiche Funktion erfüllt, geht das neurophysiologische Modell der Humorentwicklung von einem Funktionswechsel aus. Grundlage hierfür ist die Annahme, dass die Emotionalität eines Säuglings eine andere Beschaffenheit aufweist als die eines Erwachsenen und diese auch anderen Zwecken und Zielen dient. So ist auch die Emotion Humor, wie alle anderen Verhaltensweisen, einem Funktionswechsel unterworfen. Humor wird hier verstanden als eine nicht angeborene Emotion. Angeboren sind dagegen die basalen Fähigkeiten, nach entsprechender Entwicklung und Stimulation, welche die für Humor notwendigen Gefühle entwickeln können (Janata 1998).

Grundlegend für die Entstehung von Emotionen ist die Fähigkeit, bewerten zu können. Ein Kind ist erst dann in der Lage, Emotionen zu entwickeln, wenn es Bewertungen in der rudimentärsten Form zu vollziehen vermag. Einem Neugeborenen stehen in dieser rudimentären Bewertungsform zwei Komponenten zur Verfügung: die motivationelle Relevanz und die motivationelle Kongruenz bzw. Inkongruenz. In dieser ersten Form der Bewertung empfindet ein Kind die generalisierten Emotionen Freude und Distress. Im Verlauf der kindlichen Entwicklung differenzieren sich diese Emotionen immer weiter aus und entwickeln eine Vielzahl unterschiedlicher und spezifischer Facetten. Diese Differenzierung der Gefühle ist verbunden mit der kindlichen Kompetenz, Erwartungen über zukünftige Geschehnisse und deren Ausgang zu entwickeln. In dieser Phase der Emotionsdifferenzierung ist auch die Entstehung von Humor anzusiedeln. Dabei scheint es für die Entwicklung von Humor irrelevant zu sein, ob sich die ursprünglich angenommene Meinung als richtig oder falsch herausstellt. Zentrales und entscheidendes Merkmal ist der Aspekt der Veränderung der ursprünglichen Meinung oder Erwartung.

Neurophysiologische Beobachtungen lassen dabei vermuten, dass bei der Entstehung von Humor beide Gehirnhemisphären auf verschiedene Arten beteiligt sind. Der rechten Hemisphäre wird dabei die Entdeckung der Inkongruenz, also der Nicht-Übereinstimmung von Angenommenem bzw. Erwartetem, zugeschrieben. Diese Entdeckung wird von negativen Emotionen begleitet, was zu einer erhöhten neuralen Reizung führt. Die linke Hemisphäre scheint verantwortlich zu sein für die Analyse, welche schließlich auch zur Entdeckung der Pointe führt. Die abschließende Synthese der neu gewonnenen Informationen erfolgt dann vermutlich wieder in der rechten Hemisphäre. Für eine Beteiligung beider Hemisphären an

der Entstehung von Humor sprechen auch die Erkenntnisse und Beobachtungen, dass komplizierte Formen von Humor, wie etwa das Erzählen und Verstehen von Witzen, erst nach einer Myelinisation, also erst bei einer funktionellen Zusammenarbeit der beiden Hemisphären möglich ist. Bei Kindern bis zu einem Alter von ca. vier Jahren ist der Informationsaustausch zwischen der rechten und der linken Hemisphäre aufgrund des noch unreifen Corpus Callosums und dessen nicht ausreichender Myelisierung noch mangelhaft.

6.2 Multiperspektivisches Phasenmodell der kindlichen Humorentwicklung

Schon lange wissen wir, dass viele menschliche Entwicklungen und Verhaltensweisen insbesondere im gleichen Kulturkreis oft zu ähnlichen Zeitpunkten auftreten. Nach einer nahezu euphorischen Phase, die in eine Unzahl von Phasenmodellen und Tests mündete, nach der Menschen beurteilt wurden, erkannte man im Laufe der Zeit die Bedeutung der persönlichen Unterschiede und individuellen Spielräume. Die verschiedensten Phasenmodelle dienen nun allenfalls als Hinweis und Richtschnur. Sie zeigen zeitliche und inhaltliche Abläufe, wie sie bei vielen Menschen in etwa auftreten. Dadurch können sie als wertvolle Hilfe zur bewussten Beobachtung dienen, wobei insbesondere Abweichungen einer genaueren Hinterfragung bedürfen und gegebenenfalls unterstützend auf den Prozess eingewirkt werden sollte.

Auch die Stufenmodelle zur Humorentwicklung können zur Bewusstmachung der unterschiedlichen Humoräußerungen bei Kindern führen und eine differenzierte Beobachtung ermöglichen. Darauf aufbauend ist gegebenenfalls eine gezielte Begleitung des frühkindlichen Humors möglich, damit das Kind letztendlich über ein immer differenzierteres Humorrepertoire verfügen kann, das ihm vielfältige Dienste zu leisten vermag.

Humor im ersten Lebensjahr

Frühe Formen des Humors zeigen Kinder ungefähr ab dem vierten Monat. Sie beginnen vermutlich erste Inkongruenzen in Form des „Gugugs da da Spieles“ wahrzunehmen und damit zu spielen. Zuerst lässt sich dabei eine deutliche Verunsicherung und Spannung beobachten. Diese mündet dann, gestützt durch eine entsprechende Atmosphäre und Reaktion des Mitspielers, in ein befreiendes Lachen. Ein weiteres Beispiel für erste Humorversuche ist das „Runterwerfspiel“.

Zuerst meist unbeabsichtigt, dann mit Absicht und zur Beobachtung des „Experiments“, wird ein Gegenstand unzählige Male hinuntergeworfen. Auch hier kann die Reaktion des anderen wahrgenommen und beim eigenen Lachen die Wirkung getestet werden.

Insgesamt kann Ungewohntes, etwa eine tiefe Stimme, unbekannte Mimik oder Gestik, unvorhersehbare Reaktionen und vieles mehr Verunsicherung und Angst hervorrufen. Andererseits bieten gerade solche Situationen auch die Möglichkeit, Humor als eine entspannende Reaktionsform zu erfahren oder entsprechende Elemente aufzugreifen, um selbst Humor zu erzeugen.

Humor der Ein- und Zweijährigen

Humorinteraktionen zeichnen sich bei zweijährigen Kindern auch dadurch aus, dass sie noch verstärkt im Austausch mit Erwachsenen und weniger mit Gleichaltrigen erfolgen. Humor wird somit in dieser Altersstufe noch nicht, wie mit zunehmendem Alter, überwiegend unter Peers ko-konstruiert.

Das Kennzeichen des Humors in dieser Phase sind Formen wie Quatsch und Käspelerle machen, lustige Grimassen schneiden, Verrenkungen und auch erste Formen des Slapstickhumors. Diese lassen sich verstärkt in den bei Zweijährigen dominierenden Kategorien „Emotionalität“ und „Normen“ erkennen.

Mit der Zunahme emotionaler, kognitiver und sozialer Kompetenzen beginnen Kinder insbesondere im Symbolspiel, humorvolle Szenen zu kreieren. Sie erzeugen selbstständig Inkongruenzen mit Konkretem: mit Objekten, Menschen oder Tieren. Voraussetzung hierfür ist ein vorhandenes Wissen des Kindes über den entsprechenden Gegenstandsbereich. Besitzt ein Kind dieses Wissen, kann es über eine sachfremde Funktionalisierung ausdauernd lachen.

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres kommt eine weitere, differenzierte Form des Symbolspiels hinzu. Neben der Sachentfremdung von vorhandenen Objekten wird nun mit abwesenden Objekten humorvoll agiert. Ein Kind kann sich herzlich darüber amüsieren, wenn es „*Hallo, Mama!*“ ruft, obwohl diese gar nicht da ist.

Auch der Beginn des bewussten humorvollen Spiels mit Sprache lässt sich bereits bei Kindern ab ca. 2 Jahren beobachten. Auf der Lautebene werden Phoneme ausgetauscht, auf der Inhaltsebene werden Bedeutungen verwechselt, im Bereich der Grammatik erfahren einfache grammatikalische Regeln eine Umwandlung.

Humor der Drei- bis Fünfjährigen

Auch in dieser Phase sind anfänglich handlungsbezogene Formen des Humors wie Quatsch und Slapstick-Humor noch häufig beobachtbar. Allerdings kommt dann allmählich der sprachlichen Humoräußerung eine größere Bedeutung zu. Dies geschieht auf allen Ebenen: in Laut, Wort, Satz und Text.

Das Spiel mit Wörtern wird intensiviert und differenziert, indem Phoneme und Morpheme ausgetauscht, weggelassen oder hinzugefügt werden. Dadurch entstehen sinnlose, aber oft lustbetonte Wörter oder solche mit neuer Bedeutung.

Gebilde mit möglichen und unmöglichen Reimen und leichte Zungenbrecher tauchen auf. Auf der semantischen Ebene werden Regeln gebrochen durch Erweiterung von Wortbedeutungen oder durch unlogische Kombinationen von Dingen und Inhalten.

Auf der Satzebene wird experimentiert, etwa durch die Bildung einfacher Kaspersätze, über die heftig gelacht wird. Es bereitet große Freude, mit Geschichten, Gedichten und Liedern zu spielen, „Lügenmärchen“ zu hören“ oder sie selbst zu erfinden.

Durch die im Alter von ca. drei Jahren entwickelte Fähigkeit bei Kindern, in sprachlichen Kategorien zu denken, ist es dem Kind jetzt möglich, einem Objekt mehrere verschiedene Eigenschaften zuzuordnen.

Während in der vorhergehenden Phase noch die Bezeichnung eines „Hundes“ als „Hase“ zur Belustigung führt, ist der Humor nun wesentlich komplexer und bezieht eine Vielzahl an charakteristischen Eigenschaften des Objektes oder Gegenstandes mit ein.. Es ist in der Lage, gehäuft Inkongruenzen wahrzunehmen, zu ertragen und zunehmend für die Humorproduktion zu nutzen. Die Anzahl der Inkongruenzen, die es in seinem Humor verwendet, ermöglicht Rückschlüsse auf den Wissensstand des Kindes. Eine weitere Möglichkeit des Humorempfindens und -erlebens eröffnet sich den Kindern mit ca. drei Jahren. Aufgrund der in diesem Alter vorhandenen Fähigkeit, Analogien nachzuvollziehen und Metaphern zu verstehen, bezeichnen sie in metaphorischen Vergleichen sich selbst oder andere als Kuh oder Riese und amüsieren sich darüber ausgiebig. Humorinteraktionen innerhalb der Altersgruppe der Drei- und Vierjährigen repräsentieren verstärkt die sozialen und motivationalen Humordimensionen. Diese äußern sich hier durch eine humorvolle Auseinandersetzung mit Regeln und Normen, aber auch – insbesondere bei Vierjährigen - in einer starken Dominanz humorvoll ausgehandelter Sozialisationsprozesse.

Im Alter von vier Jahren schließlich verfügen Kinder bereits über einen Großteil der vorhandenen Möglichkeiten an Humoräußerungen. Neben den bereits genannten Kategorien sind jetzt insbesondere eine länger andauernde Heiterkeit, also die ansteckende „gute Laune“ eines Kindes, Versuche zu scherzen und - vor allem durch das Erreichen einer Theory of

Mind - auch altersentsprechende Streiche zu nennen. Insbesondere das Verstecken von Gegenständen oder das Aufstellen falscher Behauptungen erfreuen sich großer Beliebtheit. Die Faszination eines Streiches liegt in dem Bewusstsein, damit etwas „Verbotenes“ oder „Ungehöriges“ zu tun und Erwachsene oder andere Kinder in Irritation zu versetzen. Das Kind beobachtet die von ihm ausgelöste Reaktion dabei sehr genau und erfreut sich daran. Kinder in diesem Alter bezeichnen diese Form der Streiche häufig als „Quatsch machen“ oder „austricksen“.

Immer wieder lassen sich auch „Absprachen“ zum „Quatschmachen“ beobachten. Dies zeigt sich letztlich auch darin, dass in der Gruppe der Vierjährigen sehr häufig Humorinteraktionen unter Peers zu beobachten sind. Humorinteraktionen zwischen Kindern und Erzieherinnen sind dagegen nur in geringem Maße vorhanden. Diese Phase lässt sich als „Blüte des Peerhumors“ bezeichnen.

Im Alter von knapp vier Jahren tauchen die ersten Formen von Witzen auf. Dabei handelt es sich im Allgemeinen um gehörte und nicht korrekt wiedergegebene oder selbst kreierte „Witze“, deren Witz und Pointe anderen zumeist verborgen bleibt.

Verletzende Formen von Humor wie Spott, Hohn und Ärgern werden in dieser Phase bewusst und gezielt eingesetzt.

Bedingt durch das Fortschreiten und die Festigung kognitiver Kompetenzen lässt sich bei Kindern im Alter von fünf und sechs Jahren eine Dominanz der kognitiven Dimension beobachten. Dies eröffnet ihnen zunehmend differenziertere Möglichkeiten der Humoraktionen. Insbesondere werden kognitive Fähigkeiten humorvoll ausprobiert, differenziert und schließlich gefestigt. Auch eine starke Präsenz humorvoller kognitiver Sprachanteile wie beispielsweise verfeinerten Witztechniken oder komplizierteren Sprachspielen kann man erkennen.

Humor der Sechs- und Siebenjährigen

Neben der Verfeinerung der Witztechnik, der Freude über das Verstehen der Witze und das Beherrschen der entsprechenden Erzählkunst, kommt in differenzierter und ausgeprägter Form in diesem Alter die Ironie als besonderer Ausdruck des Humors hinzu. Die Nichtübereinstimmung von Gesagtem und Gemeintem ist für Kinder im kommunikativen Prozess lange schwer verständlich. Aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen nimmt das Kind das Gesagte wörtlich und reagiert folglich unangemessen.

Schrittweise lernt ein Kind dann Mimik, Tonfall und die bisherige Gültigkeit von Abläufen und Regeln - insbesondere die Aussagen über Wahrheit und Aufrichtigkeit – zu hinterfragen.

Das Gesagte und Erlebte wird in einen Gesamtkontext eingebunden und dieser zum Dekodieren herangezogen. Nach dem Erfassen des Wesens der Ironie lassen sich interessante Versuche beobachten, diese Form einzusetzen.

Dies geschieht bei manchen Kindern ausgesprochen extensiv, andere agieren eher zurückhaltend. Kinder in diesem Alter verfügen auch über die Fähigkeit des operationalen Denkens. Sie erkennen Doppel- und Mehrdeutigkeit von Wörtern und sind in der Lage, gedanklich zwischen den Bedeutungen zu wechseln, ohne dabei die jeweils andere Bedeutung zu verlieren. Ein Kind vermag nun an Vorgängen, die als Auslöser einer humorvollen Aktion dienen, zu antizipieren, ohne auf eine bildliche oder verbale Vorgabe angewiesen zu sein. Dadurch ist es in der Lage, logische Zusammenhänge unabhängig von Wahrnehmungsmodalitäten zu erkennen und zu begreifen.

Teil 2: EMPIRISCHE ERKENNTNISSE

Der zweite Teil dieser Untersuchung stellt den Aufbau und die Durchführung der videogestützten Beobachtungsstudie (Studie I) und im Anschluss daran die quantitative Erhebung des Fragebogens STHI zum Humorinventar von Kindern (Studie II) dar. Zunächst werden in Kapitel 7 Vorüberlegungen zum Forschungsdesign diskutiert und die gewählte Forschungsstrategie Mixed Methods dargestellt. In Kapitel 8 wird diese anhand der Datengewinnung und Datenanalyse im Forschungsprozess konkretisiert. Schließlich stellt Kapitel 9 die empirischen Studien vor. Beginnend mit einer kurzen Darstellung der Vorstudie „Einsatz und Funktion bei Humor bei Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren (Drews 2006) und den daraus resultierenden Erkenntnissen folgen Aufbau und Durchführung und Ergebnisse von Studie I und Studie II. Dieser zweite Teil endet mit der Zusammenführung der Ergebnisse.

7 Methodische Vorüberlegungen zum Forschungsdesign

„Wer versucht, den Humor zu erklären, setzt sich dem Verdacht aus,
keinen zu haben.“

Gelfert

Dieses Kapitel befasst sich mit grundlegenden Vorüberlegungen zum Forschungsdesign. Im Zentrum des Forschungsdesigns steht die Forschungsfrage. Sie ist richtungweisend für die Wahl der angewandten Methoden. Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Frage nach Kategorien und Funktionen des frühkindlichen Humors und der Möglichkeit einer bewussten Induzierung im kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess. Aufgrund der Fragestellung und der angewandten Forschungsinstrumente bietet sich eine mehrperspektivische Erhebungs- und Auswertungsstrategie im Sinne der „*Mixed Methods*“ (Mayring u. a. 2007) an. Nach einer detaillierten Erläuterung folgt die Auseinandersetzung mit den Aspekten der *qualitativen Datenanalyse*, insbesondere der *qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring 2007b) als ausgewählte Methode sowie der Bedeutung der computergestützten qualitativen Datenanalyse. Eine Diskussion von *Hypothesen und Vorwissen* in der qualitativen Forschung zu *induktivem und deduktivem Schließen* und zur *Bildung von Typen* schließt sich daran an. Schließlich wird die Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie anhand der *Grounded Theory* nach Glaser und Strauß (Glaser & Strauss 1967) verdeutlicht.

7.1 Forschungsdesign

Flick beschreibt Forschungsdesigns als „Mittel [...], die Ziele der Forschung zu erreichen.“ (Flick 2005) Das Forschungsdesign ist eine Zusammenführung und Verbindung von bestimmten Einflussfaktoren wie verwendeten Methoden, verfügbaren Ressourcen, dem Theorierahmen, der Fragestellung, den Zielen von Forschung, der Darstellung und Generalisierbarkeit und fokussiert auf das Erreichen des gewählten Ziels (Flick 2005). Eine Differenzierung zwischen straffen und lockeren Forschungsdesigns treffen Miles & Hubermann (Miles & Huberman 1994). Sie plädieren für ein straffes Forschungsdesign, wenn dem Forscher die Erfahrung mit qualitativer Forschung fehlt oder der zu untersuchende Gegenstand eng umgrenzt ist oder in vertrautem Kontext angesiedelt ist. Eine eng gefasste Fragestellung und ein weitestgehend festgelegtes Auswahlverfahren kennzeichnen das eng gefasste Forschungsdesign. Dies hat zur Folge, dass der Grad der Offenheit gegenüber dem empirischen Material und dem zu untersuchenden Forschungsfeld eher begrenzt ist.

Dagegen findet sich ein lockeres Forschungsdesign beispielsweise im Vorgehen nach der Grounded Theory von Glaser & Strauss (Glaser & Strauss 1967). Es zeichnet sich durch ein zunächst relativ offenes methodisches Vorgehen und wenig eng gefasste Begriffe aus, was eine große Offenheit und Flexibilität während des Forschungsprozesses ermöglicht. Miles & Huberman (Miles & Huberman 1994) empfehlen ein offenes Forschungsdesign insbesondere in neu zu erforschenden Gebieten und in Bereichen, in denen theoretische Konstrukte und Begriffe noch kaum entwickelt sind oder wenn umfangreiche Forschungserfahrung in unterschiedlichsten Bereichen vorhanden ist.

Unabhängig davon, ob der Forschungsprozess einem straffen oder lockeren Forschungsdesign folgt, steht im Zentrum eines Forschungsdesigns die Forschungsfrage. Ausgehend von ihr wird das Forschungsdesign gestaltet und auf das Forschungsziel hin ausgerichtet. Der Forschungsprozess verläuft in verschiedenen, in der Regel aufeinanderfolgenden Stufen, die gleichzeitig eine Abfolge von Entscheidungen bezüglich des Forschungsdesigns mit sich bringen. Angefangen bei der Formulierung der Forschungsfrage über die Methode der Erhebung und der Auswertung der erhobenen Daten bis hin zur Präsentation der Ergebnisse sind Entscheidungen zu treffen, die das Forschungsdesign beeinflussen und gestalten. Flick (Flick 2005) beschreibt eine Realisierung des Forschungsdesigns in zweifacher Hinsicht. Ein vorab entwickeltes Forschungsdesign wird in konkreten Vorgehensweisen umgesetzt. Gleichzeitig erfolgt durch eine getroffene Entscheidung für oder gegen eine Methode eine Modifikation und Konstituierung des Forschungsdesigns während des gesamten Forschungsprozesses.

Da der frühkindliche Humor und seine Bedeutung für den Bildungs- und Erziehungsprozess ein noch immer kaum erforschtes Gebiet ist, bietet sich für die vorliegende Studie ein lockeres Forschungsdesign an. Die Wahl der Methoden, die den jeweiligen Stationen im Forschungsprozess zugrunde liegen, wurden, in Abhängigkeit von der Forschungsfrage, von den gegebenen Bedingungen im Forschungsfeld und von den durch die videodokumentierte Datenerhebung entstandenen Möglichkeiten zur computergestützten Datenanalyse im Vorfeld getroffen. Im Verlauf des Forschungsprozesses erfolgte eine Modifizierung des Forschungsdesigns und die explizite Ausrichtung auf die im Verlauf des Forschungsprozesses entstandenen Aspekte.

Die anschließende Abbildung zeigt den Zusammenhang von Forschungsfrage, Forschungsdesign und den dort zusammengeführten Faktoren.

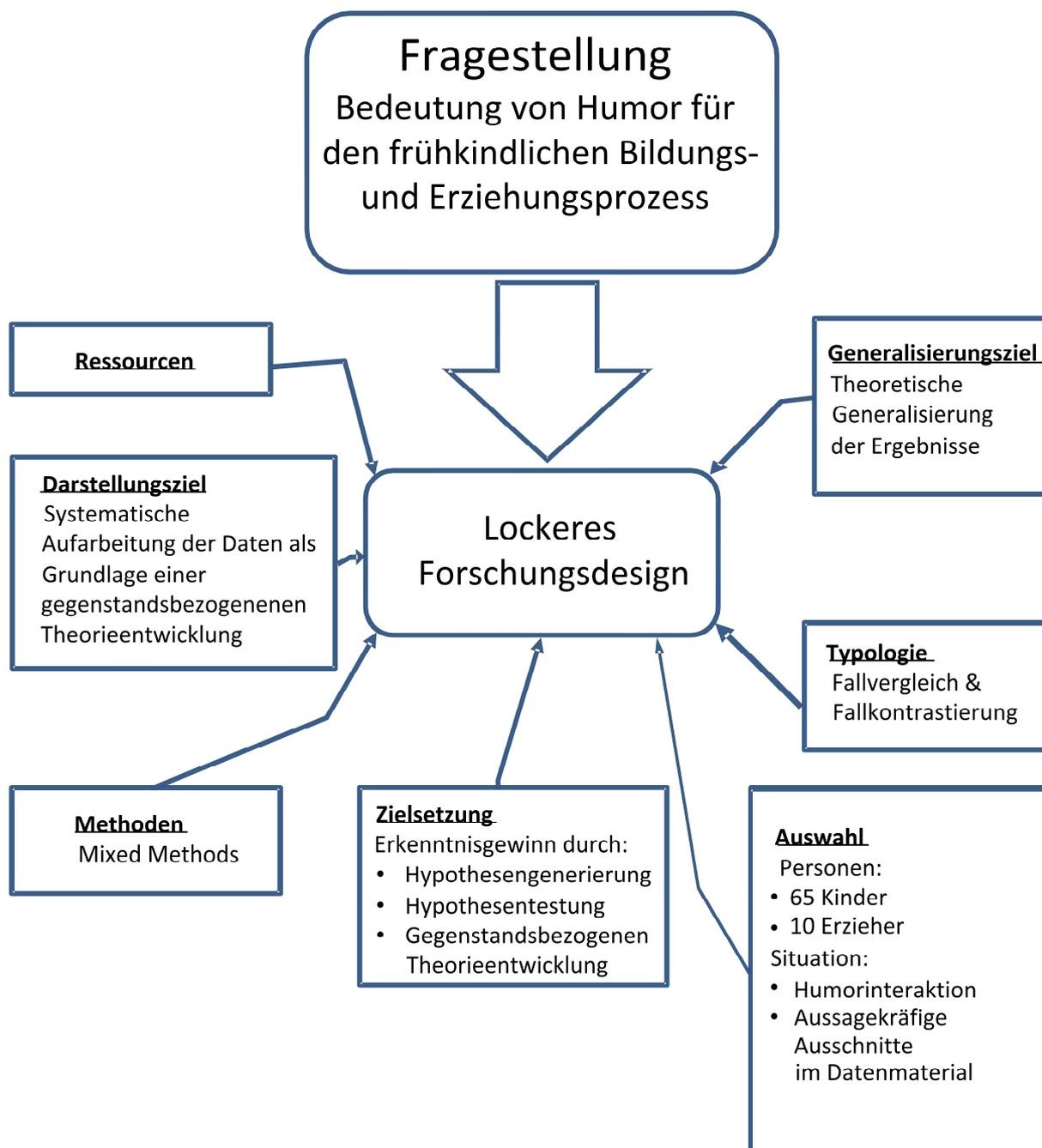


Abbildung 5: Forschungsdesign

7.2 Mixed Methods

Mixed Methods oder multimethodisches Vorgehen, Methodenmix oder auch Triangulation - unter welchem Begriff es in der amerikanischen Soziologie diskutiert wird (Lamnek 2005) - hat sich zu einem Schlagwort der sozialwissenschaftlichen Forschung und ihrer Strategien entwickelt und erfährt eine immer weitere Verbreitung. Zahlreiche Publikationen (z.B. Mayring u. a. 2007, Tashakkori 2003, U. Kelle u. a. 2000) widmen sich dem Thema „Mixed Methods“, das weniger eine Methode als eine Forschungsstrategie ist. Mehrere Autoren

(beispielsweise Huber & Gürtler 2007, Lamnek 2005, Mayring 2001) diskutieren Stärken und Schwächen qualitativer und quantitativer Ansätze und benennen als gemeinsames Ziel, „to plan and realize studies systematically, and to generate reliable and valid results.“ (Huber & Gürtler 2007, S. 127) Dies beinhaltet auch die Suche nach einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden (Mayring 2001), ohne sich dem Schulstreit um die bessere Methode hinzugeben. Zielführend ist dabei eine differenzierte Verwendung von Analysestrategien, die der jeweiligen Methode die Möglichkeit bietet, ihre Stärken zu entfalten. In logischer Konsequenz führt diese Argumentation zu der Forderung, dem Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage einen Vorrang gegenüber der Methode einzuräumen. Mayring spricht in diesem Zusammenhang von einem „Primat“ (Mayring 2001) des Gegenstandes und der Forschungsfrage gegenüber der Methode. Im Zentrum multimethodischen Vorgehens steht folglich nicht die einer bestimmten Schule zugeordnete Methode, sondern die Forschungsfrage und der Forschungsgegenstand. Tashakkorie und Teddlie (Tashakkori & Teddlie 1998) sprechen von einem „research question dictatorship“ und verdeutlichen damit die zentrale Bedeutung der Forschungsfrage, auf deren Grundlage entsprechende Methoden gewählt werden.

Analog dazu ist auch das übergeordnete Ziel des multimethodischen Vorgehens, der Erkenntnisfortschritt zu sehen (Lamnek 2005). Die Wahrscheinlichkeit, durch eine offene theoretische und methodische Vorgehensweise, welche die Grundlage für ein multimethodisches Vorgehen ist, differenzierte, breitere und profundere Erkenntnisse zu erzielen als durch eine einzelne Methode, ist offensichtlich. Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass insbesondere die komplexen Fragestellungen und Gegenstände sozialwissenschaftlicher Forschung nur durch eine vielfältige Orientierung angemessen erfasst werden können. Diesem Anspruch genügt die Verwendung einer einzelnen Methode nur in seltensten Fällen.

Eine Kombination unterschiedlicher Strategien bedeutet nicht nur, die Stärken der jeweiligen Methoden zu nutzen, sondern auch deren Schwächen durch die Verwendung anderer Methoden zu kontrollieren und zu kompensieren. Diese ist, dass die Schwächen und das Verzerrungspotential einzelner Methoden in der gemeinsamen Verwendung unabhängiger und multipler Methoden nicht zum Tragen kommen (Lamnek 2005), was als weitere Stärke multimethodischen Vorgehens angesehen werden kann.

Um der Forderung zu entsprechen, qualitative und quantitative Forschung nicht als Gegensatz zu sehen, sondern die Vorteile einer Methodenkombination zu nutzen, diskutiert Mayring (Mayring 2001) verschiedene Kombinations- und Integrationsmöglichkeiten. Er benennt

dabei fünf Ebenen, in denen sich Verbindungsmöglichkeiten unterschiedlicher Methoden ergeben können: auf technischer Ebene mit Hilfe der computergestützten Analyse (beispielsweise Huber & Gürtler 2003), auf Datenebene mittels induktiver Kategorienbildung und bei deduktiver Kategorienanwendung durch Verwendung eines Codierleitfadens. Eine Methodenkombination oder -integration auf Personenebene kann durch Typisierung und induktive Fallverallgemeinerung vorgenommen werden. Auf Designebene nennt Mayring vier verschiedene Modelle: das Vorstudienmodell, das Verallgemeinerungsmodell, das Vertiefungsmodell und schließlich das Triangulationsmodell. Auf der fünften Ebene siedelt Mayring die Forschungslogik an. Er sieht eine gelungene Integration qualitativer und quantitativer Methoden sowie eine Überwindung des Methodenstreits erst dann erreicht, wenn für beide Forschungstraditionen eine gemeinsame Forschungslogik entwickelt und formuliert werden kann (Mayring 2001). Insbesondere die Ebene des Forschungsdesigns soll nach Mayring (Mayring 2001) eine Integration verschiedener Methoden forschungstechnisch praktikabel machen. Gürtler (Gürtler 2005) verweist jedoch auf den nichtlinearen sondern vielmehr zirkulären Charakter eines Forschungsprozesses. Er bemängelt, dass die von Mayring vorgeschlagenen Modelle nur Teilausschnitte und Interpunktionen unterschiedlicher Designtypen sind und dem zirkulären Verhalten eines Forschungsprozesses nicht Rechnung tragen. Der zirkuläre Charakter des Forschungsprozesses bedeutet, dass seine einzelnen Phasen nicht „sequentiell geordnet“ (Gürtler 2005, S. 104) betrachtet werden, sondern immer einer ständigen, wechselseitigen Rückbeziehung aufeinander bedürfen. Huber und Gürtler (Huber & Gürtler 2003, Huber & Gürtler 2007) erweitern darum die vier von Mayring entwickelten Modelle um ein fünftes. Sie unterscheiden in Kombinationstypen und fassen Mayrings Modelle unter dem Begriff „Makro-Sequenzen der Methodenkombination“ (Huber & Gürtler 2007, Huber & Gürtler 2003) zusammen. Darüber hinaus generieren sie einen zweiten Typus, die „Mikro-Sequenzen der Methodenkombination“ (Huber & Gürtler 2007, Huber & Gürtler 2003). Diese berücksichtigen die Zirkularität eines Forschungsprozesses und geben Antwort auf wichtige Fragen, beispielsweise nach Analysemöglichkeiten verfügbarer qualitativer Daten mit Hilfe quantitativer Verfahren. Die so entstandenen Ergebnisse und Erkenntnisse bieten eine allgemeine Grundlage für weitere qualitative Analysen.

Aufgrund der Relevanz für die vorliegende Arbeit wird im Folgenden die Triangulation ausführlicher betrachtet.

Die Sozialwissenschaft versteht unter dem Begriff der Triangulation die Betrachtung des Forschungsgegenstandes von mindestens zwei Punkten aus. Seinen Ursprung hat der Begriff der Triangulation in der Geometrie, der Landvermessung und beim Militär (Erzberger & U.

Kelle 2003). Die ursprüngliche Idee einer Validierung qualitativer Daten mit Hilfe statistischer Analysen wurde von Denzin (Denzin 1978) zur Triangulation ausgebaut, einem ersten Versuch der Integration qualitativer und quantitativer Methoden (Gürtler 2005, (Erzberger & U. Kelle 2003).

Triangulation wird in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich verstanden (Gürtler 2005, Flick 2007). Einerseits dient der Begriff der Triangulation als Beschreibung der Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, andererseits wird sie als eine Strategie innerhalb qualitativer Ansätze diskutiert (Flick 2007). Die vorliegende Arbeit vereint beide Verständnisse, wie in Kapitel 8 näher beschrieben wird. Orientiert man sich am Verständnis der Triangulation innerhalb qualitativer Methoden, finden noch immer die Vorschläge von Denzin (Denzin 1978) starke Beachtung. Denzin versteht unter Triangulation zunächst eine Validierungsstrategie. Denzin unterscheidet vier Formen einer Validierungsstrategie: die Daten-Triangulation, die Investigator-Triangulation, die Theorie-Triangulation und schließlich die methodologische Triangulation. Innerhalb der methodologischen Triangulation benennt Denzin (Denzin 1978) zwei Strategien, die „within-method“, wie etwa die Verwendung unterschiedlicher Subskalen innerhalb eines Fragebogens, und die „between-method“, die Verwendung verschiedener Methoden. Bei der letzteren handelt es sich um jene Methode, mit welcher der Begriff der Triangulation am stärksten in Verbindung gebracht wird (Flick 2007).

Dieses Verständnis bedarf jedoch einer kritischen Hinterfragung, denn es lässt die spezifische Konstruktion, mit der eine Methode den Forschungsgegenstand erschließt, außer Acht und setzt sich dem Vorwurf des Eklektizismus aus (Fielding & Fielding 1986). Fielding und Fielding (Fielding & Fielding 1986) sehen die Bedeutung und den Gewinn triangulärer Strategien in einer Vertiefung und Erweiterung von Analysen und damit in einem Erkenntnisgewinn. Im Zentrum von Triangulation soll der Gewinn an Erkenntnis stehen und weniger die Validität oder die Objektivität innerhalb von Interpretationen (Flick 2007). Denzin berücksichtigt diese Kritik und versteht Triangulation im Folgenden weniger als eine Strategie zur Validierung in der qualitativen Forschung, sondern als eine Strategie „Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern [...]“ (Flick 2007). Dieses gilt als zentrales Element von Triangulation und begründet auch die gewählte multimethodische Strategie dieser Arbeit.

Abschließend soll noch ein weiteres unerlässliches Element der Triangulation als Grundlage für eine Forschungsstrategie im Sinne einer Methodenkombination erwähnt werden. Um die Ansprüche einer methodenkombinierenden Forschungsstrategie zu erfüllen, ist es für den

Forscher unumgänglich, die unterschiedlichen Verfahren und Methoden als gleichwertig zu betrachten. Flick sagt darüber: „Wenn die Konzeption der Triangulation ernst genommen wird, ist für all diese Varianten kennzeichnend, dass dabei die kombinierten Verfahren als gleichwertig verstanden und nicht vorab ein Verfahren als das zentrale und die anderen als Vorstufe oder Illustration betrachtet werden.“ (Flick 2007)

7.3 Qualitative Datenanalyse

Der qualitativen Datenanalyse können unterschiedliche wissenschaftstheoretische Annahmen zugrunde liegen, die in der individuellen Vorgehensweise und der Form der Bearbeitung der einzelnen Analyseschritte zum Ausdruck kommen. Neben der Grounded Theory ist hier insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse zu nennen, auf die in Kapitel 7.3.1 näher eingegangen wird. Vorab sollen jedoch einige grundsätzliche Überlegungen zur qualitativen Datenanalyse angestellt werden:

Die methodologische Entwicklung in der Forschung der Sozial- und Humanwissenschaften hat grundlegende Veränderungen im Analyseprozess von Daten hervorgerufen. Zum einen wurden sehr komplexe und starre quantitative Auswertungsmodelle vorgeschlagen, zum anderen bewirkte genau diese Entwicklung eine Gegenbewegung, die Forderungen nach interpretativen, sinngebenden Methoden laut werden ließen (Mayring 2007b).

Ausgehend von der aus der Ethnologie stammenden teilnehmenden Beobachtung (Malinowski 1922) entwickelten insbesondere Erziehungswissenschaftler, Psychologen und Soziologen neue Erhebungstechniken oder differenzierten bereits vorhandene weiter aus.

Schwierigkeiten bereitete dabei jedoch die Datenauswertung des gesammelten Materials. Dies verdeutlicht auch die Tatsache, dass in diesen Forschungsfeldern lange Zeit die Frage nach der Datenerhebung und nicht die Frage nach der Datenanalyse im Vordergrund stand.

Mayring führt die Schwierigkeit der Datenauswertung insbesondere auf einen Mangel an verfügbaren systematischen Anleitungen zur Analyse von komplexem, sprachlichem, später auch visuellem Material zurück, aus welchem sich klare Interpretationsregeln ableiten lassen.

Die Hauptaufgabe der qualitativen Datenanalyse besteht in einer Reduzierung von Rohdaten. Diese normalerweise wörtlichen Beschreibungen, Notizen, Beobachtungsprotokolle, Videos oder Audios werden im Verlauf des Analyseprozesses so reduziert, dass eine Zusammenfassung von systematischen Aussagen über die Bedeutung der Rohdaten erstellt werden kann (Huber & Gürtler 2003). Der Grundgedanke der qualitativen Datenanalyse zeigt sich in ihrem qualitativ-verstehenden Ansatz (Mayring 2007b). Qualitative Datenanalyse will die Komplexität ihrer Gegenstände erfassen, diese aber nicht nur analysieren, sondern darüber

hinaus sich in sie hineinversetzen und ihre Zusammenhänge und Prozesse nachvollziehbar und begreiflich zu beschreiben. Um dies zu erreichen, muss eine Theorie entwickelt werden, die sich, wie auch in der Grounded Theory beschrieben, auf das erhobene Datenmaterial gründet. Methodologisch gesehen ist das Vorgehen einer qualitativen Datenanalyse ein Stil, der nicht an spezielle Forschungsrichtungen, Datentypen oder Interessen gebunden ist. Seine charakteristischen Merkmale und Leitlinien sind geprägt durch eine individuelle Vorgehensweise. Unabhängig vom zugrunde liegenden Stil zeichnet sich der Analyseprozess qualitativer Datenanalyse durch ineinander übergehende und zirkulär ablaufende Phasen aus. Shelly & Sibert (Shelly & Sibert 1992) modifizieren die „Methode des ständigen Vergleichens“ von Glaser & Strauss (Glaser & Strauss 1967) und unterscheiden innerhalb der qualitativen Datenanalyse drei Phasen: die Reduktion der Rohdaten, die Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen und schließlich das Vergleichen der Befunde mit dem Ziel der Generalisierung. Jede dieser Phasen liefert Informationen für alle anderen Phasen und ergibt durch Kombinieren der einzelnen Schritte eine Struktur, die dazu verhilft, systematisch zu einem höheren Abstraktionsniveau im Analyseprozess zu gelangen.

Der Prozess der Datenreduktion wird im Analyseprozess qualitativer Daten als Codieren bezeichnet und stellt bereits eine subjektive Interpretation der erhobenen Daten dar. Auf die Relevanz subjektiver Interpretation im Forschungsprozess wird in Kapitel 7.4 ausführlicher eingegangen. In dieser Phase der Datenreduktion werden die Rohdaten in bestimmte Datenabschnitte oder Segmente (z.B. Frames bei Videos, Zeilen bei Texten) unterteilt, ihre Bedeutungs- und Sinneinheiten benannt und schließlich in einem Kategoriensystem zusammengefasst. Der Prozess des Codierens endet mit der Sättigung des Kategoriensystems. Eine Sättigung ist dann erreicht, wenn das Datensammeln und Auswerten abgeschlossen ist und neue Kategorien nicht mehr gebildet werden, da keine neuen Erkenntnisse mehr zur Theorie hinzukommen (Strauss 2007).

Im zweiten Schritt des Analyseprozesses werden aus den entwickelten Kategorien systematisch Zusammenhänge rekonstruiert und Hypothesen gebildet oder überprüft.

Schließlich erfolgt in einem dritten Schritt ein Vergleich der einzelnen Fälle ausgewählter Kategorien, die abschließend in Typen zusammengefasst werden. Diese bilden die Grundlage für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie.

Mayring (Mayring 2007b) sieht den Einsatz qualitativer Methoden zur Datenanalyse insbesondere im Bereich der Hypothesenfindung und Theoriebildung, in Pilot- und Einzelfallstudien, zur Vertiefung, Klassifizierung und Prozessanalyse und darüber hinaus in einem bislang traditionell quantitativen Analysefeld, nämlich der Hypothesen- und

Theorieprüfung. Er relativiert damit die immer wieder aufkommende Meinung, qualitative Methoden als Vorstufe quantitativer Methoden zu sehen. Gleichzeitig betont Mayring, wie in Kapitel 8.1 beschrieben, die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden im Forschungsprozess.

7.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse hat ihren Ursprung neben einigen textanalytischen, textvergleichenden und hermeneutischen Ansätzen in den Kommunikationswissenschaften und wurde vor allem in den 20er und 30er Jahren in den USA entwickelt.

In ihrem Zentrum stand die quantitative, systematische Auswertung textbasierender Massenmedien. Eine interdisziplinäre Erweiterung in den 60er Jahren fand sich bald der Kritik der Oberflächlichkeit und vorschnellen Quantifizierung ausgesetzt, qualitative Ansätze wurden gefordert (Mayring 2000). Trotz ihrer kommunikationswissenschaftlichen Orientierung nimmt die qualitative Inhaltsanalyse für sich in Anspruch, systematisches Analyseinstrument für die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen sein zu können (Mayring 2007). Sie ist eine Methode systematischer Interpretation, die in den qualitativen Elementen der Inhaltsanalyse begründet ist. Diese werden jedoch durch explizite Analyseschritte und Regeln systematisiert und dadurch überprüfbar. Neben der Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit ist ein weiterer Vorteil dieses inhaltsanalytischen Vorgehens, wie auch in der Grounded Theory, in seiner Verankerung im Datenmaterial zu sehen. Bedingt durch den kommunikationswissenschaftlichen Hintergrund werden Texte, Videos oder Audios immer in ihrem Kommunikationszusammenhang verstanden. Das erhobene Datenmaterial wird so kontextbasierend auf seine Entstehung und Wirkung hin interpretiert und führt zur Entwicklung einer im Forschungsgegenstand begründeten Theorie. Dies zeigt sich auch in der Tatsache, dass die qualitative Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist (Mayring 2007b). Sie passt sich vielmehr an den konkreten Gegenstand oder das Motiv an und wird auf die jeweilige spezifische Fragestellung hin konstruiert. Damit die zentrale Grundlage der Systematik und Überprüfbarkeit im Analyseprozess dennoch gegeben ist, betont Mayring die Relevanz eines vorab festgelegten konkreten Ablaufmodells (Mayring 2007b), das die individuellen Analyseeinheiten und Entscheidungen auf der Basis gut begründeter und getesteter Regeln nachvollziehbar macht.

Gegenwärtige Forschungsströmungen diskutieren ein vorherrschendes, grundsätzlich unterschiedliches Verständnis von qualitativer Inhaltsanalyse (Lamnek 2005). Die qualitative Inhaltsanalyse wird einerseits verstanden als eine Analysestrategie von Dokumenten anhand vorab entwickelter und festgelegter Analyse Kriterien, Hypothesen oder Kategorien. Im

Folgendes wird dieses Verständnis in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2007b) beschrieben. Diese Vorgehensweise erweckt jedoch häufig den Eindruck, in erster Linie als Vorbereitung einer quantitativen Analyse zu dienen (Lamnek 2005) und die Eigenständigkeit qualitativer Forschung zu vernachlässigen. Im engeren Sinne interpretativer Sozialforschung - und das kennzeichnet die zweite Strömung - dient die qualitative Inhaltsanalyse dagegen als Auswertungsstrategie von Dokumenten, ohne vorab theoretisch formulierte Hypothesen oder weitere Analysekriterien (Lamnek 2005).

Dass das Vorwissen und vorab entwickelte Kategorien oder Hypothesen jedoch kein Ausschlusskriterium für qualitative Sozialforschung sein müssen und dieser weder ihre Eigenständigkeit absprechen noch ausschließlich als Vorstufe quantitativer Methoden dienen, wird in Kapitel 7.4 diskutiert.

7.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist es, Elemente und Stärken quantitativer Analyseverfahren beizubehalten und auf dieser Grundlage systematische Verfahren zur qualitativ orientierten Analyse zu entwickeln (Mayring 2000). Dabei soll weder eine vorschnelle Quantifizierung erfolgen, noch die Möglichkeiten einer Quantifizierung gehemmt werden (Mayring 1995). Betrachtet man Ziel, Struktur und zentrale Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse näher, so ist bei Mayring (2000, 2007, 2008) eine Dominanz quantitativer Verfahren und ein stark systematisches und regelgeleitetes Vorgehen erkennbar. Dieses Vorgehen kommt explizit zum Ausdruck in den Merkmalen der Inhaltsanalyse nach Mayring (ebd.): Einordnung in ein Kommunikationsmodell, Regelgeleitetheit, die zentrale Funktion von Kategorien sowie Gütekriterien, insbesondere Validität und Reliabilität.

Darüber hinaus beschreibt Mayring speziell für die zusammenfassende Inhaltsanalyse explizit Interpretationsregeln (Mayring 2007b). Auch das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, der systematischen Bearbeitung von Kommunikationsmaterial durch einen vorab festgelegten Analyseprozess, die Zergliederung und schrittweise Analyse des Datenmaterials und schließlich die Entwicklung eines theoriegeleiteten, am konkreten Gegenstand erarbeiteten Kategoriensystems lässt Regelgeleitetheit erkennen.

Die qualitative Datenanalyse stellt im Allgemeinen die Konstruktion und Begründung von Kategorien in ihr Zentrum (Mayring 2007a) und ermöglicht dadurch eine Intersubjektivität. Durch Rückkopplungsschleifen innerhalb des Analyseprozesses erfolgt die Überarbeitung der erhobenen Kategorien und eine Anpassung an das jeweilige Datenmaterial. Da Anpassung und Interpretation der Kategorien aber nicht durch einen Rückgriff auf Originaldaten entstehen, sondern durch Paraphrasieren, besteht die Problematik einer starken Abweichung

vom Rohmaterial. Die Paraphrasierung stellt, wie auch Gürtler (Gürtler 2005) betont, bereits eine subjektive Interpretationsleistung dar und reduziert das Datenmaterial erheblich. Die Konsequenz einer zu starken Ausrichtung auf Paraphrasierungen kann die Auswertung der eigenen Interpretation und eine Entfernung vom Datenmaterial sein.

Neuere Perspektiven der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich insbesondere aufgrund ihrer Systematik in der computergestützten qualitativen Datenanalyse erblicken. Diese Integration minimiert gleichzeitig die Problematik der Paraphrasierung, da mit Hilfe computergestützter Analyse immer auf Rohdaten zurückgegriffen werden kann (siehe Kapitel 7.3.3 und 8.3.1).

7.3.3 Computergestützte qualitative Datenanalyse

„In freier Abwandlung der Aussage, nichts sei praktischer als eine gute Theorie, könnte man für die qualitative Datenanalyse formulieren: Nichts ist praktischer als eine einfach zu handhabende QDA-Software.“ (Kuckartz 2007)

Während die Beziehung zwischen qualitativen Forschern und Computer lange Zeit durch Distanz gekennzeichnet war und vielmehr die Frage nach Methoden zur Datenerhebung als zur Datenanalyse im Fokus qualitativer Forschungsprozesse stand (Huber 1995), hat diesbezüglich in den letzten Jahren ein grundlegender Wandel stattgefunden. Qualitative Forscher und Forschungsgruppen aus unterschiedlichsten Disziplinen - Soziologen, Psychologen, Erziehungswissenschaftler, Informatiker, Kriminologen, Marktforscher, Linguisten etc. - begannen in den 80er Jahren interdisziplinär mit der Entwicklung von Software zur qualitativen Datenanalyse (z.B. AQUAD und THE ETHNOGRAPH) und trieben diese in rasantem Tempo voran (Kuckartz 2007). In der Zwischenzeit sind die Vorteile des computerunterstützten Arbeitens offensichtlich geworden, die QDA-Software wurde weiterentwickelt (z.B.: AQUAD, ATLAS.TI, HYPER RESEARCH, MAXQDA, THE ETHNOGRAPH) und findet Anwendung in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen, Praxisfeldern und in der Marktforschung.

Worin liegen nun aber die Vorteile von QDA-Programmen gegenüber der herkömmlichen „Paper-and-pencil-Technik“ (Kuckartz 2007, S.13)?

Übereinstimmend gilt für die gesamte QDA-Software, dass sie keiner Wissenschaftsgattung zuzuschreiben ist, sondern sich mit einem über die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen hinausreichenden Problemfeld, der systematischen Analyse und Auswertung unstrukturierter Daten befasst. Sie stellt keine eigene qualitative Methode dar und gibt auch keine bestimmte Methode der Datenanalyse vor, wenngleich immer wieder kritisiert oder befürchtet wird, dass die der jeweiligen Software zugrunde liegende Methodologie unreflektiert in Analyseprozesse einfließt. Insbesondere Lonkila (1995) verweist auf die

Dominanz und die Einflussnahme der Grounded Theory von Glaser und Strauss auf QDA-Software. Fielding und Lee (1998) konnten jedoch in einer eigenen Untersuchung mit Benutzern von QDA-Software nachweisen, dass 70% der erfassten computerunterstützten qualitativen Studien in keiner Beziehung zur Grounded Theory standen und QDA-Software, deren Analyseverfahren nicht mit der eigenen methodologischen Orientierung übereinstimmt, von Nutzern auch nicht verwendet wird. QDA-Software bietet gegenüber herkömmlichen Techniken eine erhöhte Effizienz bei der Datenanalyse- und Organisation, spart damit personale und zeitliche Ressourcen und ermöglicht die Bearbeitung eines größeren Datenvolumens. Durch den leichten und variablen Zugang zu Daten erhält der Forscher eine Flexibilität, die es ihm ermöglicht, mit Daten zu experimentieren und ihm mehr Raum für analytische und kreative Aspekte im Prozess der Datenauswertung einräumt. QDA-Programme unterstützen die Interpretationsarbeit beim Ordnen der Daten nach Kategorien, testen Hypothesen und verfahren hier gegenüber herkömmlichen Techniken mit absoluter Genauigkeit und Vollständigkeit.

Insbesondere bei der - traditionell eng mit statistischen und experimentellen Verfahren in Zusammenhang gebrachten - Hypothesenprüfung über Kausalzusammenhänge im Datenmaterial sind QDA-Programme ein wichtiges Werkzeug und helfen bei der Integration qualitativer und quantitativer Daten.

Durch die Möglichkeit, Daten, Analyseprozesse und Ergebnisse für Dritte leicht zugänglich, transparent und überprüfbar zu machen, tritt QDA-Software dem Vorwurf der mangelnden Nachprüfbarkeit von qualitativer Forschung entgegen und bringt so einen immensen Zugewinn an Validität und Reliabilität (Huber & Gürtler 2003).

QDA-Software dient also in erster Linie dazu, die grundlegende Aufgabe qualitativer Analyseprozesse zu unterstützen, also unstrukturierte Daten, wie sie in Interviews, Videos, Feldnotizen, Erklärungen, Beobachtungsprotokollen usw. vorliegen, so zu reduzieren, dass systematische Aussagen über Bedeutungszusammenhänge rekonstruiert werden können.

Aktuelle QDA-Software leistet unter anderem:

- Entwickeln von Kategorien und Konstruktion eines Kategoriensystems
- Rekonstruktion und Vergleichen von Bedeutungsabfolgen und Bedeutungszusammenhängen
- Suche nach Codes und nach Überschneidungen von Kategorien
- Suche nach Schlüsselwörtern
- Vergleichen von Codierungen
- Erzeugen von Metacodes

- Integration von Metacodes in bestehende Datensätze
- ständiger Rückgriff auf Rohdaten
- Zählfunktion und Erstellen von Häufigkeitslisten
- visuelle Darstellung von Kategorien und Häufigkeitslisten in Diagrammen und Tabellen
- Erstellen von Verknüpfungshypothesen
- Konstruktion von Verknüpfungen
- Notieren eigener Gedanken und Ideen mit Hilfe von Memos und Notizen
- Verwaltungssystem für Memos
- Import und Export zu Statistiksoftware wie SPSS
- Methodenkombination

7.4 Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung

Jeder Forscher bringt Erfahrungen und Kontextwissen unterschiedlichster Art mit, die in den Forschungsprozess einfließen. Die eigene Wahrnehmung wird unvermeidlich durch unser Vorwissen strukturiert und ist damit zentraler Bestandteil jeder Forschung. Dies zeigt sich explizit in der Grundannahme des interpretativen Paradigmas.

Die jeweiligen Forschungsströmungen gehen unterschiedlich mit der Frage nach dem Umgang mit Vorwissen und den sich daraus eventuell ergebenden Schwierigkeiten für den Forschungsprozess um. Während in der quantitativen Methodologie Kontextwissen in Form von Hypothesen zu Beginn eines Forschungsprozesses exakt formuliert wird, gibt es in der qualitativen Forschung nach wie vor Strömungen, welche die Explizierung von Kontextwissen in Form von Hypothesen ablehnen (Meinefeld 2007). Auch wenn die qualitative Forschung die theoriegeleitete Wahrnehmung nicht in Frage stellt, findet man häufig eine Gleichsetzung der Hypothesenbildung mit einem Mangel an Offenheit und einer starren Festlegung auf einen bestimmten Aspekt in der Datenerhebung oder -analyse (Meinefeld 2007).

Insbesondere der programmatischen Arbeit von Corbin & Strauss, Glaser & Strauss *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1967, Corbin & Strauss 1999) wird von Seiten der qualitativen Forschung eine grundlegende Bedeutung zugeschrieben. Nach wie vor gilt diese Arbeit häufig als Aufforderung, sich von allem Vorwissen frei zu machen, da man nur so dem Forschungsfeld unvoreingenommen gegenüber treten könne. Die Entwicklung empirisch fundierter Theorien kann, so eine häufig anzutreffende Auffassung, nur dann erfolgen, wenn Kategorien aus Daten entwickelt werden und nicht bereits zu Beginn eines

Forschungsprozesses Hypothesen oder sogar Theorien feststehen (Meinefeld 2007). Ausgehend von dieser Arbeit und ihrer Interpretation wurde der Verzicht auf Hypothesen und eine damit einhergehende Offenheit gegenüber der Methodik (Meinefeld 2007) zur Grundlage qualitativer Forschung erhoben. Dass die Formulierung von Hypothesen und eine in den Daten begründete Theorie sich nicht ausschließen, wird häufig übersehen. So betont Strauss (Strauss 2007) explizit die Relevanz von Vorwissen für den qualitativen Forschungsprozess. Er sieht im Kontextwissen einen wesentlichen Datenfundus, dessen Mitreflexion die Sensitivität während der Theoriebildung erhöht und zu einer konzeptuell dichten und sorgfältig entwickelten Theorie beiträgt (Strauss 2007). Nach Strauss gibt es auch keinen Grund dafür, die eigene Forschung nicht mit einer - in Daten verankerten - Theorie zu beginnen (Strauss 2007).

Diese eng gefassten Ansichten über Hypothesen in der qualitativen Forschung spiegeln auch die starken Abgrenzungsbemühungen in den jeweiligen Forschungstraditionen wider. Die unterschiedlichen Positionen im Umgang mit Kontextwissen waren alternativ zu verstehen und schlossen sich gegenseitig aus. Erst in der neueren Forschungstradition wurden sie relativiert. In Deutschland regte insbesondere Hopf (Hopf 1996) eine Integration der Hypothesenbildung in den qualitativen Forschungsprozess an. Anhand empirischer Studien verdeutlichte sie, dass sich parallel zur Notwendigkeit eines qualitativen Vorgehens eine inhaltliche Zentrierung in Form von Hypothesenbildung als unumgänglich erweisen kann. Auch gegenwärtige Diskussionen um Methodenkombination (Mayring u. a. 2007, Huber & Gürtler 2003) oder die Relevanz des Dreischrittes der Induktion, Deduktion und Verifikation (Strauss 2007) während eines Analyseprozesse verdeutlichen eine Tendenz weg von starren Abgrenzungsbemühungen und hin zu einer Integration von Hypothesen in den qualitativen Forschungsprozess. Vorwissen muss nicht bedeuten, gegenüber neuen Beobachtungen verschlossen zu sein. Auch Meinefeld (Meinefeld 2007) verdeutlicht, dass die in der qualitativen Forschung geforderte Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld nicht mit einem Verzicht der Explizierung von Vorwissen einhergeht, sondern durch eine bewusste Wahl von Methoden und einen bewussten Umgang mit ihnen. Die Offenheit für neue Erkenntnisse im Forschungsprozess ist nicht von einer Suspendierung des Vorwissens auf inhaltlicher Ebene abhängig, sondern vielmehr von der Frage nach den angewandten Methoden, durch die Abweichungen von Erwartungen und Besonderheiten im Feld sichtbar gemacht werden.

Die Frage nach dem Umgang mit Vorwissen sollte also nicht entlang einer Forschungslinie qualitative versus quantitative Forschung stehen, sondern vielmehr durch Faktoren wie die Angemessenheit der Methode hinsichtlich der Forschungsfrage oder dem bereits vorliegenden

und verfügbaren Wissen gewählt werden. Steht dieses im Fokus eines Forschungsprozesses, so findet auch das Testen von Hypothesen einen legitimen Platz in der qualitativen Forschung.

7.5 Induktion – Deduktion

Im Kontext des vorhergehenden Kapitels um Hypothesen und Vorwissen in qualitativen Forschungsprozessen soll im Folgenden die Frage nach induktiver und deduktiver Kategorie diskutiert werden.

Neben dem nicht einheitlichen Theoriebegriff von Induktion und Deduktion ist die vorherrschende Differenzierung zwischen diesen Begriffen in quantitativer und qualitativer Sozialforschung insbesondere in der unterschiedlichen Gewichtung von Hypothesentestung und Hypothesengenerierung zu sehen (Lamnek 2005). Während im Verständnis der quantitativen Methodologie der Fokus auf der deduktiven Überprüfung und Bewährung von Hypothesen liegt, befasst sich die qualitative Forschung vor allem mit der induktiven, d.h. aus dem Feld gewonnenen Generierung von Hypothesen und deren Bestätigung.

Wissenschaftstheoretische Implikationen wie die induktive Bestätigung und die deduktive Bewährung werden jedoch kritisch diskutiert. Popper (Popper 1968) kritisiert insbesondere das Verfahren der induktiven Bestätigung, das der Absicht von Wissenschaftlern, ihre Hypothesen zu falsifizieren - und nicht, wie in diesem Verständnis angenommen, sie zu bestätigen -, entgegensteht. Aus dieser wissenschaftstheoretischen Sicht wäre demnach induktive Hypothesengewinnung nicht als eine Hypothesenbestätigung zu definieren, wie es beispielsweise die Handhabung des qualitativen Paradigmas impliziert.

Induktives und deduktives Vorgehen findet im Forschungsprozess neben der Generierung, Falsifizierung und Überprüfung von Hypothesen auch im Prozess der Kategorienbildung statt. Das Erzeugen von Kategorien kann auf unterschiedliche, sich nicht ausschließende Art und Weise erfolgen: induktiv, d.h. aus dem vorhanden Rohmaterial heraus, oder deduktiv, also auf der Grundlage eines wissenschaftstheoretischen Ansatzes, einer vorhergehenden Studie oder aus bereits gebildeten Hauptkategorien heraus. Kuckartz (Kuckartz 2007) verweist allerdings darauf, dass in der Forschungspraxis deduktive und induktive Prozesse der Kategorienbildung miteinander verknüpft werden.

Insbesondere dort, wo Wissensdefizite vorhanden sind, wird auf induktive Kategorienbildung zurückgegriffen. Auch Huber (Huber 1992) betont die Verknüpfung induktiver und deduktiver Analyse im Prozess der Kategorienbildung. Kombiniertes induktives und

deduktives Vorgehen lässt sich in den verschiedensten Analysestrategien erkennen, beispielsweise bei der Strategie der hypothesengestützten Kategorisierung.

Für jede Hypothese werden hier bereits im Vorfeld der Datenerhebung explizit Kategorien gebildet. Im Codierungsprozess findet eine deduktive Zuordnung der Bedeutungseinheiten statt. Darüber hinaus - und das macht den induktiven Anteil aus - werden während der Analyse sicherlich Einheiten auftauchen, die keiner der vorab definierten Kategorien zuzuordnen sind. Hier werden nun induktiv Kategorien entwickelt und mit den Hypothesen verknüpft. Auch in der „Methode des ständigen Vergleichens“ von Glaser und Strauss (Glaser & Strauss 1967, Strauss 2007), einem wesentlichen Element ihrer Grounded Theory, ist die Verknüpfung von Induktion und Deduktion ein grundlegender und notwendiger Prozess.

Die aus den Rohdaten induktiv geschlossenen Annahmen werden in allgemeinere Kategorien integriert und mit deduktiven Rückschlüssen auf die Rohdaten oder Vorwissen überprüft.

Abbildung 6 verdeutlicht den zirkulären Prozess von induktiver und deduktiver Kategoriebildung.

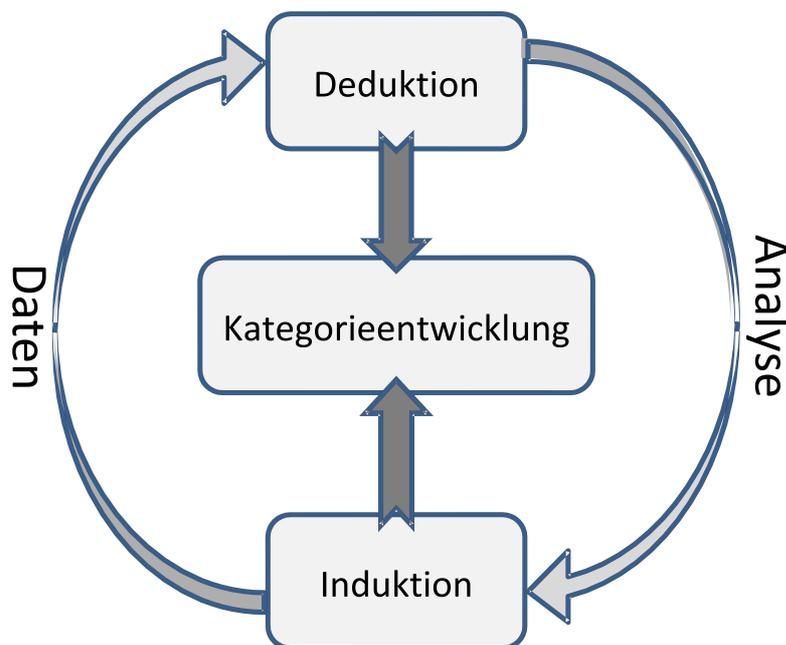


Abbildung 6: Induktive - Deduktive Kategoriebildung

7.6 Typenbildung

Nach Lamnek (Lamnek 2005) kann von einer Typisierung gesprochen werden, wenn „einzelne Aspekte eines gefundenen Phänomens gedanklich gesteigert als wesentliche Merkmale des Phänomens herausgestellt, als überindividuell angesehen und in ihrer spezifischen Konstellation als typisch bezeichnet werden, ohne dass sie immer in einer reinen Form in der sozialen Wirklichkeit zu finden wären.“ Für die Konstruktion typischer Handlungsmuster und als Technik der Deskription einer Handlungsfigur schlägt Lamnek (Lamnek 2005) das Verfahren der komparativen Kasuistik vor (Jüttemann 1990, Jüttemann 2009). Dieses Verfahren gründet sich auf die Annahme, dass beschreibbare Phänomene „einen individuellen Charakter haben (und) jeder Einzelfall Prototyp eines strukturellen Phänomens ist.“ (Lamnek 2005, S.687) Das Vorgehen nach der komparativen Kasuistik beinhaltet sowohl ein sinnhaftes Nachvollziehen der Handlungsfigur als auch die Konstruktion eines Handlungsmusters. Dies bedeutet auch, dass Fälle und Einzelfälle nicht nur beschreibbar, sondern aufgrund ihrer Charaktermerkmale identifizierbar und erklärbar sind (Lamnek 2005).

Die Bildung von Typen findet in der Forschungspraxis meist Verwendung in der sinngebenden Konstruktion von Wirklichkeiten und in der Darstellung komplexer, häufig sozialer Zusammenhänge. Dabei werden die grundlegenden, charakteristischen Elemente des Datenmaterials herausgearbeitet sowie das vorhandene Datenmaterial reduziert und überschaubar gemacht. Ziel ist es dabei, elementare Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Forschungsgegenstand offenzulegen (Lamnek 2005).

Kelle und Kluge (Kelle & Kluge 1999) und Kluge (Kluge 2000) benennen Regeln einer empirisch begründeten Typenbildung und beschreiben das Vorgehen in einem vierstufigen Prozess. Stufe 1 ist demnach die Erarbeitung von relevanten Vergleichsdimensionen, dem folgt auf Stufe 2 eine Gruppierung der Fälle und eine Analyse empirischer Regelmäßigkeiten. Stufe 3 bildet die Analyse von inhaltlichen Sinnzusammenhängen und Typenbildung. Auf der Stufe 4 erfolgt schließlich die Charakterisierung der gebildeten Typen.

Verbreitet ist darüber hinaus die aus der Soziologie stammende Typenbildung nach Gerhardt (Gerhardt 1995). Sie kritisiert die fehlende Auseinandersetzung der gegenwärtigen Forschungspraxis mit der Frage nach einer Unterscheidung und Abgrenzung der Begriffe Beschreiben und Erklären als Zweck der Typenbildung und, daraus resultierend, ad hoc gebildeten Typen aus dem vorliegenden Datenmaterial. Gerhardt setzt dem eine vergleichend–kontrastierende Typenkonstruktion am Fallmaterial entgegen. Sie orientiert sich dabei an der Weberschen Auffassung von Typen, deren größte Evidenz sich intersubjektiv auf

die zweckrationale Deutung sozialer Vorgänge gründet. Dieses soziologische Vorgehen beinhaltet eine Typenbildung, unabhängig von einer Übereinstimmung von Deutung und tatsächlichen Verhältnissen (Lamnek 2005).

Huber und Gürtler (Huber & Gürtler 2003) sehen in der aus der Grounded Theory entnommenen Methode des ständigen Vergleichens ein grundlegendes Element der empirischen Typenbildung. Um generalisierende Aussagen zu erhalten, sind demnach ein Vergleich von Einzelfällen und die Rekonstruktion von Zusammenhängen elementare Techniken der Typenbildung.

Nach Gürtler (Gürtler 2005) zeichnet sich die qualitative Typenbildung durch ein Verfahren in zwei Schritten aus: (1) der Differenzierung der Merkmale bzw. Merkmalsdimensionen und (2) einer Synthese der Typen durch Differenzenbildung und Einzelfallvergleiche.

In der vorliegenden Arbeit wird Typenbildung auf zwei Ebenen angewandt: Auf der Personenebene werden Idealtypen gebildet. Hier werden die Charakteristika soziodemographischer Merkmale als Einflussfaktoren auf Humorinteraktionen zusammengefasst und so der „ideale Humortyp“ entwickelt. Darauf aufbauend können Erkenntnisse für den Einsatz von Humor im kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess gewonnen und Konsequenzen daraus gezogen werden. Auf der Ebene der Kategorien findet eine Bildung von Prototypen statt. Real beobachtete Humorinteraktionen werden aufgrund ihrer Charakteristika zu Kategorien zusammengefasst. Hauptkategorien vereinen nahezu alle Charakteristika der jeweiligen Kategorie und dienen so als Muster, denen entsprechende Humorinteraktionen zugeordnet werden können.

Der Webersche Idealtypus kann als ein soziologisches Begriffswerkzeug verstanden werden, das zwei wesentliche Merkmale in sich vereint. Es entspricht (1) dem historischen Charakter gesellschaftswissenschaftlicher Materialien und trägt (2) den vielfältigen und unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven des Wissenschaftlers Rechnung. Dies bedeutet jedoch nicht einen Verzicht auf Rationalität und Richtigkeitsgeltung soziologischer Aussagen (Gerhardt 1995). Der Webersche Idealtypus wird gewonnen durch eine Pointierung einzelner oder mehrerer Charakteristika und durch ein Zusammenschließen einzelner Elemente, die sich zu einem einheitlichen Gedankenbild zusammenfügen. Diese Gedankenbilder können als Orientierungsrahmen oder als Analyseraster realer Fälle dienen, durch welche sich wesentliche Merkmale und spezifische Charakteristika analysieren lassen (Lamnek 2005).

Im Gegensatz zu Idealtypen sind Prototypen Merkmalskombinationen, die faktisch in der Realität vorhanden sind. Sie vereinen und verkörpern bestimmte Charakteristika nahezu vollständig in sich und bilden dadurch die im Forschungsprozess entwickelten Typen ab.

Kelle und Kluge verstehen Prototypen als Muster, durch die auch weniger klare Fälle zugeordnet werden können (Kelle & Kluge 1999).

7.7 Gegenstandsnahe Theoriebildung

Gegenstandsnahe Theoriebildung wird in der vorliegenden Arbeit in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses mit Hilfe von Elementen der Grounded Theory durchgeführt.

Glaser und Strauss (Glaser & Strauss 1967) entwickelten mit der Grounded Theory „eine umfassende Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses“ (Böhm 2007). Die Grounded Theory tritt dem logisch deduktiven Ansatz entgegen, der Theorien auf Grundlage vorhandener Hypothesen entwickelt, ohne diese einer anschließenden Prüfung zu unterziehen (Wiedemann 1995). Glaser und Strauss versuchen mit der Grounded Theory eine „ideale Theorie“ zu entwickeln, die zum einen in einem Gegenstandsbereich begründet ist und zum anderen eine „thick description“ (Geertz 2007) ermöglicht (Wiedemann 1995). Ziel der Grounded Theory ist es, „grounded formal theories“ (Lamnek 2005) zu generieren und zu überprüfen, ohne dabei an spezielle Datentypen, Interessen oder wissenschaftliche Orientierungen gebunden zu sein. Die als Vorstufe am konkreten und spezifischen Gegenstandsbereich entwickelten gegenstandsbezogenen Theorien bilden dabei das Bindeglied zwischen Entwicklung und Formulierung einer formalen, in der Empirie verankerten Theorie (Lamnek 2005). Erst aus dem Vorhandensein mehrerer gegenstandsbezogener Theorien kann eine formale Theorie entwickelt werden, die sich durch einen hohen Allgemeinheitsgrad auszeichnet. Die Unterscheidung zwischen gegenstandsbezogenen Theorien und formalen Theorien ist in dem Anliegen der Grounded Theory begründet, die Komplexität sozialer Phänomene bzw. der zu untersuchenden Wirklichkeit einerseits zu erfassen und sie dabei gleichzeitig überzeugend darstellen und formulieren zu können. Dafür ist eine Generalisierbarkeit auf unterschiedlichen Ebenen unerlässlich. Um diesem Anliegen gerecht zu werden und um einen ausreichend hohen Generalisierungsgrad zu erreichen, erfolgt die beschriebene Gliederung in (1) nahe an der Empirie orientierten, gegenstandsbezogenen oder substantiven Theorien und (2) den direkt daraus hervorgehenden formalen Theorien, die durch eine räumliche und zeitliche Unabhängigkeit und durch eine Distanzierung zu Gesellschaftstheorien gekennzeichnet sind.

Diese Unterteilung spiegelt die Aufteilung in Theorien „kurzer, mittlerer und größerer Reichweite wider“ (Gürtler 2005), und so ordnen Glaser und Strauss sowohl die gegenstandsbezogenen als auch die formalen Theorien als Theorien mittlerer Reichweite ein (Glaser & Strauss 2005). Insbesondere die Entwicklung formaler Theorien hat den Anspruch, über die bloße Deskription des zu erforschenden Gegenstandsbereiches hinaus allgemein gültige Gesetzeszusammenhänge zu formulieren (Lamnek 2005).

Die Grounded Theory kann als eine eigenständige Methodenlehre verstanden werden, welche die Wirklichkeit theoriebildend gestaltet. Sie zeichnet sich durch folgende zentrale Merkmale aus: (1) der Fall als eigenständige Untersuchungseinheit, (2) soziologische Interpretation als Kunstlehre, (3) Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken und (4) Offenheit sozialwissenschaftlicher Begriffsbildung (Hildenbrand 1998). Sie ist dabei keine spezifische Technik oder Methode, sondern vielmehr ein durch charakteristische Merkmale gekennzeichneter Stil, nach dem qualitative Daten analysiert werden können.

Ein Vorgehen nach der Grounded Theory soll der Entdeckung neuer Erkenntnisse dienen. Dies bedeutet aber nicht, wie fälschlicherweise häufig angenommen und kritisiert wird, dass der Forscher ohne jedes Vorwissen in den Forschungsprozess eintreten soll (siehe Kapitel 7.4). Vielmehr, und das betont Strauss (Strauss 2007) explizit, ist die Anpassung der Abstraktionsebene einer Theorie an die soziale Wirklichkeit und an die empirischen Gegebenheiten elementar. Dieses Vorgehen ermöglicht es, theoretische Erkenntnisse zu erhalten, die dann tatsächlich auf empirische Daten gestützt sind.

Ein Vorgehen im Forschungsprozess im ursprünglichen Sinne der Grounded Theory ist als eine Analyse von textbasierten Daten zu verstehen. Durch die Fortschritte im Bereich der computergestützten Datenanalyse und Entwicklungen wie der Software AQUAD können nun auch Audios und Videos in den Analyseprozess im Sinne der Grounded Theory einbezogen werden.

Zentrale Elemente der Grounded Theory wie die „Methode des ständigen Vergleichens“, des „Kodierens“ oder des „Schreibens von Memos“ (Strauss 2007, Glaser & Strauss 2005) sind grundlegende Funktionen von CDA-Software. Theorien werden in der Grounded Theory entwickelt, indem unter Verwendung und ständiger Zuordnung von Notizen, Memos oder Protokollen das Datenmaterial kodiert, nach der Methode des ständigen Vergleichens analysiert und Kategorien gebildet werden (Böhm 2007).

Die vorliegende Arbeit wählt ein wissenschaftliches Vorgehen nach der Grounded Theory in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses. In der Studie I, der videogestützten Beobachtungsstudie, wird computergestützt mit AQUAD analysiert. Dabei bilden ständiges

Vergleichen und der Kodiervorgang mit AQUAD die Grundlagenarbeit, welche Voraussetzung für die Generierung von Strukturen ist. Analog zu Böhms (Böhm 2007) Auffassung, der den Prozess des Kodierens in der Grounded Theory als eine kontinuierliche qualitative Inhaltsanalyse bezeichnet, findet diese auch hier ihre Verwendung. In dem zirkulären Prozess des Kodierens werden typische Strukturen herausgearbeitet, Hypothesen entwickelt und überprüft sowie gegebenenfalls wieder verworfen. Mit Hilfe dieses Vorgehens kann systematisch eine empirisch begründete Theorie entwickelt werden.

Die Studie II dieser Arbeit, die Fragebogenerhebung, stellt eine quantitative Erhebung dar. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden in Zusammenhang mit den Erkenntnissen von Studie I gebracht. Quantitative Ergebnisse dienen für weitere qualitative Aussagen. Der Zusammenschluss der gewonnenen Erkenntnisse aus beiden Studien, die schließlich zu einer Theorieentwicklung führen, sind auf der Grundlage empirischer Daten generiert worden, was eine gegenstandbezogene Theorie im Sinne der Grounded Theory darstellt.

8 Forschungsstrategien der Studien

*„Humour often turns ‚HA HA‘ into ‚AHA!‘,
giving us insights we would never have had otherwise.“*

Roy

Die vorliegende Arbeit findet ihre Forschungsstrategie in der Kombination und Integration verschiedener Methoden in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses. Zu Beginn dieses Kapitels werden daher die eingesetzten Methoden in ihren jeweiligen Phasen dargestellt. Im Folgenden werden theoretische Überlegungen zu den eingesetzten Forschungsstrategien der Studien dargestellt. Der sich daran anschließende Teil des Kapitels befasst sich mit Studie I, der qualitativen Beobachtungsstudie. Hier wird zunächst die Phase der Datenerhebung erläutert und das angewandte Verfahren der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung und die Videodokumentation beschrieben. Darauf folgt eine Darstellung der verwendeten Computersoftware AQUAD zur Analyse und Auswertung qualitativer Daten. Dem schließt sich die Beschreibung der qualitativen Analyse der erhobenen Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der hypothesengestützten Kategorisierung an. Dieses Kapitel endet mit der Darstellung von Studie II. Hier werden analog zum Vorgehen in Studie I die Phase der Datenerhebung sowie die Phase der Datenauswertung erläutert. Insbesondere die quantitativen Verfahren der Datenanalyse werden dargestellt.

8.1 Methodenkombination im Forschungsprozess

Multimethodisches Vorgehen findet sich in der vorliegenden Arbeit in verschiedenen Ebenen des Forschungsprozesses. Sie vereint die in der Sozialwissenschaft herrschenden unterschiedlichen Auffassungen zur Triangulation. Triangulation im Sinne einer Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden wird auf der Ebene der Datenerhebung durchgeführt. Neben dem quantitativen Zugang der Datenerhebung und -auswertung durch Verwendung eines Fragebogens erfolgt eine qualitative Datenerhebung und -analyse mittels der videodokumentierten teilnehmenden Beobachtung.

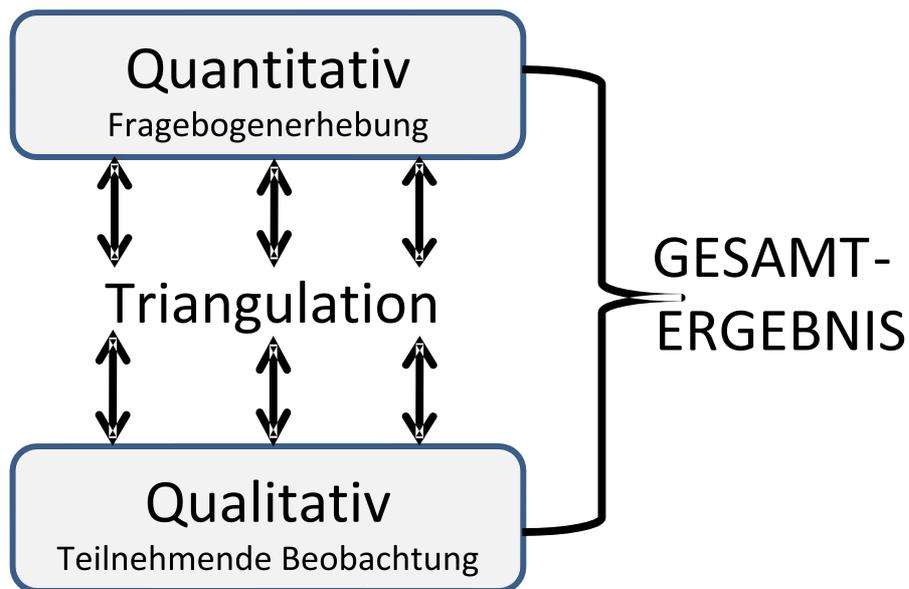


Abbildung 7: Triangulation im Forschungsprozess

Auf der Ebene der Datenanalyse wird eine Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden durch die Generierung von Mikrosequenzen erzeugt.

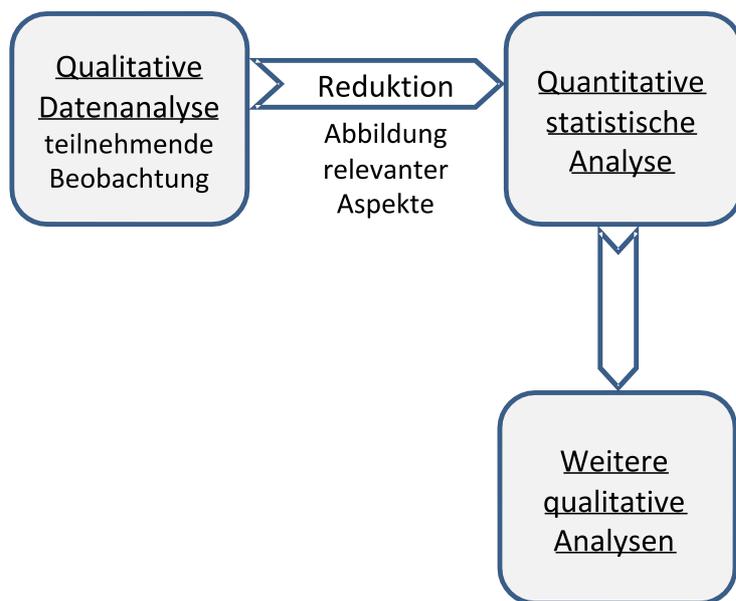


Abbildung 8. Generierung von Mikrosequenzen im Forschungsprozess

Triangulation innerhalb qualitativer Forschung, wie sie gegenwärtig häufig diskutiert wird, (zum Beispiel Flick 2007) findet sich in sämtlichen Phasen des Forschungsprozesses, entsprechend den von Denzin (Denzin 1978) vorgeschlagenen vier Phasen der Triangulation: Daten-Triangulation, Investigator-Triangulation, Theorien-Triangulation und der methodologischen Triangulation.

Orientiert man sich an den von Mayring (Mayring 2001) genannten fünf Ebenen im Forschungsprozess, in denen Methodenkombinationen möglich sind, und erweitert auf Designebene die Makro-Sequenzen der Methodenkombination um den Aspekt der Mikro-Sequenzen, dann ergibt sich für die Forschungsstrategie dieser Arbeit folgendes Vorgehen:

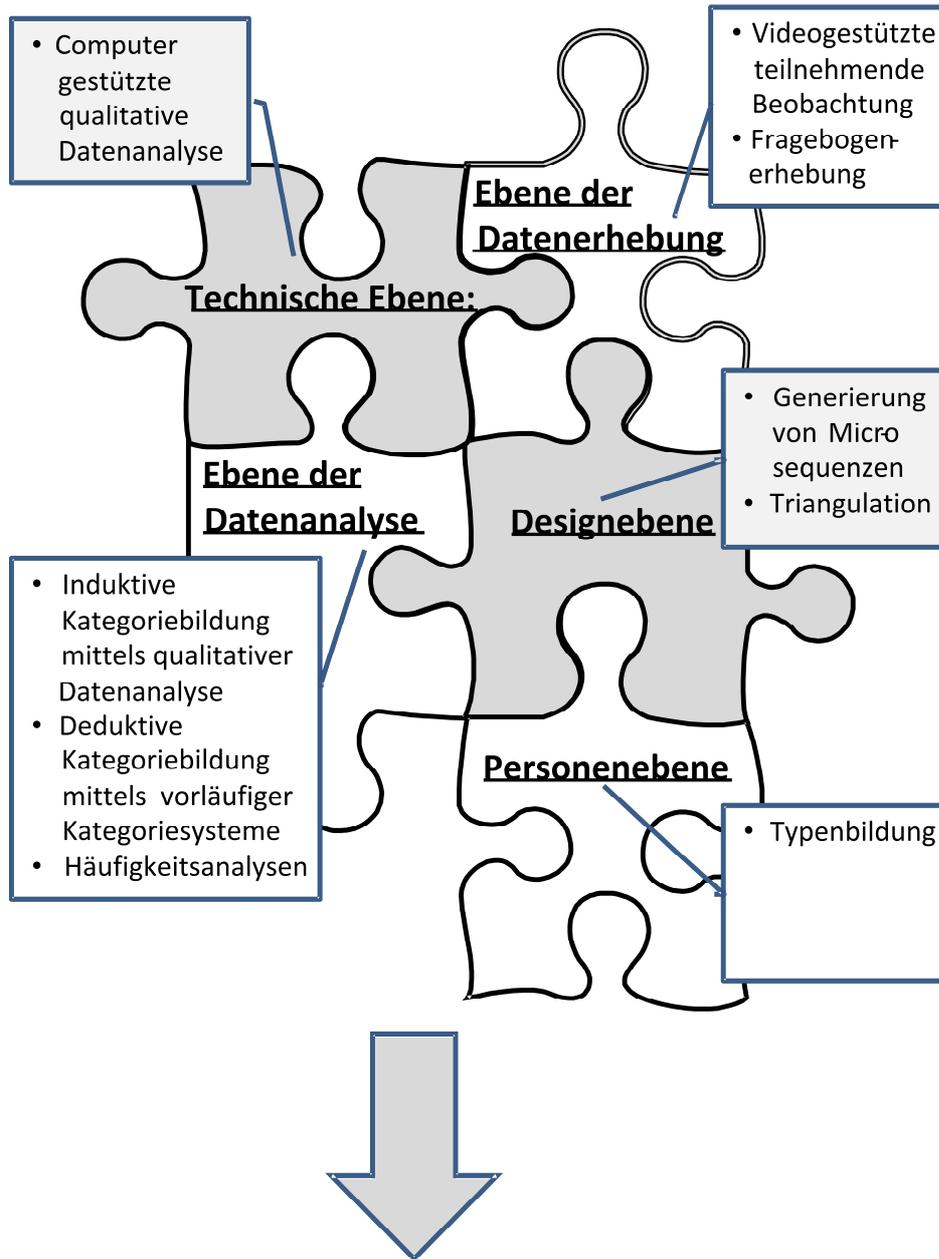
1. *Methodenkombination auf technischer Ebene:* Videodokumentation und Paper-and-Pencil-Technik im Prozess der Datenerhebung. Computergestützte qualitative Datenanalyse im Prozess der Datenauswertung mit Hilfe der Software AQUAD.
2. *Methodenkombination auf Datenebene:* Auf Ebene der Datenanalyse erfolgt multimethodisches Vorgehen in Form induktiver Kategorienbildung. Die erhobenen Daten der videogestützten, teilnehmenden Beobachtungsstudie werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert und dienen als Grundlage induktiver Kategorienbildung. Deduktive Kategorienanwendung erfolgt mittels eines vorläufigen Kategoriensystems. Dieses wurde aufgrund gewonnener Erkenntnisse einer früheren Studie (Drews 2006) entwickelt und dient als Kodierleitfaden zur deduktiven Kategorieanwendung von Studie I.
3. *Methodenkombination auf Personenebene:* Aufgrund der erhobenen Daten erfolgt eine Typenbildung. Es werden Idealtypen gebildet, indem die Charakteristika soziodemographischer Merkmale als Einflussfaktoren auf Humorinteraktionen zusammengefasst und so der „ideale Humortyp“ entwickelt wird. Durch eine Einbeziehung des Kontextes der einzelnen Fälle und eine schrittweise Erweiterung der Fallbasis durch Einbeziehung häufig auftretender Fälle sowie der Analyse interessanter Fälle wird eine Übertragung von Typen und Einzelfällen auf ähnliche Fälle und damit eine Verallgemeinerung angestrebt.
4. *Methodenkombination auf Designebene:*
 - a. *Makro-Sequenz: Triangulationsmodell:* Auf Designebene wird hier Triangulation im Sinne einer Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden verstanden. Sie zeigt sich durch die Verwendung quantitativer und qualitativer Zugänge in der Datenerhebung und -auswertung.
 - b. *Generierung von Mikro-Sequenzen:* Durch eine Reduktion und Abbildung relevanter Aspekte des qualitativen Datenmaterials auf einer quantitativen Skala erfolgt eine Generierung von Mikro-Sequenzen. Ausgewählte Elemente werden gezählt, in einer Häufigkeitstabelle zusammengestellt und weiteren,

statistischen Analysen unterzogen. Die so erhaltenen Ergebnisse bilden eine allgemeine Grundlage für weitere, sich daran anschließende qualitative Analysen. Dieses Vorgehen der Generierung von Mikro-Sequenzen trägt dem zirkulären Charakter eines Forschungsprozesses Rechnung und wird insbesondere durch den Einsatz der computergestützten Analyse mit AQUAD unterstützt.

5. *Methodenkombination in der Forschungslogik:* Durch die Entwicklung eines multimethodischen Forschungsdesigns, der Formulierung einer gemeinsamen Forschungslogik und der Gleichwertigkeit aller angewandten Methoden kann eine wirkliche Integration von Methoden gelingen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgender Forschungsrahmen:

Forschungsrahmen



Forschungslogik:
Gemeinsames Ablaufmodell

Abbildung 9: Forschungsrahmen

8.2 Datengewinnung

8.2.1 Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung

Die videogestützte Beobachtung über das Humorverhalten von 65 Kindern und 9 Erzieherinnen erfolgt mittels des Verfahrens der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung. Diese Methode wurde gewählt, da die teilnehmende Beobachtung als geeignete wissenschaftlich-empirische Methode zur Erfassung von „sozialem Handeln“ (Lamnek 2005) als Gegenstand der Sozialwissenschaften gilt. Qualitative Sozialforschung mit dem Ziel einer Rekonstruktion von sozialem Handeln, einer situativen Erschließung von Sinnstrukturen des beobachteten Gegenstandes, dem Interesse, komplexe Deutungssysteme und Wahrnehmungen zu analysieren wie auch dem Interesse an einer Analyse der Handlungskontexte von Individuen oder der Strukturen sozialer Gebilde, benötigt eine Methode, deren maßgebliches Kennzeichen der Einsatz in der natürlichen Umwelt des Forschungsgegenstandes oder der Untersuchungspersonen ist. Diese Voraussetzungen bietet insbesondere die teilnehmende Beobachtung (Lamnek 2005). Durch eine Teilnahme am alltäglichen Leben der Personen oder Gruppen, die im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, ist es dem Forscher möglich, ihr Verhalten, Handeln, Interagieren oder auch bestimmte Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren (Lamnek 2005). Die teilnehmende Beobachtung ist besonders in wenig erforschten Gebieten eine geeignete Methode, häufig auch der einzige methodische Zugang (Lamnek 2005), diese zu erschließen.

Für die vorliegende Studie bietet sie sich daher insbesondere die Methode der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung aus folgenden Gründen an: Das Humorverhalten von Kindern und seine Bedeutung für den kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess ist ein kaum erforschter Gegenstand. Über Situationen, in denen er zu Tage tritt und über die Funktionen, die Humor im kindlichen Alltag erfüllt, ist nach wie vor nur wenig bekannt. Eine Teilnahme am kindlichen Alltag in Kindertageseinrichtungen ermöglicht es, dieses Feld näher zu erschließen. Sinnstrukturen und Handlungskontexte von humorvollen Interaktionen im kindlichen Alltag können situativ erschlossen, analysiert und zur wissenschaftlichen Auswertung dokumentiert werden. Die Auswahl der Methode der unstrukturierten Beobachtung basiert auf den im Vorfeld getroffenen Entscheidungen, nur von allgemeinen Richtlinien als Rahmen der Beobachtung auszugehen. Dies bedeutet eine relative Flexibilität und Offenheit bezüglich der Beobachtungen. Dadurch verringert sich die Gefahr der frühzeitigen Selektion von Daten und eine vorzeitige Verengung des Forschungsprozess wird verhindert, da sich erst in der Phase der Beobachtung im sozialen Feld die Perspektive und die

Gegenstände der Beobachtung explizit entwickeln und herauskristallisieren. Außerdem ermöglicht die ausgewählte Methode einen hohen Grad an Authentizität, da die Beobachtung nicht in einer Laborsituation, sondern in der natürlichen Lebenswelt des zu erforschenden Gegenstandes erfolgt.

Trotzdem ist auch die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung, wie jede andere Methode, bestimmten Anwendungsrisiken, insbesondere durch ihre Begrenztheit, unterworfen. Grenzen findet die Methode in räumlichen Gegebenheiten, beispielsweise aufgrund der menschlichen Sinnesorgane und Wahrnehmung durch eine Limitierung des Gegenstandes der Beobachtung, da prinzipiell nur Ausschnitte aus der Realität erfasst werden können. Die Beobachtung muss sich dadurch auf einen ausgewählten Aspekt richten, während andere Aspekte gleichzeitig vernachlässigt oder ausgeblendet werden müssen. Ergänzend zu den genannten Anwendungsrisiken muss sich auch diese Methode mit der Frage der subjektiven Wahrnehmung und darin eingeschlossen mit der Problematik von Distanz und Identifikation auseinandersetzen.

Die Form der unstrukturierten Beobachtung entspricht am stärksten den methodologischen Prinzipien des interpretativen Paradigmas (Lamnek 2005). Der Grundgedanke des interpretativen Paradigmas ist die Annahme, dass jedes menschliche Handeln bereits eine Deutung von Welt voraussetzt. Matthes (Matthes 1976) definiert das interpretative Paradigma als eine „grundlagentheoretische Position [...], die davon ausgeht, dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte.“ Das interpretative Paradigma begreift den Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung als eine - im Allgemeinen vom Forscher erhobene - Interpretationsleistung, durch welche die soziale Wirklichkeit (re)konstruiert wird. Daher muss die Frage nach einer unverzerrten Wahrnehmung weniger an die Forschungsinstrumente als vielmehr an den Forscher selbst gerichtet werden.

Gerdes und von Wolffersdorff-Ehlert (Gerdes & von Wolffersdorff-Ehlert 1974) setzten sich in ihrer teilnehmenden Beobachtungsstudie zur Drogenkultur Jugendlicher mit den Aufgaben eines Forschers als teilnehmender Beobachter und den daraus resultierenden Schwierigkeiten auseinander. Sie nennen als die zwei grundlegenden Aufgaben eines teilnehmenden Beobachters zum einen das Kennenlernen und Verstehen des Forschungsgegenstandes von innen, aus dem Feld heraus, und zum anderen, genau dieses Verstandene für Dritte mitteilbar, nachvollziehbar und überprüfbar zu machen. Gerdes und von Wolffersdorff-Ehlert bezeichnen diese Problematik eines teilnehmenden Beobachters als „organisierte

Schizophrenie“ (Gerdes & von Wolffersdorff-Ehlert 1974). Lamnek nennt es ein „Dilemma von Identifikation und Distanz“ (Lamnek 1995), das im gesamten Beobachtungsprozess auftritt und kommt zu dem Schluss, dass „teilnehmende Beobachtung nur möglich ist, wenn der Forscher Identifikation und Distanz zu der untersuchten Wirklichkeit gleichzeitig herstellen kann. Dies ist aber nicht möglich, weil die beiden Momente gegenläufig sind, und deshalb ist der Begriff des Dilemmas angebracht: Bei voller Identifikation gibt es keine Distanz und vice versa.“ (Lamnek 2005 S. 637) Wie Gerdes und Wolffersdorff-Ehlert sieht auch Scholz (Scholz o. J.) eine zentrale Aufgabe des beobachtenden Forschers im Verstehen des Forschungsgegenstandes. Er schreibt dem beobachtenden Forscher eine mitwirkende Rolle bei dem, was er beobachtet, zu und sieht alle wahrnehmbaren Daten als Ergebnis einer Ko-Konstruktion (Scholz o. J.). Er sieht gerade in einer direkten Teilnahme eines Forschers in Kommunikation und Interaktion ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal der teilnehmenden Beobachtung gegenüber anderen Erhebungsmethoden, das es ermöglicht, das Beobachtbare in seinem Kontext zu verstehen und zu dokumentieren. Scholz verweist auf die elementare Bedeutung von Raum und konkreter Zeit als wichtigen Aspekten der beobachteten Situation. Beobachtung bedeutet also nicht nur Kommunikation und Interaktion zu dokumentieren, sondern auch das, was „dem Sprechen und Handeln als Vereinbarung darüber entnommen werden kann.“ (Scholz o. J., S. 20) Auch Damman (Damman 1991) betont die Bedeutung einer Kooperation aller Beteiligten im Forschungsprozess. Er sieht eine Lösung des Dilemmas von Identifikation und Distanz in einer durch Kommunikation entstandenen Herstellung gemeinsamer Bedeutungen und nicht durch Einfühlung und Empathie gegenüber dem Forschungsgegenstand. Gleichzeitig betont Damman die Bedeutung der Selbstreflexion des Forschers und sieht es als methodisch wichtig an, „dass der Feldforscher seinem Selbst- wie dem Fremdverständnis der untersuchten Anderen entsprechend immer ein Außenseiter bleibt und zu bleiben hat.“ Teilnehmende Beobachtung ist „grundsätzlich nur durch eine Kooperation aller Beteiligten möglich [...]“. (Damman 1991, S. 134)

Trotz der beschriebenen Anwendungsrisiken, der Frage nach der subjektiven Wahrnehmung und des Dilemmas von Nähe und Distanz gilt die teilnehmende Beobachtung als geeignetes Mittel für die Erforschung sozialwissenschaftlicher Gegenstände. Um die beschriebenen Anwendungsrisiken der teilnehmenden Beobachtung zu minimieren, wird insbesondere auf den Einsatz von Videodokumentation im Beobachtungsprozess als geeignetes Mittel verwiesen (Lamnek 1995).

8.2.2 Videodokumentierte teilnehmende Beobachtung

Audiovisuelle Beobachtung kann, zuerst in Form von Fotografie, später durch Ton- und Videoaufnahmen, auf eine relativ lange Tradition zurückblicken. Insbesondere wenn es um die Beobachtung und Dokumentation von menschlichem Verhalten ging, wurden sämtliche verfügbaren Medien eingesetzt (Ellering 1995). In neuerer Zeit hat besonders auch die Säuglings- und Kleinkindforschung auf die Unterstützung durch videodokumentierte Beobachtung zurückgegriffen und damit vielfältige, tiefergehende und neue Erkenntnisse über die Entwicklungsprozesse und das Verhalten von Säuglingen und Kleinkindern erlangt (Schieche u. a. 2007, Dornes 1997).

Audiovisuelle Medien haben, so Ellering (Ellering 1995), stark dazu beigetragen, dass beobachtbares Verhalten wieder erheblich an Bedeutung gewinnt und Informationen darüber als eine wichtige Ergänzung zu subjektiven Berichten wie Interviews oder Fragebögen gelten. Ellering sieht die Attraktivität audiovisueller Medien in ihrem Potential begründet (Ellering 1995). Sie bieten die Möglichkeit, an sich flüchtige Phänomene, wie sie beispielsweise in menschlichen Verhaltensweisen zu sehen sind, insbesondere in Gestik und Mimik oder im verbalen Bereich, zu fixieren und beliebig oft zu reproduzieren. Außerdem erlauben spezielle technische Gegebenheiten wie die Zoomfunktion, der Zeitraffer oder das parallele Abspielen einzelner Szenen gegebenenfalls noch differenziertere Analysen. Auch die Integration der Beobachtung in den entsprechenden Kontext wird mithilfe audiovisueller Medien erheblich gefördert. Dieses Wissen um den Gesamtkontext, in dem die dokumentierte Situation stattfand und eine anschließende Verbindung von Wissen aus der teilnehmenden Beobachtung und Erkenntnissen aus den aufgezeichneten Situationen ist eine wesentliche Stärke der videodokumentierten Dokumentation. Scholz (Scholz o. J.) sieht darum eine zentrale Aufgabe videodokumentierter Daten in der Hinterfragung des Wissens aus der teilnehmenden Beobachtung. Der Beobachter wird so zur Reflexion seiner Beobachtung angeregt und veranlasst, sein Wissen zu überprüfen und zu modifizieren. Dieses Verständnis unterstützt den Anspruch an Offenheit qualitativer Forschung und entspricht dem Vorgehen wechselseitiger induktiver und deduktiver Kategorienbildung.

Insgesamt wird in diesem Verständnis auch deutlich, dass auch audiovisuell unterstützte Beobachtung die Problematik subjektiver Interpretation wohl relativieren, nicht jedoch völlig aufheben kann. Erkenntnisse, die aus den Daten gewonnen werden, unterliegen auch hier immer einer subjektiven Interpretationsleistung. Sie enthalten immer schon die Interpretation der Wahrnehmung und die Interpretation des Kontextes der beobachteten Handlung (Scholz o. J.). Allerdings lässt sich mit audiovisueller Unterstützung die Problematik der

Intersubjektivität offensichtlich machen und bestimmen. Wird Subjektivität als ein Bestandteil qualitativer Forschung definiert, so wird ein Vergleich der Daten von unterschiedlichen Beobachtern diese Subjektivität zeigen (Ellering 1995). Ellering (Ellering 1995) sieht in einer geringen Übereinstimmung der einzelnen Interpretationen sogar ein Merkmal für die Wahl eines wirklich qualitativen Ansatzes. Audiovisuelle Medien ermöglichen also nicht ein Aufheben der subjektiven Wahrnehmung, tragen aber dazu bei, den Grad der Übereinstimmung bzw. Differenzen in der Auslegung des Datenmaterials festzustellen. Neben der Minimierung der Anwendungsrisiken teilnehmender Beobachtung sind die Stärken von audiovisuellen Medien insbesondere als ein Instrument der Hypothesenbildung und Exploration im Kontext mit qualitativen Beschreibungen von sozialem Handeln zu sehen. Darüber hinaus - und das verdeutlicht Studie I dieser Arbeit - können audiovisuelle Dokumentationen eine Grundlage für quantitative Erhebungen bieten, die aufgrund der Einbettung in einen Gesamtkontext durch qualitative Aussagen gestützt werden.

8.3 Die Analyse der erhobenen Daten

8.3.1 Die computergestützte Datenauswertung mit AQUAD

Die Auswertung und Analyse der erhobenen Daten erfolgte unter Einsatz der Software AQUAD, einer Software zur Auswertung und Analyse qualitativer Daten.

AQUAD unterstützt hauptsächlich die Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen im Datenmaterial, wie sie beispielsweise durch das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2007b) oder durch den methodologischen Ansatz der Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967) beschrieben wird (Huber & Gürtler 2003).

Die Verwendung der Software AQUAD wird gewählt, da eine computergestützte Analyse die zentralen Anliegen des Forschungs- und insbesondere des Analyseprozesses unterstützt. Auf technischer Ebene ist die Möglichkeit gegeben, das relative große Datenvolumen mit höchster Genauigkeit zu analysieren und zu verwalten. Dies unterstützt den Anspruch an Validität und Reliabilität. Zusätzlich ergibt sich die Möglichkeit, die einerseits vorab entwickelten Hypothesen zu testen, gleichzeitig aber auch neue, aus dem Datenmaterial heraus erhobene Hypothesen zu entwickeln. Die Suche nach möglichen Bedeutungszusammenhängen wird durch AQUAD flexibel gestaltet, ohne dass dabei die Gefahr eines Verlustes der Rohdaten gegeben ist.

Da sich die Datenanalyse am methodologischen Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert, ist auf den Umgang und den Rückgriff auf Rohdaten ein besonderes Augenmerk zu

legen. Wie beschrieben besteht im Vorgehen der qualitativen Datenanalyse nach Mayring die Gefahr der Paraphrasierung, die durch den Einsatz von AQUAD minimiert wird. Durch AQUAD wird ein ständiger Rückgriff und somit eine Überprüfung anhand der Originaldaten ermöglicht. Dies gewährleistet, dass im weiteren Analyseprozess nicht eigene Aussagen interpretiert werden, sondern die des Datenmaterials.

8.3.2 Datenauswertung mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse wird als eine im Forschungsprozess eigenständige Phase definiert (Kuckartz 2007) und hat keine Einwirkung auf den Prozess der Datenerhebung. Diese ist zu Beginn des Analyseprozesses abgeschlossen.

In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2007b) und die Strategie der hypothesengestützten Kategorisierung lässt sich folgendes Vorgehen im Analyseprozess beschreiben:

In einer explorativen Phase (Lamnek 1995) erfolgt ein erstes Vertrautwerden mit dem gesamten Datenmaterial. Nach dem Zufallsprinzip werden mehrere Videos gesichtet. Ziel dieser ersten Phase ist es, einen Überblick über das vorhandene Datenmaterial zu bekommen und erste Kategorien zu erkennen. Dies bedeutet jedoch noch nicht die differenzierte Ausarbeitung eines Kategoriensystems auf Grundlage der ersten Datensätze (Huber & Gürtler 2003), sondern vielmehr die Erarbeitung eines inhaltsspezifischen Orientierungsrahmens (Huber & Gürtler 2003). Dessen Festlegung geschieht einmal anhand der Forschungsfrage, außerdem durch das bereits entwickelte Kategoriensystem und durch Hypothesen, die vorab zur Forschungsfrage formuliert werden. Die Datensätze werden in einem weiteren Schritt hinsichtlich entsprechender Bedeutungsinhalte betrachtet und überprüft. Zusätzlich werden neue, sich aus den Daten ergebende Aspekte in den Orientierungsrahmen integriert.

Diese theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung bedeutet, dass die Fragestellung der Analyse vorab geklärt sein muss (Mayring 2007b). Dass dies nicht dem Merkmal der Offenheit qualitativer Forschung widerspricht, wurde in vorhergehenden Kapiteln bereits erläutert und zeigt sich auch bereits in dieser Phase durch die Integration gegenstandsspezifischer Daten in den Orientierungsrahmen.

Zusätzlich müssen Überlegungen zu generellen Merkmalen der Datensätze angestellt werden und bestimmt werden, wodurch das Profil der einzelnen Datensätze gekennzeichnet ist. Für die Forschungsfrage potentiell bedeutsame Merkmale und Verhaltensweisen von

beobachteten Personen und Situationen werden als Profilvermerkmale für die weitere Analyse benannt.

AQUAD (Huber & Gürtler 2003) bietet hier die Möglichkeit, mit verschiedenen Arten von Codes zu arbeiten: den *konzeptionellen Codes*, um auftretende Ereignisse zu unterscheiden, den *Profil-Codes*, die im Allgemeinen soziodemographische Codes sind und eine ganze Datei kennzeichnen, *numerische Codes*, die dann verwendet werden, wenn quantitative Werte vorhanden sind, programminterne Kontrollcodes, die aber für den Vorgang der Interpretation nicht von Bedeutung sind und schließlich die *Sprecher-codes*, die eine Mischung aus Profil- und Kontrollcodes sind. Sie zerlegen die Datei für später relevante Analysen und Funktionen wie beispielsweise „Suchen“, kennzeichnen aber auch die Redeanteile oder Aktionen eines bestimmten Gruppenmitgliedes. Sprecher-codes wurden ursprünglich zur Analyse des Verfahrens der Gruppendiskussion eingeführt, sind aber auch für den Analyseprozess dieser Studie von grundlegender Bedeutung. Als letzte Art von Codes bietet AQUAD so genannte *Sequenz-codes*. Sie gleichen den konzeptuellen Codes, da sie als Unterscheidungsmerkmal für auftretende Ereignisse dienen. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass Sequenz-codes ein Datensegment definieren, das sich aus mehreren konzeptuellen Codes zusammensetzt. Durch die Verwendung von Sequenz-codes können, wie in der Studie geschehen, Haupt- und Subkategorien erzeugt werden.

Nach diesen sich daraus ergebenden ersten inhaltlichen und formalen Überlegungen wird schließlich eine grundlegende Entscheidung über das zu verwendende inhaltsanalytische Verfahren und über die grundsätzliche Interpretationsstrategie getroffen.

Mayring benennt drei methodisch unterschiedlich orientierte Formen der qualitativen Inhaltsanalyse: die zusammenfassende, die strukturierende und die explizierende Inhaltsanalyse (Mayring 2007b). Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit und der zu Verfügung stehenden Daten bietet sich eine Analyse im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an. Ihr Ziel ist es, das vorhandene Datenmaterial so zu reduzieren, dass die grundlegenden und wesentlichen Elemente erhalten bleiben. Mit Hilfe von Makrooperatoren, der Reduktion, dem Auslassen, der Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung (Mayring 2007b) werden Aussagen aus dem Datenmaterial gewonnen, die das ursprüngliche Material paraphrasieren. Die so gewonnenen abstrakten Paraphrasen werden in Kategorien zusammengefasst und in einem Kategoriensystem dargestellt. Dieses wird anhand des Ausgangsmaterials überprüft (Mayring 2007b).

Entsprechend dem Grundprinzip der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird die Abstraktionsebene der Zusammenfassung, auf die das Datenmaterial durch Einsatz der

Makrooperatoren transformiert wird, exakt festgelegt. Durch eine schrittweise Verallgemeinerung dieser Abstraktionsebene wird die Zusammenfassung immer abstrakter, bis hin zur Entwicklung einer generellen Theorie (Mayring 2007b).

Zusätzlich zu einem Vorgehen nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird aufgrund vorhandener Ergebnisse einer früheren Studie (Drews 2006) und den daraus entwickelten Hypothesen das Verfahren der hypothesengestützte Kategorisierung (Huber & Gürtler 2003) angewandt. Diese Hypothesen bilden nun die Grundlage zur Entwicklung eines vorläufigen Kategoriensystems. Für alle auf die Hypothesen ausgerichteten, potentiell relevanten Ereignisse werden Kategorien entwickelt. Die Daten werden auf entsprechende Vorkommnisse hin analysiert und entsprechende Dateisegmente den jeweiligen Kategorien deduktiv zugeordnet. Die Hypothesen lauten:

- Welche Funktionen hat Humor in Kindertageseinrichtungen – für Kinder und für pädagogische Fachkräfte?
- Wird Humor bewusst / unbewusst von pädagogischen Fachkräften und Kindern als Erziehungs- und Bildungsinstrument eingesetzt?
- Sind Zusammenhänge zwischen Humorverhalten / Humorinventar und Sozial- und Bildungsverhalten bzw. Humorverhalten / Humorinventar und Erziehungsverhalten erkennbar?
- Kann durch bewusst initiierten Humor Veränderung herbeigeführt werden? (Veränderung des sozialen Klimas, von „negativen“ Verhaltensweisen wie beispielsweise Aggression, Anregung von Bildungsprozessen etc.)
- Lassen sich Zusammenhänge von Gruppenstatus und Humorverhalten /Humorinventar erkennen?
- Verändert sich das kindliche Humorverhalten in Anwesenheit / Abwesenheit von pädagogischen Fachkräften?
- Wird Humorverhalten ko- konstruiert?
- Sind geschlechtsspezifische Unterscheidungen im Humorverhalten und der Humorinteraktion erkennbar?
- Lassen sich Zusammenhänge von sozialen Kriterien und Humorverhalten / Humorinventar erkennen?

Neben den Hypothesen, die es zu überprüfen gilt, dienen die entwickelten Hauptkategorien als ein vorläufiges Kategoriensystem, in welches die erhobenen Daten deduktiv integriert werden. Gleichzeitig erfährt es durch induktive Kategorienbildung eine Erweiterung und Modifizierung. Das ursprüngliche Kategoriensystem beinhaltet 13 Hauptkategorien und 12

Subkategorien. Die im Folgenden aufgeführten Hauptkategorien werden als vorläufiges Kategoriensystem verwendet.

Die Hauptkategorien sind im Einzelnen:

- Aufmerksamkeit wecken
- Bearbeitung eines entwicklungspsychologischen Themas
- Kontaktaufnahme
- Spielaufforderung
- Bedürfnis nach körperlicher Zuwendung / Stimulation
- Konfliktvermeidung
- Konfliktbereinigung
- Überspielen von Verlegenheit / Scham
- Humor auf Kosten anderer
- Ästhetik und Inkongruenz
- Statusregelung
- Variation mit den Ebenen der Sprechakte
- Humor wird unterbunden

Bei der Strategie der hypothesengestützten Kategorisierung wird insbesondere der Zusammenhang induktiver und deduktiver Kategorienbildung in der Forschungspraxis deutlich (siehe Kapitel 7.5). Durch das Konstruieren eines vorläufigen Kategoriensystems werden Daten im Analyseprozess zuerst deduktiv eingeordnet. Es zeigt sich jedoch rasch, dass Datensegmente auftauchen, die keiner vorab entwickelten Kategorie zuzuordnen sind und eine induktive Entwicklung neuer Kategorien erforderlich machen. Gleichzeitig werden Kategorien als nicht passend identifiziert und aus dem Kategoriensystem entfernt. In dieser Strategie spiegelt sich die „Methode des ständigen Vergleichens“ wider (Glaser & Strauss 1967). Der Fokus liegt darauf, aus den Besonderheiten der Datenbasis induktive Schlüsse zu ziehen und diese mit Hilfe deduktiver Rückschlüsse auf die Datenbasis in allgemeingültige Prinzipien, hier Kategorien, zu überprüfen und zu integrieren.

Bei diesem Vorgehen lässt sich die zentrale Bedeutung der Computerunterstützung im Analyseprozess erkennen. Insbesondere bei der Suche und Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Kategorien und bei der Erstellung von Verknüpfungen ermöglicht AQUAD auf Grundlage logischer Programmierung deduktives Schließen (Huber & Gürtler 2003).

Dieses Vorgehen nach der Strategie der hypothesengestützten Kategorisierung schließt immer auch eine Überprüfung und gegebenenfalls eine Modifikation des vorläufig entwickelten

Orientierungsrahmens ein. Die Anpassung des Kategoriensystems an die im Datenmaterial verankerten Ereignisse kann zu einer notwendigen Veränderung des Orientierungsrahmens führen.

8.3.3 Statistische Verfahren der Datenauswertung

Faktorenanalyse (vgl. Backhaus u. a. 2000, Kobelt & Steinhausen 2006)

In der vorliegenden Arbeit dient die Faktorenanalyse als multivariate Auswertungsmethode zwei Zielen: Einerseits können auf diese Weise Daten reduziert werden, andererseits soll geprüft werden, ob Zusammenhänge zwischen Items auf „Faktoren“ zurückgeführt werden können. Ein Faktor ist hierbei der «beste Repräsentant» einer Variablengruppe. Das Ergebnis der Faktorenanalyse sind wenige voneinander unabhängige Faktoren, die den Zusammenhang zwischen Variablen besser überschaubar und interpretierbar machen. In Matrixschreibweise lässt sich das Modell darstellen als $X=F*A$, wobei X eine ($n*q$) Matrix ist mit den q Antworten der n Kinder zu einem Fragenkomplex, F die Matrix der Faktorwerte und A die Matrix der Faktorladungen. Komponentenweise lautet das Modell:

$$X_{mi} = f_{m1}a_{i1} + f_{m2}a_{i2} + f_{mq}a_{iq}$$

Formel 1: Faktorenanalyse

Als Faktorladung werden die Korrelationskoeffizienten zwischen den Items und den Faktoren bezeichnet. An ihnen lässt sich ablesen, wie eng ein Item mit einem Faktor zusammenhängt. Die Datenreduktion besteht schließlich darin, dass die Antworten zu einem Fragenkomplex durch die Faktorwerte der wichtigsten Faktoren (im günstigsten Fall nur ein Faktor) ersetzt werden können. Um eine eindeutigere Zuordnung zu den ermittelten Faktoren zu erreichen, wird eine orthogonale Rotationstechnik nach Varimax angewendet, ein mathematisches Verfahren, das die Anzahl der Variablen mit hoher Faktorladung minimiert und die Interpretierbarkeit der Faktoren erleichtert. Als Entscheidungshilfe, wie viele Faktoren zu berücksichtigen sind, dient der Screeplot, eine grafische Darstellung der Faktoren, die nach der Größe der Eigenwerte geordnet ist. Ein starker Anstieg in der Grafik soll die bedeutsamen von den unbedeutsamen Faktoren trennen. Die resultierenden Faktorwerte können dann mit anderen Charakteristika der Kinder, wie Alter und Geschlecht, in Beziehung gesetzt werden.

Cronbachs Alpha

Um zu untersuchen, inwieweit eine Gruppe von Test-Items als Messung einer einzelnen latenten Variablen eines Konstruktes angesehen werden kann, wurde Cronbachs Alpha berechnet.

Es gibt an, inwiefern verschiedene Items im Grunde das Gleiche messen und beruht auf der durchschnittlichen inter-item-Korrelation.

Cronbachs Alpha kann Werte zwischen minus unendlich und 1 annehmen. Dabei sind nur positive Werte sinnvoll interpretierbar. Je höher der Wert von Cronbachs Alpha, desto höher ist die Reliabilität. Als Faustregel sollte ein Konstrukt nur verwendet werden, wenn ein Wert für α von 0,7 (Nunnally 1967) oder mehr erreicht wird. Bei kleineren Werten als 0,7 werden einzelne Items weggelassen, denn häufig kann dadurch bewirkt werden, dass die verbleibenden Items den Wert 0,7 erreichen.

Falls die zu einem Konstrukt gehörenden Items einen Cronbachs Alpha von mindestens 0,7 erreichen, werden die Konstrukte als Mittelwert dieser Items berechnet.

T-Test für unabhängige (unpaarige) Stichproben (vgl. Sachs 2003)

Der T-Test für unabhängige (unpaarige) Stichproben wird benutzt, um die Nullhypothese zu testen, dass die Mittelwerte der beiden Populationen, aus denen die beiden betrachteten Stichproben stammen, gleich sind. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Werte innerhalb der beiden Stichproben unabhängig voneinander und normalverteilt sind, dass die beiden Stichproben unabhängig voneinander sind und die Varianzen in beiden Stichproben gleich sind. Wenn die Varianzen ungleich sind, muss eine Variante zum gewöhnlichen T-Test durchgeführt werden, nämlich der Welch-T-Test. Der T-Test wird in dieser Arbeit verwendet, um zwei Stichproben, die beispielsweise durch das Geschlecht oder den Migrationshintergrund der Kinder definiert werden, hinsichtlich der Faktorwerte, die aus den Faktoranalysen resultieren, zu vergleichen.

Varianzanalyse (vgl. Sachs 2003)

Die Varianzanalyse ist, analog zum T-Test, bei dem zwei Gruppen verglichen werden, ein Analyseverfahren zur Durchführung von Mittelwertvergleichen zwischen mehreren Gruppen. Vorausgesetzt wird dabei, dass die abhängige Variable, also um „dasjenige Merkmal, dessen Varianz mit Hilfe einer Varianzanalyse untersucht werden soll[...]“ (Bortz 2005), normalverteilt ist. Die Grundidee der Varianzanalyse besteht darin, die gesamte Varianz des zu erklärenden Merkmals, der abhängigen Variablen aufzuteilen in die Varianz zwischen den

Gruppen – die Abweichung der Gruppenmittelwerte vom Gesamtmittelwert über alle Gruppen – und die Varianz innerhalb der Gruppen. Die Abweichung der einzelnen Messwerte innerhalb der Gruppen vom Gruppenmittelwert wird auch Residualvarianz oder Fehlervarianz genannt. Sind die Unterschiede zwischen den Gruppen relativ groß bei gleichzeitig nicht allzu großer Varianz innerhalb der Gruppen, so kann man davon ausgehen, dass die Gruppenzugehörigkeit einen Einfluss auf die abhängige Variable hat. Formal wird dies geprüft über den F-Test mit der Prüfgröße:

$$F = s_{zw} / s_{in}$$

Formel 2: Prüfgröße F-Test

wobei s_{zw} die (geschätzte) Varianz zwischen den Gruppen und s_{in} die (geschätzte) Varianz innerhalb der Gruppen darstellt. Wie üblich bedeutet ein p-Wert <0.05 ein signifikantes Ergebnis, d.h. dass die Gruppen sich unterscheiden. Mit Post-Hoc-Mehrfachvergleichen kann man, sobald man festgestellt hat, dass es Abweichungen zwischen den Mittelwerten gibt, mit paarweisen, multiplen Vergleichen untersuchen, welche Mittelwerte sich unterscheiden. In der vorliegenden Arbeit wird eine univariate, einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt zum Vergleich der Mittelwerte der Faktorwerte, die aus der Faktoranalyse resultieren, zwischen den Altersgruppen.

Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest (vgl. Schnell u. a. 1999)

Der Chi-Quadrat-Test („ χ^2 “) dient dem Testen der Unabhängigkeit zweier kategorialer Merkmale. Durch den Vergleich der erwarteten theoretischen Häufigkeiten, wobei die aufgestellte und zu prüfende Hypothese als Nullhypothese mit dem Symbol H_0 bezeichnet wird (Kobelt & Steinhausen 2006), mit den beobachteten, empirischen Häufigkeiten, wird eine Prüfgröße („ χ^2 “) errechnet, die asymptotisch eine Chi-Quadrat-Verteilung hat. Die Prüfgröße kann mit dem entsprechenden χ^2 -Quantil verglichen werden, sodass je nach gewähltem Signifikanzniveau Konsequenzen zur Verwerfung oder Beibehaltung der Nullhypothese getroffen werden können. Der Chi-Quadrat-Test wird in der vorliegenden Arbeit angewendet, um die Gruppen, die beispielsweise durch Geschlecht, Alter oder Bildung der Eltern gebildet werden, hinsichtlich der Humorkategorien zu vergleichen.

Die Prüfgröße lautet:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^m \sum_{k=1}^r \frac{(n_{jk} - n_{jk}^*)^2}{n_{jk}^*}$$

$$\text{mit } n_{jk}^* = \frac{n_{j.} \cdot n_{.k}}{n} .$$

Formel 3: Varianzanalyse

9 Empirische Studien

„Humor ist die Fähigkeit heiter zu bleiben, wenn es ernst wird.“

Ernst Penzold

Im Fokus des folgenden Kapitels stehen die empirischen Studien. Dabei wird in einem ersten Teil die Vorstudie „Einsatz und Funktion von Humor bei Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren“ (Drews 2006) dargestellt. Dem schließt sich eine Beschreibung des Aufbaus und der Durchführung der videogestützten Beobachtungsstudie (Studie I) und des modifizierten Fragebogens STHI (Studie II) an. Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der Studien dargestellt und schließlich interpretativ zusammengeführt.

9.1 Vorstudie „Einsatz und Funktion von Humor bei Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren“ (Drews 2006)

Die Ergebnisse der im Folgenden beschriebenen Erhebung dienen für die vorliegende Arbeit als Vorstudie. Sie liefert wertvolle, grundlegende Erkenntnisse, welche insbesondere in der dieser Arbeit zugrunde liegenden videogestützten Beobachtungsstudie (Studie I) aufgegriffen, modifiziert und erweitert werden.

Ziel dieser Arbeit war es, sich dem Phänomen des kindlichen Humors zu nähern, wissenschaftliche Theorien zu modifizieren und durch eigenes Wissen zu ergänzen (vgl. Drews 2006).

Im Fokus stand dabei die Relevanz von Humor für die gesamte kindliche Entwicklung, den kindlichen Alltag sowie Humor als Kategorie zwischenmenschlichen Verhaltens und als Ausdrucksform von Kindern. Ausgangslage der Arbeit bildete eine qualitative Studie über Einsatz und Funktion von Humor bei Kindern mittels des Forschungsansatzes der „Grounded Theory“. In ihr konnte ein Kategoriensystem erarbeitet werden, das die Funktion von Humor im kindlichen Alltag in den verschiedenen Dimensionen widerspiegelt.

Deutlich wird in der Studie die Bedeutung der Multidimensionalität von Humor für den kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess. Sie zeigt, dass Humor, wie andere menschliche Fähigkeiten auch, der Entwicklung unterworfen und nicht getrennt von Entwicklungslinien anderer Fähigkeiten betrachtet werden kann. Zwischen Humor und anderen Kompetenzen herrscht eine wechselseitige Bezogenheit. Einerseits sind gewisse Kompetenzen Grundlage für Humor, diese werden aber andererseits explizit durch Humor gefördert und ausdifferenziert. Für Kinder bedeutet die Multidimensionalität von Humor, dass sie eine

Vielzahl an Voraussetzungen und Kompetenzen in motivationalen, kognitiven, sozialen, emotionalen, interaktiven und sprachlichen Dimensionen benötigen, um humorvoll agieren zu können. Gerade durch seine Multidimensionalität ist Humor aber auch eine Ausdrucksform für Kinder, die eine Vielzahl an Funktionen und Bereichen abdeckt (Drews 2009).

Die Vorstudie wies auch darauf hin, dass der kindliche Humor - insbesondere im Feld der frühkindlichen Bildung und Erziehung - ein viel zu wenig erkanntes und beachtetes Phänomen ist. Betrachtet man dagegen die Vielzahl an Funktionen von Humor, seine Rolle, die er im Entwicklungs- und Bildungsprozess von Kindern spielt, und erkennt z.B. auch die enge Verflechtung und wechselseitige Bezogenheit von Humor, Erziehungs- und Bildungsfeldern des Orientierungsplans für Tageseinrichtungen für Kinder, dann zeigt sich, dass es für Eltern und explizit auch für pädagogische Fachkräfte unerlässlich sein müsste, neben anderen kindlichen Ausdrucksformen den kindlichen Humor zu kennen, wahrzunehmen und in einen wechselseitigen Gesamtkontext von Entwicklung und Erziehung zu bringen. Durch eine adäquate Reaktion auf das Humorpotential der Kinder kann ein wesentlicher positiver Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsprozess geleistet werden.

Die Erkenntnisse dieser Vorstudie zeigten deutlich die Notwendigkeit weiterer Studien. Neben einer Ausdifferenzierung und eventuellen Erweiterung der entwickelten Kategorien und Dimensionen wie auch neben der Untersuchung weiterer Aspekte, die ausgeklammert werden mussten, sollte insbesondere ein Blickwechsel vollzogen werden, wie dies im schulischen Bereich bereits geschehen ist. Die Fragen, zum einen nach der Bedeutung der jeweils gewonnenen Erkenntnisse über den kindlichen Humor für die pädagogische Praxis, für die Einrichtungen oder auch für die Familien, zum anderen danach, wie pädagogische Fachkräfte oder Eltern bereits bei Kindern dieser Altersstufe Humor als ein „Erziehungs- und Bildungsinstrument“ einsetzen und fördern können, zeigten sich als eine zentrale Fragestellung der Frühpädagogik, die noch ein weites Forschungsfeld eröffnet.

9.2 Aufbau und Durchführung Studie I: Die videogestützte Beobachtungsstudie

Ziel der videogestützten Beobachtungsstudie ist es, das Humorverhalten von Kindern und Erzieherinnen in seiner Komplexität und seiner Bedeutung für den kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess zu dokumentieren. Dafür wurden über mehrere Monate in zwei Kindertageseinrichtungen die Tagesabläufe dokumentiert und das Humorverhalten von 65 Kindern im Alter zwischen 2 und 7 Jahren beobachtet. Zusätzlich wurden die humorvollen Aktionen von 9 Erzieherinnen erfasst.

Beide Einrichtungen arbeiten nach dem „offenen Konzept“. Das bedeutet, dass die Räume in verschiedene Funktionsräume bzw. Funktionsbereiche aufgeteilt sind, in denen sich die Kinder während der Freispielzeit nach ihrem jeweiligen Interesse bewegen und aufhalten können. Die Zuständigkeit der einzelnen Erzieherinnen für die jeweiligen Funktionsräume wechselt. Als Funktionsräume in den einzelnen Einrichtungen stehen zur Verfügung: Bauzimmer, Spielzimmer, Bewegungsraum, Atelier, Werkraum, in einer Einrichtung eine so genannte „Halle“. Darüber hinaus gibt es einen Essbereich und jede Einrichtung verfügt über einen Garten.

Beide Einrichtungen bieten zusätzlich angeleitete Angebote an. Diese bewirken in Abhängigkeit vom Thema altersheterogene oder altershomogene Gruppierungen. Da das Humorverhalten von Kindern und Erzieherinnen in seiner Gesamtheit und im komplexen Ablauf des Alltags einer Kindertageseinrichtung dargestellt und dokumentiert werden sollte, bedeutete dies für die Beobachtung, einerseits Kinder und Erzieherinnen während der Phase des Freispiels in den unterschiedlichen Funktionsräumen zu beobachten, andererseits auch angeleitete Angebote und alltägliche Situationen wie beispielsweise Essen, Anziehen, Aufräumen etc. zu erfassen.

Das immer wieder genannte Argument, dass die Verhaltensweisen der zu beobachtenden Personen beeinflusst würden und folglich in Beobachtungssituationen kein natürliches Verhalten dokumentierbar sei, konnte insbesondere durch den Einsatz der Videodokumentation minimiert werden. Diese auf den ersten Blick scheinbar widersprüchliche Tatsache verdeutlicht der Analyseprozess. Dabei zeigt sich, dass Kinder und Erzieherinnen einerseits bewusst Kontakt zur Kamera suchen, Kinder diese teilweise explizit in ihr Spiel einbauen oder auch zum Filmen auffordern. Andererseits kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Anwesenheit der Beobachterin bzw. der Kamera nach einiger Zeit völlig vergessen ist und die Kinder unbefangen ihrem Spiel oder sonstigen Aktivitäten nachgehen. Das bewusste Erfassen von Situationen, in denen die Kamera ins Spiel eingebaut oder zum Gegenstand humoraler Aktionen wurde, führte im Prozess der Datenanalyse zur Entwicklung der Kategorie „Kamera“.

Nach Abschluss der Datenerhebung begann der Analyseprozess der erhobenen Daten. Wie zuvor beschrieben orientiert sich dieser an der Strategie der qualitativen Inhaltsanalyse, der hypothesengestützten Kategorisierung und Typenbildung.

Vor einer inhaltlichen Analyse wurde ausgehend von der Fragestellung der Arbeit ein formales Profil der Daten festgelegt. Dies erfolgt anhand zuvor erhobener unterschiedliche, soziodemographischer Daten, die sich wie folgt aufteilen:

		Wertelabel	N
Geschlecht	0	w	29
	1	m	36
Bildung der Eltern	0	Nicht-Akademiker	35
	1	Akademiker	30
Migrationshintergrund	0	nein	51
	1	ja	14
Alter	2		13
	3		16
	4		13
	5		13
	6		8
	7		2
	Geschwister	0	nein
1		ja	53

Tabelle 2: Soziodemographische Daten

Gesamtzahl Erzieherinnen (E)	Weiblich	Männlich
9	8	1

Tabelle 3: Soziodemographische Daten

Da Humor einen stark sozialen Charakter hat und im Allgemeinen in Anwesenheit anderer oder in Interaktion mit anderen Kindern oder Erzieherinnen auftritt, werden zusätzlich die sozialen Konstellationen innerhalb der Humorinteraktionen gekennzeichnet und dokumentiert. Diese sind:

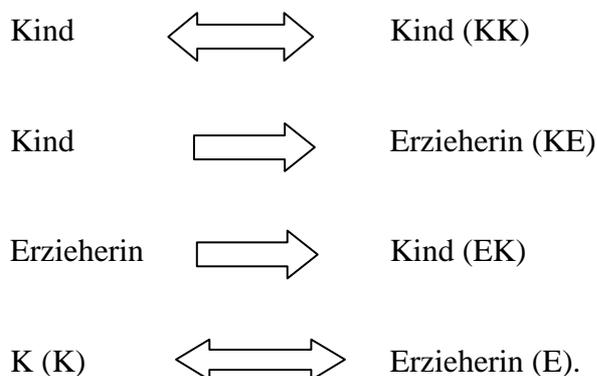


Abbildung 10: Soziale Konstellationen innerhalb von Humorinteraktionen

Wie in Kapitel 8 beschrieben, bietet AQUAD für den Analyseprozess verschiedene Codes an. Aufgrund der Fragestellung und des entwickelnden formalen Profils wird folgendes Verfahren gewählt: Sprechercodes kennzeichnen die jeweils interagierenden Kinder oder Erzieherinnen. Diese beinhalten darüber hinaus die soziodemographischen Daten wie Alter, Geschlecht, die Frage nach Geschwistern, Bildungsstand der Eltern und Migrationshintergrund.

Das Merkmal der beobachteten Situation wird in konzeptionellen Codes benannt. In einer späteren Phase erfolgt eine Zusammenfassung mit Hilfe von Sequenzcodes und eine Untergliederung in Sub- und Hauptkategorien, welche schließlich das endgültige Kategoriensystem ausmachen. Ergänzend zu den Situationen, in denen Humor auftritt, wird auch die Art und Weise, also die Form von Humor, wie Quatsch oder Käasperle machen, dokumentiert.

Neben dem beschriebenen, zuerst induktiven Verfahren zur Datenanalyse, der qualitativen Inhaltsanalyse, bilden Ergebnisse und ein entwickeltes Kategoriensystem meiner früheren Studie über Einsatz und Funktionen von Humor für Kinder in ihrem Alltag (Drews 2006) eine wichtige Grundlage dieser Arbeit. Diese erste Beobachtungsstudie aus dem Jahr 2006 hat ihre methodologische Grundlage im Forschungsansatz der Grounded Theory. Dies bedeutet, dass die darin entwickelten Kategorien und erhobenen Hypothesen im Datenmaterial verankert sind. Durch ihre Entwicklung am Forschungsgegenstand und ihre Verankerung im Datenmaterial und nicht in wissenschaftstheoretischen Überlegungen können sie als wichtiges Element dieser Studie dienen, ohne dass diese ihren Anspruch auf die gegenstandsbezogene Entwicklung einer Theorie verliert.

9.3 Aufbau und Durchführung Studie II : Der STHI – Fragebogen

Der quantitative Teil dieser Arbeit gründet sich auf eine Erhebung zum Heiterkeitsinventar von Kindern. Hierfür wird das State-Trait-Heiterkeitsinventar (STHI) von Ruch (Willibald Ruch & Zwyer 2001, Ruch 2006) modifiziert, so dass es auf die für diese Arbeit relevante Altersgruppe der zwei- bis siebenjährigen Kinder anwendbar ist.

Ausgehend von dem Begriff „Humor Response“ (McGhee 1979), der eine Beschreibung und Einstufung eines humorigen Stimulus auf einer Humorskala gewährleisten sollte, entwickelte Ruch das STHI. Humor Response erwies sich als zu eng gefasst, da es ausschließlich die kognitiven Aspekte der Stimulusverarbeitung erfasste, nicht aber physiologische Veränderungen oder emotionale Anteile von Erlebtem, die als Reaktion auf einen Humorstimulus ausgelöst werden. Aufgrund dieses Mankos fasste Ruch diese drei Ebenen,

die kognitive, physiologische und emotionale, zusammen und führte sie unter dem Begriff der „Erheiterung“ als eigenständiges Konstrukt in die Emotionspsychologie ein. Erheiterung beschreibt damit „einen emotionalen Prozess, der sich in kurzfristigen Veränderungen im heiteren Erleben [...], in der Auslösung von Lachen oder Lächeln und in phasischen physiologischen Veränderungen vollzieht.“ (Ruch & Zweyer 2001)

Auslöser für Heiterkeit sind häufig Stimulationen oder Situationen, die als „humorig“, „komisch“ oder „witzig“ empfunden werden. Das kann beispielsweise das Lachen anderer Menschen sein, eine somatosensorische Stimulation wie das Kitzeln, aber auch Erinnerungen, Imaginationen oder Suggestionen erheiternder Erlebnisse (Ruch & Zweyer 2001). Neben diesen auslösenden Faktoren müssen weitere hemmende oder förderliche Faktoren für das Erleben und Empfinden von Heiterkeit berücksichtigt werden. Hier sind gegenwärtige organismische Faktoren, beispielsweise Müdigkeit, Krankheit, Intoxikation durch Alkohol oder weitere psychoaktive Substanzen, das Aktionsniveau oder der Grad der An- oder Entspannung zu nennen. Ergänzend zu den gegenwärtigen organismischen Bedingungen kommen gegenwärtige habituelle Merkmale der Stimmung und Geisteshaltung hinzu. Gleichzeitig müssen nicht nur variable Merkmale oder Faktoren einer gegenwärtigen Stimmung oder Situation Berücksichtigung finden, sondern darüber hinaus auch weitestgehend konstante habituelle Persönlichkeitsmerkmale. Beachtet man das gesamte Spektrum der genannten Faktoren, lässt sich daraus schließen, dass variable Zustände gleichermaßen wie habituelle Eigenschaften die Erheiterbarkeit von Menschen beeinflussen. Das heißt, dass Personen nicht in gleichem Maße erheiterbar sind und zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschieden intensiv auf humorige Reize ansprechen. (Ruch 2007, Ruch & Zweyer 2001).

Das State-Trait-Modell der Erheiterbarkeit trägt diesen Erkenntnissen Rechnung. Es beinhaltet die drei Konstrukte „Heiterkeit“, „Ernst“ und „schlechte Laune“, die als eng verknüpft mit der Auslösbarkeit von Erheiterung gelten (Ruch & Zweyer 2001). Diese drei Phänomene werden sowohl als variable Zustände (State) wie auch als habituelle Persönlichkeitseigenschaften (Trait) betrachtet. Im Folgenden wird das Modell mit seinen Konstrukten Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune näher definiert.

Das Konstrukt „State-Heiterkeit“ zeigt einen affektiven Zustand erhöhter Bereitschaft, auf entsprechende Reize mit Lachen oder Lächeln zu reagieren, „Trait-Heiterkeit“ repräsentiert ein affektives Persönlichkeits- oder Temperamentsmerkmal, das mit einer habituell herabgesetzten Schwelle für das Auslösen von Erheiterung oder Lachen in Verbindung gebracht wird.

Für das Konstrukt „Heiterkeit“ (Trait) lassen sich 5 Facetten benennen (Rißland 2002, Ruch & Zweyer 2001):

H1: dominierende heitere Stimmung

Beispielitem: Du bist oft in heiterer Stimmung.

H2: herabgesetzte Schwelle für das Auslösen von Lachen und Lächeln

Beispielitem: Du bist leicht zum Lachen zu bringen.

H3: unbeschwert-heitere Haltung gegenüber schwierigen Lebensumständen

Beispielitem: Du nimmst die Dinge, wie sie kommen.

H4: vielfältig-intensive Auslösung von Heiterkeit und Erheiterung

Beispielitem: Die kleinen Missgeschicke des Alltags findest du oft amüsant, selbst wenn sie dich betreffen.

H5: humorvoll-spaßiger Interaktionsstil

Beispielitem: Es fällt dir leicht, gute Laune zu verbreiten.

„State-Ernst“ repräsentiert eine geistige Haltung, welche die Schwelle einer Auslösung von Lachen und Erheiterung heraufsetzt oder dieses sogar verhindern kann.

„Trait-Ernst“ wird als eine habituelle Geisteshaltung und Einstellung gegenüber der Welt verstanden, deren Qualität sich durch eine dominierende ernste Geisteshaltung auszeichnet.

Das Konstrukt „Ernst“ (Trait) wird durch 6 Facetten definiert (Rißland 2002, Ruch & Zweyer 2001):

E1: vorherrschende ernste Geisteshaltung

Beispielitem: Du bist ein ernster Mensch.

E2: Wichtignehmen und intensive Auseinandersetzung mit alltäglichen Begebenheiten

Beispielitem: Bevor du etwas machst, überlegst du dir lange und gut, was passiert, wenn du das machst.

E3: Vorausplanung und langfristige Zielsetzung

Beispielitem: Weil du weißt, was passieren kann, wenn du etwas machst, überlegst du zuerst gut, bevor du es machst.

E4: Bevorzugung sinnvoller Aktivitäten

Beispielitem: Du tust nur Dinge, die einen gewissen Sinn ergeben; alles andere ist unnütze Zeitverschwendung und zwecklos.

E5: Nüchterner, objekt-orientierter Interaktions- und Kommunikationsstil

Beispielitem: Du magst Menschen, die Überlegung und Sachlichkeit ausstrahlen.

E6: Humorloses, ernstes Verhalten in heiteren Situationen

Beispielitem: Kindische Sachen, die andere lustig finden, findest du nicht lustig, egal was andere denken.

Als wichtiger Faktor, der das Auslösen von Heiterkeit hemmen oder verhindern kann, gilt schlechte Laune, eine Verbindung aus Traurigkeit, Missmut und Melancholie (Ruch & Zweyer 2001). Sie werden im State-Schlechte-Laune repräsentiert. Trait-Schlechte-Laune beinhaltet in erster Linie die Dominanz dieser drei Stimmungszustände, die sich in entsprechenden Verhaltensweisen äußern.

Für Trait-Schlechte-Laune lassen sich fünf Facetten ausmachen (Rißland 2002, Ruch & Zweyer 2001):

S1: vorherrschende schlechte Laune

Beispielitem: Du bist häufig in missmutiger Stimmung.

S2: Vorherrschen von Traurigkeit

Beispielitem: Dir ist oft eher zum Weinen als zum Lachen zumute.

S3: traurige Reaktionen in heiteren Situationen

Beispielitem: Das Leben gibt dir wenig Grund zum Lachen.

S4: vorherrschende missmutige Stimmung.

Beispielitem: Du bist häufig in missmutiger Stimmung.

S5: Missmutige Reaktionen in heiteren Stimmungen

Beispielitem: Es gibt häufig Tage, an denen der Spruch "Ich bin mit dem falschen Fuß aufgestanden" gut zu dir passt.

Um das Manko bisheriger Modelle zur Erfassung von Heiterkeit zu minimieren und um eine ökonomische Erfassung der beschriebenen drei Konstrukte, „Heiterkeit“, „Ernst“ und „schlechte Laune“ zu gewährleisten sowie die Gütekriterien Reliabilität und Validität zu sichern, entwickelte Ruch das State-Trait- Heiterkeitinventar (STHI) (Ruch 2006).

Das STHI liegt in unterschiedlichen Ausführungen vor. Es gibt die Version der Trait-Messung (STHI-T) sowie die Version der State-Messung (STHI-S).

Für die Trait-Messung gibt es eine Standard-Trait-Version mit 60 Items (STHI-T<60>) und eine lange Version, die der validen Erfassung der Facetten und einer intensiveren Hypothesenprüfung dient. Die lange Version beinhaltet 106 Items (STHI-T<106>).

Die Standard-State-Version (STHI-S<30>) beinhaltet 10 Items pro Skala und liegt in unterschiedlichen Variationen vor, welche die verschiedenen Zeiträume („im Augenblick“, „letzte Woche“, „letzten Monat“ und „letztes Jahr“) berücksichtigen. Zusätzlich gibt es hier die Version der Fremdeinschätzung.

Ergänzend zu den Versionen für Erwachsene liegt seit einiger Zeit auch eine Version für Kinder- und Jugendliche ab 10 Jahren vor: die Trait- Version mit 30 Items (STHI-T-k30) und die State-Version mit 20 Items (STHI-Sk20).

In allen Ausführungen des STHI gibt es vier Abstufungen von Antworten, von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ (Ruch 2006).

Aufgrund der Forschungsfrage dieser Arbeit wird für die vorliegende Studie II die Version STHI-T-k30 eingesetzt. Da die zu erhebende Forschungsgruppe jedoch nicht der vorgegebenen Altersgruppe der ab 10jährigen entspricht, sondern Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren beinhaltet, wird die STHI-T-k30 Version entsprechend modifiziert.

Die Modifizierung sieht wie folgt aus:

Die Antwortabstufungen werden mit Smilies gekennzeichnet. Diese sind den Kindern durch Verwendung in Kinderkonferenzen, Abstimmungen etc. bekannt.



Den Kindern werden die Fragen vorgelesen, sie dürfen selbstständig ankreuzen.

Begriffe, oder Redewendungen werden vorab gemeinsam in der Gruppe erklärt.

Vor Testbeginn wird folgende Beispielfrage gestellt:

Wähle die Antwort aus, die für dich am besten stimmt!

Beispiel: *Du malst oft?*    

Abbildung 11: Modifizierter Fragebogen

Wenn du sehr oft malst, dann zeige auf das am stärksten lachende Gesicht (rechts).

Wenn du fast nie malst, dann zeige auf das am wenigsten lachende Gesicht (links).

In der praktischen Durchführung des STHI-T- 30 zeigte sich, dass alle Kinder ab drei Jahren den Fragebogen ohne Schwierigkeiten ausfüllen konnten, Zweijährigen gelang dies nur vereinzelt. Sie werden daher aus der Erhebung ausgeklammert.

9.4 Ergebnisse der Studie I

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse der Studie im Einzelnen. Im ersten Teil sind Ergebnisse der videogestützten Beobachtungsstudie aufgeführt. Nach der Erläuterung des entwickelten Kategoriensystems folgt die Darstellung der erhobenen Verknüpfungen und die daraus resultierenden Erkenntnisse. Insbesondere wird dabei auf die zu überprüfenden Hypothesen eingegangen. Der zweite Teil dieses Kapitels beinhaltet die Ergebnisse des Fragebogens zum Humorinventar von Kindern. Daran schließt sich eine Zusammenführung der Ergebnisse beider Studien an. Das Kapitel endet mit der Überführung der erhobenen Daten in eine gegenstandsbezogene Theorie.

9.4.1 Datenauswertung nach multiplen Faktoren

Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit findet eine Auswertung nach multiplen Faktoren statt.

Um Anhaltspunkte für Situationen zu erhalten, in denen Kinder Humor verwenden und darüber hinaus für Funktionen, die Humor für Kinder erfüllt, bezieht sich eine erste Datenauswertung auf die gesamten Humoraktionen, unabhängig von den einzelnen Kindern und der Anzahl der Kinder, die diese Aktionen vollziehen. Im Fokus steht hier alleine die Funktionen, die Humor erfüllt, und die Situation, in der er sich zeigt.

Eine zweite Auswertungsstrategie konzentriert sich dagegen auf die Zusammenhänge zwischen den gezeigten Humoraktionen und den soziodemographischen Merkmalen der einzelnen Kinder. Im Zentrum steht hier die Frage nach Humortypen. Es wird ermittelt, welche Typen von Kindern Humor einsetzen sowie die „Art und Weise“, das „Wann“ und das „Warum“. Dafür ist es notwendig, Verknüpfungen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen soziodemographischen Merkmalen und den erhobenen Kategorien zu erstellen. Hierfür bietet AQUAD die Funktion „*Verknüpfung erstellen*“ an. Mit Hilfe dieser Funktion werden alle für die Fragestellung relevanten Verknüpfungen konstruiert und anschließend durch eine programminterne Zählfunktion eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt.

Diese quantitative Erhebung dient als Anhaltspunkt für weitere qualitative Aussagen.

Aufgrund der Tatsache, dass Humor im Allgemeinen in Interaktion mit anderen Kindern oder Erzieherinnen auftritt, sind in der Häufigkeitsanalyse unterschiedliche Zahlen im Gesamtergebnis zu erwarten. Innerhalb der Gesamtauswertung der Humoraktionen ist eine geringere Anzahl zu erwarten, da nicht die Anzahl der beteiligten Kinder oder Erzieherinnen, sondern ausschließlich die Humoraktion für sich erhoben wird.

Bei der Auswertung nach Zusammenhängen von Humoraktionen und soziodemographischen Merkmalen ergibt sich konsequenterweise eine höhere Gesamtzahl, da mehrere Kinder gleichzeitig an nur einer Humoraktion beteiligt sein können.

9.4.2 Humorkategorien und die daraus resultierenden Humorfunktionen

Im folgenden Abschnitt werden die beobachteten Humorkategorien getrennt nach Kindern und Erzieherinnen dargestellt und erläutert. Zusätzlich erfolgt eine Differenzierung zwischen adaptivem und maladaptivem Humor bei Kindern und Erzieherinnen sowie eine Auseinandersetzung mit Humorformen.

9.4.2.1 Humorkategorien Kinder

Das Kategoriensystem zeigt die 15 entwickelten Hauptkategorien der adaptiven Humorformen und ihre 41 Subkategorien. Zusätzlich veranschaulicht es die maladaptive Ausprägung von Humor mit ihren 8 Erscheinungsformen sowie die 9 Facetten der Formen, in denen Humor sich äußert. Als gesonderte Kategorie wird die Kategorie „Kamera“ erhoben, da Humoraktionen in diesem Zusammenhang auf das Beobachtungsmedium zurückzuführen sind und dadurch gesondert betrachtet werden müssen.

Die Aufteilung und Zuordnung der einzelnen Kategorien und Subkategorien orientiert sich an der Forschungsfrage und basiert auf Überlegungen und Erfahrungen meiner früheren Studien sowie auf Erkenntnissen, die sich während des gegenwärtigen Analyseprozesses ergeben haben und aus entsprechender Literatur. Dabei sind kategoriale Aufteilungen und Zuordnungen durchaus diskussionswürdig. Dies mag neben der Sichtweise aus einer spezifischen wissenschaftlichen Disziplin heraus auch in der Multidimensionalität von Humor begründet liegen. Um eine humorvolle Aktion auszuführen, benötigen Kinder eine Vielzahl verschiedenster Kompetenzen. Gleichzeitig wird im Analyseprozess erkennbar, dass einer humorvollen Aktion häufig mehrere und unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen zugrunde liegen. Die Funktionen, die eine humorvolle Aktion eines Kindes beinhaltet, sind also meistens mehrschichtig. Dies zeigt sich auch in der Tatsache, dass die einzelnen Dimensionen, in denen sich Humor äußert (vgl. Kapitel 5) nicht klar voneinander abgrenzbar sind. So muss auch das entworfene Kategoriensystem als ein flexibles System betrachtet werden, das Funktionen und Bedeutung kindlicher Humoraktionen erfasst, wohl aber Überschneidungen zwischen den einzelnen Kategorien und Verortung einzelner Kategorien in mehreren Dimensionen zulässt.

Die folgende Erläuterung der Hauptkategorien erfolgt entsprechend der Reihenfolge ihrer vorkommenden Häufigkeit (prozentuale Häufigkeit).

Adaptiver Humor (85,37%)

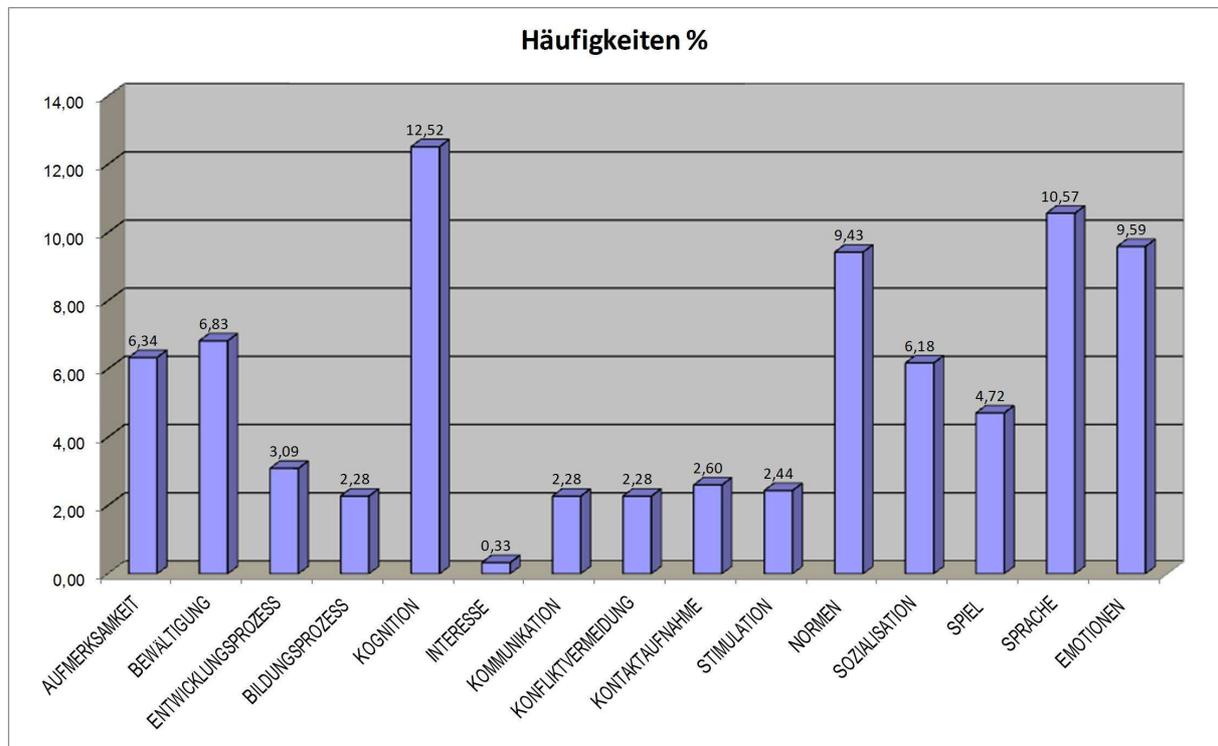


Abbildung 12: Prozentuale Verteilung adaptiver Humorkategorien

Kategorie Kognition (12,52%)

Die Kategorie „Kognition“ spiegelt die kognitive Dimension von Humor (siehe Kapitel 5.1.3) wider. Sie setzt sich zusammen aus den Subkategorien „Inkongruenz“, „austricksen“ und dem, insbesondere bei kleinen Kindern beliebten Spiel „Gugucks da“. Humorinteraktionen in der Kategorie Kognition lassen sich insbesondere bei Kindern der Altersstufe 6 erkennen, bei Kindern aus akademischem Elternhaus und bei Kindern ohne Migrationshintergrund.

Inkongruenzen können als Erwartungsverletzungen verstanden werden, also einer Diskrepanz zwischen dem kindlichen Empfinden, seinen Erwartungen und der Realität. Voraussetzung für die Wahrnehmung und das Erkennen von Inkongruenzen ist das Wissen um den entsprechenden Gegenstandsbereich. Humor, der durch Inkongruenzen ausgelöst wird, ist somit ein Indikator für den kognitiven Entwicklungsstand bzw. das vorhandene Wissen eines Kindes.

Um andere Menschen auszutricksen oder in die Irre zu führen, müssen Kinder über das Konzept einer Theory of mind verfügen (Bischof-Köhler 2000, Perner 1999). Eine Theory of mind ermöglicht es, uns selbst und anderen mentale Zustände wie Glauben, Wissen oder

Fühlen zuzuschreiben. Aufgrund von vorhandenen Informationen über Absichten und Überzeugungen können konkrete Handlungen und emotionale Reaktionen vorhergesagt und Theorien gebildet werden.

Kindern wird im Alter von ca. drei Jahren eine erste Form der Theory of mind in Form des Rollen- oder Symbolspiels zugeschrieben. In diesem Entwicklungsabschnitt erkennen Kinder, dass sich ihre mentalen Konzepte von denen anderer Personen durchaus unterscheiden und setzen dies in humorvolle Aktionen, beispielsweise durch „Austricksen“ oder „In die Irre führen“ anderer Personen, um (Drews 2006, Schreiner 2003).

Kognitive Humorinteraktionen wurden in dieser Studie am häufigsten beobachtet und stützen McGhees Theorie, der sein Stufenmodell der Humorentwicklung auf dem Verstehen und Kreieren von Inkongruenzen gründet, in der Bestätigung der Bedeutung von Inkongruenzen für kindliche Humorinteraktionen.

Kategorie Sprache (10,57%)

Die Kategorie Sprache ist in der sprachlichen Dimension von Humor zu verorten (siehe Kapitel 5.1.6). Sie beinhaltet neben der Subkategorie „Spiel mit Sprache“ die Subkategorie „Fäkalsprache“.

Insbesondere Kinder im Alter von sechs Jahren und die Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund zeigen häufig Humorinteraktionen in dieser Kategorie.

Bei Jungen ist die Kategorie Sprache die am stärksten dominierende.

Sprache gewinnt mit zunehmendem Alter der Kinder immer mehr an Bedeutung und bietet neben nonverbalen Humorformen wie Gestik oder Mimik für einen Beobachter einen wesentlichen Zugang zum kindlichen Humor.

Für einen humorvollen Umgang mit Sprache benötigen Kinder eine Vielzahl an physiologischen und kognitiven Voraussetzungen. So sind die ersten humorvollen sprachlichen Äußerungen häufig noch unbeabsichtigt. Kinder verdrehen aufgrund mangelnder Kompetenzen Buchstaben, sprechen Worte falsch aus oder missverstehen Wortbedeutungen. Dem folgt jedoch rasch ein bewusstes, humorvolles Spiel mit Sprache. Neben vielen kreativen Wortspielen verwenden Kinder hier immer wieder Worte aus dem Fäkalbereich. Humoräußerungen dieser Art werden häufig rigoros unterbunden, sei es von Erwachsenen oder älteren Kindern. Wichtig wäre hier, sensibel gegenüber diesen vielleicht „ungewollten“ Humoräußerungen zu reagieren und diese, beispielsweise durch humorvolle Intervention, in „gewollte“ Humorinteraktionen zu transformieren. So wird die eigentliche Funktion, nämlich

ein „Sprachtraining“, nicht unterbunden und Kindern die Freude am humorvollen Experimentieren mit Sprache erhalten.

Kategorie Emotion (9,59%)

Die Kategorie Emotion spiegelt die emotionale Dimension von Humor wider. Insbesondere Kinder der Altersstufe 7 sowie Mädchen und die Gruppe der Kinder, die Geschwister haben, sind in dieser Kategorie besonders häufig vertreten.

Die Kategorie Emotion beinhaltet die Subkategorien „Zeitfüller“, „Freude“, „Wunsch nach Erheiterung“, „Erheiterung“ und „Überraschung“.

Grundlage der emotionalen Kategorie mit ihren Subkategorien ist die Fähigkeit, emotionale Wechsel vollführen zu können, die Realität kurzfristig zu vergessen, Emotionen wie Freude, Erheiterung, aber auch Wut, Ärger oder Langeweile durch Humor ausdrücken zu können.

Kategorie Normen (9,43%)

Die Kategorie „Normen“ gehört zur sozialen sowie zur motivationalen Dimension von Humor.

Sie beinhaltet die Subkategorien „Auseinandersetzung mit Normen“ und „Grenzen testen“.

Dominant in dieser Kategorie sind die Altersgruppe der Vierjährigen, die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus akademischem Elternhaus. Bei Jungen ist die Kategorie Normen, gemeinsam mit der Kategorie Sprache, die am häufigsten vorkommende Kategorie.

Das Selbstbewusstsein eines Kindes entsteht im Bildungsprozess auch durch Abgrenzung und Infragestellen dieser verinnerlichten vorgegebenen Normen der Erwachsenenwelt. Dies geht häufig mit ambivalenten Gefühlen und der Angst eines Zuneigungsverlustes einher. Die Verwendung von Humor dient hier als eine „Abgrenzung der Subjektivität der inneren Welt gegenüber der äußeren Welt mit ihren etablierten Normen [...]“ (Popp 1994). Durch Humor wird nun einerseits bewiesen, bestimmte Normen verinnerlicht zu haben und humorvoll damit umgehen zu können. Gleichzeitig erfolgt neben dieser teilweisen Anerkennung von Normen eine Relativierung und Infragestellung dieser Normen aus einer subjektiven Distanzierung heraus (Fatke 1994). Andererseits ermöglicht Humor hier auch ein Ausleben der Lust am Erweitern des eigenen Handlungsvermögens und -spielraums sowie die Überwinden der Angst vor einem Zuneigungsentzug.

Kategorie Bewältigung (6,83%)

„Unsicherheit“, „Verlegenheit“, „Missgeschick“, „Anspannung“ oder „beängstigende Situation“ sind Subkategorien der Kategorie „Bewältigung“. Sie gehört zur emotionalen Dimension und verdeutlicht die starke Coping-Funktion von Humor für Kinder. Geraten Kinder, beispielsweise durch ein Missgeschick, in Verlegenheit oder ist ihnen etwas peinlich gegenüber Dritten, so sind sie häufig bestrebt, dieses Gefühl zu verbergen und abzuschwächen – auch gegenüber sich selbst. Durch eine humorvolle Aktion wird häufig versucht, das Thema zu wechseln bzw. durch Humor positiv im Mittelpunkt zu stehen.

Humor als Coping-Strategie dient Kindern auch, wenn sie durch beängstigende Situationen in emotionale Stresszustände gelangen. Durch humorvolles Handeln, sehr häufig gemeinsam mit anderen Kindern, gelingt eine Distanzierung und Bewältigung der beängstigenden Situation.

Hier lässt sich eine Steigerung der humorvollen Aktionen beobachten. Was zuerst mit „leisem Humor“ und einem Herantasten an die Situation beginnt, steigert sich zu einem „lauten Humor“ bis hin zur Überdrehtheit, gepaart mit der Erleichterung, die beängstigende Situation gemeistert zu haben.

Der sehr häufig bewusste und zielgerichtete Einsatz von Humor als Coping-Strategie lässt sich bei Kindern der Altersstufe sieben beobachten. Sie sind in der Kategorie, gemeinsam mit Kindern mit Migrationshintergrund, am stärksten vertreten.

Kategorie Aufmerksamkeit (6,34%)

Die Kategorie Aufmerksamkeit findet sich in der motivationalen Dimension und gliedert sich dergestalt, entweder die Aufmerksamkeit eines anderen Kindes oder die einer Erzieherin zu wecken.

Insbesondere Kinder der Altersgruppe sechs sind in dieser Kategorie stark vertreten und zeigen hier immer wieder einen bewussten und zielgerichteten Einsatz von Humor.

Dem Wunsch nach Aufmerksamkeit können unterschiedliche Motivationen zugrunde liegen. Dabei spielt, neben dem Wecken von Aufmerksamkeit anderer Personen auch das Wecken der Aufmerksamkeit für ein bestimmtes Thema eine Rolle.

Gelingt es einem Kind nicht, seinen Wunsch oder sein gegenwärtiges Bedürfnis zu verbalisieren, oder wird dieses von Dritten nicht verstanden, erfolgt öfter der Einsatz von Humor. Ist dadurch die Aufmerksamkeit Dritter geweckt, erfolgt teilweise eine (erneute) konkrete Verbalisierung des Wunsches. Es lässt sich aber auch beobachten, dass die Situation mit einer humorvollen Aktion endet, auch wenn diese nicht erfolgreich war.

Der Wunsch, die Aufmerksamkeit anderer Kinder zu erlangen, basiert häufig auf dem Bedürfnis, im Mittelpunkt zu stehen. Insbesondere Kinder, die tendenziell eine Außenseiterrolle einnehmen, versuchen häufig, durch humorvolle Aktionen die Aufmerksamkeit anderer Kinder auf sich zu lenken. Kinder lernen im Laufe ihrer Entwicklung sehr schnell, dass sie im Mittelpunkt stehen, wenn ihnen - zuerst zufällig - etwas Witziges gelingt. Die zu Beginn unbeabsichtigte Situation, die mit positiven Gefühlen verbunden ist, versuchen sie in der Folge des Öfteren bewusst herbeizuführen. Häufig geht dies einher mit einer maladaptiven Funktion von Humor. Um die erwünschte Aufmerksamkeit zu erhalten, macht sich das Kind selbst durch Humor zum Gegenstand der Belustigung (vgl. Drews 2006, Schreiner 2003, Haug-Schnabel 2002).

Kategorie Sozialisation (6,18%)

Die Kategorie Sozialisation beinhaltet die Subkategorien „Status“, „Sozialisationsprozess“, „Imitation“, „Verabredung“ und „Animation“. Sie ist in der sozialen Dimension von Humor zu verorten. Kinder aus akademischem Elternhaus und Kinder im Alter von vier Jahren sind in dieser Kategorie stark vertreten.

Humor besitzt einen stark sozialen Charakter und wird häufig gemeinsam mit anderen und in interpersonalen Interaktionen eingesetzt. Immer wieder sind auch Absprachen und Verabredungen zum „Quatsch machen“ zu beobachten. Um Sozialisationsprozesse humorvoll gestalten zu können, Gruppenkonstellationen zu klären oder die Frage des Status auszuhandeln, müssen Kinder die Sensibilität für soziale Normen, Strukturen und Situationen besitzen, in denen Humor angebracht oder unangebracht ist.

Dabei findet der Einsatz von Humor auf unterschiedliche Art und Weise Verwendung. Einerseits steigert das humorvolle Interagieren eines Kindes seine Beliebtheit und Attraktivität innerhalb einer Gruppe. Es gilt: Wer humorvoller ist, hat den höheren Status innerhalb einer Gruppe und ein gegenseitiges Übertreffen an humorvollen Aktionen beginnt. Andererseits wird Humor eingesetzt, um körperliche Auseinandersetzungen zur Statusregelung zu umgehen. Dies ist häufig dann zu beobachten, wenn „verbale Verhandlungen“ nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben.

Kinder konstruieren Humor gemeinsam, sie imitieren vorgelebtes Humorverhalten und lassen sich zu humorvollen Aktionen animieren. Dabei wird deutlich, dass Humorverhalten innerhalb von altershomogenen und auch in altersgemischten Gruppen ständig trainiert und erweitert wird. Kinder beobachten sich - und auch das jeweilige Umfeld der Erwachsenen - in ihrem Humorverhalten, beobachten die erzielte Wirkung und erweitern durch gezielte

Imitation des Beobachteten sukzessive ihr Humorrepertoire. Immer wieder sind auch gezielte Animationen und Aufforderungen - insbesondere von älteren gegenüber jüngeren Kindern - zu gezielten Humorhandlungen zu beobachten.

Kategorie Spiel (4,72%)

Die Kategorie „Spiel“ beinhaltet die Subkategorien „Spielaufforderung“, „Spielabbruch verhindern“ und „Spielgestaltung“. Sie entspringt der sozialen und motivationalen Dimension von Humor. Die Kategorie Spiel ist die einzige Kategorie, in der Mädchen gegenüber Jungen stärker vertreten sind.

Beobachten lässt sich, dass insbesondere Mädchen Spielinhalte humorvoll gestalten und Humor als Stilmittel in ihre Spiele einbauen.

Humor kommt auch dann häufig zum Einsatz, wenn ein Spiel, sei es aus Langeweile oder aus Überforderung, abubrechen droht. Durch humorvolle Handlungen wird dem Spiel beispielsweise ein neuer Inhalt gegeben oder es werden neue, interessante Regeln erfunden und somit ein Abbruch des Spiels verhindert.

Die humorvolle Aufforderung zum Spiel ist eine besondere zielgerichtete Art der Kontaktaufnahme, welcher der Wunsch nach gemeinsamen Spielen zugrunde liegt.

Humor wird im Allgemeinen unter Kindern, in seltenen Fällen gegenüber Erwachsenen eingesetzt, um zum Spiel aufzufordern. Häufig ist dabei auch eine vorhergehende Verbalisierung des Wunsches nach gemeinsamem Spiel zu beobachten, insbesondere dann, wenn der Wunsch nicht aus Langeweile oder Unentschlossenheit, sondern aus einer konkreten Vorstellung heraus entsteht.

Kategorie Entwicklungsprozess (3,09%)

Die Kategorie Entwicklungsprozess verdeutlicht die emotionale und motivationale Dimension von Humor. In ihr sind - erwartungsgemäß - vor allem Kinder der Altersstufe 2 stark vertreten. Die Kategorie „Entwicklungsprozess“ beinhaltet die Subkategorien „Entwicklung“ „entwicklungspsychologisch“ und „Training“.

Zu beobachten sind humorvolle Aktionen in emotionalen, motorischen, kognitiven, sozialen und verbalen Entwicklungsabschnitten. Dabei wird Humor einmal verwendet, um Situationen zu schaffen, in denen Entwicklungsschritte eingeübt werden können, gleichzeitig wird aber auch genau dieses Einüben und Trainieren neuer Kompetenzen humorvoll gestaltet. Da Humor eher auf positive Resonanz bei einem Gegenüber stößt, wird die Gefahr der

Unterbindung verringert, so wie eventuell eigene, vorhandene Ängste vor einer neuen, unbekanntem Situation durch Humor relativiert werden.

Für die am Erziehungsprozess Beteiligten ist der kindliche Einsatz von Humor im Entwicklungsprozess ein Indikator für den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes und anstehende Entwicklungsschritte.

Kategorie Kontaktaufnahme (60%)

Wie die Kategorie „Aufmerksamkeit erwecken“ gliedert sich auch die Kategorie „Kontaktaufnahme“ in „Kontaktaufnahme zu anderen Kindern“ und „Kontaktaufnahme zu Erwachsenen“. Die Kategorie „Kontaktaufnahme“ ist in der sozialen und motivationalen Dimension von Humor anzusiedeln. Humorvolle Kontaktaufnahme verdeutlicht den interaktiven und kommunikativen Charakter von Humor, den insbesondere soziale Humorthorien betonen.

Eine reine Kontaktaufnahme, der keine weiteren Absichten zugrunde liegen, ist häufig dann zu beobachten, wenn ein Kind die andere Person an diesem Tag noch nicht gesehen hat, also eine Form der Begrüßung. Unterschiede zwischen einer humorvollen Kontaktaufnahme zu Kindern oder zu Erwachsenen lassen sich nicht erkennen.

Kategorie Stimulation (2,44%)

Die Kategorie Stimulation ist in der emotionalen und sozialen Dimension von Humor zu verorten. Sie beinhaltet die Subkategorien „Kitzeln“ und „körperliche Stimulation“. Insbesondere Kinder der Altersgruppe 2 sind hier stark vertreten.

Körperliche Stimulationen lassen sich durch unterschiedliche humorvolle Handlungen wie beispielsweise das Hüpfen in vielen Variationen oder das Kopfüberhängen an einem Klettergerüst beobachten. Die häufigste interpersonale körperliche Stimulation ist das Kitzeln. Sie findet im Allgemeinen zwischen Kindern und Erwachsenen statt, seltener bei Kindern untereinander. Kitzeln ist immer ein „sozialer Akt“ (Haug-Schnabel 2002), kitzeln kann man sich nur gegenseitig oder einer den anderen. Wichtiges Merkmal des Kitzelns ist das Überraschungsmoment: Man weiß nie, an welcher Stelle man als nächstes gekitzelt wird. Kitzeln bedeutet immer auch, Grenzen oder Distanzen zu überschreiten, einer anderen Person sehr nahe zu kommen und keine Berührungängste zu haben. Die andere Person wird an für sie empfindlichen Stellen angefasst. Gekitzelt werden kann ein durchaus zwiespältiges Gefühl sein. Einerseits ist es lustig, andererseits aber auch anstrengend, beinahe schmerzhaft.

Diese Zwiespältigkeit kommt auch in einer inkonsequenten Gegenwehr zum Ausdruck. Man wehrt sich gegen das Gekitzeltwerden, aber nicht genug, immer gerade so viel, dass der andere nicht damit aufhört (vgl. Haug-Schnabel 2002).

Kategorie Kommunikation (2,28%)

Die Kategorie Kommunikation beinhaltet die Subkategorien „Kommunizieren“ und „Kommunikationsförderer“. Sie zeigt die motivationale und soziale Dimension von Humor und betont seinen kommunikativen Charakter.

Zwischen Kindern und auch zwischen Kindern und Erwachsenen sind häufig humorvolle Gespräche zu beobachten. Humorvoll kann dabei sowohl der Inhalt des Gesprächs als auch, besonders zwischen Kindern zu beobachten, die Art und Weise der Kommunikation sein.

Immer wieder wird Humor zur Förderung von Kommunikation eingesetzt oder um ein Gespräch in Gang zu bringen. Humor dient hier als Einstieg in eine Kommunikation oder um ein Gespräch nicht verstummen zu lassen.

Kategorie Konfliktvermeidung (2,28%)

Die Kategorie Konfliktvermeidung betont die motivationale und soziale Dimension von Humor. Humorvolle Konfliktvermeidung zwischen Kindern lässt sich vor allem in Spielsituationen oder in der Aushandlung von Gruppenkonstellationen beobachten. Humor besitzt hier eine wichtige Funktion, um ein positives Klima zu erhalten und Aggressionen zu minimieren.

Zwischen Kindern und Erwachsenen zeigen sich humorvolle Konfliktvermeidungen von Seiten der Kinder häufig gemeinsam mit Ausweichstrategien als maladaptive Humorfunktion.

Kategorie Bildungsprozess (2,28%)

Die Kategorie Bildungsprozess ist in der motivationalen und kognitiven Dimension von Humor zu verorten. Sie beinhaltet die Subkategorie „Bildungsthema“ und ist insbesondere bei Kindern der Altersstufe 2 zu beobachten.

Kinder nutzen Humor, um auf das für sie gegenwärtig aktuelle Bildungsthema aufmerksam zu machen oder sich diesem durch humorvolle Handlungen zu nähern. In einem humorvollen Kontext können verschiedene Facetten eines Themas angstfrei ausprobiert und erschlossen werden. Für die am Erziehungsprozess beteiligten Personen bieten die humorvollen Handlungen eines Kindes bezüglich seines Bildungsthemas die Möglichkeit, dieses zu

erkennen und die Möglichkeit, dem Kind gezielte Anregungen und Unterstützungen in einem positiven Klima zu geben.

Kategorie Interesse (0,33%%)

Die Kategorie Interesse gehört zur motivationalen Dimension von Humor. Sie beinhaltet die Subkategorie „Interesse durchsetzen“, zum einen gegenüber anderen Kindern und zum anderen gegenüber Erwachsenen. Mädchen und die Gruppe der Kinder ohne Geschwister sind in dieser Kategorie nur schwach vertreten.

Das eigene Interesse humorvoll durchzusetzen kann einerseits eine Form der Konfliktvermeidung sein, zeigt aber andererseits auch, dass Kinder über die Kompetenz verfügen, Humor gezielt und für ihre Zwecke in interpersonalen Situationen einzusetzen.

Zusätzlich lernen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung sehr schnell, dass der entwaffnende Charme des Humors ein nützliches Mittel sein kann, um Wünsche oder Bedürfnisse, insbesondere bei Erwachsenen, durchzusetzen.

Maladaptiver Humor (14,63%)

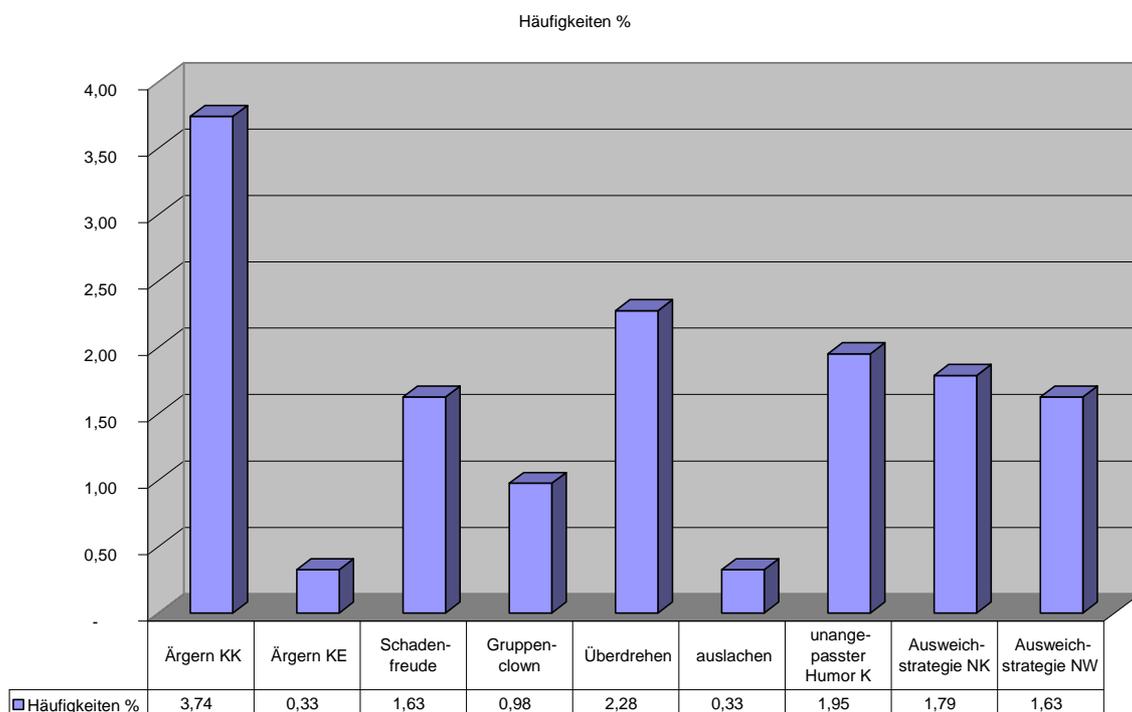


Abbildung 13: Prozentuale Verteilung maladaptiver Humorkategorien

In der vorliegenden Studie konnten maladaptive Humorinteraktionen auf inter- und intrapsychischer Ebene beobachtet werden. Maladaptiver Humor hat negative bis hin zu verletzenden Wirkungen gegenüber dritten Personen oder einem selbst.

Folgende maladaptive Humorkategorien wurden erhoben:

Ärgern Kind-Kind KK (3,74%)

Die am häufigsten maladaptive Humorkategorie beinhaltet das Ärgern von anderen Kindern oder das gegenseitige Ärgern. Die Inszenierung humorvoller Handlungen, auch der entsprechende Einsatz von Reimen oder Sprachspielen, dient dann dazu, das Gegenüber zu provozieren. Immer wieder wird, häufig auch von mehreren Kindern, ein „Opfer“ gesucht und gefunden und dieses zum Objekt humorvoller Handlungen gemacht. Humor entsteht hier, im Allgemeinen bewusst, auf Kosten anderer und hat eine ausgrenzende Wirkung.

Beobachten lässt sich hierbei häufig auch eine Ventilfunktion von Humor für aufgestaute Wut oder Ärger, die aggressives Verhalten verhindert oder unnötig macht. Die durchaus immer wieder vorhandene Lust, Wut auszuleben, ist im Gegensatz zu echtem Streit oder Aggression in humorvollen Szenarien nicht so offensichtlich und meistens auch weniger schmerzhaft.

Überdrehen (2,28%)

Humor ist in „leisen“ und „lauten“ Ausprägungen wahrnehmbar. Im „Überdrehen“ ist ein nicht mehr zielgerichteter Humor zu beobachten. Überdrehen steigert sich häufig von oft noch zielgerichteten „Käseperle“ oder „Quatsch machen“ zu lauten und stark körperlich betonten Humorhandlungen. Überdrehen lässt sich sowohl bei einem einzelnen Kind wie auch gemeinsam in kleinen Gruppen beobachten.

Unangepasster Humor (1,95%)

Nicht immer erkennen Kinder, in welchen Situationen Humor angepasst ist und in welchen nicht. So sind humorvolle Handlungen zu erkennen, die aufgrund der gegebenen Situation als unangepasst erscheinen. Bisweilen basieren diese auf den misslungenen Versuchen des Kindes, humorvolle Situationen zu imitieren. Manchmal wirkt auch der Transfer einer Humoraktion, die das Kind bei einem Erwachsenen beobachtet hat und nun in der Kinderkultur einsetzt, unangebracht und nicht authentisch. Andere anwesende Kindern reagieren dabei häufig mit Irritation und darauf folgend mit Ignorance.

Ausweichstrategie Nicht Können NK (1,79%)

Humor im positiven Sinne beinhaltet auch, über die Unzulänglichkeiten des Lebens zu lächeln und diese nicht allzu ernst zu nehmen. Darin zeigt sich aber auch eine Gefahr, auf humorvolle Art und Weise sämtlichen Auseinandersetzungen und Schwierigkeiten auf personaler und interpersonaler Ebenen auszuweichen.

Die Kategorie Ausweichstrategie verdeutlicht die motivationale, emotionale und soziale Dimension von Humor. Kinder geraten immer wieder in Situationen, in denen sie etwas nicht können. Um dem zu entkommen, entwickeln sie die unterschiedlichsten Ausweichstrategien. Eine davon ist Humor. Ein immer wieder zu beobachtender Auslöser für humorvolle Handlungen in dieser Kategorie ist das Nachlassen von Konzentration, aber auch das Fehlen bestimmter Kompetenzen in motorischen, kognitiven, sozialen oder verbalen Bereichen.

Humorvolle Ausweichstrategien lassen somit immer auch Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand eines Kindes in verschiedenen Bereichen zu.

Ausweichstrategie Nicht Wollen (1,63%)

Ein weiterer Grund für humorvolle Ausweichstrategien ist das „Nicht Wollen“ eines Kindes. Dies kann in verschiedenen Ursachen begründet liegen, sei es eine vermeintliche oder tatsächliche Überforderung, die fehlende notwendige Ersichtlichkeit einer Handlung, Trotz oder ein Testen von Grenzen oder Personen. Um dieser Situation zu entgehen, werden humorvolle Handlungen inszeniert.

Schadenfreude (1,63%)

Schadenfreude zeigt sich, wie auch „Auslachen“, häufig bei Machtverlust eines hierarchisch höher stehenden Kindes. Das gleiche Phänomen lässt sich beobachten bei Kindern, die tendenziell eine Außenseiterrolle innehaben und denen ein Missgeschick passiert. Schadenfreude entsteht in diesem Alter oft innerhalb kleiner Freundesgruppen.

Gruppenclown (0,98%)

Um Aufmerksamkeit zu erwecken oder Gruppenzugehörigkeit zu erlangen, machen sich Kinder immer wieder selbst zum Gegenstand von Humor. Humorvolle Handlungen treten dabei teilweise in den Hintergrund: Es ist das Kind selbst, über das gelacht wird. Beobachten lässt sich dabei immer wieder, dass andere Kinder den „Gruppenclown“ animieren und anstacheln, so dass sich bei ihm kurzfristig ein Gefühl der Anerkennung einstellt. Dieses ist jedoch nicht von langer Dauer, denn der Gruppenclown behält im Allgemeinen seine Rolle in

der Gruppe bei und seine humorvollen Handlungen werden - wie er selbst auch - von den anderen Kindern schnell als „blöd“ oder als nicht den gesellschaftlichen Regeln und Normen entsprechend abgetan.

Ärgern Kind-Erzieherin KE (0,33%)

Immer wieder richten sich humorvolle Provokationen in Form von Wortspielen oder Handlungen auch gegen Erwachsene. Häufig liegt dem der Wunsch nach Aufmerksamkeit oder ein Testen des Gegenübers zugrunde.

Auslachen (0,33%)

Die Kategorie „Auslachen“ verdeutlicht, dass bei Kindern durchaus ein von Erwachsenen geprägtes Normverständnis vorhanden ist, wann und in welchen Situationen gelacht werden darf und kann und wann nicht. „Auslachen“ wird von Erwachsenen als „böses Lachen“ (Bauer 1984) verstanden. Auslachen geht häufig - wie auch die Schadenfreude - mit dem Machtverlust eines in einer Hierarchie Höherstehenden einher. Greifen Erwachsene oder andere Kinder in die Situation ein und verbieten das Lachen, kann dies eine Schutzfunktion gegenüber dem situativ Schwächeren darstellen, der vor den Handlungen des Höherstehenden vermeintlich geschützt werden muss. Dieses Eingreifen stellt aber gleichzeitig wieder die hierarchische Ordnung her, da eigentlich der Schwächere gerügt wird.

In diesem Verhalten spiegelt sich der in unserer Gesellschaft gültige Gleichheitsgedanke wider. Über Benachteiligte oder Schwächere darf nicht gelacht werden. Die Tatsache, dass in der Realität Erfolg häufig einhergeht mit einem im Vergleich schlechteren Abschneiden oder der Niederlage des Schwächeren, wird hier nicht reflektiert (Drews 2006).

Vergleich adaptiver und maladaptiver Humorinteraktion

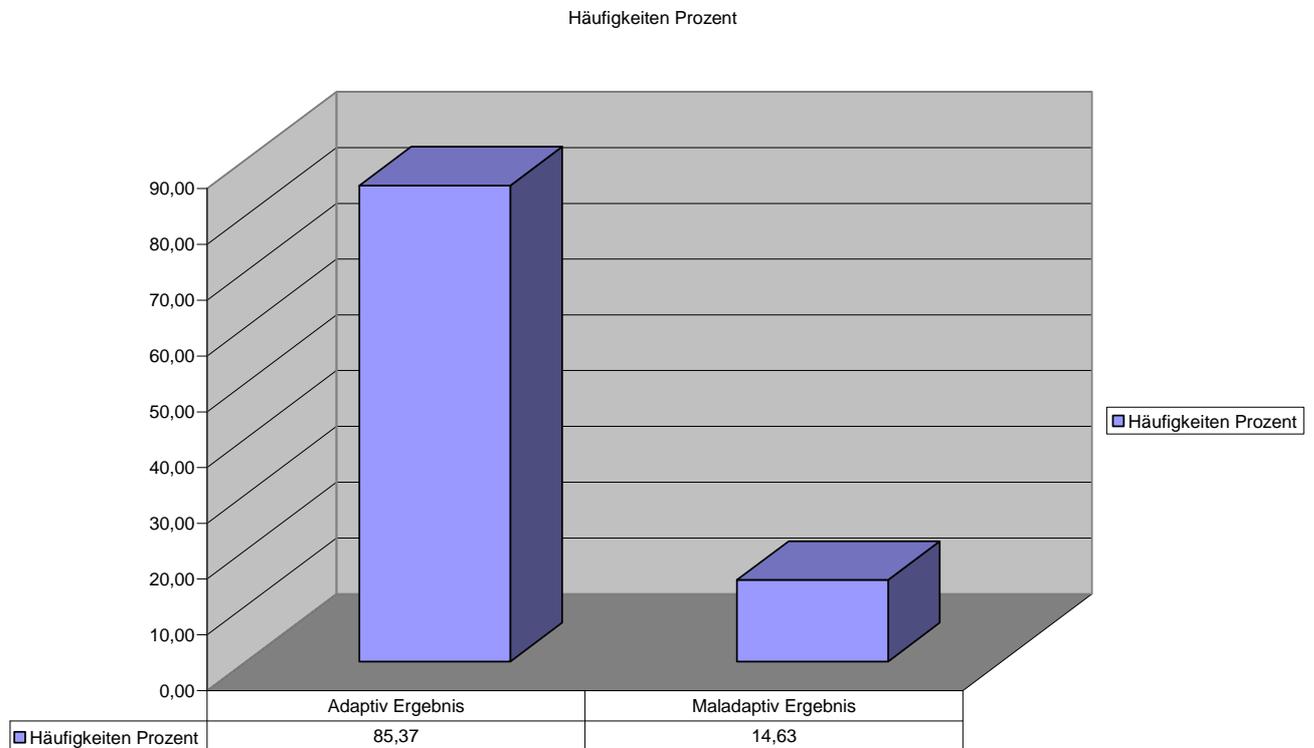


Abbildung 14: Vergleich adaptiver und maladaptiver Humorinteraktionen

Insbesondere im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit nach Möglichkeiten einer bewussten Induzierung von Humor im kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess ist es wichtig, adaptive und maladaptive Humorinteraktionen zu differenzieren. Für den Einsatz im Bildungs- und Erziehungsprozess eignen sich die adaptiven Humorformen. Dies setzt aber auch voraus, dass adaptive Humorinteraktionen im Alltag von Seiten der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte stark vertreten sind. Das Ergebnis dieser Studie zeigt ein Vorkommen adaptiver Humorinteraktionen bei Kindern von 85,37% gegenüber maladaptiven Humorinteraktionen mit 14,63%. Die beinahe um das Sechsfache häufiger vorkommenden adaptiven Humorinteraktionen verdeutlichen, dass Humor von Kindern im Allgemeinen in adaptiver Form eingesetzt wird und stärken damit Überlegungen hinsichtlich einer gezielten Integration in kindliche Bildungs- und Erziehungsprozesse.

9.4.2.2 Humorkategorien Erzieherinnen

Das Humorverhalten der Erzieherinnen wurde immer im Zusammenhang einer Erzieherinnen–Kind–Interaktion beobachtet, ausgehend von der Erzieherin. Daten über das Humorverhalten der Erzieherinnen untereinander wurden nicht gesammelt. Dieser Aspekt bleibt einer weiteren Arbeit vorbehalten. Das entwickelte Kategoriensystem ist, analog zum kindlichen Kategoriensystem, als ein flexibles System zu verstehen, das Anhaltspunkte für das Humorverhalten von Erzieherinnen gegenüber und mit Kindern gibt.

Es wurden 4 Kategorien mit 7 Subkategorien entwickelt, welche den adaptiven Humor erfassen. Zusätzlich wurden die maladaptive Ausprägung von Humor mit ihren zwei Erscheinungsformen sowie eine Humorform erfasst.

Auch hier erfolgt die Erläuterung der Hauptkategorien in der Reihenfolge ihrer vorkommenden Häufigkeit (prozentuale Häufigkeit).

Adaptiver Humor (86,18%)

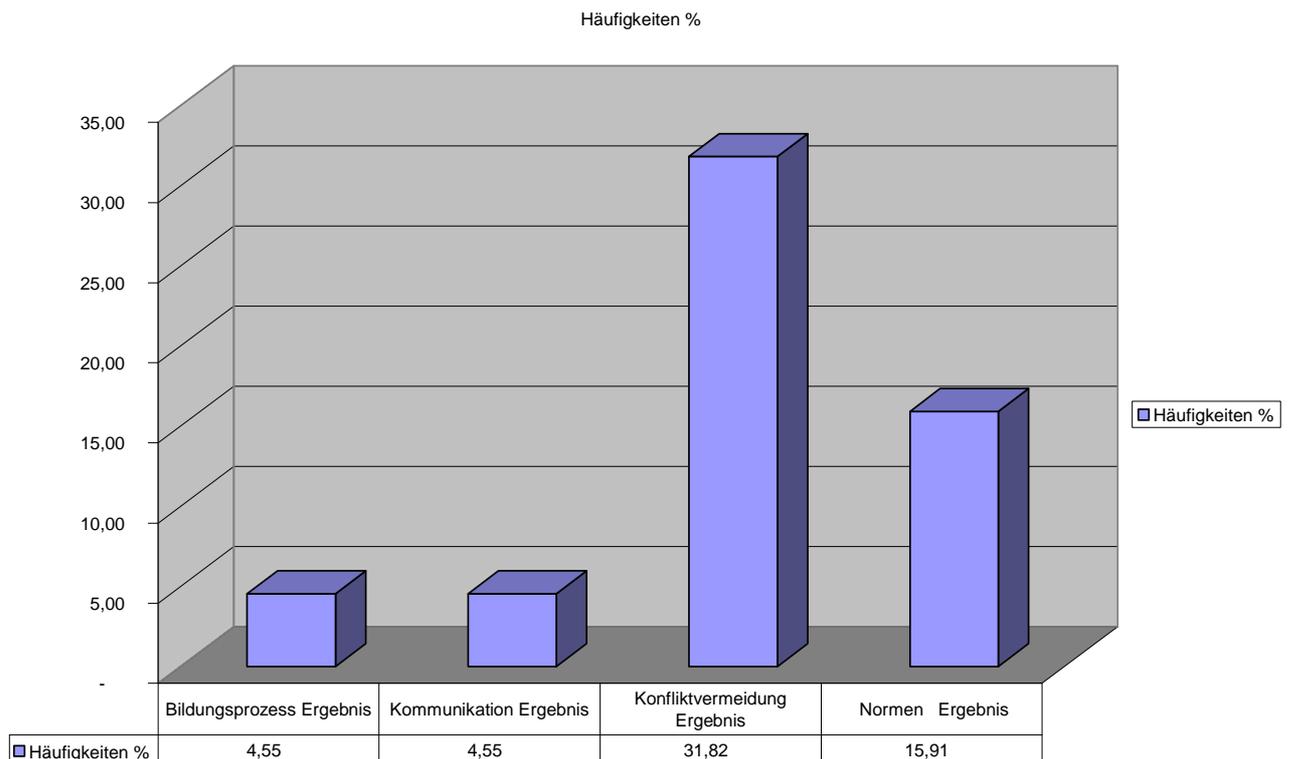


Abbildung 15: Verteilung adaptiver Humorkategorien

Konfliktvermeidung (31, 82%)

Als die am häufigsten beobachteten Humorinteraktionen von Seiten der Erzieherinnen ist der Einsatz von Humor zur Konfliktvermeidung zu nennen. Diese Kategorie beinhaltet die Subkategorien „Entschärfung“, „Anweisung durchsetzen“ und „Ermahnung“.

Durch, häufig bewusste, humorvolle Handlungen gegenüber Kindern setzen pädagogische Fachkräfte Anweisungen und Aufforderungen durch, ermahnen oder entschärfen Situationen, die zu eskalieren drohen. Der Einsatz von Humor, also ein liebevolles, positives Vorgehen, wird von Seiten der Kinder zumeist honoriert. Zu beobachten ist dabei, dass durch humorvolle Handlungen einerseits konsequent und andererseits verständlich sein müssen, damit sie ihren Zweck erfüllen.

Normen (15, 91%)

Die Kategorie „Normen“ beinhaltet die Subkategorie „Grenzen setzen“. Sie zeigt, dass pädagogische Fachkräfte Humor gegenüber Kindern einsetzen, um sie für gesellschaftliche Regeln und Normen zu sensibilisieren und ihnen diese zu verdeutlichen. Zu beobachten ist dies auch bei Regeln und Normen, die innerhalb der Kindertageseinrichtung aufgestellt wurden und explizit dort gelten. Eine Auseinandersetzung mit Normen beinhaltet auch ein Aufzeigen von Grenzen. Durch ein humorvolles Hinweisen auf bestimmte Normen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte haben Kinder die Möglichkeit, diese in einem positiven Kontext zu verinnerlichen. Beobachten lässt sich dabei auch, dass vorgegebene Normen zwar getestet werden, aber im Kontext einer humorvollen Aktion auch schneller akzeptiert und anerkannt werden.

Humor, das wird auch hier deutlich, relativiert das hierarchische Gefälle zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften.

Kommunikation (4,55%)

Die Kategorie Humor beinhaltet die Subkategorie „Kommunikationsförderer“.

Durch humorvolle Interaktionen bringen pädagogische Fachkräfte Gespräche in Gang, animieren Kinder zum Erzählen und fördern damit die kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern.

Bildungsprozess (4,55%)

Die Kategorie „Bildungsprozess“ beinhaltet die Subkategorien „Wissensvermittlung“ und „Anregung“. Sie zeigt einerseits, häufig unbewusste, humorvolle Handlungen von

pädagogischen Fachkräften, die das Kind bei seinem Selbstbildungsprozess unterstützen und es in seinem Tun bestärken. Andererseits regen pädagogische Fachkräfte Kinder durch humorvolle Interaktionen zu Bildungsprozessen an. Dies geschieht aber auch weitestgehend durch den unbewussten Einsatz von Humor.

Maladaptiver Humor (31,82%)

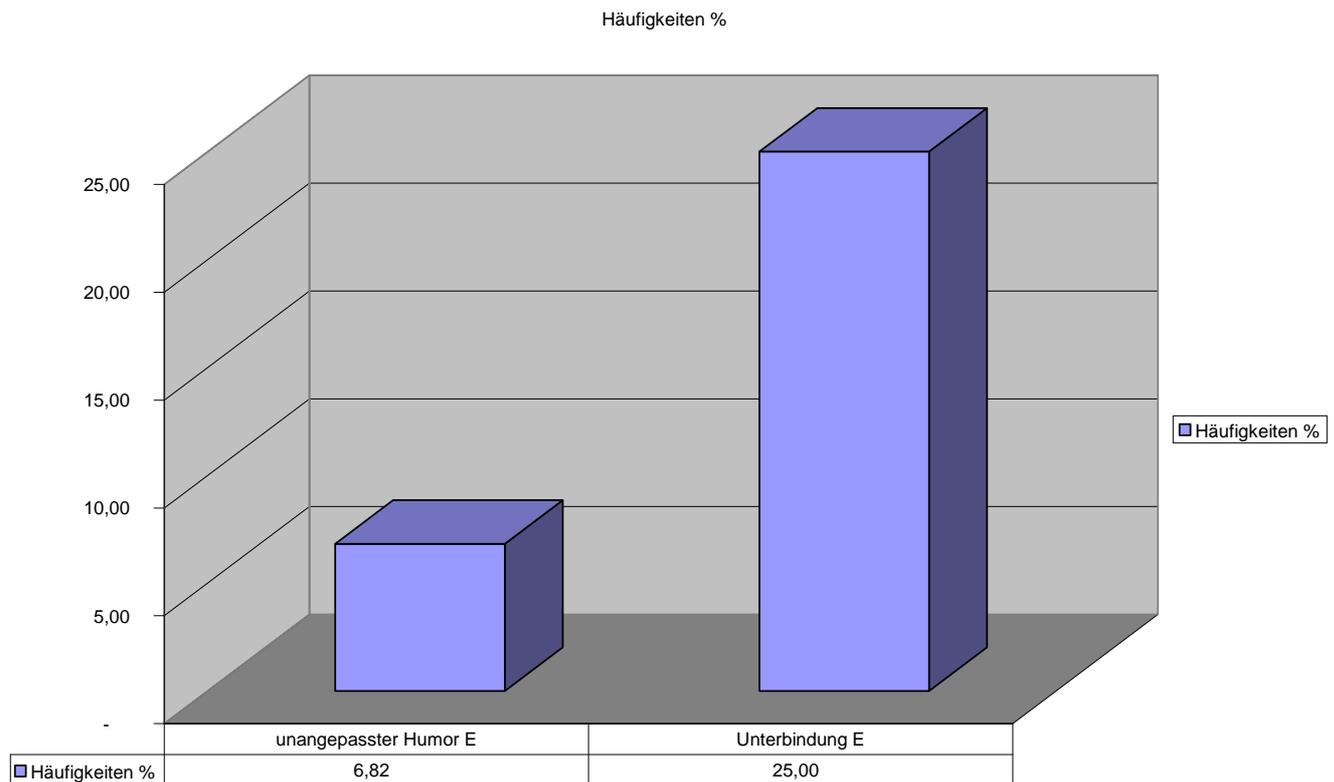


Abbildung 16: Verteilung maladaptiver Humorkategorien

Maladaptive Humorinteraktionen zeigen sich bei pädagogischen Fachkräften in „Unterbindung (25%)“ und in „unangepasstem Humor“ (6,82%).

Immer wieder lässt sich beobachten, dass pädagogische Fachkräfte Humorinteraktionen unterbinden. Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Die Situation kann in den Augen der Fachkraft nicht passend sein, die Art des geäußerten Humor entspricht dann nicht dem Normverständnis der Fachkraft. Häufig erkennt sie aber auch einfach nicht die der Humorinteraktion zugrunde liegende Intention und ordnet die humorale Handlung falsch ein. Durch diese Unterbindungen von Humor lassen sich Abbrüche bei Bildungsprozessen beobachten sowie das Trainieren und Einüben bestimmter Kompetenzen. Gruppenprozesse können nicht zu Ende ausgehandelt werden, immer wieder ist auch ein Umkippen der eigentlich positiven Stimmung ins Negative bis hin ins Aggressive zu beobachten.

Unangepasster Humor zeigt sich bei pädagogischen Fachkräften weniger in Situationen, in denen Humor nicht angepasst ist, als vielmehr in Form eines für das Kind nicht verständlichen Humors. Bei Humorinteraktionen in der Interaktionsrichtung pädagogische Fachkraft → Kind ist es elementar, dass die Fachkraft einem dem Kind verständlichen Humor einsetzt. Dabei ist es unerlässlich, den „Humor-Entwicklungsstand“ und das Humorverhalten des jeweiligen Kindes zu kennen, um entsprechend auf seinem Humorniveau interagieren zu können. Ist dies nicht der Fall, laufen Humorinteraktionen ins Leere, Humor wird dann auf keine Resonanz treffen, seine Wirkung verfehlen und kann somit auch nicht mehr zielgerichtet eingesetzt werden.

Vergleich adaptiver und maladaptiver Humorinteraktionen

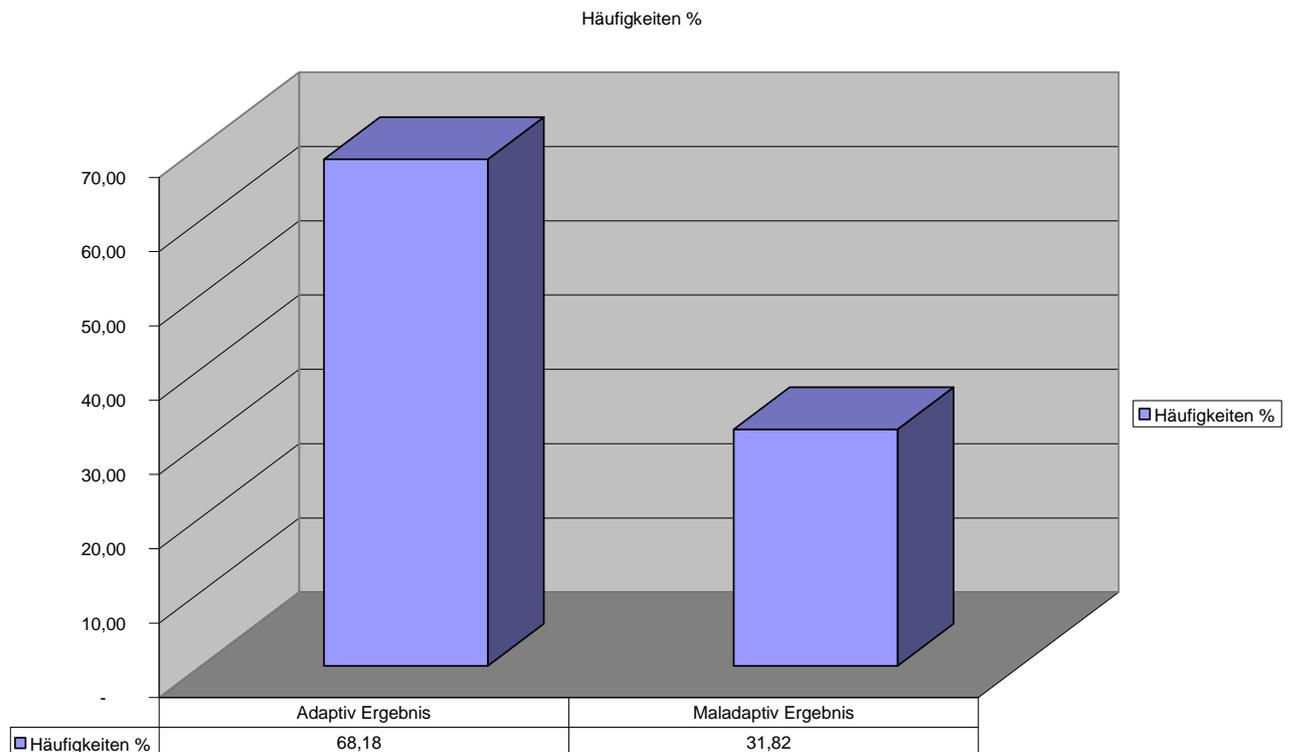


Abbildung 17: Vergleich adaptiver und maladaptiver Humorkategorien

Im Hinblick auf die adaptiven und maladaptiven Humorinteraktionen der pädagogischen Fachkräfte ist eine den Kindern entsprechende Differenzierung wichtig. Zu beachten ist außerdem, dass in einem bewussten und zielgerichteten Einsatz von Humor im pädagogischen Alltag adaptive Humorinteraktionen einen Vorrang vor den maladaptiven haben sollten. Die

Untersuchungen zeigen eine klare Dominanz von 68,18% adaptiver Humorinteraktionen gegenüber 31,82% maladaptiver Humorinteraktionen. Adaptiven Humor verwenden pädagogische Fachkräfte damit mehr als doppelt so häufig wie maladaptiven. Dieses Verhältnis wird allerdings von den Kindern übertroffen.

9.4.2.3 Formen von Humor

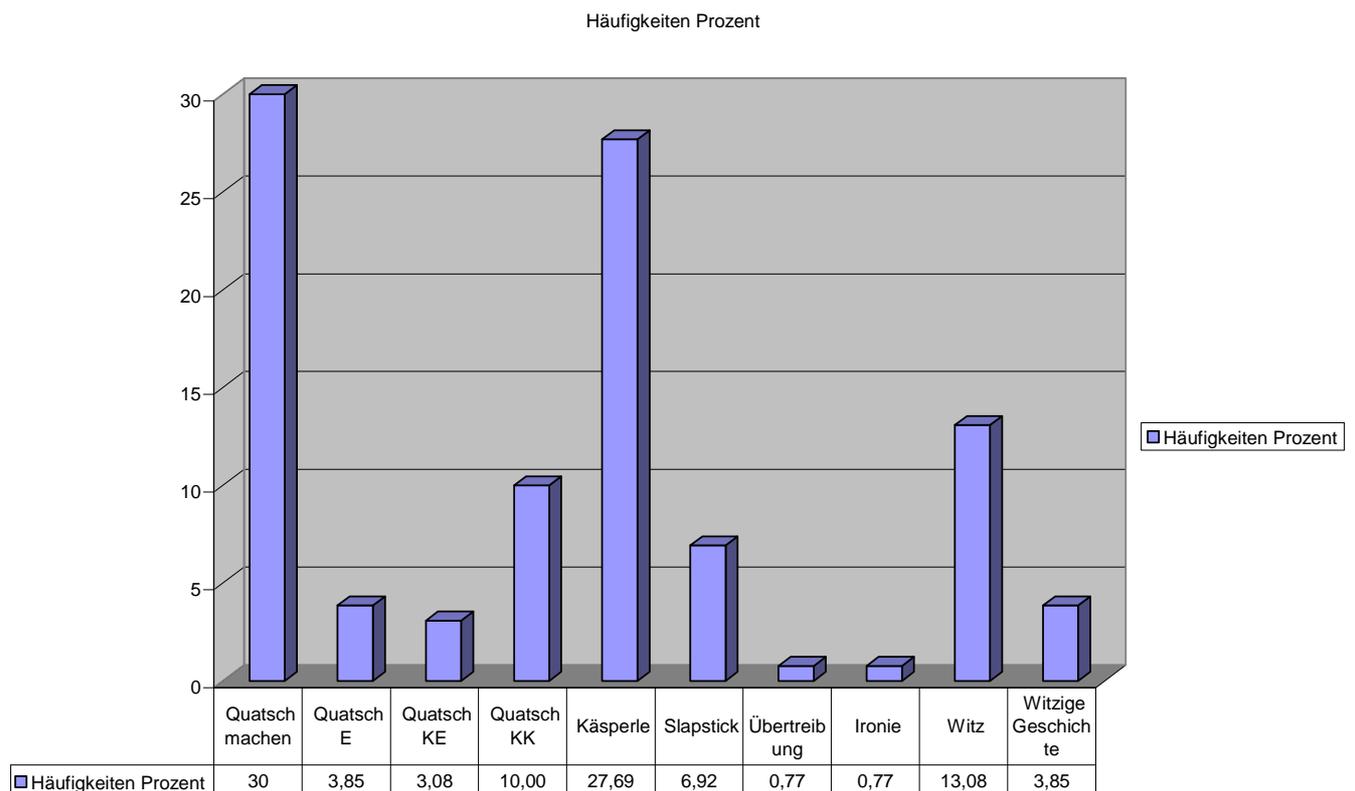


Abbildung 18: Formen von Humor

Die beobachteten Funktionen von Humor finden sich in nahezu allen Altersstufen wieder. Dominanzen einzelner Kategorien sind bezüglich des Alters erkennbar. Altersspezifische Unterschiede treten vor allem in den Formen von Humor auf, also in der Art und Weise, wie Humor zum Ausdruck kommt, Humor produziert wird und für Außenstehende erkennbar und wahrnehmbar ist.

Bei den beobachteten Formen von Humoräußerungen ergeben sich individuelle Unterschiede bei den einzelnen Kindern. Dies hat vermutlich einerseits seine Ursache im Wesen und dem Charakter des jeweiligen Kindes, andererseits spiegelt sich auch und vor allem der Humor der Eltern bzw. die Art und Weise, wie in Familien mit Humor umgegangen wird, in der

Humorproduktion und in Humoräußerungen der Kinder wider. Um dies empirisch zu belegen, wäre eine weitere Studie über familiären Humor interessant und notwendig.

Entsprechend der altersspezifischen Unterscheidung von Humorformen lassen sich auch in den einzelnen Kategorien Unterschiede in Formen der Humorproduktion erkennen. Eine etwas gesonderte Rolle nehmen die zweijährigen Kinder ein, da sie aufgrund ihrer verbalen und kognitiven Fähigkeiten noch nicht in der Lage sind, alle Formen der Humorproduktion zu beherrschen. Bei ihnen überwiegen „Quatsch machen“, „Slapstick“ und „Käseperle“ sowie Ansätze von verbalem Humor, allerdings nur in Form von Vertauschen von Eigennamen. Negative Formen von Humor wie Spott oder Hohn lassen sich hier nicht oder nur durch Nachahmung älterer Kinder erkennen. Auch bei dreijährigen Kindern sind diese handlungsbezogenen Formen des Humors noch dominant. Allerdings gewinnen in diesem Alter die sprachlichen Humorformen stärker an Bedeutung. Im Alter von vier Jahren lässt sich beobachten, dass Kinder bereits über einen Großteil der vorhandenen Möglichkeiten, Humor zu äußern, verfügen. Verstärkt kommt nun auch das Produzieren von Witzen hinzu. Als letzte Form taucht schließlich im Alter von ca. sechs Jahren die Ironie als eine besondere Form des Humors auf. Kinder passen also, die Formen, wie sie Humor produzieren, ihren entwicklungsbedingten Fähigkeiten und Kompetenzen an. Dieses Stufenmodell ist die Grundlage für alle humorvollen Aktionen. Gemeinsam mit weiteren Faktoren wie Spielfreude, Neugierde, Beziehungserfahrungen und dem Wesen des Kindes bildet es ein Bedingungsgefüge, in dem sich im Laufe der Zeit humorvolle Interaktionserfahrungen herausbilden und entwickeln können.

In der vorliegenden Studie ließen sich zehn Formen von Humor beobachten.

Quatsch machen (30%)

Die am häufigsten zu beobachtende Form von Humor ist „**Quatsch machen**“. Zusätzlich lassen sich noch Situationen beobachten, in denen Quatsch als direkte Interaktion oder auch Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen stattfindet. Beobachtbar waren dabei die sozialen Konstellationen **Quatsch Kind-Kind KK (10%)**, **Quatsch ausgehend von Erzieherin E (3,85%)** sowie Quatsch zwischen Kind und Erzieherin, ausgehend vom Kind **Quatsch KE (3,08%)**. Direkte Absprachen oder Verabredungen zum Quatsch machen sind besonders in der Konstellation Kind-Kind beobachtbar.

Diese handlungsbezogene, meist laute Form von Humor äußert sich in einem scheinbar sinnlosen Herumalbern, Verrenkungen vollführen, Grimassen schneiden, Faxen machen und darin, im allgemeinen laute, seltsame Geräusche zu produzieren. Quatsch als Form von

Humor lässt sich häufig in der Auseinandersetzung mit Regeln und Normen beobachten. Im Gegensatz zum Erwecken von Aufmerksamkeit, wo sich Quatsch machen auch vermehrt beobachten lässt, dient Quatsch in der Auseinandersetzung mit Regeln und Normen als ein Auflehnen gegenüber den Normvorstellungen der Erwachsenen.

Popp (Popp 1994) beschreibt dieses „Quatsch machen“ als ein „Blödeln“, eine negative Steigerung des Humors: „Das Blödeln, das unter Verzicht auf Sinn und Form zusammenhangslos und ohne Anspruch auf Verständigung, völlig ungereimt, anarchisch assoziiert, ist wohl die negative Steigerung des Humors bis hin zum gespielten Schwachsinn.“ (Popp 1994, S. 91). In der Aussage von Popp lässt sich der schmale Grat zwischen adaptiven und maladaptiven Humorformen erkennen. Während Blödeln und Quatsch machen eine durchaus wichtige und gesellschaftlich tolerierte Form des Humors ist, die häufig aggressives Verhalten reduziert, ist die Grenze zur maladaptiven Form des Überdrehens sehr schmal.

Käasperle (27,69%)

Käasperle machen ist - im Gegensatz zum Quatsch machen - eine eher leise Form von Humor, die häufig auch bei einem Kind alleine, manchmal in Zweierkonstellationen, seltener in Gruppen zu beobachten ist. Auch Käasperle sind, wie Quatsch machen, sehr handlungsbezogene Formen von Humor, in denen Sprache eine nur sehr untergeordnete bis gar keine Rolle spielt. Bei Käasperle dominieren stark das Schneiden von Grimassen, Verrenkungen vollführen und Faxen machen. Laute, sinnlose Geräusche sind dabei wenig zu beobachten. Käasperle machen lässt sich, im Gegensatz zum Quatsch machen, häufiger als eine bewusste und zielgerichtete Form des Humors beobachten.

Witz (13,08%)

Der Witz kann als eine besondere, entwicklungsbedingte Form des Humors verstanden werden. Nach Helmers (Helmers 1965) entwickelt sich die Fähigkeit, den Begriff „Humor“ sprachlich einzuordnen, bei einem Kind im Alter von ca. drei bis fünf Jahren. In dieser Altersspanne baut sich das Verständnis für den Begriff „Witz“ erst allmählich auf und wird dreiteilig besetzt mit den Begriffen „Witz“, „lachen“ und „komisch“. Analog zu dieser Auffassung ist ein Witz für Kinder die Verdichtung eines Erlebnisses, das zum Lachen führt. Erst im Schulalter ist ein Kind dann in der Lage, den Begriff „Witz“ richtig einzuordnen (Helmers 1965).

Die Beobachtungen dieser und früherer Studien zeigen, dass Kinder aber bereits sehr früh beginnen, mit dem „Begriff“ Witz zu experimentieren und im Alter von knapp vier Jahren ein

erstes Verständnis davon haben. Sie sind in diesem Alter auch bereits in der Lage, mit „Witzen“ umzugehen und eigene Witze zu formulieren. Auch unternehmen sie erste Versuche, gehörte Witze nachzuerzählen. Zu unterscheiden ist die Art des Witzes je nach Altersstufe der Kinder. Während bei jüngeren Kindern noch eine oft sehr eigenwillige Produktion von Witzen im Vordergrund steht, deren Sinn anderen häufig verschlossen bleibt, reproduzieren Kinder ab knapp fünf Jahren mit Vorliebe Witze, die sie von älteren Kindern oder Erwachsenen gehört haben.

Slapstick (6,92%)

Slapstick ist eine Form von Humor, die häufig dann eingesetzt wird, wenn ein Kind im Mittelpunkt stehen will und gezielt die Aufmerksamkeit anderer erwecken möchte. Häufig lässt sich Humor in Form von Slapstick bei Kindern erkennen, die als „Gruppenclown“ fungieren. Diese handlungsbezogene Form von Humor zeigen bereits Kinder im Alter von zwei Jahren.

Witzige Geschichte (3,85%)

Neben dem Erfinden und Erzählen von Witzen, lieben Kinder es, sich selbst witzige Geschichten auszudenken, mit denen sie andere und häufig auch sich selbst zum Lachen bringen. Häufig taucht diese Form des Humors in Zusammenhang mit der Bewältigungsfunktion von Humor auf oder lässt Rückschlüsse auf Themen zu, die gerade für das Kind interessant sind. Immer wieder lässt sich dabei auch ein Austesten von Erwachsenen beobachten. Kinder probieren, verpackt in witzige Geschichten, wie weit sie Grenzen überschreiten können oder versuchen sich an lustigen „Lügendgeschichten“.

Übertreibung (0,77%)

Eine weitere Möglichkeit, Humor zu erzeugen, stellt die Übertreibung und Überspitzung einer Situation dar. Besonders dann, wenn Kinder Aufmerksamkeit erwecken wollen oder als Humorform bei Ausweichstrategien, wird diese auch sehr inszeniert und theatralisch wirkende Form des Humors eingesetzt. Bei Übertreibungen ist die Grenze zwischen adaptiven und maladaptiven Humorformen schmal. Es besteht häufig die Gefahr, dass nicht mehr die Handlung Gegenstand des Humors, sondern das Kind selbst zum Objekt von Humor wird.

Ironie (0,77%)

Ironie ist, wie auch der Witz, eine besondere Form des Humors. Sie tritt bei Kindern im Alter von ca. sechs Jahren als letzte beobachtete Form auf. Die Nichtübereinstimmung von Gesagtem und Gemeintem ist für Kinder im kommunikativen Prozess lange schwer verständlich. Sie lernen erst nach und nach, mit Ironie umzugehen. Deutlich ist hier eine Art Training oder Einübung von Ironie zu beobachten. Aufgrund seiner bisher gemachten Erfahrungen nimmt das Kind zu Anfang das Gesagte wörtlich und reagiert folglich unangemessen. Erst wenn das Kind in der Lage ist, das Gesagte in einen Gesamtkontext einzubinden und diesen zum Decodieren heranzieht, ist es in der Lage zu verstehen, wie das Gesagte gemeint ist. Allerdings bleibt eine das Kind verunsichernde Distanz zum Gesagten. Diese löst sich erst dann auf, wenn das Kind fähig ist, einen Gesamtkontext aus Mimik, Tonfall und dem eigenen Erfahrungshintergrund über die Richtigkeit von Regeln und Abläufen herzustellen und begreift, dass bei ironischen Aussagen die gelernten Regeln über Wahrheit und Aufrichtigkeit nicht gelten. Damit ein Kind selbst ironisch agieren kann, muss dieses Verständnis vorhanden sein (Haug-Schnabel 2002, Drews 2006).

9.5 Humorinteraktionen und Humorkategorien im Zusammenhang mit soziodemographischen Einflussfaktoren

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt Humorinteraktionen unabhängig von Kindern, Erzieherinnen und ihren soziodemographischen Merkmalen mit dem Ziel der Kategorisierung erhoben wurden, erfolgt nun die Darstellung der Zusammenhänge zwischen Kategorien von Humor, Humorinteraktionen von Kindern und ihren soziodemographischen Merkmalen als möglichen Einflussfaktoren.

Mittels des Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests wird im ersten Teil ein Vergleich auf Situationsebene gezogen. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, Alter und Geschwister werden als kategoriale Merkmale mit den entwickelten Humorkategorien verglichen und ihre Unabhängigkeit getestet.

Mit Hilfe der univariaten Varianzanalyse wird im zweiten Teil eine Darstellung von Zusammenhängen und möglichen Wechselwirkungen der jeweiligen Einflussfaktoren erhoben und dargestellt.

Einflussfaktoren

Zwischensubjektfaktoren			
		Wertelabel	N
Geschlecht	0	w	29
	1	m	36
Bildung der Eltern	0	Nicht-Akademiker	35
	1	Akademiker	30
Migrationshintergrund	0	nein	51
	1	ja	14
Alter	2		13
	3		16
	4		13
	5		13
	6		8
	7		2
Geschwister	0	nein	12
	1	ja	53

Tabelle 4: Einflussfaktoren

9.5.1 Chi-Quadrat-Test: Vergleich von soziodemographischen Einflussmerkmalen und Humorkategorien

Im Folgenden werden die erhobenen Humorkategorien mit den soziodemographischen Einflussfaktoren verglichen. Dabei wird die Verteilung der Einflussfaktoren innerhalb der Kategorie betrachtet und auffallende Werte (mehr als 40% Differenz) exemplarisch dargestellt. Zusätzlich werden Einflussfaktoren aufgeführt, die signifikant von der allgemeinen Tendenz abweichen. In einem weiteren Schritt werden die am häufigsten und die am seltensten vorkommenden Kategorien innerhalb der jeweiligen Einflussfaktoren dargestellt. Signifikante Abweichungen der Häufigkeiten von Kategorien innerhalb der jeweiligen Einflussfaktoren gegenüber der allgemeinen Tendenz sind analog zu den signifikanten Abweichungen der Verteilung der Einflussfaktoren innerhalb der Kategorien.

Wie in Abschnitt „Humorkategorien“ beschrieben, müssen die Kategorien „maladaptiv“, „Formen“ und „Kamera“ gesondert betrachtet werden.

Als zusätzliche Kategorie wurde die Kategorie „Erzieherin“ eingeführt. Sie zeigt die Verteilung von Humorinteraktionen zwischen Kindern und Erzieherinnen innerhalb der jeweiligen Einflussfaktoren.

Die ausführlichen Kreuztabellen befinden sich im Anhang.

9.5.1.1 Einflussfaktor Geschlecht

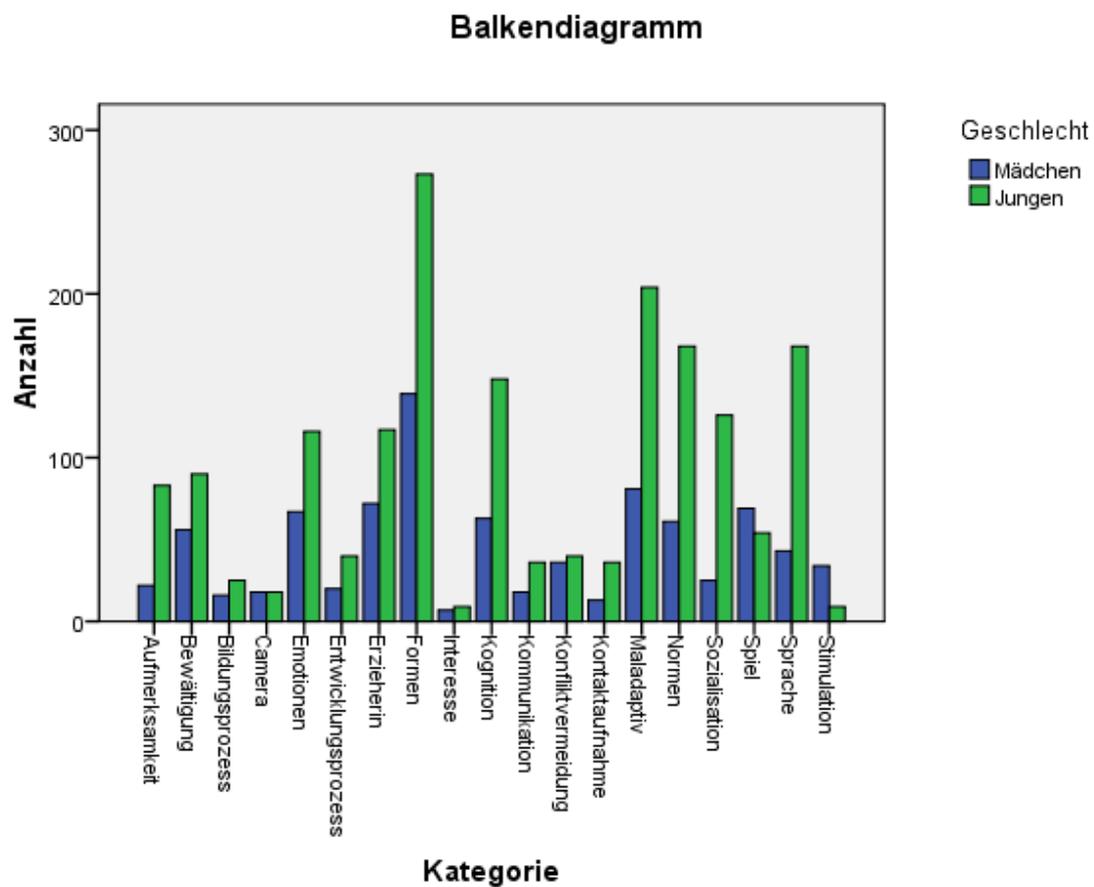


Abbildung 19: Kategorieverteilung Geschlecht

Verteilung der Kategorien auf den Einflussfaktor Geschlecht

Kategorie		Geschlecht		
		Mädchen	Jungen	Gesamt
Aufmerksamkeit	Anzahl	22	83	105
	% innerhalb von Kategorie	21,00%	79,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,1	1,5	
Kognition	Anzahl	63	148	211
	% innerhalb von Kategorie	29,90%	70,10%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-0,8	0,5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	13	36	49
	% innerhalb von Kategorie	26,50%	73,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-0,8	0,5	
maladaptiv	Anzahl	81	204	285
	% innerhalb von Kategorie	28,40%	71,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,3	0,9	
Normen	Anzahl	61	168	229
	% innerhalb von Kategorie	26,60%	73,40%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,6	1,1	
Sozialisation	Anzahl	25	126	151
	% innerhalb von Kategorie	16,60%	83,40%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,5	2,4	
Spiel	Anzahl	69	54	123
	% innerhalb von Kategorie	56,10%	43,90%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,5	-3,1	
Sprache	Anzahl	43	168	211
	% innerhalb von Kategorie	20,40%	79,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,2	2,2	
Stimulation	Anzahl	34	9	43
	% innerhalb von Kategorie	79,10%	20,90%	100,00%
	Standardisierte Residuen	5,3	-3,7	
Gesamt Humorinteraktion	Anzahl	860	1760	2620
	% innerhalb von Kategorie	32,80%	67,20%	100,00%

Tabelle 5: Kategorieverteilung Geschlecht

Mit 67,20% zeigen Jungen mehr als doppelt so viele Humorinteraktionen wie Mädchen, die nur an 32,80% aller Humorinteraktionen beteiligt sind. Dabei ist zu beachten, dass Mädchen 45% der Stichprobe ausmachen. Bis auf die Kategorien Stimulation und Spiel, die hier als zusätzliche auffällige Kategorie aufgenommen wurden, dominieren Jungen alle Humorkategorien. Besonders starke geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen die in Tabelle 5 aufgeführten Kategorien Aufmerksamkeit, Kognition, Kontaktaufnahme, Normen, Sozialisation, Sprache und auch die maladaptiven Humorinteraktionen.

Die stärkste Diskrepanz weist die Kategorie Sozialisation auf. Hier zeigen Jungen gegenüber Mädchen 66,8% mehr Humorinteraktionen.

Der Chi-Quadrat-Test für den Einflussfaktor Geschlecht ist insgesamt signifikant, da $p = 0,000$. Für das Chi-Quadrat nach Pearson ergibt sich ein Wert von 139,235.

Kategorie		Geschlecht		
		Mädchen	Jungen	Gesamt
Aufmerksamkeit	Anzahl	22	83	105
	% innerhalb von Kategorie	21,00%	79,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,1	1,5	
Konfliktvermeidung	Anzahl	36	40	76
	% innerhalb von Kategorie	47,40%	52,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2,2	-1,5	
Sozialisation	Anzahl	25	126	151
	% innerhalb von Kategorie	16,60%	83,40%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,5	2,4	
Spiel	Anzahl	69	54	123
	% innerhalb von Kategorie	56,10%	43,90%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,5	-3,1	
Sprache	Anzahl	43	168	211
	% innerhalb von Kategorie	20,40%	79,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,2	2,2	
Stimulation	Anzahl	34	9	43
	% innerhalb von Kategorie	79,10%	20,90%	100,00%
	Standardisierte Residuen	5,3	-3,7	
Gesamt	Anzahl	860	1760	2620
Humorinteraktionen	% innerhalb von Kategorie	32,80%	67,20%	100,00%

Tabelle 6: Signifikante Abweichungen Geschlecht

In der Kategorie Konfliktvermeidung weichen Mädchen mit 47,4% signifikant von der allgemeinen Tendenz mit 32,8% ab.

Die Kategorie Sozialisation zeigt eine signifikante Abweichung von Mädchen mit 16,6 % gegenüber 32,8% und Jungen mit 83,4% gegenüber 67,2%.

In der Kategorie Sprache zeigen Mädchen eine signifikante Abweichung mit 20,4% gegenüber 32,8% und Jungen eine signifikante Abweichung mit 79,6% gegenüber 67,2%.

Die Kategorie Stimulation zeigt eine signifikante Abweichung für Mädchen mit 79,1% gegenüber 32,8% und für Jungen mit 20,9% gegenüber 67,2%.

Die stärkste Abweichung von der allgemeinen Tendenz zeigt sich sowohl für Jungen als auch für Mädchen in der Kategorie Stimulation. Jungen zeigen deutlich niedrigere Werte, Mädchen dagegen höhere.

Häufigkeiten von Kategorien innerhalb des Einflussfaktors Geschlecht

Kategorie		Geschlecht		
		Mädchen	Jungen	Gesamt
Emotionen	Anzahl	67	116	183
	% innerhalb von Geschlecht	7,80%	6,60%	7,00%
	Standardisierte Residuen	0,9	-0,6	
Interesse	Anzahl	7	9	16
	% innerhalb von Geschlecht	0,80%	0,50%	0,60%
	Standardisierte Residuen	0,8	-0,5	
Normen	Anzahl	61	168	229
	% innerhalb von Geschlecht	7,10%	9,50%	8,70%
	Standardisierte Residuen	-1,6	1,1	
Spiel	Anzahl	69	54	123
	% innerhalb von Geschlecht	8,00%	3,10%	4,70%
	Standardisierte Residuen	4,5	-3,1	
Sprache	Anzahl	43	168	211
	% innerhalb von Geschlecht	5,00%	9,50%	8,10%
	Standardisierte Residuen	-3,2	2,2	
Gesamt	Anzahl	860	1760	2620
Humorinteraktionen	% innerhalb von Geschlecht	100,00%	100,00%	100,00%

Tabelle 7: Häufigkeiten Geschlecht

Innerhalb des Einflussfaktors Geschlecht sind die Kategorien Sprache und Normen bei Jungen mit 9,50% die dominierenden Kategorien. Bei Mädchen dominiert die Kategorie Spiel mit 8,0%, gefolgt von der Kategorie Emotionen mit 7,8%. Die Kategorie Interesse ist sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen die schwächste Kategorie.

9.5.1.2 Einflussfaktor Geschwister

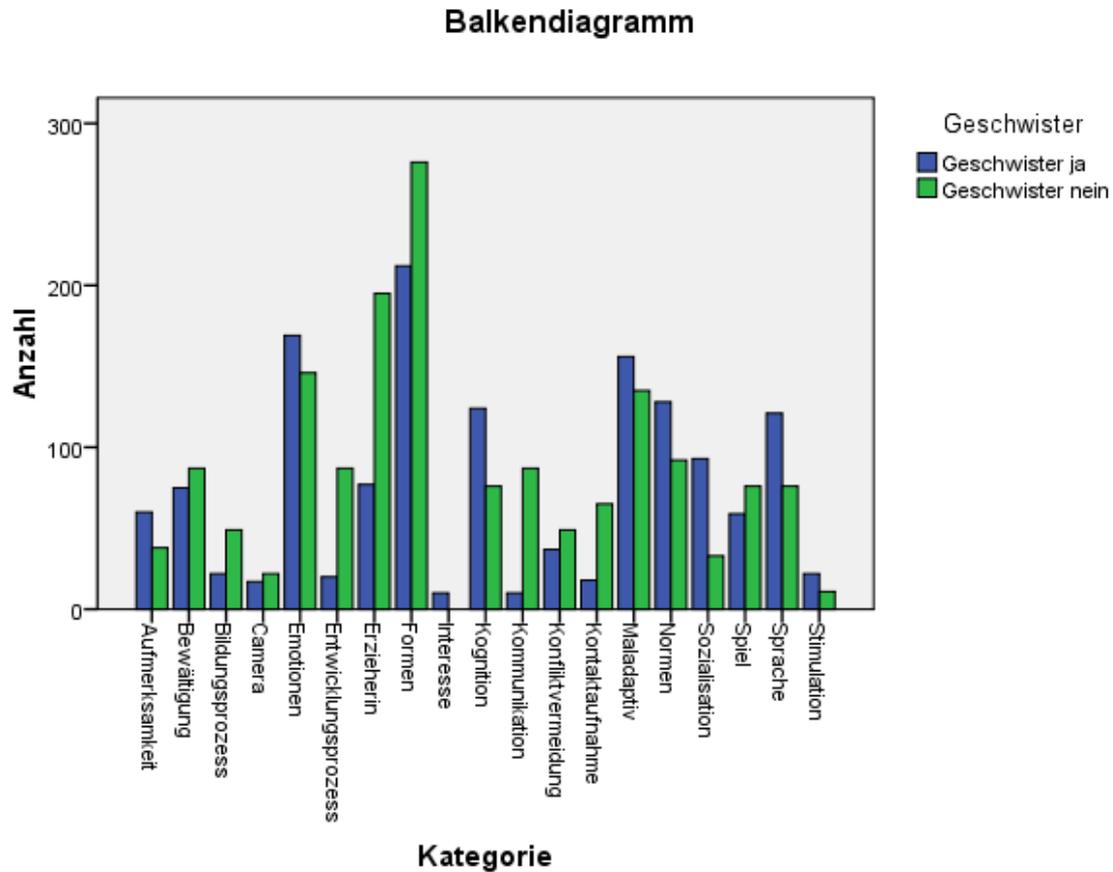


Abbildung 20: Kategorieverteilung Geschwister

Verteilung der Kategorien auf den Einflussfaktor Geschwister

Kategorie	Anzahl	Geschwister		Gesamt
		Geschwister ja	Geschwister nein	
Entwicklungsprozess	Anzahl	20	87	107
	% innerhalb von Kategorie	18,70%	81,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,3	4,1	
Erzieherin	Anzahl	77	195	272
	% innerhalb von Kategorie	28,30%	71,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,5	4,3	
Kommunikation	Anzahl	10	87	97
	% innerhalb von Kategorie	10,30%	89,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,3	5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	18	65	83
	% innerhalb von Kategorie	21,70%	78,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,4	3,2	
Sozialisation	Anzahl	93	33	126
	% innerhalb von Kategorie	73,80%	26,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,3	-4,1	
Gesamt	Anzahl	1430	1600	3030
	% innerhalb von Kategorie	47,20%	52,80%	100,00%

Tabelle 8: Kategorienverteilung Geschwister

Mit 47,2% zeigen Kinder mit Geschwistern weniger Humorinteraktionen als Kinder ohne Geschwister. Diese beteiligen sich an 52,80% aller Humorinteraktionen. Kinder ohne Geschwister machen 18% der Stichprobe aus und dominieren die Kategorien Entwicklungsprozess, Kontaktaufnahme und Kommunikation, die mit einer Differenz von 79,40% die größte Diskrepanz zeigen. Kinder ohne Geschwister sind auch deutlich häufiger, zu 43,40%, an Humorinteraktionen mit Erzieherinnen beteiligt als Kinder mit Geschwistern. Kinder mit Geschwistern dominieren dagegen die Kategorie Sozialisation. Der Chi-Quadrat-Test ergibt für den Einflussfaktor Geschwister einen Wert für Chi-Quadrat nach Pearson von 274,276 und ist signifikant, da $p = 0,000$.

	Kategorie	Geschwister		
		Geschwister ja	Geschwister nein	Gesamt
Aufmerksamkeit	Anzahl	60	38	98
	% innerhalb von Kategorie	61,20%	38,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2	-1,9	
Bildungsprozess	Anzahl	22	49	71
	% innerhalb von Kategorie	31,00%	69,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	1,9	
Entwicklungsprozess	Anzahl	20	87	107
	% innerhalb von Kategorie	18,70%	81,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,3	4,1	
Erzieherin	Anzahl	77	195	272
	% innerhalb von Kategorie	28,30%	71,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,5	4,3	
Kognition	Anzahl	124	76	200
	% innerhalb von Kategorie	62,00%	38,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	3	-2,9	
Kommunikation	Anzahl	10	87	97
	% innerhalb von Kategorie	10,30%	89,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,3	5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	18	65	83
	% innerhalb von Kategorie	21,70%	78,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,4	3,2	
Sozialisation	Anzahl	93	33	126
	% innerhalb von Kategorie	73,80%	26,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,3	-4,1	
Sprache	Anzahl	121	76	197
	% innerhalb von Kategorie	61,40%	38,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2,9	-2,7	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	1430	1600	3030
	% innerhalb von Kategorie	47,20%	52,80%	100,00%

Tabelle 9: Signifikante Abweichungen Geschwister

Kinder mit Geschwistern weichen in den Kategorien Aufmerksamkeit, Kognition, Sozialisation und Sprache signifikant mit höheren Werten ab als die allgemeine Tendenz. In den Kategorien Bildungsprozess, Entwicklungsprozess, Erzieherin, Kommunikation und Kontaktaufnahme zeigen sie eine signifikante Abweichung gegenüber der allgemeinen Tendenz mit niedrigeren Werten.

Kinder ohne Geschwister weichen in den Kategorien Erzieherinnen, Kommunikation und Kontaktaufnahme mit höheren Werten als die allgemeine Tendenz signifikant ab. In den Kategorien Kognition, Sozialisation und Sprache dagegen ist eine signifikante Abweichung mit niedrigeren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz erkennbar.

Häufigkeiten von Kategorien innerhalb des Einflussfaktors Geschwister

Kategorie		Geschwister		
		Geschwister ja	Geschwister nein	Gesamt
Emotionen	Anzahl	169	146	315
	% innerhalb von Geschwister	11,80%	9,10%	10,40%
	Standardisierte Residuen	1,7	-1,6	
Erzieherin	Anzahl	77	195	272
	% innerhalb von Geschwister	5,40%	12,20%	9,00%
	Standardisierte Residuen	-4,5	4,3	
Formen	Anzahl	212	276	488
	% innerhalb von Geschwister	14,80%	17,30%	16,10%
	Standardisierte Residuen	-1,2	1,1	
Interesse	Anzahl	10	0	10
	% innerhalb von Geschwister	0,70%	0,00%	0,30%
	Standardisierte Residuen	2,4	-2,3	
Kommunikation	Anzahl	10	87	97
	% innerhalb von Geschwister	0,70%	5,40%	3,20%
	Standardisierte Residuen	-5,3	5	
Stimulation	Anzahl	22	11	33
	% innerhalb von Geschwister	1,50%	0,70%	1,10%
	Standardisierte Residuen	1,6	-1,5	
Gesamt	Anzahl	1430	1600	3030
Humorinteraktionen	% innerhalb von Geschwister	100,00%	100,00%	100,00%

Tabelle 10: Häufigkeiten Geschwister

Ein Vergleich der Kategorien innerhalb des Einflussfaktors Geschwister zeigt bei Kindern mit Geschwistern die Kategorie Formen, gefolgt von der Kategorie Emotionen als die am häufigsten vorkommenden Kategorien. Interesse und Kommunikation sind dagegen die am seltensten vorkommenden Kategorien in dieser Gruppe.

Auch bei Kindern ohne Geschwister dominiert die Kategorie Formen, hier folgt aber die Kategorie Humorinteraktionen mit Erzieherinnen als zweithäufigste Kategorie. Die Kategorie Interesse bildet auch bei Kindern ohne Geschwister die am seltensten vorkommende Kategorie, gefolgt von der Kategorie Stimulation.

9.5.1.3 Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern

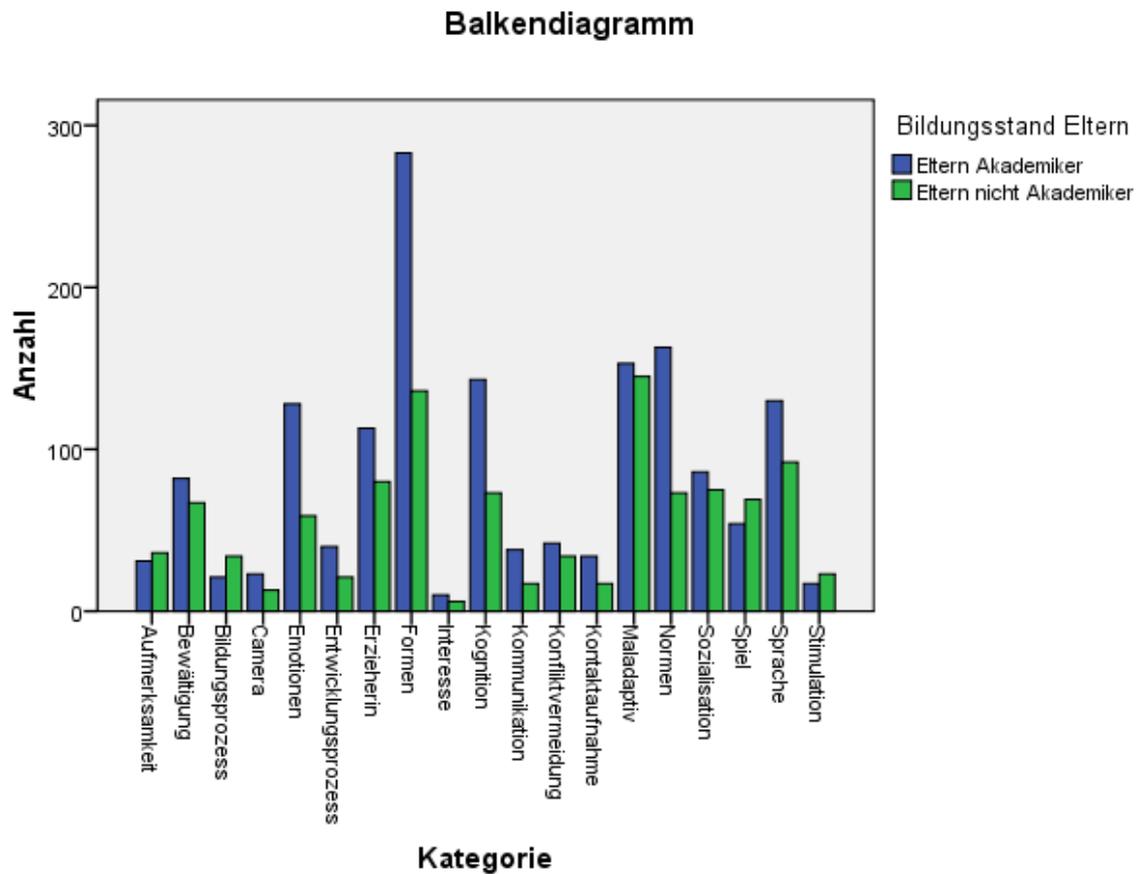


Abbildung 21: Kategorieverteilung Bildungsstand der Eltern

Verteilung der Kategorien auf den Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern

Kinder aus akademischem Elternhaus zeigen mit 59,8% gegenüber Kindern aus nicht akademischem Elternhaus mit 40,2% stärkere Beteiligung an Humorinteraktionen. Dabei sind 48% der Stichprobe Kinder aus nicht akademischem Elternhaus. Der Bildungsstand der Eltern zeigt hinsichtlich der kategorialen Verteilung keine Auffälligkeiten. Darum erfolgt nur die Darstellung der Kategorien, die signifikant von der allgemeinen Tendenz abweichen.

Für das Chi-Quadrat nach Pearson ergibt sich ein Wert von 80,126. Der Chi-Quadrat Test ist signifikant, da $p = 0,000$.

Kategorie		Bildungsstand Eltern		
		Eltern Akademiker	Eltern nicht Akademiker	Gesamt
Bildungsprozess	Anzahl	21	34	55
	% innerhalb von Kategorie	38,20%	61,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,1	2,5	
Formen	Anzahl	283	136	419
	% innerhalb von Kategorie	67,50%	32,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2,1	-2,5	
maladaptiv	Anzahl	153	145	298
	% innerhalb von Kategorie	51,30%	48,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,9	2,3	
Spiel	Anzahl	54	69	123
	% innerhalb von Kategorie	43,90%	56,10%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,3	2,8	
Gesamt	Anzahl	1591	1070	2661
Humorinteraktionen	% innerhalb von Kategorie	59,80%	40,20%	100,00%

Tabelle 11: Signifikante Abweichung Bildungsstand der Eltern

Kinder aus akademischem Elternhaus zeigen mit niedrigeren Werten als die allgemeine Tendenz eine signifikante Abweichung in den Kategorien Bildungsprozess und Spiel. Auch bei maladaptiven Humorinteraktionen weichen sie mit niedrigeren Werten von der allgemeinen Tendenz ab. Eine Abweichung mit höheren Werten ist in den Kategorie Formen erkennbar.

Kinder aus nicht akademischem Elternhaus zeigen signifikante Abweichungen mit niedrigeren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz in der Kategorie Formen, Abweichungen mit höheren Werten in den Kategorien Bildungsprozess, Spiel und in maladaptiven Humorinteraktionen. Die stärkste signifikante Abweichung mit höheren Werten zeigen Kinder aus nicht akademischem Elternhaus in der Kategorie Spiel.

Häufigkeiten von Kategorien innerhalb des Einflussfaktors Bildungsstand der Eltern

Kategorie		Bildungsstand Eltern		
		Eltern Akademiker	Eltern nicht Akademiker	Gesamt
Interesse	Anzahl	10	6	16
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	0,60%	0,60%	0,60%
	Standardisierte Residuen	0,1	-0,2	
Kognition	Anzahl	143	73	216
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	9,00%	6,80%	8,10%
	Standardisierte Residuen	1,2	-1,5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	34	17	51
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	2,10%	1,60%	1,90%
	Standardisierte Residuen	0,6	-0,8	
Normen	Anzahl	163	73	236
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	10,20%	6,80%	8,90%
	Standardisierte Residuen	1,8	-2,2	
Sozialisation	Anzahl	86	75	161
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	5,40%	7,00%	6,10%
	Standardisierte Residuen	-1	1,3	
Sprache	Anzahl	130	92	222
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	8,20%	8,60%	8,30%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,3	
Stimulation	Anzahl	17	23	40
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	1,10%	2,10%	1,50%
	Standardisierte Residuen	-1,4	1,7	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	1591	1070	2661
	% innerhalb von Bildungsstand Eltern	100,00%	100,00%	100,00%

Tabelle 12: Häufigkeiten Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern

Die Kategorie Normen, gefolgt von Kognition sind bei Kindern aus akademischem Elternhaus die am häufigsten vorkommenden Kategorien. Bei Kindern aus nicht akademischem Elternhaus dominiert die Kategorie Sprache, gefolgt von der Kategorie Sozialisation.

Am seltensten kommen bei Kindern aus akademischem Elternhaus die Kategorien Interesse und Stimulation vor, bei Kindern aus nicht akademischem Elternhaus die Kategorien Interesse und Kontaktaufnahme.

9.5.1.4 Einflussfaktor Migrationshintergrund

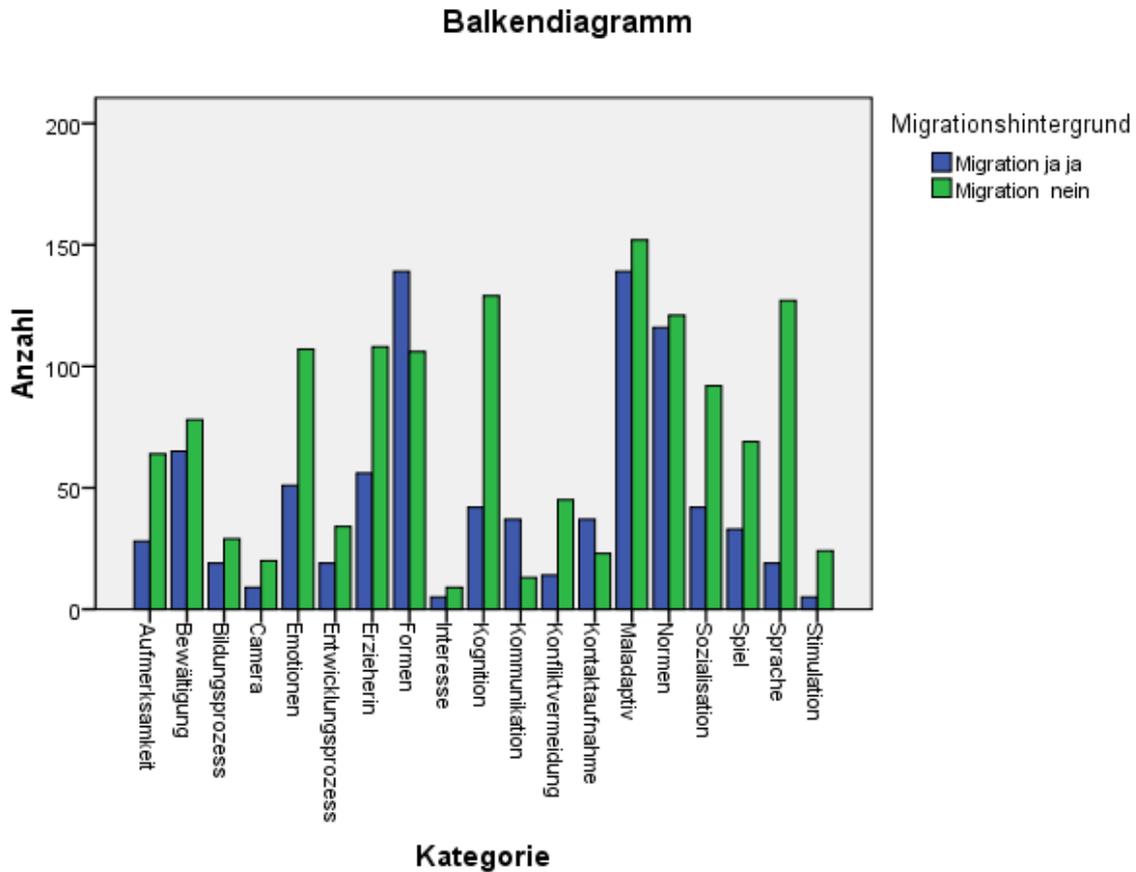


Abbildung 22: Kategorieverteilung Migrationshintergrund

Verteilung der Kategorien auf den Einflussfaktor Migrationshintergrund

Kategorie		Migrationshintergrund		
		Migration ja	Migration nein	Gesamt
Kognition	Anzahl	42	129	171
	% innerhalb von Kategorie	24,60%	75,40%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,1	2,5	
Kommunikation	Anzahl	37	13	50
	% innerhalb von Kategorie	74,00%	26,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	3,9	-3,1	
Konfliktvermeidung	Anzahl	14	45	59
	% innerhalb von Kategorie	23,70%	76,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,9	1,5	
Sprache	Anzahl	19	127	146
	% innerhalb von Kategorie	13,00%	87,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,1	4,1	
Gesamt	Anzahl	875	1350	2225
Humorinteraktionen	% innerhalb von Kategorie	39,30%	60,70%	100,00%

Tabelle 13: Kategorieverteilung Migrationshintergrund

Kinder ohne Migrationshintergrund bilden 88% der Stichprobe und zeigen eine Beteiligung an Humorinteraktionen von 60,70%, Kinder mit Migrationshintergrund beteiligen sich mit 39,3% an Humorinteraktionen.

Kinder ohne Migrationshintergrund zeigen in den Kategorien Kognition, Konfliktvermeidung und Sprache deutlich höhere Werte als Kinder mit Migrationshintergrund. Diese dominieren dagegen die Kategorie Kommunikation.

Mit einer Differenz von 74% zeigt die Kategorie Sprache die stärkste Diskrepanz.

Der Chi-Quadrat-Test für den Einflussfaktor Migrationshintergrund ist signifikant, da $p = 0,000$. Für das Chi-Quadrat nach Pearson ergibt sich ein Wert von 173,942.

Kategorie		Migrationshintergrund		
		Migration ja ja	Migration nein	Gesamt
Formen	Anzahl	139	106	245
	% innerhalb von Kategorie	56,70%	43,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,3	-3,5	
Kognition	Anzahl	42	129	171
	% innerhalb von Kategorie	24,60%	75,40%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,1	2,5	
Kommunikation	Anzahl	37	13	50
	% innerhalb von Kategorie	74,00%	26,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	3,9	-3,1	
Kontaktaufnahme	Anzahl	37	23	60
	% innerhalb von Kategorie	61,70%	38,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2,8	-2,2	
maladaptiv	Anzahl	139	152	291
	% innerhalb von Kategorie	47,80%	52,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2,3	-1,8	
Normen	Anzahl	116	121	237
	% innerhalb von Kategorie	48,90%	51,10%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2,4	-1,9	
Sprache	Anzahl	19	127	146
	% innerhalb von Kategorie	13,00%	87,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,1	4,1	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	875	1350	2225
	% innerhalb von Kategorie	39,30%	60,70%	100,00%

Tabelle 14: Signifikante Abweichungen Migrationshintergrund

Für Kinder ohne Migrationshintergrund zeigen sich signifikante Abweichungen durch höhere Werte gegenüber der allgemeinen Tendenz in den Kategorien Kognition und Sprache, für Kinder mit Migrationshintergrund in den Kategorien Formen und Kommunikation sowie in maladaptiven Humorinteraktionen.

Signifikante Abweichungen durch niedrigere Werte gegenüber der allgemeinen Tendenz zeigen Kinder ohne Migrationshintergrund in den Kategorien Formen, Kommunikation und Kontaktaufnahme, Kinder mit Migrationshintergrund in den Kategorien Kognition und Sprache.

Die stärkste signifikante Abweichung weist die Kategorie Sprache auf.

Häufigkeiten von Kategorien innerhalb des Einflussfaktors Migrationshintergrund

Kategorie		Migrationshintergrund		
		Migration ja	Migration nein	Gesamt
Bewältigung	Anzahl	65	78	143
	% innerhalb von Migrationshintergrund	7,40%	5,80%	6,40%
	Standardisierte Residuen	1,2	-0,9	
Interesse	Anzahl	5	9	14
	% innerhalb von Migrationshintergrund	0,60%	0,70%	0,60%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,2	
Kognition	Anzahl	42	129	171
	% innerhalb von Migrationshintergrund	4,80%	9,60%	7,70%
	Standardisierte Residuen	-3,1	2,5	
Kommunikation	Anzahl	37	13	50
	% innerhalb von Migrationshintergrund	4,20%	1,00%	2,20%
	Standardisierte Residuen	3,9	-3,1	
Konfliktvermeidung	Anzahl	14	45	59
	% innerhalb von Migrationshintergrund	1,60%	3,30%	2,70%
	Standardisierte Residuen	-1,9	1,5	
Normen	Anzahl	116	121	237
	% innerhalb von Migrationshintergrund	13,30%	9,00%	10,70%
	Standardisierte Residuen	2,4	-1,9	
Sprache	Anzahl	19	127	146
	% innerhalb von Migrationshintergrund	2,20%	9,40%	6,60%
	Standardisierte Residuen	-5,1	4,1	
Stimulation	Anzahl	5	24	29
	% innerhalb von Migrationshintergrund	0,60%	1,80%	1,30%
	Standardisierte Residuen	-1,9	1,5	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	875	1350	2225
	% innerhalb von Migrationshintergrund	100,00%	100,00%	100,00%

Tabelle 15: Häufigkeiten Migrationshintergrund

Bei Kindern mit Migrationshintergrund dominieren die Kategorien Normen und Bewältigung, bei Kindern ohne Migrationshintergrund die Kategorien Kognition und Sprache.

Am seltensten kommen bei Kindern mit Migrationshintergrund die Kategorien Stimulation, Interesse und Konfliktvermeidung vor. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund sind die Kategorien Interesse und Kommunikation am seltensten.

9.5.1.5 Einflussfaktor Alter

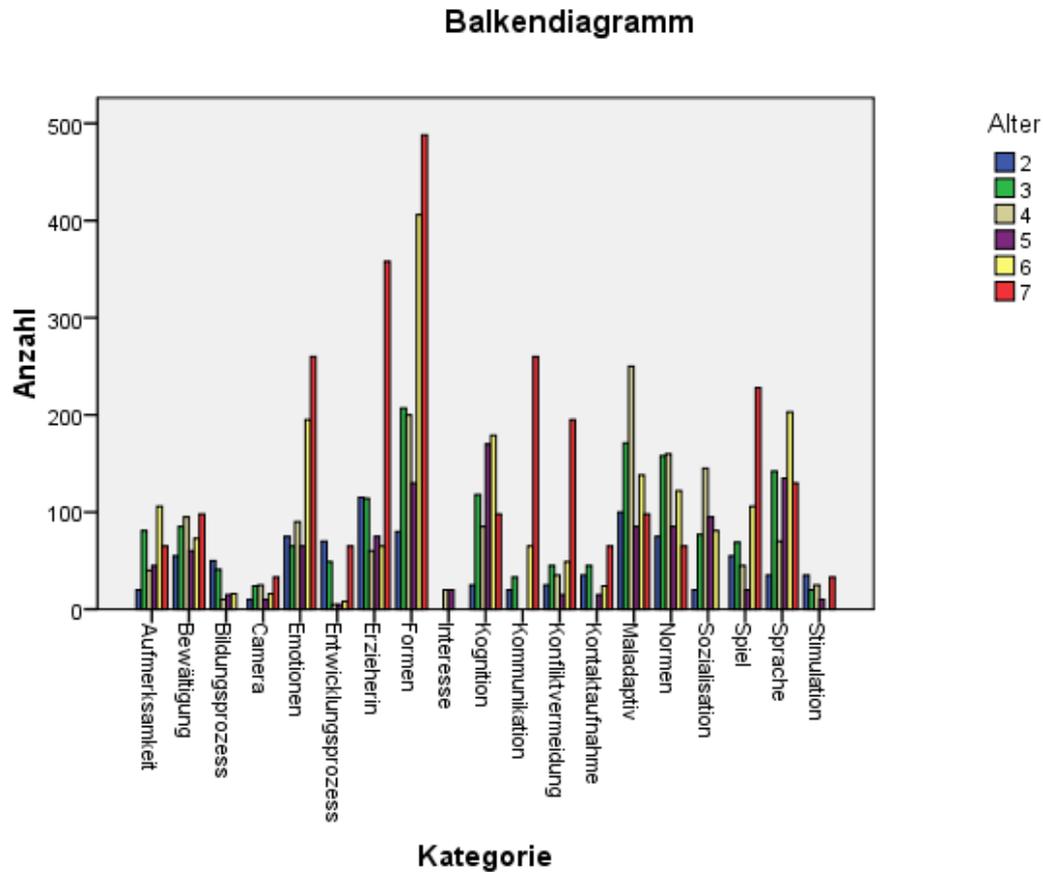


Abbildung 23: Kategorienverteilung Alter

Verteilung der Kategorien auf den Einflussfaktor Alter

Beim Einflussfaktor Alter wird nach Altersstufen unterteilt. Es werden jeweils die Kategorien aufgeführt, in denen die jeweilige Altersstufe dominiert. Zusätzlich werden die Kategorien mit signifikanter Abweichung gegenüber der allgemeinen Tendenz dargestellt. Hier wird jeweils auf die Kategorien mit den stärksten und den schwächsten Abweichungen eingegangen.

Der Chi-Quadrat-Test für den Einflussfaktor Alter ist signifikant: $p = 0,000$. Als Chi-Quadrat-Wert nach Pearson ergibt sich 295,739.

2 Jahre

Kategorie		Alter						Gesamt
		2	3	4	5	6	7	
Bildungsprozess	Anzahl	50	41	10	15	16	0	132
	% innerhalb von Kategorie	37,90%	31,10%	7,60%	11,40%	12,10%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	10,4	4	-2,1	0	-2	-6	
Entwicklungsprozess	Anzahl	70	49	5	5	8	65	202
	% innerhalb von Kategorie	34,70%	24,30%	2,50%	2,50%	4,00%	32,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	11,4	2,6	-4,5	-3,8	-5,1	1,3	
Stimulation	Anzahl	35	20	25	10	0	33	123
	% innerhalb von Kategorie	28,50%	16,30%	20,30%	8,10%	0,00%	26,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	6,7	-0,1	1,6	-1,1	-5	-0,1	
Gesamt	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
Humorinteraktionen	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 16: Kategorieverteilung 2-jährige

Kinder der Altersgruppe der Zweijährigen machen 20% der Stichprobe aus und sind an 9,7% aller Humorinteraktionen beteiligt. Sie dominieren die Humorkategorien Bildungsprozess, Entwicklungsprozess und Stimulation.

Kategorie		Alter						Gesamt
		2	3	4	5	6	7	
Aufmerksamkeit	Anzahl	20	81	40	45	106	65	357
	% innerhalb von Kategorie	5,60%	22,70%	11,20%	12,60%	29,70%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,5	2,8	-1,7	0,7	4,1	-3,3	
Bildungsprozess	Anzahl	50	41	10	15	16	0	132
	% innerhalb von Kategorie	37,90%	31,10%	7,60%	11,40%	12,10%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	10,4	4	-2,1	0	-2	-6	
Entwicklungsprozess	Anzahl	70	49	5	5	8	65	202
	% innerhalb von Kategorie	34,70%	24,30%	2,50%	2,50%	4,00%	32,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	11,4	2,6	-4,5	-3,8	-5,1	1,3	
Erzieherin	Anzahl	115	114	60	75	65	358	787
	% innerhalb von Kategorie	14,60%	14,50%	7,60%	9,50%	8,30%	45,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,4	-1,5	-5,2	-1,6	-7,4	9,7	
Formen	Anzahl	80	207	200	130	406	488	1511
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	13,70%	13,20%	8,60%	26,90%	32,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,5	-2,8	-1,5	-3,2	5,9	3,6	
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Kognition	Anzahl	25	118	85	170	179	98	675
	% innerhalb von Kategorie	3,70%	17,50%	12,60%	25,20%	26,50%	14,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5	0,5	-1,4	10,6	3,8	-6,4	
Kommunikation	Anzahl	20	33	0	0	65	260	378
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	8,70%	0,00%	0,00%	17,20%	68,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,8	-3,8	-7,5	-6,6	-1,2	15,3	
Kontaktaufnahme	Anzahl	35	45	0	15	24	65	184
	% innerhalb von Kategorie	19,00%	24,50%	0,00%	8,20%	13,00%	35,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4	2,6	-5,2	-1,3	-2,1	2	
maladaptiv	Anzahl	100	171	250	85	138	98	842
	% innerhalb von Kategorie	11,90%	20,30%	29,70%	10,10%	16,40%	11,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2	2,6	11,3	-1,1	-2,4	-8,8	
Sozialisation	Anzahl	20	77	145	95	81	0	418
	% innerhalb von Kategorie	4,80%	18,40%	34,70%	22,70%	19,40%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,2	0,9	10,7	6,9	-0,3	-10,7	
Sprache	Anzahl	35	142	70	135	203	130	715
	% innerhalb von Kategorie	4,90%	19,90%	9,80%	18,90%	28,40%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,1	2,1	-3,4	5,9	5	-4,7	
Stimulation	Anzahl	35	20	25	10	0	33	123
	% innerhalb von Kategorie	28,50%	16,30%	20,30%	8,10%	0,00%	26,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	6,7	-0,1	1,6	-1,1	-5	-0,1	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 17: Signifikante Abweichungen 2-jährige

Die stärkste signifikante Abweichung mit höheren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz weisen die Zweijährigen in der Kategorie Entwicklungsprozess auf, gefolgt von der Kategorie Bildungsprozess. In der Kategorie Formen zeigen Zweijährige die stärkste Abweichung mit niedrigeren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz, dem folgt die Kategorie Kognition.

3 Jahre

Die Gruppe der Dreijährigen macht 25% der Stichprobe aus und ist mit 16,7% an Humorinteraktionen beteiligt, dominiert aber keine Humorkategorie. Darum werden im Folgenden nur signifikante Abweichungen dargestellt.

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Aufmerksamkeit	Anzahl	20	81	40	45	106	65	357
	% innerhalb von Kategorie	5,60%	22,70%	11,20%	12,60%	29,70%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,5	2,8	-1,7	0,7	4,1	-3,3	
Bildungsprozess	Anzahl	50	41	10	15	16	0	132
	% innerhalb von Kategorie	37,90%	31,10%	7,60%	11,40%	12,10%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	10,4	4	-2,1	0	-2	-6	
Entwicklungsprozess	Anzahl	70	49	5	5	8	65	202
	% innerhalb von Kategorie	34,70%	24,30%	2,50%	2,50%	4,00%	32,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	11,4	2,6	-4,5	-3,8	-5,1	1,3	
Formen	Anzahl	80	207	200	130	406	488	1511
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	13,70%	13,20%	8,60%	26,90%	32,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,5	-2,8	-1,5	-3,2	5,9	3,6	
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Kommunikation	Anzahl	20	33	0	0	65	260	378
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	8,70%	0,00%	0,00%	17,20%	68,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,8	-3,8	-7,5	-6,6	-1,2	15,3	
Konfliktvermeidung	Anzahl	25	45	35	15	49	195	364
	% innerhalb von Kategorie	6,90%	12,40%	9,60%	4,10%	13,50%	53,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,8	-2	-2,5	-4,1	-2,8	9,5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	35	45	0	15	24	65	184
	% innerhalb von Kategorie	19,00%	24,50%	0,00%	8,20%	13,00%	35,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4	2,6	-5,2	-1,3	-2,1	2	
Maladaptiv	Anzahl	100	171	250	85	138	98	842
	% innerhalb von Kategorie	11,90%	20,30%	29,70%	10,10%	16,40%	11,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2	2,6	11,3	-1,1	-2,4	-8,8	
Normen	Anzahl	75	158	160	85	122	65	665
	% innerhalb von Kategorie	11,30%	23,80%	24,10%	12,80%	18,30%	9,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,3	4,5	6,3	1,1	-1	-8,7	
Spiel	Anzahl	55	69	45	20	106	228	523
	% innerhalb von Kategorie	10,50%	13,20%	8,60%	3,80%	20,30%	43,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,6	-2	-3,6	-5,1	0,1	7	
Sprache	Anzahl	35	142	70	135	203	130	715
	% innerhalb von Kategorie	4,90%	19,90%	9,80%	18,90%	28,40%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,1	2,1	-3,4	5,9	5	-4,7	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 18: Signifikante Abweichungen 3-jähriger

Dreijährige weichen in der Kategorie Normen und mit maladaptiven Humorinteraktionen durch höhere Werte gegenüber der allgemeinen Tendenz signifikant ab.

Signifikant niedrigere Werte zeigen sich in den Kategorien Emotionen und Kommunikation.

4 Jahre

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Normen	Anzahl	75	158	160	85	122	65	665
	% innerhalb von Kategorie	11,30%	23,80%	24,10%	12,80%	18,30%	9,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,3	4,5	6,3	1,1	-1	-8,7	
Sozialisation	Anzahl	20	77	145	95	81	0	418
	% innerhalb von Kategorie	4,80%	18,40%	34,70%	22,70%	19,40%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,2	0,9	10,7	6,9	-0,3	-10,7	
Gesamt	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
Humorinteraktionen	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 19: Kategorienverteilung 4-jähriger

Die Gruppe der Vierjährigen macht 20% der Stichprobe aus. Sie beteiligt sich mit 14,7% an Humorinteraktionen.

Sie dominiert dabei die Kategorien Interesse, Normen und Sozialisation.

Kategorie	Alter							Gesamt
	2	3	4	5	6	7		
Bewältigung	Anzahl	55	85	95	60	73	98	466
	% innerhalb von Kategorie	11,80%	18,20%	20,40%	12,90%	15,70%	21,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,4	0,8	3,2	0,9	-2,1	-2,6	
Bildungsprozess	Anzahl	50	41	10	15	16	0	132
	% innerhalb von Kategorie	37,90%	31,10%	7,60%	11,40%	12,10%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	10,4	4	-2,1	0	-2	-6	
Entwicklungsprozess	Anzahl	70	49	5	5	8	65	202
	% innerhalb von Kategorie	34,70%	24,30%	2,50%	2,50%	4,00%	32,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	11,4	2,6	-4,5	-3,8	-5,1	1,3	
Erzieherin	Anzahl	115	114	60	75	65	358	787
	% innerhalb von Kategorie	14,60%	14,50%	7,60%	9,50%	8,30%	45,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,4	-1,5	-5,2	-1,6	-7,4	9,7	
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Kommunikation	Anzahl	20	33	0	0	65	260	378
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	8,70%	0,00%	0,00%	17,20%	68,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,8	-3,8	-7,5	-6,6	-1,2	15,3	
Konfliktvermeidung	Anzahl	25	45	35	15	49	195	364
	% innerhalb von Kategorie	6,90%	12,40%	9,60%	4,10%	13,50%	53,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,8	-2	-2,5	-4,1	-2,8	9,5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	35	45	0	15	24	65	184
	% innerhalb von Kategorie	19,00%	24,50%	0,00%	8,20%	13,00%	35,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4	2,6	-5,2	-1,3	-2,1	2	
maladaptiv	Anzahl	100	171	250	85	138	98	842
	% innerhalb von Kategorie	11,90%	20,30%	29,70%	10,10%	16,40%	11,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2	2,6	11,3	-1,1	-2,4	-8,8	
Normen	Anzahl	75	158	160	85	122	65	665
	% innerhalb von Kategorie	11,30%	23,80%	24,10%	12,80%	18,30%	9,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,3	4,5	6,3	1,1	-1	-8,7	
Sozialisation	Anzahl	20	77	145	95	81	0	418
	% innerhalb von Kategorie	4,80%	18,40%	34,70%	22,70%	19,40%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,2	0,9	10,7	6,9	-0,3	-10,7	
Spiel	Anzahl	55	69	45	20	106	228	523
	% innerhalb von Kategorie	10,50%	13,20%	8,60%	3,80%	20,30%	43,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,6	-2	-3,6	-5,1	0,1	7	
Sprache	Anzahl	35	142	70	135	203	130	715
	% innerhalb von Kategorie	4,90%	19,90%	9,80%	18,90%	28,40%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,1	2,1	-3,4	5,9	5	-4,7	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 20: Signifikante Abweichungen 4-jähriger

Die Gruppe der Vierjährigen weicht mit höheren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz in den Kategorien maladaptive Humorinteraktionen und Sozialisation ab. In den Kategorien Kommunikation, gefolgt von Erzieherinnen gemeinsam mit Kontaktaufnahme zeigen sie signifikant niedrigere Werte.

5 Jahre

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 21: Kategorieverteilung 5-jähriger

Die Gruppe der Fünfjährigen macht 20% der Stichprobe aus und ist an 11,4 % der Humorinteraktionen beteiligt. Sie dominiert, gemeinsam mit den Vierjährigen die Kategorie Interesse.

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Emotionen	Anzahl	75	65	90	65	195	260	750
	% innerhalb von Kategorie	10,00%	8,70%	12,00%	8,70%	26,00%	34,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,2	-5,4	-1,9	-2,2	3,7	3,8	
Entwicklungsprozess	Anzahl	70	49	5	5	8	65	202
	% innerhalb von Kategorie	34,70%	24,30%	2,50%	2,50%	4,00%	32,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	11,4	2,6	-4,5	-3,8	-5,1	1,3	
Formen	Anzahl	80	207	200	130	406	488	1511
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	13,70%	13,20%	8,60%	26,90%	32,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,5	-2,8	-1,5	-3,2	5,9	3,6	
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Kognition	Anzahl	25	118	85	170	179	98	675
	% innerhalb von Kategorie	3,70%	17,50%	12,60%	25,20%	26,50%	14,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5	0,5	-1,4	10,6	3,8	-6,4	
Kommunikation	Anzahl	20	33	0	0	65	260	378
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	8,70%	0,00%	0,00%	17,20%	68,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,8	-3,8	-7,5	-6,6	-1,2	15,3	
Konfliktvermeidung	Anzahl	25	45	35	15	49	195	364
	% innerhalb von Kategorie	6,90%	12,40%	9,60%	4,10%	13,50%	53,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,8	-2	-2,5	-4,1	-2,8	9,5	
Sozialisation	Anzahl	20	77	145	95	81	0	418
	% innerhalb von Kategorie	4,80%	18,40%	34,70%	22,70%	19,40%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,2	0,9	10,7	6,9	-0,3	-10,7	
Spiel	Anzahl	55	69	45	20	106	228	523
	% innerhalb von Kategorie	10,50%	13,20%	8,60%	3,80%	20,30%	43,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,6	-2	-3,6	-5,1	0,1	7	
Sprache	Anzahl	35	142	70	135	203	130	715
	% innerhalb von Kategorie	4,90%	19,90%	9,80%	18,90%	28,40%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,1	2,1	-3,4	5,9	5	-4,7	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 22: Signifikante Abweichungen 5-jähriger

Signifikant höhere Werte gegenüber der allgemeinen Tendenz zeigen Fünfjährige in den Kategorien Kognition und Interesse. Die Kategorien Kommunikation und Spiel weichen mit niedrigeren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz signifikant ab.

6 Jahre

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Aufmerksamkeit	Anzahl	20	81	40	45	106	65	357
	% innerhalb von Kategorie	5,60%	22,70%	11,20%	12,60%	29,70%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,5	2,8	-1,7	0,7	4,1	-3,3	
Kognition	Anzahl	25	118	85	170	179	98	675
	% innerhalb von Kategorie	3,70%	17,50%	12,60%	25,20%	26,50%	14,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5	0,5	-1,4	10,6	3,8	-6,4	
Sprache	Anzahl	35	142	70	135	203	130	715
	% innerhalb von Kategorie	4,90%	19,90%	9,80%	18,90%	28,40%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,1	2,1	-3,4	5,9	5	-4,7	
Gesamt	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
Humorinteraktionen	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 23: Kategorieverteilung 6jähriger

Die Gruppe der Sechsjährigen dominiert die Kategorien Aufmerksamkeit, Sprache und Kognition. Sie macht 12% der Stichprobe aus und ist mit 20% an Humorinteraktionen beteiligt.

Kategorie	Alter							Gesamt
	2	3	4	5	6	7		
Aufmerksamkeit	Anzahl	20	81	40	45	106	65	357
	% innerhalb von Kategorie	5,60%	22,70%	11,20%	12,60%	29,70%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,5	2,8	-1,7	0,7	4,1	-3,3	
Bewältigung	Anzahl	55	85	95	60	73	98	466
	% innerhalb von Kategorie	11,80%	18,20%	20,40%	12,90%	15,70%	21,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,4	0,8	3,2	0,9	-2,1	-2,6	
Emotionen	Anzahl	75	65	90	65	195	260	750
	% innerhalb von Kategorie	10,00%	8,70%	12,00%	8,70%	26,00%	34,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,2	-5,4	-1,9	-2,2	3,7	3,8	
Entwicklungsprozess	Anzahl	70	49	5	5	8	65	202
	% innerhalb von Kategorie	34,70%	24,30%	2,50%	2,50%	4,00%	32,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	11,4	2,6	-4,5	-3,8	-5,1	1,3	
Erzieherin	Anzahl	115	114	60	75	65	358	787
	% innerhalb von Kategorie	14,60%	14,50%	7,60%	9,50%	8,30%	45,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,4	-1,5	-5,2	-1,6	-7,4	9,7	
Formen	Anzahl	80	207	200	130	406	488	1511
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	13,70%	13,20%	8,60%	26,90%	32,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,5	-2,8	-1,5	-3,2	5,9	3,6	
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Kognition	Anzahl	25	118	85	170	179	98	675
	% innerhalb von Kategorie	3,70%	17,50%	12,60%	25,20%	26,50%	14,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5	0,5	-1,4	10,6	3,8	-6,4	
Konfliktvermeidung	Anzahl	25	45	35	15	49	195	364
	% innerhalb von Kategorie	6,90%	12,40%	9,60%	4,10%	13,50%	53,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,8	-2	-2,5	-4,1	-2,8	9,5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	35	45	0	15	24	65	184
	% innerhalb von Kategorie	19,00%	24,50%	0,00%	8,20%	13,00%	35,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4	2,6	-5,2	-1,3	-2,1	2	
maladaptiv	Anzahl	100	171	250	85	138	98	842
	% innerhalb von Kategorie	11,90%	20,30%	29,70%	10,10%	16,40%	11,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2	2,6	11,3	-1,1	-2,4	-8,8	
Sprache	Anzahl	35	142	70	135	203	130	715
	% innerhalb von Kategorie	4,90%	19,90%	9,80%	18,90%	28,40%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,1	2,1	-3,4	5,9	5	-4,7	
Stimulation	Anzahl	35	20	25	10	0	33	123
	% innerhalb von Kategorie	28,50%	16,30%	20,30%	8,10%	0,00%	26,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	6,7	-0,1	1,6	-1,1	-5	-0,1	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 24: Signifikante Abweichungen 6-jähriger

Die Gruppe der Sechsjährigen weicht mit höheren Werten in den Kategorien Formen und Sprache signifikant von der allgemeinen Tendenz ab, in den Kategorien Erzieherinnen und Stimulation mit niedrigeren Werten.

7 Jahre

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Bewältigung	Anzahl	55	85	95	60	73	98	466
	% innerhalb von Kategorie	11,80%	18,20%	20,40%	12,90%	15,70%	21,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,4	0,8	3,2	0,9	-2,1	-2,6	
Emotionen	Anzahl	75	65	90	65	195	260	750
	% innerhalb von Kategorie	10,00%	8,70%	12,00%	8,70%	26,00%	34,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,2	-5,4	-1,9	-2,2	3,7	3,8	
Erzieherin	Anzahl	115	114	60	75	65	358	787
	% innerhalb von Kategorie	14,60%	14,50%	7,60%	9,50%	8,30%	45,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,4	-1,5	-5,2	-1,6	-7,4	9,7	
Formen	Anzahl	80	207	200	130	406	488	1511
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	13,70%	13,20%	8,60%	26,90%	32,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,5	-2,8	-1,5	-3,2	5,9	3,6	
Kommunikation	Anzahl	20	33	0	0	65	260	378
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	8,70%	0,00%	0,00%	17,20%	68,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,8	-3,8	-7,5	-6,6	-1,2	15,3	
Konfliktvermeidung	Anzahl	25	45	35	15	49	195	364
	% innerhalb von Kategorie	6,90%	12,40%	9,60%	4,10%	13,50%	53,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,8	-2	-2,5	-4,1	-2,8	9,5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	35	45	0	15	24	65	184
	% innerhalb von Kategorie	19,00%	24,50%	0,00%	8,20%	13,00%	35,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4	2,6	-5,2	-1,3	-2,1	2	
Spiel	Anzahl	55	69	45	20	106	228	523
	% innerhalb von Kategorie	10,50%	13,20%	8,60%	3,80%	20,30%	43,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,6	-2	-3,6	-5,1	0,1	7	
Gesamt	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
Humorinteraktionen	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 25: Kategorieverteilung 7-jähriger

Die Gruppe der Siebenjährigen macht 3% der Stichprobe aus und ist mit 27,4% am häufigsten an Humorinteraktionen beteiligt. Sie dominiert auch die größte Anzahl an Humorkategorien, Bewältigung, Emotion, Erzieherinnen, Formen, Kommunikation, Konfliktvermeidung, Kontaktaufnahme und Spiel.

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Aufmerksamkeit	Anzahl	20	81	40	45	106	65	357
	% innerhalb von Kategorie	5,60%	22,70%	11,20%	12,60%	29,70%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,5	2,8	-1,7	0,7	4,1	-3,3	
Bewältigung	Anzahl	55	85	95	60	73	98	466
	% innerhalb von Kategorie	11,80%	18,20%	20,40%	12,90%	15,70%	21,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,4	0,8	3,2	0,9	-2,1	-2,6	
Bildungsprozess	Anzahl	50	41	10	15	16	0	132
	% innerhalb von Kategorie	37,90%	31,10%	7,60%	11,40%	12,10%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	10,4	4	-2,1	0	-2	-6	
Emotionen	Anzahl	75	65	90	65	195	260	750
	% innerhalb von Kategorie	10,00%	8,70%	12,00%	8,70%	26,00%	34,70%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,2	-5,4	-1,9	-2,2	3,7	3,8	
Erzieherin	Anzahl	115	114	60	75	65	358	787

	% innerhalb von Kategorie	14,60%	14,50%	7,60%	9,50%	8,30%	45,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4,4	-1,5	-5,2	-1,6	-7,4	9,7	
Formen	Anzahl	80	207	200	130	406	488	1511
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	13,70%	13,20%	8,60%	26,90%	32,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5,5	-2,8	-1,5	-3,2	5,9	3,6	
Interesse	Anzahl	0	0	20	20	0	0	40
	% innerhalb von Kategorie	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2	-2,6	5,8	7,2	-2,8	-3,3	
Kognition	Anzahl	25	118	85	170	179	98	675
	% innerhalb von Kategorie	3,70%	17,50%	12,60%	25,20%	26,50%	14,50%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-5	0,5	-1,4	10,6	3,8	-6,4	
Kommunikation	Anzahl	20	33	0	0	65	260	378
	% innerhalb von Kategorie	5,30%	8,70%	0,00%	0,00%	17,20%	68,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-2,8	-3,8	-7,5	-6,6	-1,2	15,3	
Konfliktvermeidung	Anzahl	25	45	35	15	49	195	364
	% innerhalb von Kategorie	6,90%	12,40%	9,60%	4,10%	13,50%	53,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-1,8	-2	-2,5	-4,1	-2,8	9,5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	35	45	0	15	24	65	184
	% innerhalb von Kategorie	19,00%	24,50%	0,00%	8,20%	13,00%	35,30%	100,00%
	Standardisierte Residuen	4	2,6	-5,2	-1,3	-2,1	2	
maladaptiv	Anzahl	100	171	250	85	138	98	842
	% innerhalb von Kategorie	11,90%	20,30%	29,70%	10,10%	16,40%	11,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	2	2,6	11,3	-1,1	-2,4	-8,8	
Normen	Anzahl	75	158	160	85	122	65	665
	% innerhalb von Kategorie	11,30%	23,80%	24,10%	12,80%	18,30%	9,80%	100,00%
	Standardisierte Residuen	1,3	4,5	6,3	1,1	-1	-8,7	
Sozialisation	Anzahl	20	77	145	95	81	0	418
	% innerhalb von Kategorie	4,80%	18,40%	34,70%	22,70%	19,40%	0,00%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-3,2	0,9	10,7	6,9	-0,3	-10,7	
Spiel	Anzahl	55	69	45	20	106	228	523
	% innerhalb von Kategorie	10,50%	13,20%	8,60%	3,80%	20,30%	43,60%	100,00%
	Standardisierte Residuen	0,6	-2	-3,6	-5,1	0,1	7	
Sprache	Anzahl	35	142	70	135	203	130	715
	% innerhalb von Kategorie	4,90%	19,90%	9,80%	18,90%	28,40%	18,20%	100,00%
	Standardisierte Residuen	-4,1	2,1	-3,4	5,9	5	-4,7	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	900	1544	1360	1055	1852	2539	9250
	% innerhalb von Kategorie	9,70%	16,70%	14,70%	11,40%	20,00%	27,40%	100,00%

Tabelle 26: Signifikante Abweichungen 7-jähriger

Die Gruppe der Siebenjährigen zeigt in den Kategorien Kommunikation und Erzieherin Abweichungen mit höheren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz, in den Kategorien Sozialisation und maladaptive Humorinteraktionen Abweichungen mit niedrigeren Werten.

Häufigkeiten von Kategorien innerhalb des Einflussfaktors Alter Verteilung

Kategorie		Alter						Gesamt
		2	3	4	5	6	7	
Emotionen	Anzahl	15	16	18	13	24	8	94
	% innerhalb von Alter	8,30%	4,20%	6,60%	6,20%	10,50%	10,30%	7,0
	Standardisierte Residuen	0,7	-2	-0,2	-0,4	2	1,1	
Entwicklungsprozess	Anzahl	14	12	1	1	1	2	31
	% innerhalb von Alter	7,80%	3,20%	0,40%	0,50%	0,40%	2,60%	2,3
	Standardisierte Residuen	4,8	1,1	-2,1	-1,7	-1,9	0,2	
Erzieherin	Anzahl	23	28	12	15	8	11	97
	% innerhalb von Alter	12,80%	7,40%	4,40%	7,10%	3,50%	14,10%	7,2
	Standardisierte Residuen	2,8	0,1	-1,7	0	-2,1	2,3	
Interesse	Anzahl	0	0	4	4	0	0	8
	% innerhalb von Alter	0,00%	0,00%	1,50%	1,90%	0,00%	0,00%	0,6
	Standardisierte Residuen	-1	-1,5	1,9	2,5	-1,2	-0,7	
Kognition	Anzahl	5	29	17	34	22	3	110
	% innerhalb von Alter	2,80%	7,60%	6,30%	16,10%	9,60%	3,80%	8,2
	Standardisierte Residuen	-2,5	-0,4	-1,1	4	0,8	-1,3	
Kommunikation	Anzahl	4	8	0	0	8	8	28
	% innerhalb von Alter	2,20%	2,10%	0,00%	0,00%	3,50%	10,30%	2,1
	Standardisierte Residuen	0,1	0	-2,4	-2,1	1,5	5	
Kontaktaufnahme	Anzahl	7	11	0	3	3	2	26
	% innerhalb von Alter	3,90%	2,90%	0,00%	1,40%	1,30%	2,60%	1,9
	Standardisierte Residuen	1,9	1,4	-2,3	-0,5	-0,7	0,4	
Normen	Anzahl	15	39	32	17	15	2	120
	% innerhalb von Alter	8,30%	10,30%	11,80%	8,10%	6,60%	2,60%	8,9
	Standardisierte Residuen	-0,3	0,9	1,6	-0,4	-1,2	-1,9	
Sozialisation	Anzahl	4	19	29	19	10	0	81
	% innerhalb von Alter	2,20%	5,00%	10,70%	9,00%	4,40%	0,00%	6,0
	Standardisierte Residuen	-2,1	-0,8	3,1	1,8	-1	-2,2	
Sprache	Anzahl	7	35	14	27	25	4	112
	% innerhalb von Alter	3,90%	9,20%	5,10%	12,80%	11,00%	5,10%	8,3
	Standardisierte Residuen	-2,1	0,6	-1,8	2,3	1,4	-1	
Stimulation	Anzahl	7	5	5	2	0	1	20
	% innerhalb von Alter	3,90%	1,30%	1,80%	0,90%	0,00%	1,30%	1,5
	Standardisierte Residuen	2,7	-0,3	0,5	-0,6	-1,8	-0,1	
Gesamt Humorinteraktionen	Anzahl	180	380	272	211	228	78	1349
	% innerhalb von Alter	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100

Tabelle 27: Häufigkeiten Alter

Tabelle 27 zeigt die Verteilung der am häufigsten und der am seltensten vorkommenden Kategorien innerhalb des Einflussfaktors Alter und der jeweiligen Altersstufe. Dabei ergibt sich folgende Verteilung:

In der Gruppe der Zweijährigen ist die Kategorie „Erzieherin“, also die Humorinteraktion mit Erzieherinnen, die am häufigsten vorkommende Kategorie, gefolgt von der Kategorie Normen.

Am seltensten oder überhaupt nicht kommen die Kategorien „Interesse“, „Kommunikation“ und „Sozialisation“ vor.

Die am häufigsten vorkommenden Kategorien bei den Dreijährigen sind die Kategorie „Normen“, gefolgt von der Kategorie „Sprache“. Am seltensten oder überhaupt nicht kommen in dieser Altersgruppe die Kategorien „Interesse“ und „Stimulation“ vor.

Bei den Vierjährigen kommen die Kategorien „Normen“ und „Sozialisation“ am häufigsten vor, die Kategorien „Kontaktaufnahme“ und „Kommunikation“ kommen, gefolgt von der Kategorie „Entwicklungsprozess“, überhaupt nicht bzw. am seltensten vor.

Die Kategorie „Kognition“, gefolgt von der Kategorie „Sprache“, sind bei Kindern der Altersstufe 5 am häufigsten zu finden. Am seltensten oder überhaupt nicht finden sich hier die Kategorien „Kommunikation“ und „Entwicklungsprozess“.

Bei den Sechsjährigen ist die Kategorie „Sprache“ die am häufigsten zu beobachtende Kategorie, gefolgt von der Kategorie „Kognition“. Überhaupt nicht kommen hier die Kategorien Interesse und Stimulation vor.

Die Kategorien „Erzieherin“, „Emotion“ und „Kommunikation“ sind die am häufigsten vorkommenden Kategorien bei Kindern der Altersstufe 7. Überhaupt nicht kommen hier die Kategorien „Sozialisation“ und „Interesse“ vor.

9.5.1.6 Einflussfaktor Erzieherinnen

Verteilung Humorinteraktionen Erzieherinnen – Kinder auf den Einflussfaktor Geschlecht

Kategorie		Geschlecht		
		Mädchen	Jungen	Gesamt
Erzieherin	Anzahl	72	117	189
	% innerhalb von Kategorie	38,1%	61,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,3	-,9	

Tabelle 28: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Geschlecht

61,9% der Humorinteraktionen, an denen Erzieherinnen beteiligt sind, erfolgen zwischen Jungen und Erzieherinnen, 31,8% zwischen Mädchen und Erzieherinnen. Es sind damit 22,9% mehr Humorinteraktionen zwischen Jungen und Erzieherinnen zu beobachten.

Verteilung Humorinteraktionen Erzieherinnen – Kinder auf den Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern

Kategorie		Bildungsstand Eltern		
		Eltern Akademiker	Eltern nicht Akademiker	Gesamt
Erzieherin	Anzahl	113	80	193
	% innerhalb von Kategorie	58,5%	41,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-,2	,3	

Tabelle 29: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern

58,5% der Humorinteraktionen, an denen Erzieherinnen beteiligt sind, erfolgen zwischen Erzieherinnen und Kindern aus akademischem Elternhaus, 41,5% zwischen Erzieherinnen und Kindern aus nicht akademischem Elternhaus. Damit sind 17% mehr Humorinteraktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern aus akademischem Elternhaus zu beobachten.

**Verteilung Humorinteraktionen Erzieherinnen – Kinder auf den Einflussfaktor
Migrationshintergrund**

Kategorie		Migrationshintergrund		
		Migration ja	Migration nein	Gesamt
Erzieherin	Anzahl	56	108	164
	% innerhalb von Kategorie	34,1%	65,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,1	,9	

Tabelle 30: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Migrationshintergrund

65,9% der Humorinteraktionen, an denen Erzieherinnen beteiligt sind, erfolgen zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und Erzieherinnen, 34,1% zwischen Erzieherinnen und Kindern mit Migrationshintergrund.

Damit sind 31,8% mehr Humorinteraktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern ohne Migrationshintergrund zu beobachten.

**Verteilung Humorinteraktionen Erzieherinnen – Kinder auf den Einflussfaktor
Geschwister**

Kategorie		Geschwister		
		Geschwister ja	Geschwister nein	Gesamt
Erzieherin	Anzahl	77	195	272
	% innerhalb von Kategorie	28,3%	71,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-4,5	4,3	

Tabelle 31: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Geschwister

71,7% der Humorinteraktionen, an denen Erzieherinnen beteiligt sind, erfolgen zwischen Erzieherinnen und Kindern ohne Geschwister, 28,3% zwischen Erzieherinnen und Kindern mit Geschwistern. Damit sind 43,4% mehr Humorinteraktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern ohne Geschwister zu beobachten.

Verteilung Humorinteraktionen Erzieherinnen – Kinder auf den Einflussfaktor Alter

Kategorie		Alter						
		2	3	4	5	6	7	Gesamt
Erzieherin	Anzahl	115	114	60	75	65	358	787
	% innerhalb von Kategorie	14,6%	14,5%	7,6%	9,5%	8,3%	45,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	4,4	-1,5	-5,2	-1,6	-7,4	9,7	

Tabelle 32: Erzieherinneninteraktion und Einflussfaktor Alter

Die häufigsten Humorinteraktionen im Zusammenhang mit dem Einflussfaktor Alter und der Kategorie Erzieherinnen erfolgen mit 45,5% zwischen den Siebenjährigen und Erzieherinnen, gefolgt von der Gruppe der Zweijährigen mit 14,6%, den Dreijährigen mit 14,5%, den Fünfjährigen mit 9,5%, den Sechsjährigen mit 8,3% und schließlich den Vierjährigen mit 7,6%.

Die folgende Tabelle zeigt eine deskriptive Gegenüberstellung der auftretenden Differenzen innerhalb der Einflussfaktoren. Dabei werden zum einen die Unterschiede innerhalb der gesamten beobachteten Humorinteraktionen betrachtet und zum anderen die Differenzen innerhalb der Erzieherinneninteraktionen.

Einflussfaktor	Differenz innerhalb Einflussfaktorgesamt %	Differenz Erzieherinneninteraktion %
Geschlecht	34,4	22,9
Migration	21,4	31,8
Bildungsstand der Eltern	19,6	17,0
Geschwister	5,6	34,4

Tabelle 33: Deskriptive Gegenüberstellung der auftretenden Differenzen innerhalb der Einflussfaktoren

Innerhalb des Einflussfaktors Geschlecht verringert sich die Differenz. Während Jungen in der Gesamtbetrachtung noch 34,4% mehr Humorinteraktionen gegenüber Mädchen zeigen, verringert sich diese Differenz bei der direkten Interaktion mit Erzieherinnen auf 22,9% mehr Interaktionen gegenüber Mädchen.

Der Einflussfaktor Geschlecht zeigt einen Zuwachs von 21,4 % mehr Beteiligung an Humorinteraktionen von Kindern ohne Migrationshintergrund in der Gesamtbetrachtung

gegenüber 31,8% mehr Humorinteraktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern ohne Migrationshintergrund.

Innerhalb des Einflussfaktors Bildungsstand der Eltern zeigt sich eine Verringerung der Differenz von 19,6% mehr Humorinteraktionen bei Kindern aus akademischem Elternhaus gegenüber Kindern aus nicht akademischem Elternhaus auf 17% mehr Humorinteraktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern aus akademischem Elternhaus gegenüber Kindern aus nichtakademischem Elternhaus.

Die stärkste Veränderung lässt sich innerhalb des Einflussfaktors Geschwister erkennen. Während in der Beobachtung aller Humorinteraktionen hier mit 5,6% die niedrigste Differenz zwischen Kindern mit Geschwistern und Kindern ohne Geschwister herrscht, zeigt sich innerhalb der Humorinteraktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern ohne Geschwister die größte Differenz mit 34,4% mehr Humorinteraktionen gegenüber Kindern ohne Geschwister. Die folgende Tabelle zeigt die deskriptive Gegenüberstellung der prozentualen Beteiligung an Humorinteraktionen innerhalb des Einflussfaktors Alter bei allen beobachteten Humorinteraktionen und bei den Humorinteraktionen mit Erzieherinnen.

Alter	Humorinteraktionen gesamt %	Humorinteraktionen mit Erzieherinnen %
7	27,4	45,5
6	20	8,3
5	11,4	9,5
4	14,7	7,6
3	16,7	14,5
2	9,7	14,6

Tabelle 34: Deskriptive Gegenüberstellung der prozentualen Beteiligung an Humorinteraktionen innerhalb des Einflussfaktors Alter

In der Gruppe der Siebenjährigen zeigt sich prozentual die höchste Beteiligung an Humorinteraktionen. In der direkten Interaktion mit Erzieherinnen zeigt sie gegenüber den nachfolgenden Altersgruppen der Zwei- und Dreijährigen über 30% mehr Humorinteraktionen.

Die Gruppe der Zweijährigen zeigt bei allen beobachteten Humorinteraktionen die geringste Beteiligung, in der Humorinteraktion mit Erzieherinnen jedoch die zweithöchste.

Sechsjährige beteiligen sich insgesamt am zweithäufigsten an Humorinteraktionen, in der Interaktion mit Erzieherinnen aber am zweitwenigsten. Die Gruppe der Vierjährigen zeigt die geringste Beteiligung an Humorinteraktionen mit Erzieherinnen.

9.5.2 Univariate Varianzanalyse: Zusammenhänge und mögliche Wechselwirkungen der erhobenen Einflussfaktoren

Um einen Mittelwertvergleich zwischen mehreren Gruppen bzw. Einflussfaktoren zu erhalten und evtl. Wechselwirkungen zu erkennen, wird auf Ebene der Kinder eine univariate Varianzanalyse durchgeführt. Für die Einflussfaktoren Geschlecht, Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, Alter und Geschwister ergibt sich nur für den Einflussfaktor Geschlecht eine Signifikanz. Da es sich auf Ebene der Kinder - im Gegensatz zur Situationsebene - um eine relativ geringe Stichprobe handelt, lässt sich vermuten, dass dieses ursächlich ist.

Im Folgenden werden aufgrund der Signifikanz die Wechselwirkungen mit Faktor Geschlecht dargestellt.

Profildiagramme

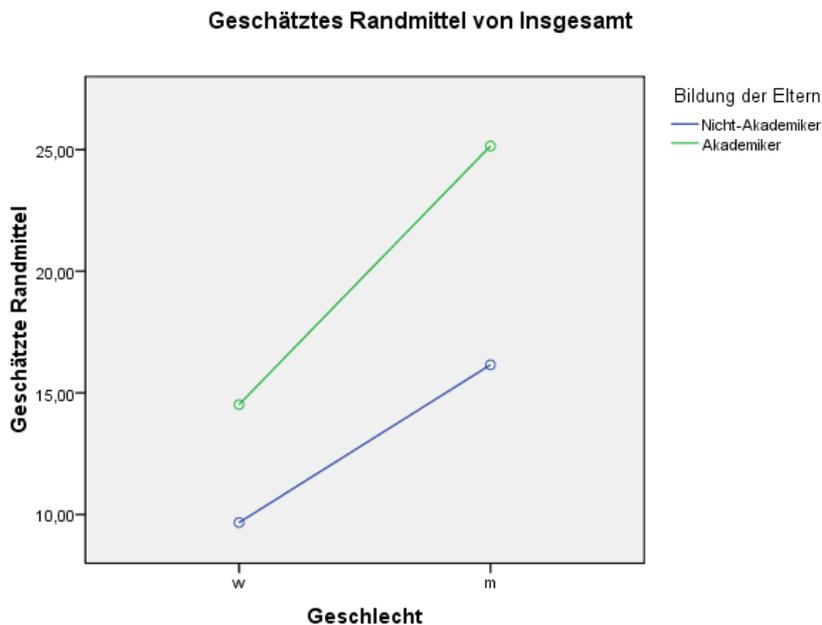


Abbildung 24: Profildiagramm Bildung der Eltern

Wird für Alter, Geschwister und Migration korrigiert, zeigen Kinder aus akademischem Elternhaus im Mittel höhere Werte als Kinder aus nicht akademischem Elternhaus.

Jungen weisen nochmals höhere Werte auf als Mädchen.

Jungen aus nicht akademischem Elternhaus zeigen jedoch leicht höhere Werte als Mädchen von akademischen Eltern.

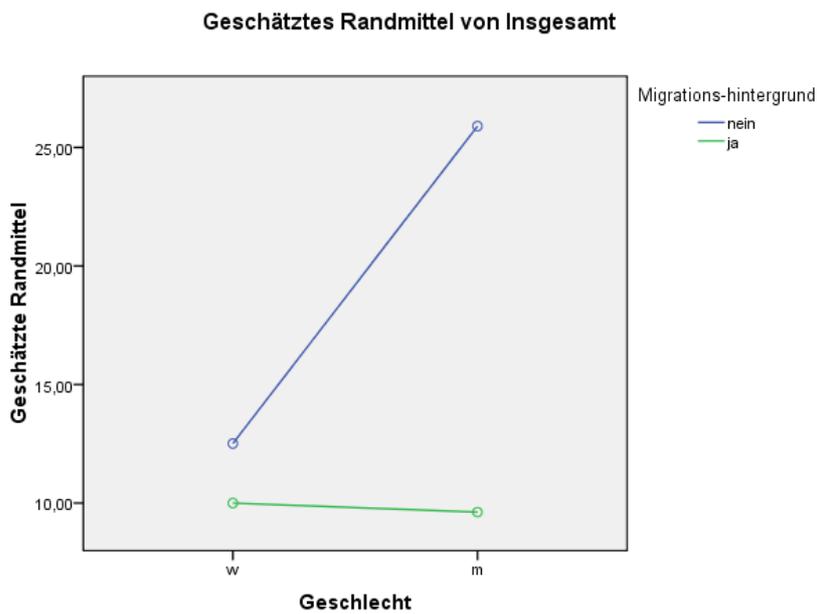


Abbildung 25: Profildiagramm Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund zeigen, wenn man für Alter, Geschwister und Bildungsstand der Eltern korrigiert, im Mittel geringere Werte als Kinder ohne Migrationshintergrund. Jungen haben dabei noch geringere Werte als Mädchen. Jungen mit Migrationshintergrund weisen etwas geringere Werte auf als Mädchen ohne Migrationshintergrund. Jungen ohne Migrationshintergrund haben dagegen erheblich höhere Werte als Mädchen mit Migrationshintergrund.

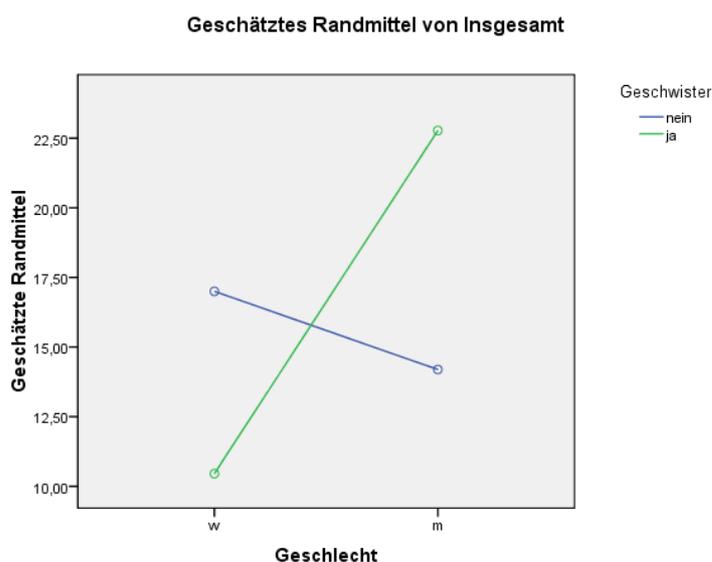


Abbildung 26: Profildiagramm Geschwister

Wird mit Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund und Alter korrigiert, zeigen Mädchen ohne Geschwister im Mittel die niedrigsten Werte; Jungen, die Geschwister haben, die höchsten. Jungen ohne Geschwister weisen höhere Werte auf als Mädchen mit Geschwistern und Mädchen ohne Geschwister höhere Werte als Mädchen mit Geschwistern.

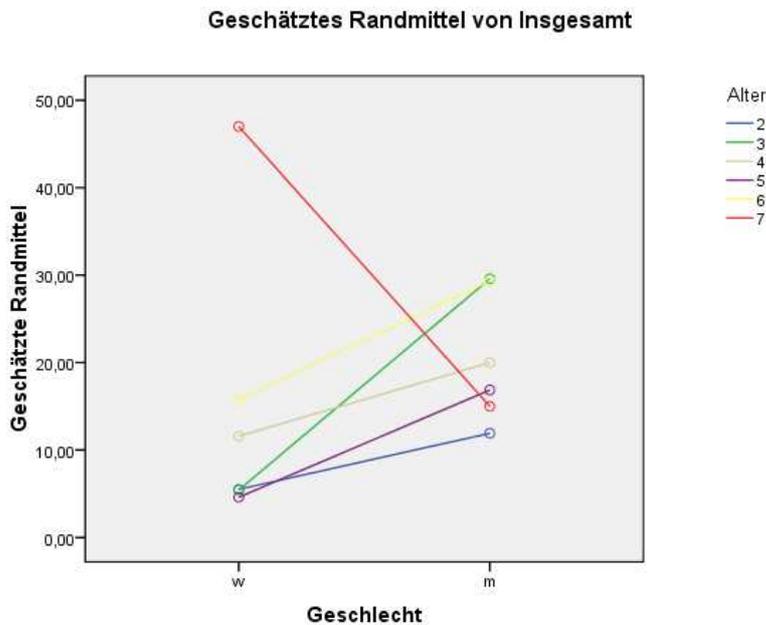


Abbildung 27: Profildiagramm Alter

Korrigiert man mit Bildungsstand der Eltern, Geschwister und Migrationshintergrund, zeigen Mädchen der Altersstufen 2-6 im Mittel geringere Werte als Jungen. Siebenjährige Mädchen weisen dagegen den höchsten Wert auf, Jungen dieser Altersstufe die zweitniedrigsten Werte. Dies ist möglicherweise auch auf die Auswahl der Stichprobe zurückzuführen. Auffallend ist auch, dass fünfjährige Mädchen mit ihren Werten im Bereich der zwei- und dreijährigen Mädchen liegen.

Neben der Gruppe der Siebenjährigen weist die Gruppe der Dreijährigen eine starke Differenz der Werte zwischen Jungen und Mädchen auf. Während dreijährige Jungen die zweithöchsten Werte haben, weisen Mädchen in diesem Alter die am zweitniedrigsten Werte auf.

9.5.3 Wechselwirkungen der Einflussfaktoren bei adaptiven und maladaptiven Humorinteraktionen

Um Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen den erhobenen Einflussfaktoren und adaptives und maladaptives Humorverhalten zu erhalten, wurde auch hier eine univariate Varianzanalyse durchgeführt. Signifikant ist bei adaptivem Humorverhalten nur der Einfluss des Geschlechts, daher auch wieder die graphische Darstellung der Wechselwirkungen mit dem Geschlecht.

Bei maladaptivem Humorverhalten ist der Einfluss des Geschlechts nicht signifikant, wohl aber Wechselwirkungen der Faktoren Geschlecht* - Migrationshintergrund, Geschlecht* - Alter, Bildungsstand der Eltern* - Alter, Alter* - Geschwister ist nur ganz knapp nicht signifikant. Um Anhaltswerte für einen Vergleich von adaptiven und maladaptiven Humorinteraktionen zu erhalten, wird trotz nicht vorhandener Signifikanz auch bei maladaptiven Humorinteraktionen der Faktor Geschlecht graphisch dargestellt.

Profildiagramme Adaptiv

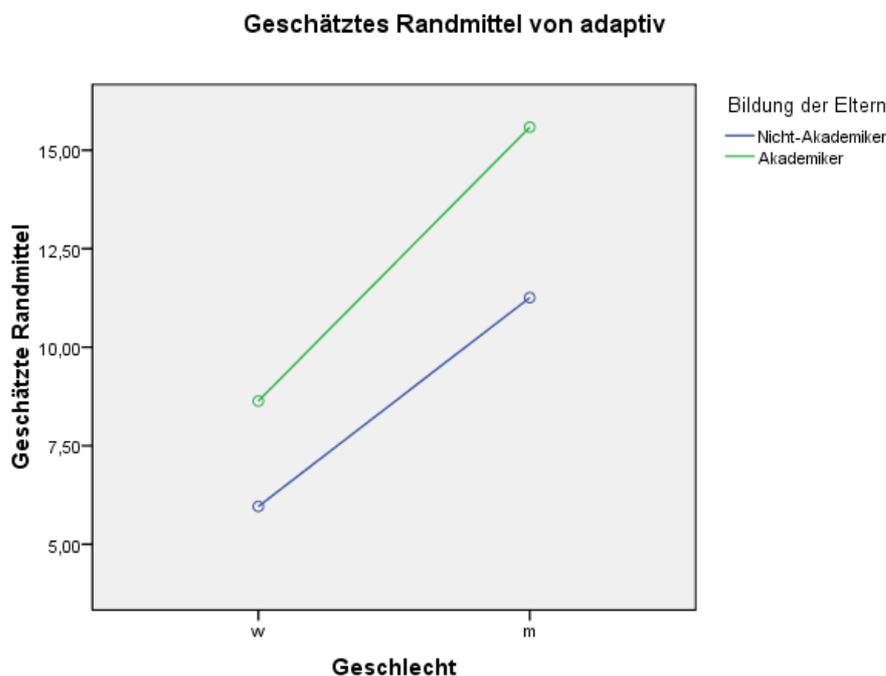


Abbildung 28: Profildiagramm adaptiv und Bildung der Eltern

Korrigiert mit den Einflussfaktoren Geschwister, Alter, Migrationshintergrund zeigen sich im Mittel für Kinder aus akademischem Elternhaus höhere Mittelwerte. Jungen, die sowohl aus akademischem als auch aus nicht akademischem Elternhaus stammen, weisen gegenüber Mädchen akademischer Eltern höhere Werte auf.

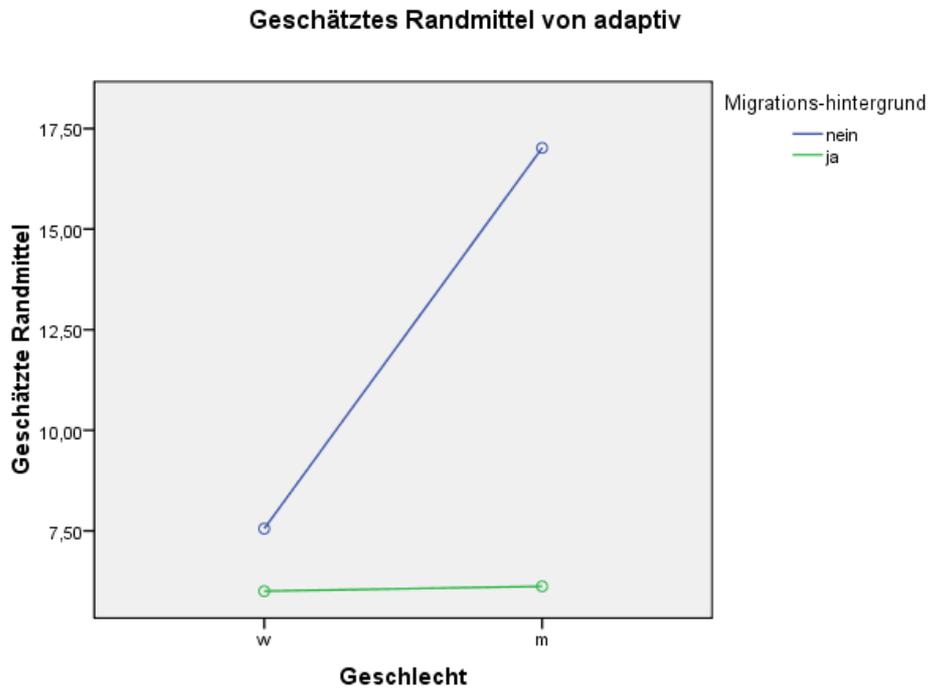


Abbildung 29: Profildiagramm adaptiv und Migrationshintergrund

Wird mit den Einflussfaktoren Bildungsstand der Eltern, Alter und Geschwister korrigiert, weisen Kinder ohne Migrationshintergrund im Mittel deutlich höhere Werte adaptiver Humorinteraktionen auf, Jungen dabei wesentlich höhere als Mädchen. Jungen mit Migrationshintergrund zeigen leicht höhere Werte als Mädchen mit Migrationshintergrund.

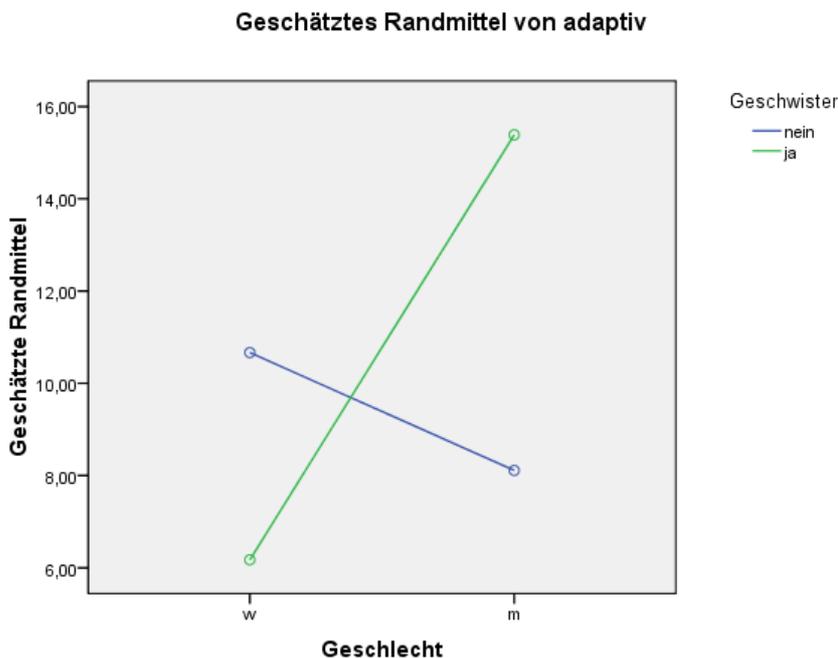


Abbildung 30: Profildiagramm adaptiv und Geschwister

Korrigiert man mit den Einflussfaktoren Alter, Bildungsstand der Eltern und Migrationshintergrund, weisen für adaptive Humorinteraktionen Mädchen mit Geschwistern die niedrigsten Werte im Mittel auf, Jungen mit Geschwistern dagegen die höchsten. Mädchen ohne Geschwister zeigen dagegen höhere Werte als Jungen mit Geschwistern.

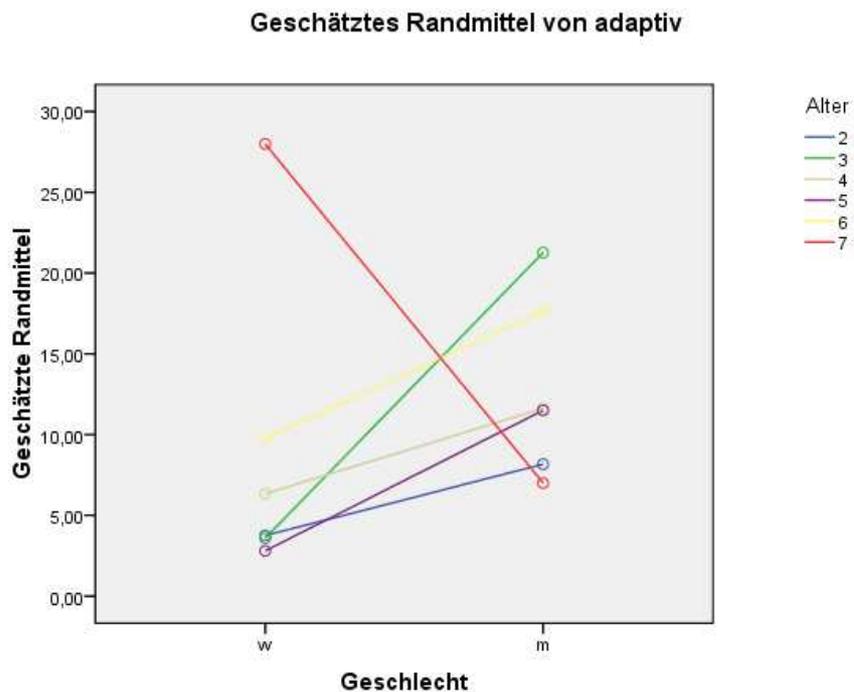


Abbildung 31: Profildiagramm adaptiv und Alter

Korrigiert mit Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund und Geschwister weisen siebenjährige Mädchen im Mittel die höchsten Werte auf. Dies kann auch hier wieder an der gewählten Stichprobe liegen. In den Altersstufen 2-6 Jahren zeigen dagegen die Jungen die höchsten Werte im Mittel an. Die stärkste Differenz ist in der Altersgruppe der Dreijährigen zu erkennen. Mädchen zeigen hier die zweitniedrigsten Werte, Jungen dagegen die zweithöchsten.

Profildiagramme Maladaptiv

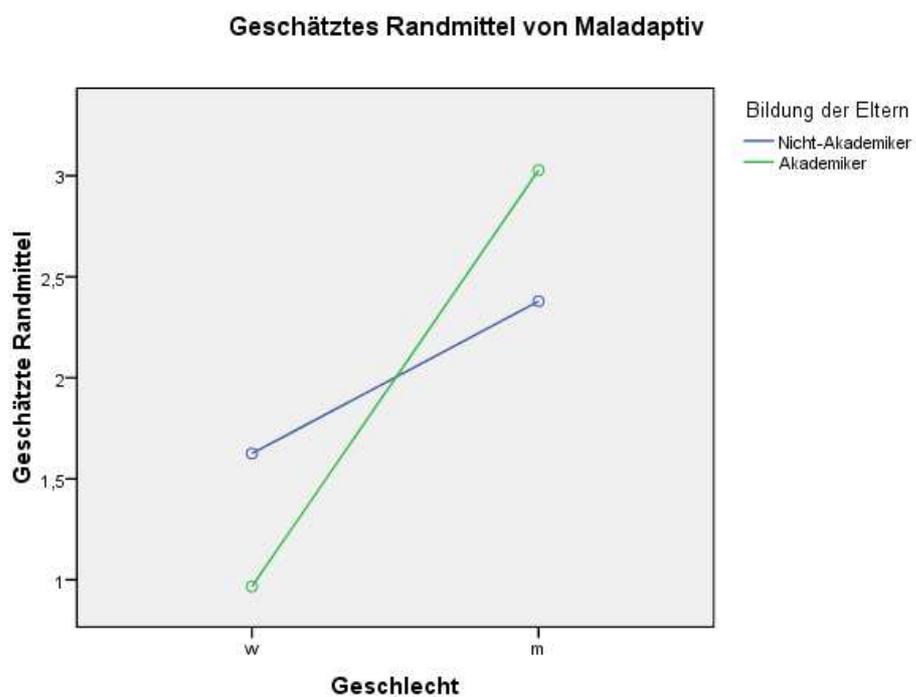


Abbildung 32: Profildiagramm maladaptiv und Bildung der Eltern, Geschlecht

Wird mit Alter, Migrationshintergrund und Geschwistern korrigiert, zeigen sich für Jungen aus akademischem Elternhaus die höchsten Werte für maladaptive Humorinteraktionen. Mädchen akademischer Eltern weisen dagegen im Mittel die niedrigsten Werte auf. Jungen aus nichtakademischem Elternhaus zeigen höhere Werte als Mädchen aus nichtakademischem Elternhaus.

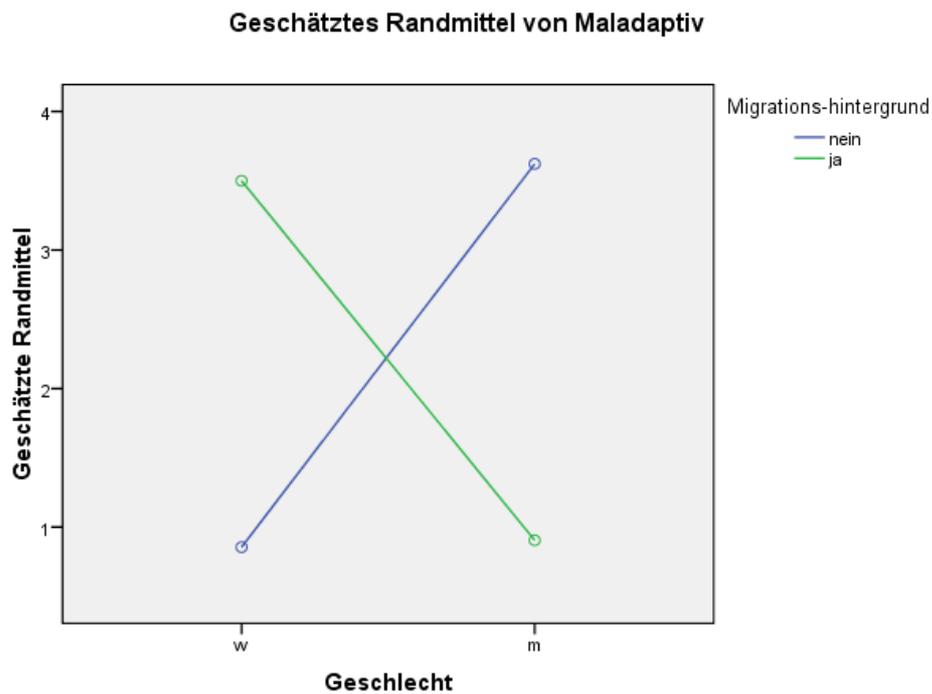


Abbildung 33: Profildiagramm maladaptiv und Migrationshintergrund, Geschlecht

Mädchen ohne Migrationshintergrund weisen im Mittel bei maladaptiven Humorinteraktionen die niedrigsten Werte auf, korrigiert für Alter, Bildungsstand der Eltern und Geschwister; Jungen mit Migrationshintergrund liegen minimal darüber. Jungen ohne Migrationshintergrund haben die höchsten Werte, dicht gefolgt von Mädchen mit Migrationshintergrund.

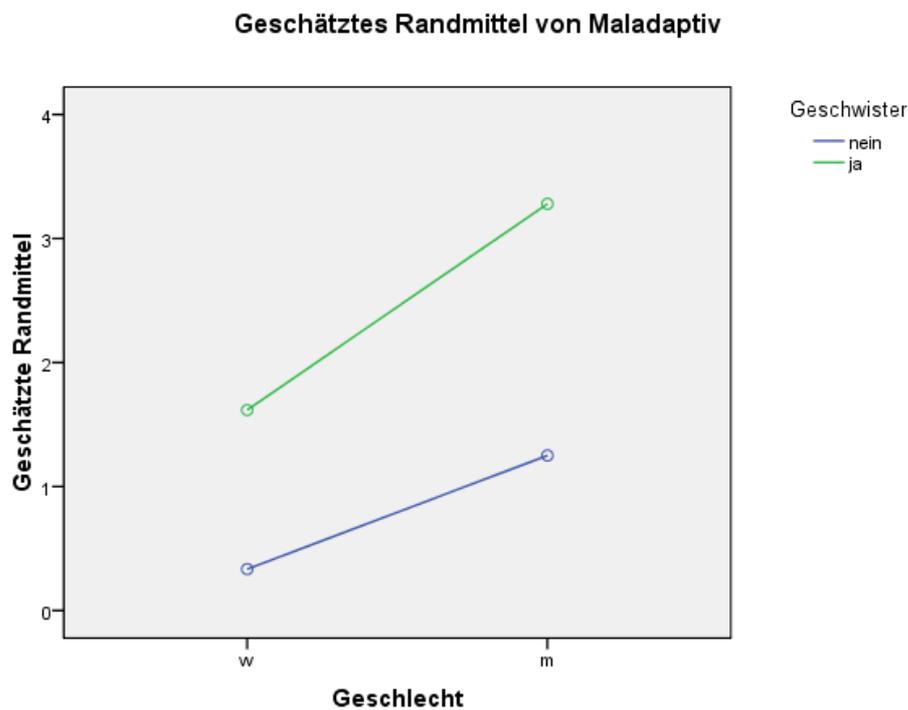


Abbildung 34: Profildiagramm maladaptiv und Geschwister, Geschlecht

Wird für Bildungsstand der Eltern, Alter und Migrationshintergrund korrigiert, zeigen Kinder mit Geschwistern im Mittel höhere Werte an maladaptiven Humorinteraktionen. Jungen weisen dabei höhere Werte auf als Mädchen. Auch bei Kindern ohne Geschwister zeigen Jungen höhere Werte als Mädchen.

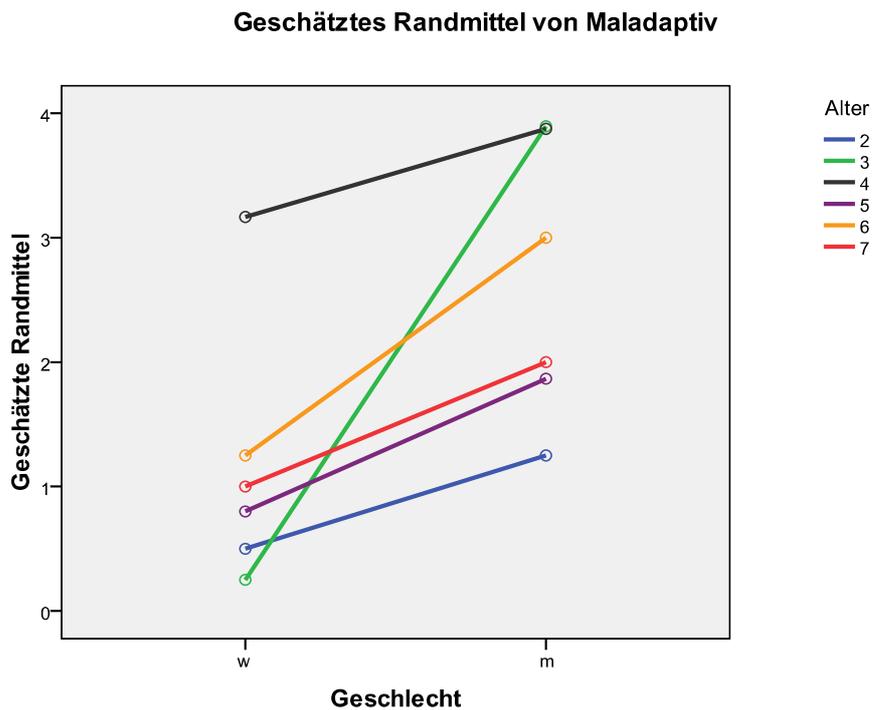


Abbildung 35: Profildiagramm maladaptiv und Alter, Geschlecht

Wird für Geschwister, Bildungsstand der Eltern und Migrationshintergrund korrigiert, zeigen sich für die Altersgruppe der Vierjährigen im Mittel die höchsten Werte, gemeinsam mit der Gruppe der dreijährigen Jungen. Jungen weisen in allen Altersstufen höhere Werte auf als Mädchen. Die Gruppe der Zweijährigen weist gemeinsam mit den dreijährigen Mädchen die niedrigsten Werte bei maladaptiven Humorinteraktionen auf.

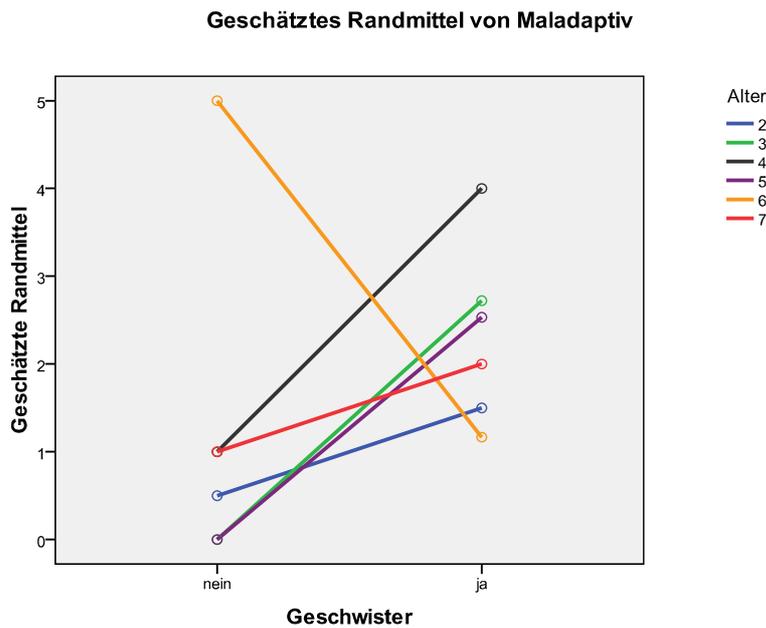


Abbildung 36: Profildiagramm maladaptiv und Alter, Geschwister

Wird für Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund und Geschlecht korrigiert, haben Kinder der Alterstufe zwei bis fünf und die Siebenjährigen ohne Geschwister im Mittel niedrigere Werte bei maladaptiven Humorinteraktionen als Kinder mit Geschwistern. Sechsjährige Kinder zeigen dagegen ohne Geschwister niedrigere Werte als mit Geschwistern.

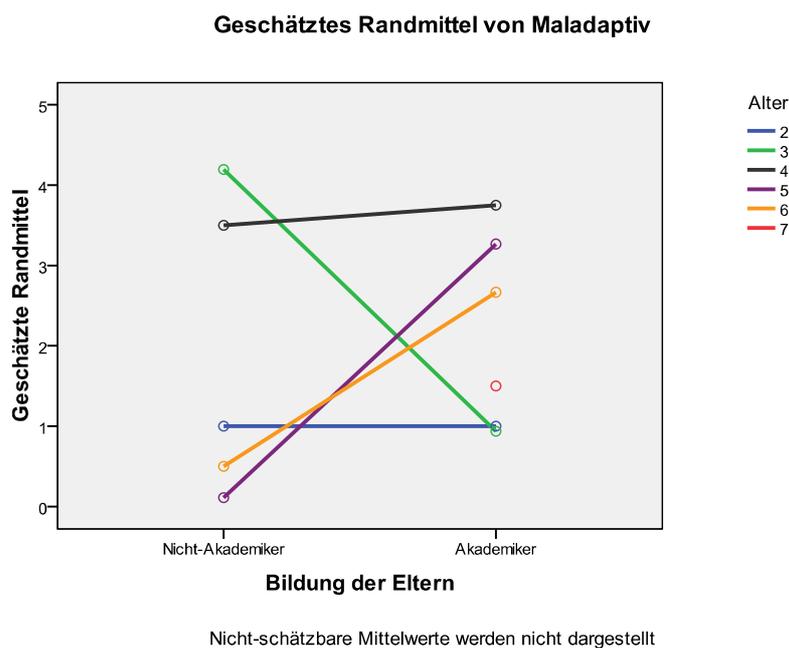


Abbildung 37: Profildiagramm maladaptiv und Alter, Bildung der Eltern

Korrigiert man für Migrationshintergrund, Geschwister und Geschlecht, weisen Kinder der Altersstufen 4, 5 und 6 aus nicht akademischem Elternhaus niedrigere Werte auf als Kinder aus akademischem Elternhaus. Die Gruppe der Dreijährigen weist dagegen aus nicht akademischem Elternhaus höhere Werte bei maladaptiven Humorinteraktionen auf als aus akademischem Elternhaus. Im Alter von zwei Jahren lässt sich kein Unterschied erkennen.

9.6 Ergebnisse Studie II

Der folgende Abschnitt zeigt die Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Dieser orientiert sich am Modell des State-Trait-Humorinventars, wurde aber entsprechend der Zielgruppe und dem Forschungsanliegen sowohl in der Ausführung des Fragebogens als auch in seiner Auswertung modifiziert. Da der STHI für Kinder ab zehn Jahren gedacht ist und nicht wie die Zielgruppe dieser Erhebung eine Altersspanne von zwei bzw. drei Jahren bis sieben Jahren umfasst, ist nicht zu erwarten, dass die Faktorenstruktur des Bogens bei dieser Population reproduziert werden kann.

Der erste Teil dieses Kapitels zeigt, wie mit Hilfe der Faktorenanalyse Daten reduziert und Fragekomplexe durch Faktoren ersetzt werden. Zusätzlich werden mit Hilfe der Faktorenanalyse die Mittelwerte der einzelnen Items erhoben.

Im zweiten Teil werden anhand des t-Tests Unterschiede zwischen den Einflussfaktoren und den Faktoren dargestellt.

9.6.1 Faktorenanalyse

Mit Hilfe der Faktorenanalyse werden die Daten des STHI-Fragebogens reduziert und geprüft, ob Zusammenhänge zwischen Items auf Faktoren zurückgeführt werden können.

Daten werden reduziert, indem die Antworten zu einem Fragekomplex durch die Faktorwerte der wichtigsten Faktoren ersetzt werden.

Als Entscheidungshilfe, wie viele Faktoren zu berücksichtigen sind, dient der Screeplot.

Um eine Faktorenanalyse durchführen zu können, war es erforderlich, im Originaltest folgende Items umzupolen: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 30.

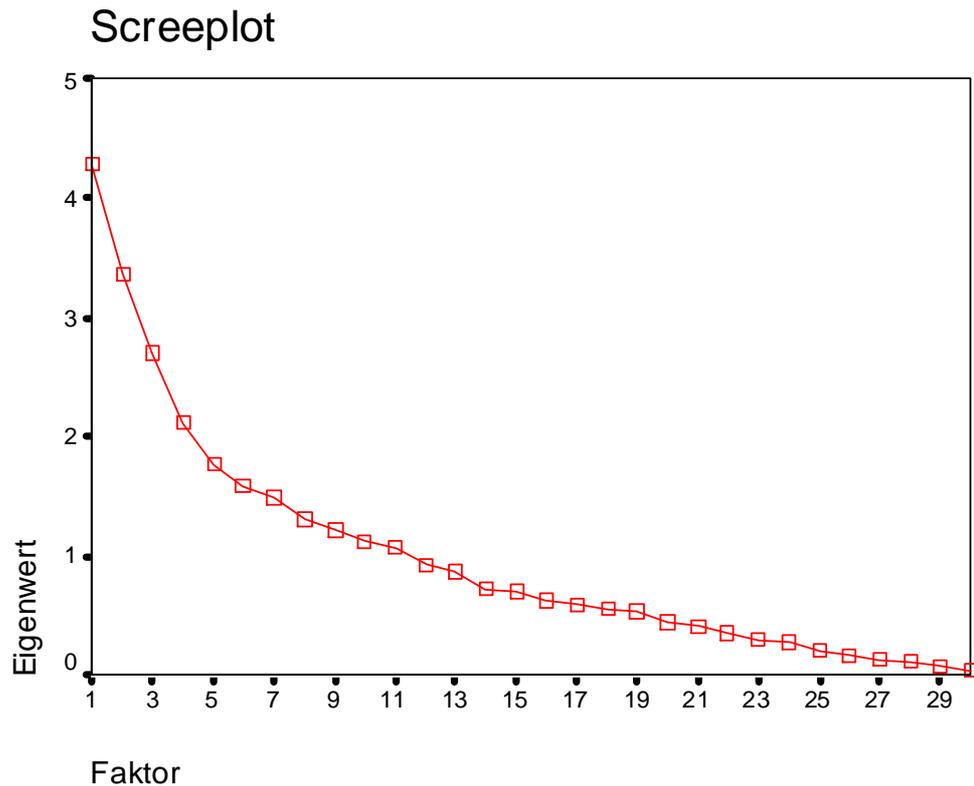


Abbildung 38: Screeplot

Der Screeplot legt 3 Faktoren nahe.

Für Faktor 1, der die Komponenten „Fröhlichkeit“, „Heiterkeit“ und „Lachen“ repräsentiert, wurden folgende Items gewertet: 3, 6, 7, 13, 17, 21, 23, 25, 28.

Für Faktor 2, der anhaltende Stimmungen verdeutlicht, darunter fröhliche und unbeschwerte Stimmungen, aber auch traurige und melancholische, wurden folgende Items gewertet: 1, 8, 15, 18, 20, 22, 26, 30.

Faktor 3 repräsentiert Ernst und Überlegtheit und beinhaltet die Items: 14, 16, 19, 24, 27, 29.

Anhand der rotierten Komponentenmatrix können die Cronbachs Alpha ermittelt werden.

Die rotierte Komponentenmatrix ergibt für die 3 Faktoren:

Faktor 1: 3, 6, 7, 13, 17, 21, 23, 25, 28 alpha=.80

Faktor 2: 1, 8, 15, 18, 20, 22, 26, 30 alpha=.70

Faktor 3: 9, 14, 16, 19, 24, 27, 29 alpha= .65

Cronbachs Alpha gibt an, inwiefern verschiedene Items im Grunde das Gleiche messen. Je höher der Wert von Cronbachs Alpha, desto höher seine Reliabilität. Nach Nunnally (Nunnally 1967) sollte ein Konstrukt nur dann Verwendung finden, wenn für Alpha ein Wert von 0,7 oder mehr erreicht wird. Dies ist hier bei Faktor 1 und bei Faktor 2 der Fall, Faktor 3 liegt knapp darunter. Trotz Weglassen einzelner Items konnte bei Faktor 3 jedoch auch nicht erreicht werden, dass die verbleibenden Items einen Wert von 0,7 erreichen.

Die empirische Überprüfung ergibt also für die Kindergartenpopulation eine 2-Faktoren-Struktur, im Gegensatz zur Population der Kinder ab zehn, die eine 3-Faktoren-Struktur aufweist.

Interessant ist dabei, dass bei der Kindergartenpopulation die Items 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12 wegfallen. Bis auf Item 10 handelt es sich hierbei ausschließlich um Items, die Ernst und schlechte Laune repräsentieren.

Betrachtet man die höchsten Mittelwerte der deskriptiven Statistik, lässt sich eine Dominanz des Faktors 1 erkennen. Items, die Faktor 3 zugeordnet werden, zeigen dagegen die niedrigsten Mittelwerte auf.

Deskriptive Statistiken

	Frage	Ø	S	N
1	Deine Stimmung ist häufig nicht die beste.	2,67	0,97	49
2	Du bist ein ernster Mensch.	2,69	1,02	49
3	Jeden Tag gibt es etwas, das dich zum Lachen bringt.	2,88	1,07	49
4	Die meisten deiner Freunde sind eher ernst und nachdenklich.	2,88	1,11	49
5	Dir ist oft eher zum Weinen als zum Lachen zumute.	2,94	1,01	49
6	Die gute Laune anderer wirkt ansteckend auf dich.	3,12	1,2	49
7	Das Leben gibt dir wenig Grund zum Lachen.	2,69	1,1	49
8	Du gehst heiter und unbeschwert durchs Leben und nimmst die Dinge, wie sie kommen.	3,1	0,98	49
9	Kindische Sachen, die andere lustig finden, findest du nicht lustig, egal was andere denken.	1,92	1,04	49
10	Du bist ein fröhlicher Typ.	3,35	0,86	49
11	Manche verdrießliche Umstände können dir die Laune für längere Zeit verderben.	2,84	1,25	49
12	Bevor du etwas machst, überlegst du dir lange und gut, was passiert, wenn du das machst.	2,84	1,2	49
13	Es fällt dir leicht, gute Laune zu verbreiten.	3,04	1,02	49
14	Einer deiner Grundsätze lautet: "Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!"	2,78	1,33	49
15	Du bist ein eher trauriger Mensch.	3,06	1,01	49
16	Weil du weißt, was passieren kann, wenn du etwas machst, überlegst du zuerst gut, bevor du es machst.	2,22	1,14	49
17	Du lachst gerne und viel.	3,43	0,84	49
18	Es gibt häufig Tage, an denen der Spruch "Ich bin mit dem falschen Fuß aufgestanden" gut zu dir passt.	2,69	1,14	49
18	Wenn andere blödeln, machst du nicht mit.	2,45	1,28	49
20	Du denkst oft: "Mensch, lasst mich heute bloß in Ruhe!"	2,14	1,08	49
21	Du hast die Erfahrung gemacht, dass an dem Sprichwort "Lachen ist die beste Medizin" wirklich etwas dran ist.	2,8	1,17	49
22	Du bist häufig in missmutiger Stimmung.	2,55	1,04	49
23	Du bist leicht zum Lachen zu bringen.	2,9	1,1	49
24	Du tust nur Dinge, die einen gewissen Sinn ergeben; alles andere ist unnütze Zeitverschwendung und zwecklos.	2,49	1,17	49
25	Du bist oft gut aufgelegt.	2,98	1,07	49
26	Du bist manchmal auch ohne Grund ganz traurig.	2,84	1,12	49
27	Du magst Menschen, die Überlegung und Sachlichkeit ausstrahlen.	2,37	1,22	49
28	Du findest es oft lustig, wenn etwas Dummes oder Ungeschicktes passiert, auch wenn es dir selber passiert.	2,47	1,26	49
29	Wenn du mit anderen zusammen bist, möchtest du mit ihnen normal reden und nicht blödeln.	2,59	1,34	49
30	Du bist häufig niedergeschlagen.	2,86	1,02	49

Abbildung 39: Modifizierter Fragebogen STHI-K 30

Ø=Mittelwert
 S= Standardabweichung
 N= Stichprobe

9.6.2 T-Test

Der t-Test wird verwendet, um zwei durch die Einflussfaktoren definierten Stichproben im Bezug auf die Faktorenwerte, die aus der Faktorenanalyse resultieren, zu vergleichen.

Einflussfaktor Geschlecht

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
fak1	w	26	2,8205	,80066	,15702
	m	23	3,0386	,49420	,10305
fak2	w	26	2,6442	,59339	,11637
	m	23	2,8478	,58625	,12224
fak3	w	26	2,5385	,70602	,13846
	m	23	2,4203	,81320	,16956

Tabelle 35: t -Test Geschlecht

Der t-Test untersucht, ob es Unterschiede im Humorinventar von Jungen und Mädchen gibt. Er zeigt, dass Jungen bei Faktor 1 und Faktor 2 etwas höhere Mittelwerte haben, Mädchen dagegen bei Faktor 3.

Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

Einflussfaktor Bildung der Eltern

Gruppenstatistiken					
	Bildung_Eltern_num	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
fak1	a	25	3,0000	,67051	,13410
fak1	na	24	2,8426	,68800	,14044
fak2	a	25	2,9200	,61011	,12202
fak2	na	24	2,5521	,52248	,10665
fak3	a	25	2,6600	,67096	,13419
fak3	na	24	2,2986	,80154	,16361

Test bei unabhängigen Stichproben				
		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz
fak1	Varianzen sind gleich	,421	,15741	,19408
	Varianzen sind nicht gleich	,422	,15741	,19418
fak2	Varianzen sind gleich	,028	,36792	,16258
	Varianzen sind nicht gleich	,028	,36792	,16206
fak3	Varianzen sind gleich	,093	,36139	,21083
	Varianzen sind nicht gleich	,095	,36139	,21160

Tabelle 36: t-Test Bildung der Eltern

Der t-Test für den Vergleich von Kindern aus akademischem Elternhaus und Kinder aus nicht akademischem Elternhaus zeigt, dass Akademikerkinder bei allen drei Faktoren höhere Werte haben.

Im Fall von Faktor 2 sind diese signifikant.

Einflussfaktor Migrationshintergrund

Gruppenstatistiken				
Migration_n	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
j	7	2,7143	,61817	,23364
n	42	2,9577	,68667	,10596
j	7	2,5000	,43301	,16366
n	42	2,7798	,61038	,09418
j	7	2,2143	,84280	,31855
n	42	2,5278	,73797	,11387

Test bei unabhängigen Stichproben					
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		F	Signifikanz	T	df
fak1	Varianzen sind gleich	,219	,642	-,879	47
	Varianzen sind nicht gleich			-,949	8,668
fak2	Varianzen sind gleich	1,113	,297	-1,160	47
	Varianzen sind nicht gleich			-1,482	10,464
fak3	Varianzen sind gleich	,408	,526	-1,021	47
	Varianzen sind nicht gleich			-,927	7,613

Tabelle 37: t-Test Migrationshintergrund

Der t-Test zeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei allen drei Faktoren niedrigere Mittelwerte aufweisen. Die Unterschiede sind aber bei allen drei Faktoren nicht signifikant.

Einflussfaktor Geschwister

Gruppenstatistiken					
	Geschwister_	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
fak1	nein	3	2,8889	,58794	,33945
fak1	ja	46	2,9251	,68775	,10140
fak2	nein	3	3,0000	,54486	,31458
fak2	ja	46	2,7228	,59740	,08808
Fak3	nein	3	1,6111	,41944	,24216
Fak3	ja	46	2,5399	,73634	,10857

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
									95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
fak1	Varianzen sind gleich	,167	,685	-,089	47	,930	-,03623	,40747	-,85595	,78348
	Varianzen sind nicht gleich			-,102	2,372	,927	-,03623	,35427	-1,35287	1,28041
fak2	Varianzen sind gleich	,165	,687	,781	47	,438	,27717	,35470	-,43639	,99074
	Varianzen sind nicht gleich			,848	2,325	,475	,27717	,32668	-,95582	1,51017
fak3	Varianzen sind gleich	2,254	,140	-	47	,037	-,92874	,43242	-1,79866	-,05883
	Varianzen sind nicht gleich			-	2,148	,042	-,92874	,26538	-1,79364	-,06384
				-	2,880					
				-	3,500					

Tabelle 38: t-Test Geschwister

Der t-Test zeigt, dass Kinder mit Geschwistern in Faktor 1 und Faktor 3 höhere Werte haben, Einzelkinder weisen bei Faktor 2 höhere Werte auf. Die Unterschiede sind, obwohl die Gruppe der Einzelkinder sehr klein ist und man eigentlich keine signifikanten Unterschiede erwarten kann, im dritten Faktor so groß, dass sie doch signifikant sind.

Einflussfaktor Alter

Zum Vergleich der einzelnen Altersgruppen wird, analog der t-Tests, eine univariate Varianzanalyse durchgeführt.

Die Mittelwerte der Faktoren unterscheiden sich je nach Altersgruppe. Die Kinder der Altersstufe 2 müssen gesondert betrachtet werden, da sie aufgrund ihrer Kompetenzen nur vereinzelt in der Lage waren, den Fragebogen zu beantworten. Sie werden daher nicht gewertet. Auch die Gruppe der Sechsjährigen wird nur durch eine geringe Stichprobe gewertet. Dies muss bei der Betrachtung der Mittelwertdiagramme berücksichtigt werden. In diese Gruppe der Sechsjährigen fallen auch die Kinder, die in der Videobeobachtung bereits

zur Altersgruppe der Siebenjährigen gehören. Diese Altersgruppe taucht aus diesem Grund nicht bei der Fragebogenerhebung auf.

Die im Folgenden aufgeführte ANOVA liefert nur für fak3 signifikante Unterschiede.

ONEWAY ANOVA						
		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
fak1	Zwischen den Gruppen	,434	4	,109	,222	,925
	Innerhalb der Gruppen	21,546	44	,490		
	Gesamt	21,980	48			
fak2	Zwischen den Gruppen	1,470	4	,367	1,050	,393
	Innerhalb der Gruppen	15,400	44	,350		
	Gesamt	16,870	48			
fak3	Zwischen den Gruppen	7,078	4	1,770	3,873	,009
	Innerhalb der Gruppen	20,102	44	,457		
	Gesamt	27,180	48			

Tabelle 39: ANOVA für Alter

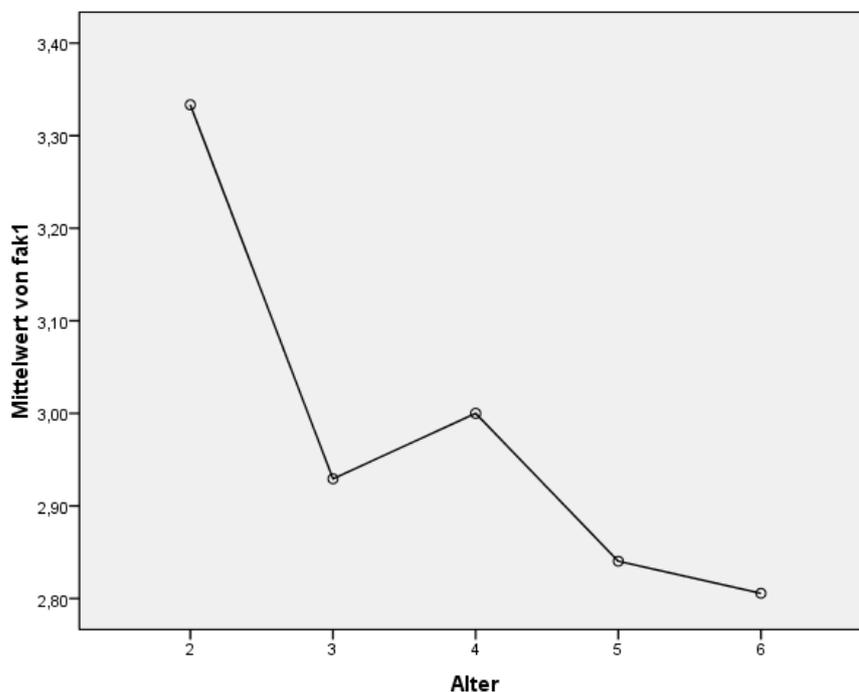


Abbildung 40: Univariate Varianzanalyse fak1 und Alter

Abbildung 40 zeigt die höchsten Mittelwerte bei Faktor 1 bei Kindern der Altersstufe 4, gefolgt von den Dreijährigen, den Fünfjährigen und schließlich den Kindern der Altersstufe 6.

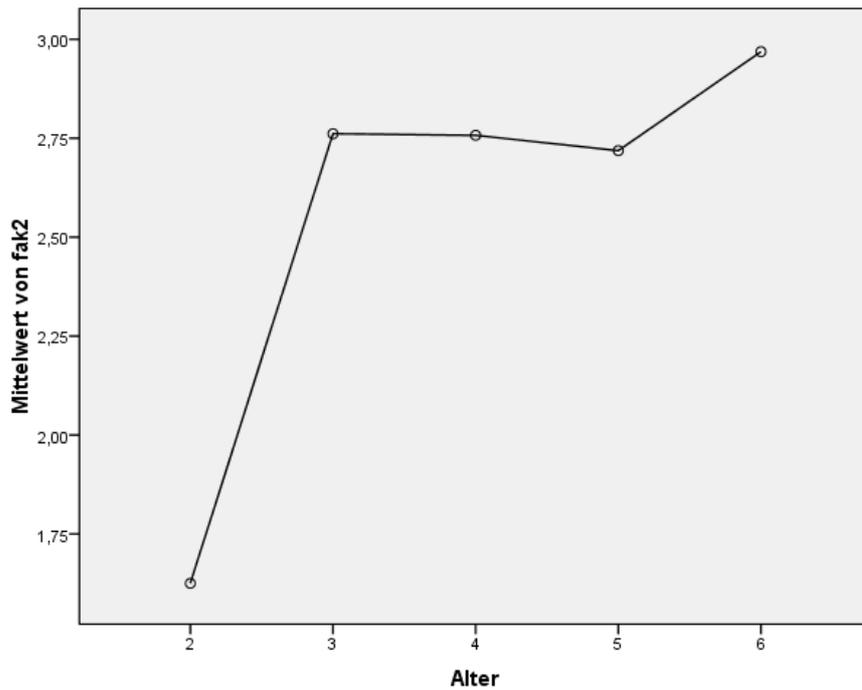


Abbildung 41: Univariate Varianzanalyse fak2 und Alter

Abbildung 41 zeigt für Faktor 2 die höchsten Mittelwerte bei Kindern im Alter von sechs Jahren. Dem folgen die Kinder der Altersgruppe drei, vier und fünf.

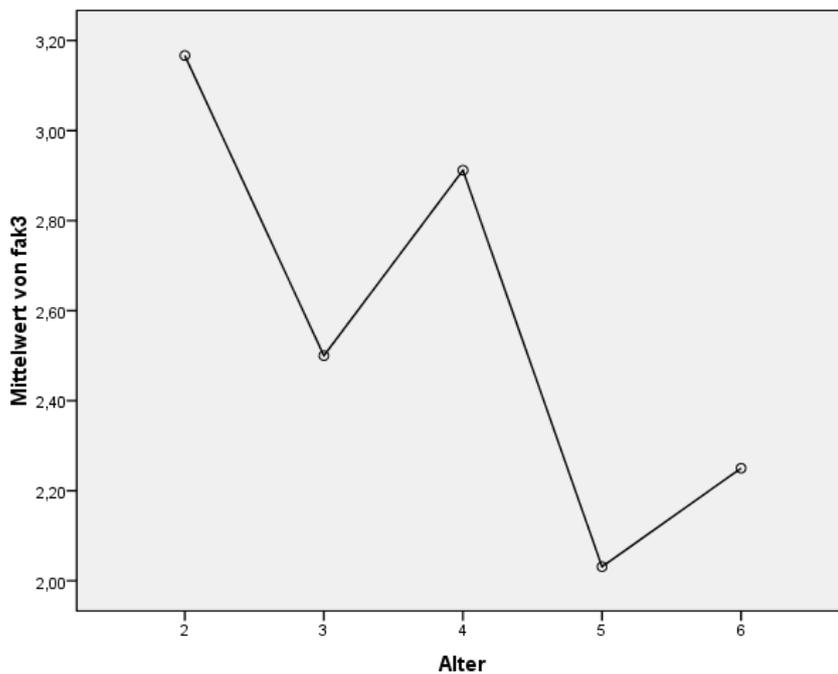


Abbildung 42: Univariate Varianzanalyse fak3 und Alter

Abbildung 42 zeigt bei Faktor 3 die höchsten Mittelwerte für Kinder der Altersgruppe 4, gefolgt von den Dreijährigen, den Sechsjährigen und den Fünfjährigen.

Innerhalb von Faktor 3 sind die altersspezifischen Unterschiede signifikant.

9.7 Interpretative Zusammenführung der Ergebnisse

Das folgende Kapitel führt die Ergebnisse aus den dieser Arbeit zugrunde liegenden Studien zusammen und interpretiert diese. Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse auch im Hinblick auf die vorab entwickelten Hypothesen betrachtet und tragen zu deren Überprüfung bei. Zunächst soll jedoch dargestellt werden, inwieweit diese Arbeit Ergebnisse aus der Vorstudie (Drews 2006) erhärtet, erweitert oder modifiziert.

Wesentlicher Bestandteil der Vorstudie ist ein entwickeltes Kategoriensystem. Dieses erfährt in der vorliegenden Arbeit eine wesentliche Erweiterung. Neben einer Differenzierung ursprünglicher und einer Entwicklung neuer Kategorien, insbesondere in den sozialen, kognitiven und emotionalen Dimensionen, erfolgt in dieser Arbeit erstmals eine explizite Erhebung der Erzieherinnen-Kind-Humorinteraktion. Darauf aufbauend resultiert die Entwicklung eines zusätzlichen Kategoriensystems, welches diese veranschaulicht und wesentliche Informationen über die Humorinteraktion zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften liefert.

Erstmalig werden in dieser Arbeit soziodemographische Merkmale der beobachteten Kinder erhoben. Diese werden bezüglich ihres Einflusses auf das kindliche Humorverhalten untersucht und Zusammenhänge herausgearbeitet. Die dadurch ermöglichte Entwicklung von Humortypen liefert den am Erziehungsprozess beteiligten Personen wichtige Informationen über das kindliche Humorverhalten und lässt Rückschlüsse auf eine bewusste Induzierung von Humor im pädagogischen Alltag zu.

Erweitert wird die qualitative Vorstudie auch durch die Forschungsstrategie dieser Arbeit, „Mixed Methods“. Diese beinhaltet auf Ebene der Datenauswertung eine qualitative wie auch quantitative Auswertung. Neben gehaltvollen qualitativen Aussagen ermöglicht die zusätzliche quantitative Auswertung eine Erhärtung der qualitativen Erkenntnisse, gleichzeitig dienen quantitative Daten aber auch als zentrale Basis, von der aus weitere qualitative Überlegungen angestellt werden.

Dies zeigt sich beispielsweise auch in der Unterscheidung adaptiver und maladaptiver Humorinteraktionen. Durch deren zusätzliche quantitative Auswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann gezeigt werden, dass adaptive Humorinteraktionen gegenüber maladaptiven dominieren, was für eine bewusste Induzierung von Humor in den

pädagogischen Alltag spricht. Dies wird auch durch weitere Ergebnisse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studien gestützt. Die Ergebnisse der videogestützten Beobachtungsstudie (Studie I) und auch die der Fragebogenerhebung zum kindlichen Humorinventar (Studie II) verdeutlichen, dass Kinder sowohl eine Vielzahl an adaptiven Humorinteraktionen im Alltag zeigen und auch über ein hohes Heiterkeitsinventar verfügen. Sie sind also mithilfe ihrer Kompetenzen - im Verbund mit den Charaktermerkmalen Heiterkeit, Fröhlichkeit und gute Laune - zu Humorinteraktionen fähig und prädestiniert. Darauf deuten auch die hohen Werte der Heiterkeitsfaktoren bei Kindern hin, ihre große Bereitschaft, schon bei kleinen Anreizen humorvoll zu reagieren.

Die Auslöser für das Empfinden, Erleben und Anwenden von Humor müssen also nicht sehr stark sein. Auch dadurch ergeben sich gute Voraussetzungen dafür, die Ressourcen, welche Humor mit seinen multidimensionalen Eigenschaften bietet, verstärkt und bewusst im kindlichen Alltag und insbesondere im kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess zu nutzen.

Die Dominanz des adaptiven Humors gegenüber dem maladaptiven Humor, sowohl bei Kindern als auch bei Erzieherinnen (bei Letzteren besteht ein Verhältnis von 2:1), ist ein weiteres Indiz für die vielfältigen Integrations- und Fördermöglichkeiten eines positiven Humors im pädagogischen Alltag von Kindern und Erzieherinnen. Da Humor überwiegend nicht eingesetzt wird, um sich selbst oder andere zu „schädigen“ und sich auch nicht gegen sich selbst oder andere richtet, dient er bereits früh zur positiven Gestaltung des menschlichen und sozialen Miteinanders. Beim Auftauchen von maladaptivem Humor sollte dieser, basierend auf einer bewussten Analyse der Ursachen durch die Fachkraft - verbunden mit adäquaten Reaktionen - in konstruktive humorvolle Verhaltensmuster überführt werden.

Eine weitere Erkenntnis, die pädagogischen Fachkräfte betreffend, ist hier anzumerken: Bei Humorinteraktionen in Interaktionsrichtung pädagogische Fachkraft → Kind zeigt sich die Notwendigkeit, dass die Fachkraft einen dem Kind verständlichen Humor einsetzt. Dabei ist es unerlässlich, dass sie den humorvollen Entwicklungsstand und das Humorverhalten des jeweiligen Kindes kennt und entsprechend auf seinem Humorniveau interagieren kann. Ist dies nicht der Fall, laufen Humorinteraktionen ins Leere. Humor wird dann auf keine Resonanz treffen, seine Wirkung verfehlen und kann somit auch nicht mehr zielgerichtet eingesetzt werden.

Bei Erzieherinnen zeigt sich eine klare Dominanz von Humorinteraktionen im sozialen Bereich. Schwach vertreten ist aber der Humor im Bildungs- und Erziehungsbereich, also Humor als Erziehungsinstrument. Hier wird er noch viel zu selten und im Allgemeinen auch

nur unbewusst verwendet. Wichtig und wünschenswert wäre die Anerkennung und Verwendung von Humor als ein allgemeingültiges, zentrales Erziehungsinstrument, um insbesondere auch die inzwischen durch die Wissenschaft bestätigten positiven Auswirkungen entspannter Situationen für die Entwicklung des Kindes insgesamt und seine intellektuellen Fähigkeiten im Speziellen zu nutzen.

Die Bedeutung der humorvollen kognitiven Kompetenz innerhalb des kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses drängt geradezu danach, dass diese Ausdrucksform, die schon junge Kinder einsetzen, mit ihren vielfältigen Möglichkeiten aufgegriffen, unterstützt und entsprechend gefördert wird. Dies betrifft insbesondere auch den Umgang mit Inkongruenzen, die beispielsweise beim Erlernen von Mathematik, Sprache und Musik unabdingbar erkannt und ertragen werden müssen. Bei diesen wesentlichen Fähigkeiten zeigt sich in den Untersuchungen eine starke Dominanz des diesbezüglichen kindlichen Humoreinsatzes (9,81%), gefolgt von der Subkategorie Spiel mit Sprache (6,12%) und der Subkategorie Auseinandersetzung mit Normen (4,59%).

Die untergeordnete Stellung von Humor lässt sich auch daran festmachen, dass die Kategorie Bildungsprozess gemeinsam mit der Kategorie Ermahnungen beim pädagogischen Fachpersonal am schwächsten ausgeprägt ist. Im Gegensatz zum kindlichen Kategoriensystem lässt sich dabei die Kategorie Bildungsprozess klar definieren und beobachten. Es betrifft die humorvolle Vermittlung von Wissen und die humorvolle Anregung von kindlichen Entwicklungs- und damit auch Bildungsprozessen. Betrachtet man die Funktionen und positiven Auswirkungen, die Humor und die Verwendung von Humor im und für den kindlichen Bildungsprozess hat, kann man nicht umhin, hier von einer vertanen Chance zu sprechen. Es ist darum dringend notwendig, Erzieherinnen für den kindlichen Humor zu sensibilisieren und ihnen Wege aufzuzeigen, diesen als ein Mittel zur Erziehung und zur Anregung von Bildungsprozessen einzusetzen.

Die Kategorie „Bildungsprozesse“ ist auch bei den Kindern im letzten Drittel des Kategoriensystems zu finden, wobei es sich hier um den humorvollen Umgang explizit mit einem Bildungsthema handelt.

9.7.1 Humorformen

Bei den beobachteten Formen von Humoräußerungen sind individuelle Unterschiede der einzelnen Kinder zu erkennen. Der altersspezifischen Unterscheidung von Humorformen entsprechend lassen sich auch in den einzelnen Kategorien Unterschiede in den Formen der Humorproduktion erkennen. Kinder passen die Formen, wie sie Humor produzieren, ihren entwicklungsbedingten Fähigkeiten und Kompetenzen an. Dieses Stufenmodell ist die

Grundlage für alle humorvollen Aktionen. Gemeinsam mit weiteren Faktoren wie Spielfreude, Neugierde, Beziehungserfahrungen und dem Wesen des Kindes bildet es ein Bedingungsgefüge, in dem sich im Laufe der Zeit humorvolle Interaktionserfahrungen herausbilden und entwickeln können.

9.7.2 Bedeutung der Einflussfaktoren

Betrachtet man die Unterschiede an Humorinteraktionen innerhalb der Einflussfaktoren, zeigt sich die größte Diskrepanz innerhalb des Einflussfaktors Geschlecht, gefolgt vom Einflussfaktor Migrationshintergrund, dem Bildungsstand der Eltern und schließlich dem Einflussfaktor Geschwister.

Der Einflussfaktor Alter ist insofern von Bedeutung, dass Kinder bestimmter Altersgruppen häufiger an Humorinteraktionen beteiligt sind, als andere und differenziertere Humorformen zeigen. Es ist jedoch kein Zusammenhang zwischen zunehmendem Alter und einer Zunahme an Humorinteraktionen zu erkennen.

Humorvolles Interagieren hängt neben individuellen Wesenszügen und Charaktereigenschaften zum einen vom Alter, zum anderen aber auch in erster Linie vom Geschlecht ab. Jungen zeigen deutlich mehr Humorinteraktionen als Mädchen. Ebenso ist der Einfluss des Migrationshintergrunds zu erwähnen. Kinder ohne Migrationshintergrund zeigen mehr Humorinteraktionen als Kinder mit Migrationshintergrund. Der Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern schließt sich dem an und ist nur etwas weniger einflussreich als der Faktor Migrationshintergrund. Bei Kindern aus akademischem Elternhaus lassen sich mehr Humorinteraktionen beobachten als bei Kindern aus nicht akademischem Elternhaus.

Von eher geringer Bedeutung für humorales Verhalten ist der Einflussfaktor Geschwister. Kinder ohne Geschwister liegen mit ihren Humorinteraktionen nur knapp vor Kindern mit Geschwistern.

Einflussfaktor Alter:

Die Anzahl beobachteter Humorinteraktionen steht nicht in direktem Zusammenhang mit dem Alter. Kinder der Altersgruppe 7 zeigen zwar die höchste Anzahl an beobachteten Humorinteraktionen, gefolgt von den Sechsjährigen. Dem schließt sich aber die Gruppe der Dreijährigen, der Vierjährigen, der Fünfjährigen und schließlich der Zweijährigen an.

Besonders zu betrachten ist die Gruppe der Dreijährigen. Jungen weisen bei adaptiven Humorinteraktionen die zweithöchsten Werte, Mädchen dagegen die zweitniedrigsten auf. Noch deutlicher fällt das Ergebnis bei maladaptiven Humorinteraktionen aus. Hier haben dreijährige Jungen die höchsten Werte, dreijährige Mädchen die niedrigsten.

Die Gruppe der vierjährigen Kinder zeigt im Mittel die höchsten Werte bei maladaptiven Humorinteraktionen.

Die Gruppe der Zweijährigen weist im Mittel die niedrigsten Werte bei maladaptiven Humorinteraktionen auf.

Die Erhebungen des kindlichen Humorinventars zeigen, dass es bei Faktoren, die Fröhlichkeit, Heiterkeit, aber auch anhaltende Stimmungen repräsentieren, zwar altersspezifische Unterschiede gibt, diese aber nicht signifikant sind. Eine Signifikanz ist nur bei Faktor 3, der Ernst und Überlegtheit repräsentiert, vorhanden.

Einflussfaktor Geschlecht:

Geschlecht ist der dominierende Faktor. Jungen zeigen gegenüber Mädchen deutlich mehr Humorinteraktionen. Sie dominieren alle Humorkategorien bis auf die Kategorien Stimulation und Spiel, in denen Mädchen stärker vertreten sind. Insbesondere die Kategorien Aufmerksamkeit, Kognition, Kontaktaufnahme, Normen, Sozialisation und auch die maladaptiven Humorinteraktionen weisen eine starke Geschlechterdifferenz zugunsten der Jungen auf. Die stärkste Diskrepanz ist in der Kategorie Sozialisation zu erkennen. Jungen dominieren hier mit beinahe 67% gegenüber Mädchen.

Die Kategorien Sprache und Normen sind bei Jungen die am häufigsten vorkommenden Kategorien. Bei Mädchen ist es die Kategorie Spiel, gefolgt von der Kategorie Emotionen. Die Kategorie Interesse ist bei beiden Geschlechtern die am schwächsten vertretene.

Im Alter von drei Jahren ist die größte geschlechtsspezifische Differenz in humorvollen Interaktionen zu erkennen. Mädchen zeigen hier die zweitniedrigsten Werte, Jungen die zweithöchsten – wobei letztere in der Kategorie maladaptiver Humor den Spitzenplatz einnehmen.

Obwohl insgesamt mit zunehmendem Alter eine leichte Annäherung im Humorverhalten der Geschlechter zu beobachten ist, behalten die Jungen die Oberhand.

Die signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede werfen viele Fragen auf, die in weiteren Arbeiten einer differenzierten Klärung bedürfen:

- Wodurch entsteht die Dominanz der Jungen bei allen Humoraktionen, außer bei den Kategorien Stimulation und Spiel?
- Lassen sich diese Unterschiede auf die rollenspezifische Sozialisation zurückführen, sind sie entwicklungsbedingt oder wirken hier noch andere Einflüsse?
- Auffällig ist auch der hohe Wert im Bereich Sprache und Normen, der im Gegensatz zu anderen Untersuchungen der Sprachentwicklung von Jungen steht. Möglich wäre

hier gegebenenfalls die Nutzung dieses auffälligen Potenzials zur Sprachförderung der Jungen.

- Interessant ist sicher auch die Beantwortung der Frage, warum gerade dreijährige Jungen derart viele Humoraktionen zeigen – davon außerordentlich viele maladaptive.
- Und worauf basiert die starke Zurückhaltung im Humorverhalten - nicht nur der dreijährigen - sondern aller Mädchen im Vergleich zu den Jungen?

In diesem Zusammenhang bietet sich an, die Ergebnisse der Erhebung des Humorinventars heranzuziehen. Dabei wird deutlich, dass Jungen höhere Werte bei den Faktoren haben, welche Fröhlichkeit und Heiterkeit sowie anhaltende Stimmungen repräsentieren. Mädchen dagegen zeigen höhere Werte beim Ernst- und Überlegtheitsfaktor. Dies entspricht der Dominanz von Jungen bei beobachteten Humorinteraktionen. Konsequenterweise muss hier die Frage reflektiert werden, inwieweit bestimmte Verhaltensweisen – seien sie nun entwicklungs- oder durch eine geschlechtsspezifische Erwartungshaltung bedingt, bei Mädchen und Jungen fixiert und nicht bewusst erweitert werden.

Damit die wichtigen humorvollen Interaktionen von beiden Geschlechtern für ihre Entwicklung und Bildung genutzt werden können, bedarf es gegebenenfalls entsprechender Anreize im Humorinventar, begleitet von den passenden Impulsen zu diversen Humoraktionen. Nach den vorliegenden Ergebnissen benötigen die Mädchen dabei insgesamt die stärkere Förderung, wobei natürlich auf jedes Kind in seiner Individualität eingegangen werden muss.

Einflussfaktor Bildungsstand der Eltern

Der Bildungsstand der Eltern weist keine auffallenden Werte hinsichtlich der kategorialen Verteilung auf.

Kinder aus akademischem Elternhaus zeigen im Mittel höhere Werte als Kinder aus nicht akademischem Elternhaus. Das Geschlecht dominiert über den Bildungsstand der Eltern: Bei Jungen, deren Eltern keine akademische Bildung haben, ergeben sich leicht höhere Werte als bei Mädchen mit akademischen Eltern.

Dies wird auch bei Betrachtung adaptiver und maladaptiver Humorinteraktionen offensichtlich. Während bei Kindern mit Migrationshintergrund die Differenz der Mittelwerte von Jungen und Mädchen zwischen adaptiven und maladaptiven Humorinteraktionen eher mäßig ist, zeigt sich bei Kindern aus akademischem Elternhaus diesbezüglich eine starke Differenz. Jungen aus akademischem Elternhaus haben bei maladaptiven Humorinteraktionen

ungefähr dreimal so hohe Werte wie die entsprechenden Mädchen, bei adaptiven Humorinteraktionen sind sie ungefähr nur doppelt so hoch.

Unterschiede zwischen Kindern aus akademischem und nicht akademischem Elternhaus sind in der Dominanz der einzelnen Kategorien zu erkennen. Die Kategorien Normen und Kognition dominieren bei Kindern aus akademischem Elternhaus, während Sprache und Sozialisation bei Kindern aus nicht akademischem Elternhaus die am stärksten vertretenen Kategorien sind.

Akademikerkinder zeigen bei der Erhebung des Humorinventars signifikant höhere Werte in Items, die anhaltende Stimmungen repräsentieren.

Obwohl der Bildungsstand der Eltern eher sekundär auf das kindliche Humorverhalten wirkt, bietet sich doch an, in einem Elternabend oder –kurs die Möglichkeiten dieser Ausdrucksform darzustellen und Anregungen für den familiären Rahmen zu bieten. Für pädagogische Fachkräfte ist die Möglichkeit gegeben, anhand der in dieser Arbeit ermittelten Daten - in Abgleich mit den individuellen Gegebenheiten – sinnvolle Strategien zur Unterstützung der Kinder zu entwickeln.

Einflussfaktor Migrationshintergrund

Bei Kindern ohne Migrationshintergrund lassen sich signifikant mehr Humorinteraktionen beobachten als bei Kindern mit Migrationshintergrund. Die größte Diskrepanz findet sich in der Kategorie Sprache. Hier sind Kinder mit Migrationshintergrund zu 74% weniger vertreten. Sie dominieren dagegen in der Kategorie Kommunikation. In diesem Zusammenhang kann die Vermutung angestellt werden, dass aufgrund einer verbalen Schwäche Humor eingesetzt wird, um Kommunikation in Gang zu bringen. Dabei sind überwiegend die nicht verbalen Formen von Humor wie Quatsch und Käseperle vertreten. Dies zeigt sich auch darin, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Kategorie Formen zu 13,4% häufiger vorkommen als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die am stärksten vertretenen Kategorien bei Kindern mit Migrationshintergrund sind die Kategorien Normen und Bewältigung, bei Kindern ohne Migrationshintergrund dagegen die Kategorien Sprache und Kognition.

Deutlich erkennbar ist auch, dass Mädchen ohne Migrationshintergrund nur geringfügig höhere Werte an beobachteten Humorinteraktionen zeigen als Jungen mit Migrationshintergrund. Jungen ohne Migrationshintergrund haben dagegen erheblich höhere Werte als Mädchen mit Migrationshintergrund. Bei Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund dominieren die Mädchen leicht.

Bei der Unterscheidung nach adaptiv und maladaptiv ergibt sich für adaptives Humorverhalten ein Bild, das dem allgemeinen Humorverhalten entspricht.

Anders gestaltet es sich beim maladaptiven Humor. Diesbezüglich sind Mädchen mit Migrationshintergrund weit vorne zu finden, weisen aber sehr niedrige adaptive Werte auf. Jungen mit Migrationshintergrund zeigen sowohl niedrige adaptive als auch niedrige maladaptive Werte. Die Dominanz der Mädchen mit Migrationshintergrund bei maladaptiven Humorformen ist signifikant. Zur genaueren Analyse der Ursachen und einer Bestätigung der Ergebnisse sind weitere Untersuchungen sicher notwendig. Hypothetisch lässt sich an eine allgemeine Verunsicherung im Rollenverhalten denken, das ein Agieren in Richtung Aggression bewirkt.

Insgesamt eröffnet auch dieser Teil der Beobachtungen zahlreiche Möglichkeiten zur Begleitung und Förderung bezüglich des humorvollen Ausdrucks.

Die mangelnde sprachliche Kompetenz mithilfe von Humorformen zu überbrücken – und nicht etwa mit aggressivem Verhalten – ist sicher ein sinnvolles Modell, wobei hier der humorvolle Ausdruck gleichzeitig als Signal zur notwendigen Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit verstanden werden muss. Auch im Hinblick auf den schmalen Grad dieses humorvollen Verhaltens hin zum malaptiven sollte eine Sensibilisierung – beispielsweise durch Rollenspiele, Geschichten, Bilderbücher – erfolgen. Dadurch wird sowohl einer Schädigung der Anderen oder der eigenen Person entgegengewirkt als auch der Umgang mit entsprechenden Aktionen reflektiert und eingeübt.

Einflussfaktor Geschwister

Kinder ohne Geschwister zeigen etwas mehr Humorinteraktionen als Kinder mit Geschwistern. Auffallend ist dabei, dass Kinder ohne Geschwister insbesondere in den Kategorien Kommunikation und Erzieherinnen stärker vertreten sind, während Kinder mit Geschwistern in der Kategorie Sozialisation dominieren.

Während Mädchen ohne Geschwister niedrigere Werte bei adaptiven Humorinteraktionen zeigen als Mädchen mit Geschwistern, weisen letztere bei maladaptiven Humorinteraktionen höhere Werte auf. Jungen mit Geschwistern zeigen dagegen sowohl bei adaptiven als auch bei maladaptiven Humorinteraktionen höhere Werte als Jungen ohne Geschwister.

Bei diesen Ergebnissen ergibt sich die Frage, weshalb männliche Einzelkinder das gesamte Spektrum der Humoraktionen – von adaptiv bis maladaptiv – ausschöpfen, während Mädchen in der gleichen Situation nur maladaptive Formen etwas stärker einsetzen und die adaptiven humorvollen Möglichkeiten kaum nutzen. Hier sind sicher weitere differenziertere

Untersuchungen angebracht, die insbesondere klären, ob Mädchen im Humorverhalten frühzeitig gebremst werden und sich in der Folge allenfalls negative, aggressive Humorformen erlauben.

Bezüglich des Humorverhaltens ist die stärkere Orientierung der Einzelkinder an den Erzieherinnen durch Sozialisationsgegebenheiten zwar verständlich, doch bietet sich gerade auch in diesem Zusammenhang an, das Verhaltensrepertoire gegebenenfalls bezüglich der anderen Kinder bewusst durch entsprechende Impulse zu erweitern.

Adaptive und maladaptive Humorinteraktionen

Adaptive Humoraktionen zeigen - nach den Ergebnissen der Untersuchungen - Tendenzen der Einflussfaktoren, die mit den Humorinteraktionen insgesamt vergleichbar sind. Insbesondere der Einflussfaktor Geschlecht erweist sich als signifikant und dominant.

Besondere Beachtung und entsprechende Reaktionen verdienen auch zwei auffallende Abweichungen: Hohe Werte in maladaptiven Humorinteraktionen zeigen sich bei Kindern mit Migrationshintergrund - insbesondere auch bei Mädchen - und bei Kindern aus nicht akademischem Elternhaus.

Soziodemographische Einflussfaktoren und Erzieherinnen

Die deskriptive Gegenüberstellung der Differenzen der gesamten Humorinteraktionen innerhalb der Einflussfaktoren und der Differenzen in der direkten Interaktion mit Erzieherinnen zeigt, dass Erzieherinnen durch ihr Humorverhalten Unterschiede ausgleichen bzw. verringern oder vergrößern können.

Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich in der direkten Humorinteraktion von Kindern mit Migrationshintergrund und Erzieherinnen eine Verringerung von Humorinteraktionen insgesamt von über 10% an weniger beobachtbaren Humorinteraktionen gegenüber Erzieherinnen und Kindern ohne Migrationshintergrund.

Eine deutliche Zunahme in der Interaktion mit Erzieherinnen gegenüber Humorinteraktionen insgesamt erfolgt dagegen innerhalb des Einflussfaktors Geschwister. Hier steigen die beobachtbaren Humorinteraktionen um fast 30%.

Gleichzeitig lässt sich auch die Vermutung anstellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb der Peergroup humorvoll interagieren und weniger mit Erzieherinnen.

Bei den Einflussfaktoren Bildungsstand und Geschlecht zeigt sich, dass in der Interaktion mit Erzieherinnen der Unterscheid an beobachtbaren Humorinteraktionen innerhalb der Einflussfaktoren verringert wird.

9.7.3 Humortendenzen

Um Zusammenhänge zwischen einzelnen Humorkategorien und bestimmten Typen von Kindern aufgrund der soziodemographischen Merkmale feststellen zu können, kann betrachtet werden, welche Kategorien bei welchen Typen von Kindern besonders häufig oder selten vorkommen. Dies lässt auf bestimmte Vorlieben im Humorverhalten einzelner Typen von Kindern schließen.

Zusätzlich zu dem Wissen um die am stärksten oder am schwächsten vertretene Humorkategorie bei einzelnen Typen ist es aufschlussreich, das tendenzielle Humorverhalten eines Typus näher zu betrachten. Dabei sind insbesondere die signifikant von der allgemeinen Tendenz abweichenden Kategorien innerhalb eines Typus interessant.

Diese zeigen Tendenzen von Humorinteraktionen innerhalb des jeweiligen Typus und bieten innerhalb dieses tendenziellen Humorverhaltens die Möglichkeit, von der Tendenz abweichende Kategorien zu erkennen, zu fördern oder für Bildungs- und Lernprozesse zu nützen.

		Einflussfaktor													
		Mädchen	Junge	Geschwister Ja	Geschwister Nein	Eltern Akademiker	Eltern nicht Akademiker	Migrationshintergrund Ja	Migrationshintergrund Nein	2 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre	7 Jahre
Kategorie	Kommunikation			↓	↑			↑	↓		↓	↓	↓		↑
	Sozialisation	↓	↑	↑	↓							↑			↓
	Kognition			↑	↓			↓	↑	↓			↑		
	Formen					↑	↓	↑	↓	↓					↑
	Spiel	↑	↓			↓	↑						↓		
	Sprache	↓	↑					↓	↑						↑
	Erzieherin			↓	↑							↓		↓	↑
	Maladaptiv						↑				↑	↑			↓
	Stimulation	↑	↓												↓
	Bildungsprozess					↓	↑			↑					
	Interesse												↑		
	Entwicklungsprozess									↑					
	Kontaktaufnahme											↓			
	Normen										↑				
	Emotion										↓				

Tabelle 40: Humortendenzen

Tabelle 40 zeigt eine Übersicht der Kategorien, in denen signifikante Abweichungen durch höhere oder durch niedrigere Werte gegenüber der allgemeinen Tendenz vorhanden sind.

Durch signifikant höhere Werte kann erkannt werden, dass bestimmte Typen von Kindern in bestimmten Humorkategorien ihre Stärken haben und hier ausgeprägte Humorinteraktionen zeigen. Dieses Wissen um Tendenzen innerhalb bestimmter Typen kann und sollte - neben einer individuellen Beobachtung und Förderung von Humorinteraktionen eines jeden einzelnen Kindes - in den pädagogischen Alltag integriert werden. Kategorien mit hoch abweichenden Werten sind einerseits Indikatoren für das kindliche Humorverhalten und bestimmte Vorlieben. Andererseits können genau diese stark ausgeprägten Kategorien dazu

dienen, Lernprozesse oder andere im pädagogischen Alltag anstehende Probleme und Herausforderungen in diese Kategorien zu integrieren.

Kategorien, die durch niedrigere Werte von der allgemeinen Tendenz abweichen, geben Auskunft über „Schwächen“ im Humorverhalten einzelner Typen. Hier ist es wichtig, diese zu erkennen, aufzugreifen und individuell zu fördern. Dass diesen Defiziten durch das Humorverhalten von Erzieherinnen nicht immer entgegengewirkt wird, zeigt sich im Vergleich der gesamten Humorinteraktionen und den Humorinteraktionen mit Beteiligung von Erzieherinnen.

Neben einem Erkennen von Stärken und Schwächen von Humorinteraktionen einzelner Typen lassen sich durch die Übersicht signifikanter Abweichungen gegenüber der allgemeinen Tendenz insbesondere auch jene Kategorien veranschaulichen, die von Abweichungen betroffen sind. Es gilt, die Kategorien, welche besonders häufig und von mehreren Typen durch niedrige Werte auftauchen, für eine Förderung besonders zu erkennen und bewusst in Bildungs- und Erziehungsprozesse zu integrieren. Kategorien, die häufig und bei mehreren Typen durch höhere Werte als die allgemeine Tendenz auftreten, gilt es ebenso bewusst zu erkennen und als Bildungs- und Erziehungsinstrument in den pädagogischen Alltag zu integrieren und einzusetzen.

Beispielsweise zeigt sich, dass drei- und vierjährige Kinder sowie Kinder aus nicht akademischem Elternhaus bei maladaptiven Humorinteraktionen mit höheren Werten gegenüber der allgemeinen Tendenz abweichen. Dieses Wissen bietet die Möglichkeit, dem im Vorfeld bereits entgegenwirken zu können und beispielsweise durch adaptive Humorinteraktionen andere Möglichkeiten von Humorinteraktionen zu zeigen.

Trotz der Erkenntnisse um Tendenzen im Humorverhalten bestimmter Typen gilt es, jedes Kind individuell auf sein Humorverhalten hin zu beobachten und adäquat zu unterstützen.

Wie dies konkret gestaltet werden könnte und welche Möglichkeiten einer bewussten Induzierung von Humor im pädagogischen Alltag gegeben sind, stellt der folgende, dritte Teil dieser Arbeit dar.

Teil 3: ERKENNTNISSE FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS UND DARAU RESULTIERENDE MÖGLICHKEITEN EINER BEWUSSTEN INDUZIERUNG VON HUMOR

Aufgrund der Ergebnisse der vorhergehenden Untersuchungen und Erkenntnisse dieser Arbeit lassen sich drei zentrale Thesen formulieren, welche die Forderung nach einer bewussten Induzierung von Humor in den pädagogischen Alltag unterstützen:

1. Kinder bringen von sich aus ein bemerkenswertes Humorinventar mit.
2. Humor ist eine wichtige Ausdrucksform von Kindern. Er zeigt sich in unterschiedlichen Dimensionen und erfüllt eine Vielzahl an Funktionen im Kinderleben.
3. Adaptive Humorinteraktionen dominieren gegenüber maladaptiven, was die positive Konnektion von Humor verdeutlicht.

Der folgende Abschnitt stellt, aufbauend auf die theoretischen und empirischen entwickelten Erkenntnisse, den Bezug zur pädagogischen Praxis dar. Er verdeutlicht den gegenwärtigen Status von Humor in der pädagogischen Praxis und zeigt anhand ausgewählter pädagogischer Bereiche innerhalb der Arbeit in Kindertageseinrichtungen Möglichkeiten einer bewussten Induzierung.

10 Die Bildungs- und Erziehungsfunktion von Humor in Kindertageseinrichtungen

*„Jeder Tag, an dem du nicht lächelst,
ist ein verlorener Tag.“*

Charlie Chaplin

Im Folgenden werden Funktionen von Humor und seine Bedeutung als Erziehungs- und Bildungsinstrument in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt.

Dabei befasst sich der erste Teil des Kapitels mit dem Stellenwert und den Funktionen von Humor in Kindertageseinrichtungen, für Kinder wie auch für pädagogische Fachkräfte. Dem schließt sich ein zweiter Teil an, welcher die Frage nach dem Humor als ein Erziehungsziel diskutiert. Hier wird insbesondere auf den Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg Bezug genommen und durch die Entwicklung einer Humor-Interaktions-Matrix verdeutlicht, wie Humor dort verankert werden könnte.

10.1 Stellenwert und Bedeutung von Humor in Kindertageseinrichtungen

Luca, 5 Jahre, soll sich anziehen und in den Garten hinausgehen.

Er hat keine Lust dazu, rennt umher, klopft der Erzieherin mit einer Papprolle vorsichtig auf den Po und rennt lachend weg.

Erzieherin: „Luca! Du denkst dir immer solchen Quatsch aus, wenn du dich anziehen sollst!“

Luca: „Quatsch denkt man sich nicht aus, Quatsch wird's von ganz allein!“

Im Alltag von Kindern und den am Erziehungsprozess beteiligten Personen in den Kindertagesstätten ist Humor in unterschiedlichem Maße wahrnehmbar.

Bisweilen zeigt er sich in einem faszinierenden Facettenreichtum, oft jedoch sind die humorvollen Äußerungen eher dürftig. In diesem Unterschied spiegelt sich weitgehend die geringe Wertigkeit wider, die dem frühkindlichen Humor bisher zugemessen wurde. Anstatt die Möglichkeiten bewusst zu erfassen und zu nutzen, wie dies in anderen Bereichen und für andere Altersstufen schon der Fall ist, lässt sich häufig ein unbeholfener oder unreflektierter, ja sogar ein unterdrückend wirkender Umgang beobachten.

Problematisch ist, dass selbst Erwachsene, die sich für den Humor kleiner Kinder interessieren, bisher kaum Literatur, Fortbildungen oder wissenschaftliche Untersuchungen vorfinden um das Wissensdefizit zu verringern.

Diese Situation ist umso bedauerlicher, da Humor sowohl für das Kind, als auch für die Erziehungsperson wichtige und vielfältige Funktionen erfüllt, die den Entwicklungs- und Erziehungsprozess fundamental zu unterstützen vermögen. Der frühkindliche Humor bietet daher eine Chance, die nicht länger ungenutzt bleiben sollte.

10.2 Der frühkindliche Humor und seine Funktionen für das Kind in der Kindertageseinrichtung

Kommt das Kind in die Kindertageseinrichtung, bringt es als Basis eine positive Disposition für Humor, insbesondere für die adaptive Variante mit. Außerdem lassen sich erste Erfahrungen hinsichtlich des Humoreinsatzes und der -formen voraussetzen. Dabei spiegeln diese die jeweiligen Sozialisationsgegebenheiten wider - meist die Bedingungen der Kleinfamilie.

Durch den Besuch der Einrichtung, eröffnen sich dem Kind nun ganz neue Möglichkeiten. Innerhalb der Gruppe zeigen sich kindliche Modelle, die bei verschiedenen Gelegenheiten auf verschiedene Art und Weise agieren. Außerdem wird es mit Situationen konfrontiert, die völlig neue Handlungsmuster verlangen und je nach Reaktionen eine positive oder negative Resonanz erzeugen. Auch die Erfahrungen, im Verbund mit anderen Kindern – also in vertikaler Formation – zu handeln, gegebenenfalls sogar Grenzen zu testen oder zu überschreiten, bieten sich öfter an.

Die pädagogische Fachkraft, als neues erwachsenes Modell, weist vielleicht punktuell ein konträres Verhalten zu den bisherigen Bezugspersonen auf, setzt andere Akzente oder erweitert das Verhaltensrepertoire.

Im Rahmen dieses gesamten Spektrums neuer Eindrücke, könnte das Kind Humor als eine breitgefächerte, positive Form des Handelns erleben, mit der sich eine Vielzahl von Funktionen abdecken ließe.

Leider wird jedoch diesbezüglich in den Tageseinrichtungen für Kinder nur ein kleiner Bruchteil der großen Kapazität, die Humor in sich birgt, ausgeschöpft. In der Regel bewegt sich Humor nämlich - sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften - im unreflektierten Raum.

Aufgrund des bisher mangelhaften Interesses von Wissenschaft, den zuständigen Behörden und der - sicher teilweise daraus resultierenden- defizitären Kompetenz der Fachkräfte, erfährt das Kind deshalb auf seinem Weg zum humorvollen Handeln in vielen Situationen seines Alltags in der Kindertagesstätte keine oder wenig fundierte Unterstützung. Die bewussten, zielgerichteten Impulse fehlen. Es bleibt mehr oder weniger dem Zufall überlassen, ob die Vorteile des adaptiven Humors, seine vielfältigen, Funktionen adäquat genutzt werden. Inwieweit es beispielsweise Humor einsetzt zur Bewältigung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen, zur Lösung von Konflikten und zur Auseinandersetzung mit Normen, inwieweit Humor auftaucht in sprachlichen, kommunikativen, kognitiven oder emotionalen Bereichen, beim Spiel, zur Stimulation, in Sozialisationsprozessen, bei der Kontaktaufnahme, zum Erwecken von Aufmerksamkeit für sich selbst oder für ein individuell gerade anstehendes Thema, (siehe Drews 2006) wird zumeist nicht unter einem pädagogischen Blickwinkel wahrgenommen. Entsprechendes gilt auch für die Humorformen Quatsch, Käseperle, Witze, Slapstick, witzige Geschichten, Übertreibungen und Ironie.

Beim Überschreiten der Grenzen hin zum maladaptiven Humor, was aufgrund des oft schmalen Grades - auch in Abhängigkeit von Interpretationen - immer wieder geschieht, stößt das Kind häufig als einziges Verhaltensregulativ auf strikte Ablehnung. Auch soziodemografische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Migration, Sozialstatus der Eltern ebenso persönliche Dispositionen beeinflussen bisher - pädagogisch weitgehend unbedacht - das kindliche Humorverhalten.

Es ist aus Sicht des kleinen Kindes daher schon positiv zu werten, wenn es auf eine Fachkraft trifft, die dem Phänomen Humor in einem umfassenderen Maße wohlwollend gegenüber tritt und humorvollem Handeln einen Raum gewährt, der nicht durch enge Grenzen und eine rasche Ablehnung, beschränkt ist.

Die Multidimensionalität des Humors wirkt in vielfältiger Weise fordernd, anregend und unterstützend. Zur Ausschöpfung dieses umfassenden Spektrums, benötigt das Kind jedoch unbedingt geänderte, adäquate Rahmenbedingungen.

Nur so kann es die erhebliche Zeit, die es in der Einrichtung verbringt, dazu nützen, Humor zu einer wichtigen Stütze seiner psychischen und personalen Entwicklung zu entfalten.

10.3 Der frühkindliche Humor und seine Funktionen für die pädagogische Fachkraft

Mit der wachsenden Erkenntnis über die große Bedeutung der frühen Kindheit, wuchsen auch die Anforderungen und Wünsche an die Personen, welche den Entwicklungs- und Bildungsprozess von Kindern berufsmäßig beeinflussen. Um möglichst maximale Chancen für die Kinder zu gewährleisten, werden beispielsweise Bildungspläne, Orientierungshilfen mit Bildungs- und Entwicklungsfeldern angeboten, ebenso Unterstützung bei der Beobachtung und Diagnose. Sowohl für das einzelne Kind, als auch für die Gruppe sollen bewusst und gezielt Bedingungen geschaffen werden, in welchen die kindlichen Fähigkeiten zu einer möglichst weitgehenden, sinnvollen Entfaltung gelangen. Der frühkindliche Humor taucht allerdings in diesem ganzen Spektrum so gut wie nicht auf. Dabei könnte er – richtiges Verstehen und richtiger Einsatz vorausgesetzt – einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte leisten.

10.3.1 Humor als wichtige Zugangsmöglichkeit zum Kind

Um einem Kind möglichst gute Bedingungen für seinen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu bieten, ist es für pädagogische Fachkräfte unerlässlich, die kindlichen Ausdrucksformen zu erkennen und zu verstehen. Eine solche Basis ermöglicht dann - in einem wechselseitigen Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung - die Anregung entsprechender Prozesse. Erziehung wird hier verstanden als eine vermittelnde und aneignende Tätigkeit (Liegke u. a. 2003). Die aneignende Tätigkeit beinhaltet den Selbstbildungsprozess eines Kindes, während die vermittelnde Tätigkeit als Lernhilfe aufgefasst werden kann, die den Selbstbildungsprozess anregt und fördert. Aneignende und vermittelnde Tätigkeit beziehen sich immer wechselseitig aufeinander. Die zentrale Aufgabe von pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder besteht darin, den konstruktivistischen, selbstbildenden Charakter im Bildungsprozess eines Kindes zu unterstützen und anzuregen.

Dies geschieht insbesondere durch Bereitstellen eines Rahmens, der die Bildungsmöglichkeiten des Kindes erweitert. Für eine praktische Umsetzung muss gewährleistet sein, dass erkannt wird, womit sich das einzelne Kind gerade beschäftigt, was sein „Thema“ ist (Laewen & Andres 2006, S.88). Nun ermöglicht es aber häufig insbesondere der Humor, dass Kinder „ihr Thema“ auszudrücken vermögen. Die anderen müssen ihn nur richtig verstehen.

Humor mit seinen vielfältigen Erscheinungsfeldern und –formen bietet weitreichende Möglichkeiten, um das Kind in seinen Stärken und Schwächen – sowohl auf der emotionalen,

kognitiven, motorischen, sozialen oder verbalen Ebene - zu erfassen. Generell gilt: Wann und wie ein Kind Humor einsetzt, welche Funktionen es mit welchen Humorformen abdeckt, vermag als vorzüglicher Indikator für die kindliche Standortbestimmung dienen. Sowohl den jeweiligen Entwicklungsstatus als auch eventuell auftauchende Probleme findet man humorvoll signalisiert. So lässt sich beispielsweise im kognitiven Bereich erkennen, inwieweit das Verständnis für Inkongruenzen gediehen ist, im sozialen Bereich, die aktuellen normativen Auseinandersetzungen. Die vorliegenden Untersuchungen liefern, in Weiterführung der Erkenntnisse der früheren Studie der Verfasserin (Drews 2006), noch vielerlei Ansatzpunkte. Vorausgesetzt, dass diese Vorgaben des Kindes aufmerksam wahrgenommen und anschließend differenziert interpretiert werden, bilden sie eine hilfreiche Basis für adäquates pädagogisches Handeln. Gegebenenfalls bedeutet dies die Initiierung weiterführender Erziehungsprozesse.

10.3.2 Humor beeinflusst das Gruppenklima positiv

Wie tiefgehend ein negatives Gruppenklima die Entwicklung eines Menschen zu beeinflussen und zu behindern vermag, ist seit langem bekannt. Gruppen, in denen aggressive Konfliktlösungen dominieren, Gruppen, die Außenseitern schaffen, die Mobbing betreiben und Gruppen, bei denen ständig Stresssituationen überwiegen, bei denen Ängste nicht aufgearbeitet sondern erzeugt werden, stellen keine Konstellationen dar, in denen alle Gruppenmitglieder eine gute Möglichkeit zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten haben. In jüngster Zeit bewies zudem die Gehirnforschung den Zusammenhang zwischen besserer Lernfähigkeit und positiver Stimmung. In einer angstfreien und entspannten Umgebung macht Lernen nicht nur mehr Spaß, es können sich vielmehr darin diverse Bildungsprozesse erst anbahnen und frei entfalten (Spitzer 2002). Wie wichtig positive Gefühle für die körperliche und seelische Gesundheit sind, zeigt auch die aktuelle Emotionsforschung. Sie verdeutlicht, dass Menschen aufgrund positiver Gefühle freier, offener und zugänglicher werden und dies zu einer Erweiterung ihres Wahrnehmungshorizonts führt.

Betroffen von den angesprochenen Problemen sind nicht nur Ältere, sondern auch schon kleine Kinder. Ihre Ängste und deren negative Auswirkungen für die Entwicklung zeigt die Studie zum Bochumer Angstverfahren (Mackowiack & Lenging 2008).

Humorvolles Verhalten liefert nun hervorragende Modelle, wie aggressive und angsterzeugende Situationen positiv- auch in gesellschaftlich tolerierten Formen- gelöst werden können und somit zur Verbesserung des Gruppenklimas führen (vgl. Drews 2009). Humor, als Auslöser positiver Gefühle, begünstigt kreative Problemlösungsprozesse,

kreatives Denken und einen kreativen Sprachgebrauch (Rißland & Gruntz-Stoll 2009). Er fungiert, bei entsprechendem Einsatz, als wichtiger Baustein beim Entstehen und Erhalt eines sozialen, fördernden, kreativen Gruppenklimas und könnte somit auch in Kindertagesstätten fundamental unterstützend wirken.

10.3.3 Pädagogische Fachkräfte als Wegbereiter für den kindlichen

Humor

Auf dem kindlichen Weg zu einem humorvollen Menschen, spielen die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten eine wesentliche Rolle. Dabei kann Humor von ihnen nicht einfach gelehrt werden. Vielmehr eignet sich das Kind –im Einklang mit dem allgemeinen selbstbildnerischen kindlichen Bildungsprozess – Humor an, es produziert ihn und probiert ihn aus. Schreiner betont in diesem Zusammenhang, dass der Gebrauch von Humor, wie viele andere Dinge auch, gelernt werden muss und sich Humor zusammen mit anderen wesentlichen Fähigkeiten wie emotionale Sensitivität, soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kognition und Sprache entwickelt (Schreiner 2003).

Auch März äußert sich in diese Richtung: „Humor lässt sich nicht einfach ‚machen‘, aber er fällt auch nicht einfach zu“ (März 1967).

Innerhalb dieses wechselseitigen Prozesses benötigt das Kind unabdingbar auch die Förderung und Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte in mehrerlei Hinsicht. So fällt ihnen die Aufgabe zu, hinsichtlich der räumlichen, der atmosphärischen und der personellen Gegebenheiten, aber auch das Material und die Medien betreffend, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen.

Es bedarf einer, den Humor fördernden räumlichen Umgebung, mit entsprechenden Bildern, Büchern, Werkzeugen, Verkleidungsutensilien, akustischen und visuellen Medien. Darüber hinaus ist eine entsprechende Atmosphäre in der Einrichtung von elementarer Bedeutung: Geborgenheit und Sicherheit, Neugierde und Spielfreude wirken gleichermaßen förderlich wie die wohlwollende Aufmerksamkeit der Erwachsenen gegenüber dem humorvollen Verhalten des Kindes. Die positive Verstärkung seiner humorvollen Aktionen beeinflusst auf entsprechende Weise die kindliche Selbstwertentwicklung, verdeutlicht den positiven Stimmungszustand, der durch die kindliche Humoraktion erzeugt wurde und zeigt, dass Erwachsene humorvolles Verhalten honorieren (Schreiner 2003).

Ein weiterer wichtiger Aspekt förderlicher Rahmenbedingungen betrifft die Person der Fachkraft. Bei ihr kann, basierend auf dieser Studie, davon ausgegangen werden, dass Humor ihrerseits zum Einsatz kommt und insbesondere adaptive Humorformen überwiegen. Dabei

erreichen ihre Werte jedoch nicht die der Kinder und zeigen deutlich eine selektive, punktuelle Fixierung der humorvollen Aktionen. Nicht nur aus diesem Grund bedarf im Rahmen der notwendigen Rollendistanzierung, die gerade im pädagogischen Berufsfeld unverzichtbar ist, das eigene Humorverhalten einer kritischen Hinterfragung. Es ist sowohl der eigene Standpunkt als auch das persönliche Wissen über das Phänomen Humor - insbesondere den frühkindlichen Humor - zu reflektieren und entsprechend zu reagieren.

Auch die Wahrnehmung des Humors durch die Umgebung gilt es zu bedenken, Humor und insbesondere die Wirkung von Humor ist in starkem Maße abhängig von Empfängern und Adressaten sowie der Beziehung zwischen den beteiligten Personen. Das kann zur Folge haben, dass bestimmte Humorformen oder Humorinteraktionen sehr unterschiedlich interpretiert und empfunden werden. Damit das Kind also den Humor der Fachkraft versteht und ihn als humorvoll wahrnimmt, muss sie ihn sensibel und auf gleichwertiger Ebene einsetzen und die jeweilige Reaktion beachten.

Kinder lernen Verhaltensweisen unter anderem auch durch Beobachtung. Hinweise, auf den vorhandenen, aber doch eingeschränkten Umfang der Humoraktionen der pädagogischen Fachkräfte, die als Modell dienen könnten, zeigt diese Arbeit. In welchem Ausmaß Kinder im Allgemeinen Humoraktionen von Erwachsenen erleben, bringt eine Studie von Popp ins Bewusstsein (Popp 1994). Er befragte darin Kinder, inwiefern sie sich von Erwachsenen unterschieden. Die Antworten fielen folgendermaßen aus:

„Die Erwachsenen sind ernst – die Kinder machen lieber Witze.“

„Erwachsene sind strenger – Kinder sind lustiger.“

„Erwachsene haben wenig Fantasie – Kinder haben viel Fantasie.“ (Popp 1994, S.86).

Inwieweit das negative Feedback der Kinder zum wechselseitigen Humor der Erwachsenen in den Kindertagesstätten eine Bestätigung fände, der Modellcharakter des Humorverhaltens der Fachkräfte also nur sehr eingeschränkt zur Wirkung käme, muss in einer weiteren Studie untersucht werden.

Das Lernen am Modell, die Förderung des Humors durch humorvolles Agieren stellt auch März heraus. Er sieht im Humor eine Haltung des Erziehers, „...ein Verhalten zur Meisterung von pädagogischen Krisensituationen“ (März 1967, S.95 im Original kursiv). Und weiter bemerkt er: „Der Erzieher kann (...) aus einer gewissen Gelassenheit heraus, welche nichts mit ‚Herablassung‘ zu tun hat, versuchen, diese größeren und kleineren Konflikte mit der rauen, unbarmherzigen Wirklichkeit und mit seinen eigenen Forderungen und Verboten, in die das Kind geriet, zu lösen. Er nimmt die Dinge nicht so tragisch wie das Kind; er singt

eines der vielen tröstlichen Kinderlieder, und indem er lacht – nicht auslacht! –, entschärft er die Situation, und das Ganze ist nur noch halb so schlimm.“ (März 1967, S.98)

Humorvolle Lösungen von Krisen dürfen also nicht den Eindruck entstehen lassen, dass die Beteiligten nicht ernst genommen und die Probleme verharmlost werden. Sie sollten vielmehr als das Angebot einer zusätzlichen befriedigenden und sinnvollen Lösungsform erkennbar sein. Das Wissen über Humor, mit Focus auf die Phase der frühen Kindheit, bildet außerdem einen Kernbereich für den richtigen Umgang mit diesem Phänomen. Nur eine fundierte Sachkenntnis bedingt eine Verhaltenssicherheit, auf deren Basis sowohl spontanes als auch geplantes adäquates Handeln abrufbar ist. Die pädagogische Fachkraft sollte aufgrund dieses Wissens differenziert erkennen, welche Funktionen - aus dem Gesamtspektrum, das Humor abzudecken vermag – das Kind aktivieren und welche Humorformen es abrufen kann. Die gewonnenen Informationen, im Einklang mit der Analyse der hemmenden und fördernden Faktoren, eröffnet ein weites Handlungsfeld für sinnvolle Reaktionen und weiterführende Impulse für das Kind.

Die vorliegende Arbeit liefert auch zu diesem Bereich fundierte Erkenntnisse für die Fachkraft. In Ableitung vom Stellenwert der vielen aufgeführten Kategorien, Funktionen und Formen von Humor mit den jeweiligen Schwerpunkten und Vernetzungen bietet sich, im Hinblick auf mögliche Förderaktivitäten eine intensive Auseinandersetzung insbesondere mit Kapitel 9 und Kapitel 11 an. So lässt sich humorvolles Verhalten beim Durchsetzen von Interessen, bei Bildungsprozessen, bei der Konfliktvermeidung, bei der Kommunikation usw. sicher noch erheblich ausbauen. Der Blick wird außerdem auf hemmende und fördernde Faktoren gelenkt, die sich aufgrund der pädagogischen Fachkraft, des einzelnen Kindes oder innerhalb der Gruppe, ergeben können. Als Beispiel seien einige evidente Ergebnisse aus dem Humorverhalten der Fachkräfte angeführt, die der Reflektion bedürfen. Zur Konfliktvermeidung und in Situationen mit Normenrelevanz, greifen die Fachkräfte relativ häufig Humorformen auf, während sie bei Bildungsprozessen und der Kommunikation bisher kaum zum Einsatz gelangen und somit humorvolle Impulse für die Kinder entfallen. Außerdem pflegen sie mit Kindern, die Geschwister haben, mit Mädchen oder mit Kindern ohne Migrationshintergrund erheblich mehr Umgang, der durch Humor geprägt ist, als mit dem gegenteiligen Part. Und obwohl Jungen im Alter von sechs Jahren die zweite Stelle bei der Häufigkeit der Humoraktionen einnehmen, fällt der entsprechende Anteil im Kontakt mit den Fachkräften auf den zweitletzten Rang. Auch das extreme Auseinanderklaffen der Humoraktionen von Jungen und Mädchen, ist ein Punkt, der sicher speziell beobachtet werden muss und gegebenenfalls ein Regulativ erfordert. Maladaptives Humorverhalten ist

ein anderes Gebiet, mit großer Relevanz für die pädagogischen Fachkräfte. Die durchgeführten Untersuchungen machen die Bedeutung der Entstehungsursache und den jeweiligen Kontext für ein adäquates Handeln offensichtlich. Ein Verhalten, das sich im Grenzbereich der Normen der jeweiligen Fachkraft, der Gruppe oder Gesellschaft bewegt, eventuell gar die Grenzen überschreitet, wird in den Tageseinrichtungen immer wieder rasch und bisweilen rigoros unterbunden. Ob maladaptive Humoräußerungen auf inhaltliche oder formale Humordifferenzen zwischen der Fachkraft und dem Kind zurückzuführen sind oder auf normative Unterschiede zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte, ob Statusverschiebungen innerhalb der Gruppe, Anwendungen von kindlichen Ausweichstrategien oder ob ungeschickte Signale des Kindes über seine Lern- und Entwicklungsschritte ursächlich sind, eine Analyse der Entstehungsgründe und Absichten findet in der Regel nicht statt. Dabei bedarf die passende Reaktion einer differenzierten Abwägung. Ein rascher Abbruch kann bisweilen notwendig sein. Er führt aber eventuell dazu, dass kindliche Bildungs-, Entwicklungs- und Gruppenprozesse nicht weitergehen und Stimmungen zerstört werden. Andererseits bieten sich oft Lösungen an, die dem Kind und der Gruppe wertvolle Impulse auf dem Weg hin zu adaptiven Humorformen bieten. Solche Alternativen bilden beispielsweise Rollenspiele, Geschichten, Gespräche, Modellverhalten, positive deutliche Verstärkungen alternativen kindlichen Verhaltens oder auch ein Mitlachen und Mitagieren um andere Weichen zu stellen. Um ein fundiertes Bild vom Kind zu erlangen, sollten Beobachtungen – sowohl die zufälligen, spontanen als auch die regelmäßigen – möglichst differenziert festgehalten werden. Die anschließende Interpretation kann gegebenenfalls in einem Zusammenwirken der am Erziehungsprozess beteiligten Personen erfolgen. Damit erhält die Fachkraft eine Basis, die ein sinnvolles, reflektiertes Handeln ermöglicht. Zur Reflektion ihres eigenen Verhaltens, bieten sich neben Beobachtungs- und Fragebögen, Hospitationen von und bei Kollegen an, Supervisionen, Coaching und der Einsatz von Medien. Auch Gespräche und Rollenspiele mit den Kindern der Einrichtung spiegeln bisweilen Interessantes wider. Inwieweit die Ergebnisse dieser Studie für die jeweilige Gruppe Gültigkeit besitzen und im Interesse der Beteiligten in entsprechende Aktionen münden und gegebenenfalls eine Erweiterung erfahren müssen, bedarf der Klärung durch die pädagogische Fachkraft vor Ort. Generell bleibt anzumerken, dass die vielen Denk-, Verhaltens- und Beobachtungsanstöße dieser Arbeit von den Fachkräften sicher nicht einfach und ad hoc umzusetzen sind. Eventuell können Gesprächskreise stützend wirken, denen eine - hoffentlich – zunehmende Anzahl an entsprechender Literatur und Fortbildungen zur Verfügung steht. Jedoch zeigen die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten und Anregungen, die

Humor insbesondere auch Kindern im frühen Alter bietet, die Notwendigkeit ihnen auf dem Weg zum humorvollen agierenden Menschen die größtmögliche Unterstützung angedeihen zu lassen.

10.4 Humor als Bildungs- und Erziehungsziel am Beispiel des Orientierungsplans für baden-württembergische Kindergärten

Betrachtet man die inzwischen vielfältigen Erkenntnisse über den kindlichen Humor, stellt sich konsequenterweise die Frage, ob die Erziehung eines Kindes zu einem humorvollen Menschen wünschenswert ist bzw. inwieweit die neuen Erkenntnisse sich in den entsprechenden Richtlinien widerspiegeln. Insbesondere auch im Hinblick auf die Bildungsdiskussion im frühkindlichen Bereich und die - geplante - verbindliche Einführung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg halte ich die Erörterung dieser Fragen für unumgänglich und notwendig. Die Erziehung eines Kindes ist immer verbunden mit Erwartungen, so genannten Erziehungszielen. Diese sind individuell verschieden und abhängig vom jeweiligen Menschenbild, das wiederum häufig die gesellschaftliche Idealvorstellung repräsentiert (Schreiner 2003).

Im familiären Bereich wirken Erziehungsziele oft unbewusst und unreflektiert, in Kindertageseinrichtungen sind sie in der jeweiligen Konzeption verankert.

Deshalb soll im anschließenden Kapitel auf die Frage eingegangen werden, inwieweit der Humor als Lernziel im Orientierungsplan in den Kindertagesstätten vorfindlich oder gegebenenfalls dort zu integrieren ist. Dabei erfolgt eine Beschränkung auf den Orientierungsplan von Baden-Württemberg, da die Studien, auf denen diese Arbeit fußt, in Kindertageseinrichtungen innerhalb dieses Bundeslandes durchgeführt wurden. Humor als Ausdrucksform von Kindern lag lange Zeit weitgehend außerhalb des Wahrnehmungsfeldes. Mittlerweile verweisen jedoch verschiedene Studien auf die Funktionen von Humor als personale Ressource und Copingstrategie zur Gesundheitsförderung, als Maß der persönlichen Attraktivität und Beliebtheit, als eine der wichtigsten sozialen Kompetenzen zur Förderung von Kommunikation und Kreativität sowie der eigenen Identität. Humor dient zur Reduzierung von sozialen Konflikten oder Spannungen und der Möglichkeit, Aggressionen in gesellschaftlich tolerierte und akzeptierte Formen zu lenken. Betont wird auch der positive Zusammenhang von Humor und wesentlichen Elementen von Unterricht, wie beispielsweise

dem Lernklima, der Aufmerksamkeit, Verstehens- und Behaltungsleistungen sowie Kreativität (Rißland & Gruntz-Stoll 2009).

Aus diesen Erkenntnissen wurden für den schulischen Bereich Konsequenzen gezogen. Rißland und Gruntz-Stoll bemerken dazu:

„Weil man mittlerweile diese und weitere Vorzüge des Humors auch im pädagogischen Feld erkannt hat und sie zudem wissenschaftlich belegen kann, halten Humor und Lachen heute ganz ‚offiziell‘ und ‚legal‘ Einzug in Schulen.“ (Rißland & Gruntz-Stoll 2009, S17)

Inwieweit diese Aussage allerdings in den jeweiligen Bildungsplänen ihren Niederschlag findet, bedarf einer gesonderten Überprüfung.

Dass die unterschiedlichsten Lernprozesse und -formen nicht erst mit Schuleintritt beginnen und sowohl Unterstützungen als auch Anregungen nicht erst in diesem Alter einsetzen dürfen, wird durch eine Vielzahl gegenwärtiger Studien sowie die allgemeinen Erkenntnisse aktueller frühpädagogischer Forschung belegt. Vielmehr haben sich insbesondere die ersten Lebensjahre eines Kindes als wesentlich für seinen weiteren Bildungs- und Entwicklungsprozess herauskristallisiert (Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann 2009, Schäfer 2004, Liegle & Treptow 2002, Laewen & Andres 2002).

Dieses Wissen, in Verbindung mit den vorliegenden, durchweg positiven Ergebnissen zum frühkindlichen Humor, lassen es dringend geboten erscheinen - entsprechend dem schulischen Bereich - die Humorforschung und den adäquaten Humoreinsatz auch in der Früh- und Elementarpädagogik zu forcieren. Als ein sinnvoller und wirkungsvoller Schritt bietet sich hier unter anderem an, Humor als Erziehungsziel in den diesbezüglichen Bildungs- und Orientierungsplänen zu etablieren. Nur so wird es vermutlich möglich sein, dass Humor als wichtige Ausdrucksform seinen adäquaten Platz einnehmen kann und das menschliche Zusammenleben entsprechend positiv beeinflusst.

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten wurden die wesentlichen Erkenntnisse, die derzeit über den frühkindlichen Bereich existieren, aufgegriffen und so verarbeitet, dass er als Basis und Impulsgeber für ein pädagogisch verantwortungsvolles Handeln dienen kann. Auch wenn die beabsichtigte verbindliche Einführung für dieses Kindergartenjahr kurzfristig gestoppt wurde, kann der Orientierungsplan nach wie vor als zentrale Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen herangezogen werden.

Ein zentrales Element des Orientierungsplans bildet eine Erziehungs- und Entwicklungsmatrix. Grundidee der Matrix ist es, Fragen aufzuwerfen, mit deren Hilfe pädagogisches Handeln geplant und reflektiert werden kann. Die Fragen entwickeln sich aus

der Matrix durch die Verknüpfung zweier Dimensionen. Die waagerechten Balken veranschaulichen die seit der Geburt vorhandenen grundlegenden ureigenen Motivationen des Menschen, in deren Erfüllung „die Vision eines gelingenden Lebens aufscheint“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S.67), wie zum Beispiel „Anerkennung und Wohlbefinden erfahren“, „die Welt entdecken und verstehen“, „sich ausdrücken“ oder „mit anderen leben“.

In den senkrechten Balken finden sich die Bildungs- und Entwicklungsfelder wieder, auf welche die Einrichtung einen absichtsvollen, gestaltenden Einfluss nimmt. Genannt seien hier beispielsweise „Geborgenheit“, „Selbstwirksamkeit“, „soziales und kulturelles Gefüge“, „Regeln“ etc. Die Motivationen durchdringen die Bildungs- und Entwicklungsfelder und lassen an den Knotenpunkten die für die pädagogische Praxis relevanten Fragestellungen entwickeln.

Obwohl nun - sowohl bei der kindlichen Motivation als auch beim Einwirken der Tageseinrichtungen - vielfältige Aspekte aufgeführt sind, die durch Humor positiv beeinflusst und gefördert werden können, findet man diesbezüglich keinerlei Hinweis. Ebenso fehlen Impulse, dass viele Bereiche aus dem Orientierungsplan explizit die kindliche Humorproduktion anregen und unterstützen könnten.

Als Ergänzung des pädagogischen Blickwinkels im Orientierungsplan, als Anregung zu entsprechenden Handlungen in der Praxis sowie als Basis zur Entwicklung weiterer Ideen wird das Modell einer Humor-Interaktions-Matrix vorgestellt. Daran schließen sich ausgewählte Bereiche der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen an mit den Möglichkeiten einer bewussten Induzierung von Humor in den pädagogischen Alltag.

Bildungs- und Entwicklungsfelder						Humor - Interaktions-Matrix	
1 Körper	2 Sinne	3 Sprache	4 Denken	5 Gefühl und Mitgefühl	6 Sinn, Werte, Religion		
Lustige positive Körpererfahrungen <i>sich kitzeln lassen</i> Mit Inkongruenzen und Symbolisierungen spielen <i>sich auf ungewöhnliche, lustige Art bewegen</i>	Lustige Erfahrungen mit den Sinnen machen <i>sonderbare, lustige Dinge schmecken</i> Mit Inkongruenzen und Normen experimentieren <i>Neues kreieren, visuell, akustisch, gustatorisch</i>	Lustige humorvolle Experimente mit der Sprache machen <i>Laute, Wörter, Sätze und Texte verändern- mit Inhalt, Melodie, Tonhöhe und Rhythmus spielen</i>	Positive Erfahrungen mit dem eigenen Denkvermögen bezüglich humorvoller Aufgaben machen <i>lustige Denkspiele (z.B. Alle XXX fliegen hoch); Zauber- und andere Tricks; Rätsel lösen und ausdenken</i>	Die eigenen und fremden Gefühle im Umfeld „Humor“ wahrnehmen und verstehen lernen <i>„Was war heute witzig/ nicht witzig für mich?“</i>	Humor als wert- und sinnvoll unter religiösem Aspekt erfahren: <i>Es ist für alle gut, wenn Menschen lustig sind – auch für Gott</i>	A Anerkennung oder Wohlbefinden erfahren	Motivation des Kindes
Mit Normen und Inkongruenzen experimentieren <i>lustige körperliche Verhaltensweisen aus anderen Ländern (Eskimobegrüßung, indische Bejahung)</i>	Mit Normen und Inkongruenzen experimentieren <i>lustige Dinge aus anderen Ländern ertasten, riechen, schmecken; lustige Darstellungen aus unserem Land und anderen Ländern vergleichen</i>	Lustige Erfahrungen mit fremden Sprachen <i>Sprachspiele, Zungenbrecher, Reime, Lieder aus anderen Ländern</i>	Lustige Experimente zu Phänomenen dieser Welt durchführen oder sich ausdenken <i>lustige Wasserexperimente; Messversuche mit verschiedenen Körperteilen</i>	Humor wird unterschiedlich wahrgenommen <i>worüber Menschen aus anderen Ländern lachen; was für uns lustig ist, aber nicht für andere Völker</i>	Humorvolle religiöse Ausdrucksform in anderen Ländern kennen lernen <i>humorvolle Gebete, religiöse Darbietungen aus anderen Kulturen kennen lernen</i>	B Die Welt entdecken und verstehen	
Mit lustigen körperlichen Ausdrucksformen experimentieren <i>Quatsch, Käasperle, Grimassen</i>	Mit den Sinnen lustig experimentieren <i>sich lustige Hör-, Riech-, Tast- und Bildgeschichten ausdenken</i>	Experimente mit lustigen verbalen Humorformen machen <i>lustige sprachliche Möglichkeiten auf verschiedenen Sprachebenen mit verschiedenen Inhalten erforschen</i>	Bewusst Inkongruenzen kreieren <i>in Wort, Aktionen, und Bildern lustige Abfolgen darstellen; verschiedene lustige Rollen sich ausdenken und spielen</i>	Lustige Erfahrungen, erzählen und verschieden darstellen <i>mit Humorformen experimentieren und gegebenenfalls auf andere reagieren</i>	Humorvolle Ausdrucksformen und Situationen reflektieren und entsprechend handeln <i>humorvolle Situationen, die uns und auch Gott gefallen, erzählen</i>	C Sich ausdrücken	
Gemeinsam lustige körperliche Ausdrucksformen erproben <i>Kitzeln, Slapstick, lustige Bewegungsspiele</i> Körperliche Normvorstellungen lustig relativieren <i>Käasperle ausdenken; lustige Schönheitsideale</i>	Gemeinsam lustige sinnliche Erfahrungen machen <i>„backen“, „malen“ auf dem Rücken anderer Kinder; lustige Bücher anschauen oder Geschichten hören, die die Sinne aktivieren und zu Aktionen anregen</i>	Gemeinsam Erfahrungen machen mit lustigen sprachlichen Experimenten und mit sprachlichem Humor <i>lustige Sprachspiele, Auszählreime, Witze, lustige Lieder - auch in anderen Sprachen -</i>	Humor- und Humoraktionen reflektieren <i>Mehrdeutigkeit von Wörtern und Aussagen von anderen verstehen; Witze erzählen und gegebenenfalls darüber sprechen; mit Ironie umgehen lernen</i>	Erfahrungen mit Humoraktionen <i>wir finden es lustig/ nicht lustig; ich muss lachen weil, du nicht ...</i>	Humor als Form verantwortungsvollen religiösen Handelns <i>Erzählungen hören über humorvolle Wertschätzungen anderer Lebewesen gegenüber zeigen.</i>	D Mit anderen leben	

Abbildung 43: Humor – Interaktions-Matrix

11 Humor in der pädagogischen Praxis

*„Gibt es eine bessere Form, mit dem Leben fertig zu werden,
als mit Liebe und Humor?“*

Charles Dickens

Das folgende Kapitel stellt die Bedeutung von Humor in verschiedenen praktischen Bereichen des pädagogischen Alltags heraus und reflektiert diesbezüglich Möglichkeiten einer Induzierung von Humor in der pädagogischen Praxis. Exemplarisch wird dabei auf Humor in der Kinder- und Jugendliteratur als ein in Kindertageseinrichtungen stark vertretenes Medium eingegangen. Darauf folgt eine Ausdehnung auf den Bereich Mathematik, um die Notwendigkeit zu verdeutlichen, Naturwissenschaften als einen wichtigen Bildungsaspekt in Kindertageseinrichtungen zu verankern. Die enge Verflochtenheit von Humor, Sprache und Mathematik kommt hier beispielhaft zum Ausdruck. Eine Darstellung verschiedener Spieltheorien und ihre Beziehung zum Humor schließt sich an.

11.1 Humor in der Kinder- und Jugendliteratur

Sprache und Sprachförderung sind wichtige Elemente der täglichen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Im Orientierungsplan (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006) ist das Anrecht eines Kindes auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf eine gezielte Erweiterung seines Sprachvermögens von Anfang an verankert. Sprachförderung soll jedoch nicht als isoliertes Angebot, sondern als eine gezielte - in den Alltag integrierte Förderung - verstanden werden. Dies bedingt eine Gestaltung des Alltags, die sprachanregend wirkt und damit die Sprachkompetenzen erweitert. Neben sprachlichen Vorbildern und einer allgemeinen sprachanregenden Umwelt bilden insbesondere auch Kinderbücher einen wichtigen Aspekt.

Die Erfahrung zeigt, dass neben Kinderbüchern, die ein gegenwärtiges Thema eines Kindes widerspiegeln, vor allem auch humorvolle Bücher von Kindern favorisiert werden. Das gemeinsame Betrachten humorvoller Bücher erzeugt ein positives Klima, in dem sich Kinder wohl und geborgen fühlen. Gemeinsames Lachen erzeugt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. In diesem positiven Kontext hat ein Kind die Möglichkeit, sich Bildungsinhalte angstfrei anzueignen und langfristig zu speichern (Spitzer 2002). Im Folgenden soll nun auf das Phänomen Humor in der Kinder- und Jugendliteratur eingegangen werden.

Anderen Gebieten der Humorforschung entsprechend, zeigt sich auch in der Auseinandersetzung mit Humor in der Kinder- und Jugendliteratur die Problematik der unterschiedlichen Humordefinitionen wider. Gegenwärtige Forschungen in diesem Bereich orientieren sich insbesondere an psychosozialen Humorthorien, die Humor als Persönlichkeitsmerkmal, als Bewältigungsstrategie, soziales Phänomen oder kognitive Leistung definieren (Witte 1970, Weinkauff 2009). Allerdings werden neben dem Begriff „Humor“ auch „Komik“ (Oetken 2009) oder „Witz“ verwandt.

Wie das gesamte Forschungsumfeld des kindlichen Humors wird auch der Bereich Kinder- und Jugendliteratur in der Humorforschung relativ wenig beachtet. Während die Frage, wie Humor in der Literatur zu Tage tritt, etwas ausführlicher dargestellt und hinterfragt wird, gibt es zu Fragen aus der kindlichen Perspektive noch kaum Antworten. So sind beispielsweise Rezeptionsstudien zu Fragen, worüber Kinder in Bilderbüchern oder Texten lachen oder welchen Einfluss humorvolle Bilderbücher und Texte auf die weitere kindliche Humorentwicklung haben, in der gegenwärtigen Forschungslandschaft kaum vertreten.

Mitte der fünfziger Jahre befasste sich Anna Krüger mit der Frage, in welcher Form Kinder humoristische Darstellungen verstehen und entwickelte eine erste Typologie komischer Stilmittel (Krüger 1954). Mit der zunehmenden Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur - im Zusammenhang mit einer immer stärker werdenden Humorforschung - rückte in den 70er und frühen 80er Jahren phasenweise Humor als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur ins Interesse der zuständigen Wissenschaften. So fand beispielsweise 1970 eine internationale Tagung zum Thema Humor in der Kinder- und Jugendliteratur statt. Sie stellte insbesondere nationale und kulturspezifische Unterschiede, Fragen nach adäquaten Übersetzungen von Humor sowie Komik in Comics in den Fokus ihrer Arbeit (Dahrendorf u. a. 1970). Seit Ende der 80er Jahre sind insbesondere die Forschungen von Lypp zum Komischen in der Kinderliteratur zu nennen (zum Überblick siehe Weinkauff 2009, Oetken 2009). Aktuell widmet die Zeitschrift „Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek“ ihre gesamte Ausgabe 09.2 dem Thema „Witz komm raus...Komik und Humor als Thema der KJL“.

Betrachtet man - neben der Forschung zum Thema Humor in der Kinderliteratur - die Historie von humorvoller Kinder- und Jugendliteratur, dann wird deutlich, dass es auch hier keine allzu lange Tradition gibt. Kontrovers sind auch die Ansichten über den Humorgehalt der vorhandenen Kinderliteratur. Während Weinkauff (Weinkauff 2009) etwa ab der Mitte des 19. Jahrhunderts die Kinderliteratur als eine „dominant komische Literatur“ (Weinkauff 2009) beschreibt, kommt Binder zu der Auffassung: „Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts gab

es also - von Märchen und Schwankliteratur abgesehen - relativ wenig humorvolle Literatur für Kinder [...]“ (Binder 1970 S.38). Literatur für Kinder hatte nicht den Anspruch, humorvoll zu sein oder Kinder zum Lachen zu bringen. Bücher für Kinder waren vielmehr darauf ausgerichtet, einen erzieherischen und belehrenden Hintergrund zu haben. Dies gilt für den deutschen Sprachraum, romanische Länder und für England und Amerika (Binder 1970). Kennzeichnend für diese Haltung ist auch, dass die ersten „humorvollen Geschichten“ nicht für Kinder bestimmt waren, sondern für Erwachsene. So finden sich in Märchen und Schwänken Stilelemente wie beispielsweise Übertreibung, Überlistung bis hin zum „erlösenden Lachen“, wie sie auch als Stilmittel in gegenwärtiger, humorvoller Literatur eingesetzt werden. Durch Bücher wie Gullivers Reisen, Don Quijote, Alice im Wunderland, Pinocchio, Struwwelpeter oder Max und Moritz wurde der ernste Gehalt in der Kinder- und Jugendliteratur zugunsten des Humors zurückgedrängt. Kennzeichnend für diese Bücher sind eine humorvolle Grundhaltung, das Spiel mit Phantasie und Wirklichkeit, das Brechen mit Logik, das Erscheinen von überraschenden Szenen oder Situationskomik. Spätestens ab dem 20. Jahrhundert - und mit Forderungen der Jugendschriftenbewegung nach einer kindgemäßen Form der Lektüre - gab es einen zu verzeichnenden Anstieg an humorvoller Kinderliteratur. In Deutschland ist hier besonders Erich Kästner zu nennen. Nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte der Durchbruch humorvoller Kinder- und Jugendliteratur, auch auf internationaler Ebene. Humorvolle Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur wie „Pippi Langstrumpf“, „Michel aus Löneberga“, „Die Kinder von Bullerbü“ wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt und weit über die Landesgrenzen hinaus bekannt. Betrachtet man die gegenwärtige Kinder- und Jugendliteratur ist Humor eines der dominierenden Aspekte dieser Bücher. Exemplarisch seien hier „Die Olchies“ oder Cornelia Funkes „Zottelkralle“ genannt. Damit Kinder Humor überhaupt erkennen und empfinden, benötigen sie eine Vielzahl an Kompetenzen in sozialen, emotionalen, sprachlichen, kognitiven und motivationalen Bereichen (Drews 2006). Verfügen Kinder über entsprechende Kompetenzen, so nehmen sie Humor in der Literatur - analog zu ihrem Alltag - immer dann wahr, wenn beispielsweise Inkongruenzen in Bild oder Sprache auftreten, vermeintlich Bedrohendes entschärft wird, Regeln oder Normen gebrochen werden, Ironie oder Witze erkennbar sind, aber auch maladaptive Humorformen wie Schadenfreude, besonders gegenüber Erwachsenen oder vermeintlich Stärkeren, auftreten (Drews 2009, Kotthoff 2009). Häufig finden sich die beschriebenen Kriterien im Ineinanderspielen von Bild und Text. Dabei dominieren Bilder mit einer unterstützenden Funktion für die Texte. Auch humorvolle Texte ohne Bilder kann man häufiger finden. Seltener gibt es dagegen Geschichten, in denen Bilder alleine Träger von Humor sind

Humor in Kinder- und Jugendliteratur lässt sich in drei Hauptkriterien unterteilen (Dahrendorf u. a. 1970):

- Humor wird hauptsächlich durch sprachliche Mittel transportiert.
- Humor wird über die Story oder die Idee der Durchführung transportiert.
- Humor wird vornehmlich durch Bilder transportiert.

Geschieht die Vermittlung von Humor hauptsächlich über die Sprache, findet sich häufig eine Dominanz humorvoller Sprache, die sich Elementen wie dem bildhaften Spiel mit Sprache, der Lautmalerei und der Rhythmisierung bedient. Auch Wortwitz, Ironie, Übertreibungen und Untertreibungen, das Brechen von grammatischen oder semantischen Regeln oder Wortverdrehungen sind vorherrschende Stilmittel. Bilderbücher gewinnen an Bedeutung, indem die Illustrationen durch eine humorvolle Sprache ergänzt werden.

Das zweite Hauptkriterium, Humor über die Story oder die Idee der Durchführung zu transportieren, findet sich vor allem in den neueren Kinderbüchern. Bilderbücher wie der „Krokofant“, in dem durch Umblättern von Teilseiten immer neue, absurde Tiere entstehen oder „Der Rollmops“, in dem Redewendungen und Begriffe wörtlich genommen werden, verdeutlichen das Ziel und den Anspruch einiger Kinderbücher bereits durch die Gestaltungsidee, humorvoll zu sein.

In die dritte Kategorie fallen zwar auch die oben beschriebenen Bücher. Im Folgenden wird jedoch explizit auf das Buch „Frog goes to dinner“ eingegangen. Dieses ist der selteneren Kategorie zuzuordnen und verdeutlicht, wie man Humor ausschließlich durch Bilder zu transportieren vermag. Gleichzeitig ist es anhand dieser Auswahl möglich, einen Zusammenhang zwischen Humor, Sprache und Mathematik aufzuzeigen.

11.2 Humor, Sprache und Mathematik

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt auf die Bedeutung von Humor als Phänomen in der Kinder- und Jugendliteratur eingegangen wurde, dehnt sich der folgende Abschnitt auf den Bereich Mathematik aus. Abhängig von dem jeweiligen Bundesland wurden Naturwissenschaften lange Zeit – als explizite Schulfächer – erst ab der sechsten Klasse ausgewiesen. Dies liegt unter anderem in dem Einfluss von Piaget begründet, der bei Kindern im Kindergarten und Grundschulalter die Fähigkeit zum logischen Denken erheblich eingeschränkt sah (Piaget 2003a). Dass dies nicht so ist, zeigen jedoch unterschiedlichste Studien und Forschungsergebnisse in der Elementarpädagogik. Schäfer (Schäfer 2008) kommt aufgrund seiner Studie zu der Auffassung, dass davon ausgegangen werden kann,

„dass Kinder von Anfang an ein Interesse an Phänomenen der Natur haben und sich daraus ein Bild von der Welt erzeugen, das verschiedene Wandlungen von implizit zu explizit, von Wahrnehmung über erste Formen von Theorie zu naturwissenschaftlichem Denken durchläuft.“ (Schäfer 2008, S.6)

Als Konsequenz dieser und entsprechender wissenschaftlicher Erkenntnisse gelten mittlerweile die Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften, naturwissenschaftlichen Phänomenen, und diesbezügliche Anregungen von Bildungsprozessen auch für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen als zentrale Aufgabe. Die Ergebnisse der Hirn- und Bildungsforschung zur elementaren Bedeutung des Umgangs mit Naturphänomenen, Technik oder Mathematik für den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess sind auch im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006) und stellen einen verbindlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar (Hildenbrand 2009). Der Orientierungsplan benennt sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder: Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl sowie Sinn-Werte-Religion. Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ verknüpft die konkrete, kontext- und handlungsgebundene Erfahrungswelt eines Kindes mit dem kindlichen Denken in Symbolen und Bildern. Es verdeutlicht Naturphänomene, Technik und mathematisches Denken als Teile der kindlichen Lebenswelt und zeigt, wie selbstverständlich Kinder diese Bereiche täglich in unterschiedlichsten Situationen erleben und erfahren. Kindliches Denken wird als ganzheitliches Denken begriffen, was in logischer Konsequenz bedeutet, dass mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge in einen Kontext zu betten und als Gesamtes erfahrbar zu machen sind. Der Orientierungsplan beschreibt für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ unter anderem folgende Ziele (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006): Kinder beobachten ihre Umgebung genau, stellen Vermutungen auf, überprüfen, systematisieren und dokumentieren diese. Kinder erkennen Muster, Regeln und Symbole, sie entwickeln Mengenvorstellungen, erkennen Ziffern, erstellen Pläne und reflektieren Regeln und Zusammenhänge. Sie experimentieren und verfolgen eigene mathematische und technische Ideen.

Außerdem führt der Orientierungsplan Fragen an, die als Denkanstöße richtungsweisend und unterstützend wirken sollen. Interessant ist dabei, dass sich im anschließenden Kapitel die Beantwortung wesentlicher Fragen, beispielsweise nach Möglichkeiten der Ermutigung der Kinder zum eigenständigen Mitdenken, der Anregung zu Überlegungen perspektivischer und räumlicher Phänomene sowie der Reflektion über Worte und Sprache finden lässt.

Grundlage der folgenden Überlegungen ist das Buch „Frog goes to dinner“ (Meyer 2003). Anhand dieses Buches soll verdeutlicht werden, wie das Nacherzählen humorvoller Geschichten das mathematische Verständnis von Kindern fördert (Drews u. a.) und somit Humor einen wesentlichen Beitrag zu einer positiven mathematischen Entwicklung von Kindern zu leisten vermag.

11.2.1 Frog goes to dinner

Mercer Meyers (Meyer 2003) Geschichte „Frog goes to dinner“ dient als Grundlage der Studie „Early narrative and later mathematical ability“ von O’Neill, Pearce and Pick (O’Neill u. a. 2004). Meyers erzählt in einer humorvollen Bildergeschichte von einem kleinen Jungen, der gemeinsam mit seiner Familie und seinem Frosch in ein feines französisches Restaurant geht und dort von einer lustigen Situation in die nächste gerät.

Die Studie „Early narrative and later mathematical ability“ von O’Neill, Pearce and Pick (O’Neill u. a. 2004) zeigt eine enge Korrelation zwischen der Kompetenz drei- bis vierjähriger Kinder, Geschichten erzählen zu können und ihren späteren Leistungen in Mathematik im Alter von fünf bis sechs Jahren. Die Studie beginnt mit der Durchführung des standardisierten Sprachtests „Test of Early Language Development 2“ (TELD 2; Hresko 1991) bei 48 Kindern (später 41 Kindern) im Alter von 3,5 bis 4,1 Jahren. Im Anschluss daran wurden die Kinder nach einer kurzen Einführung in die Geschichte „Frog goes to dinner“ einzeln dazu angehalten, die im Bilderbuch dargestellte Geschichte nachzuerzählen.

Als „Zuhörer“ fungierten die Puppen „Big Bird“ oder alternativ „Ernie“ aus der Sesamstraße. Sie wurden so platziert, dass sie die Perspektive des Kindes einnahmen und sollten - aufgrund ihrer Naivität - das Kind zu einem schlüssigen und vollständigen Erzählen anhalten. Eine Analyse der kindlichen Nacherzählungen erfolgte anhand der Kategorien:

- durchschnittliche Länge der kindlichen Äußerungen
- Wortschatz
- die Fähigkeit, inhaltliche Ereignisse der Geschichte in Beziehung zueinander zu setzen
- Wiedergabe des zentralen Geschehens der jeweiligen Bilder
- die Fähigkeit zum Perspektivwechsel
- die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle der im Buch auftretenden Charaktere zu formulieren

Zwei Jahre später – das Alter der Kinder lag nun bei 5,4 bis 7,1 Jahren – ergab die Durchführung eines Tests zur Erfassung von Schulleistungen „Peabody Individual

Achievement Test – Revised“ (PIAT-R Makwardt 1997), dass all diejenigen Kinder, die hohe Kompetenzen besaßen in den Bereichen Perspektivwechsel, Verwendung von Konjunktionen, Wiedergabe von zentralen Ereignissen sowie in der Fähigkeit, Gefühle und Gedanken der Charaktere zu formulieren, bessere mathematische Leistungen aufwiesen.

Der folgende Abschnitt untersucht die Verbindung zwischen dem Nacherzählen von Geschichten, Mathematik und Humor.

11.2.2 Die Entwicklung des kindlichen Denkens und seine Bedeutung für mathematische Konzepte und Humorinteraktionen

Insbesondere für die kognitiven Aspekte der Humorentwicklung lassen sich Phasen ausmachen, die identisch sind mit den Phasen, die das kindliche Denken während der Konstruktion von mathematischen Konzepten durchläuft.

Piaget ging davon aus, dass Säuglingen das Gedächtnis fehle und dass das Denken von Vorschulkindern durch die Unfähigkeit der Unterscheidung zwischen Realität und Schein, durch egozentrisches Verhalten, durch die Unfähigkeit, mehrere Merkmalsdimensionen gleichzeitig zu berücksichtigen sowie durch die Unfähigkeit, transitive Schlüsse zu ziehen, gekennzeichnet sei. Er sieht in dieser Phase des präoperatorischen Denkens ein kognitives Defizit, das mit dem Übergang in die Phase des konkreten, operativen Denkens überwunden wird (Inhelder & Piaget 1993). Die Forschung der letzten Jahre hat aber gezeigt: Kinder im Vorschulalter – und auch bereits Säuglinge – verfügen über sehr viel mehr Wissen als Piaget annahm, auch über Wissen, das sie nicht über eigene Erfahrung erworben haben können (Sodian 2005). So gilt beispielsweise ein Sinn für Zahlen als angeboren, wie Reaktionen von Säuglingen auf Mengenveränderungen zeigten (Stern 2007).

Unterschiedliche Untersuchungen belegen außerdem, dass Kinder nicht, wie Piaget vermutete, am fehlenden Verständnis für geistige Operationen, sondern an den komplexen Rahmenbedingungen seiner Aufgabenstellungen scheiterten (Stern 2007, Sodian 2005, Flavell u. a. 2000). Daneben werden auch - beispielsweise zum kindlichen Egozentrismus, der kindlichen Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder zum kausalen Denken, der Objektpermanenz und zum Konzept der Invarianz von Mengen oder der Zentrierung - grundlegende Kompetenzen nachgewiesen, über die Kinder verfügen. Diese sind, wie wir im Folgenden verdeutlichen, auch elementar für die Entwicklung mathematischen Denkens oder für Humorinteraktionen.

Ein dreijähriges Kind bekommt eine Smarties-Schachtel gezeigt und freut sich auf die Smarties. Welche Enttäuschung, wenn dann statt der Smarties nur Stifte in der Schachtel sind!

Anschließend wird das Kind gefragt, was denn wohl sein Freund als Inhalt vermuten würde, wenn man ihm jetzt die Schachtel zeigt. Das Kind antwortet, ohne zu zögern: „Stifte“. Stellt man diese Frage einem vierjährigen Kind, dann sieht die Antwort anders aus. Es wird antworten, dass der Freund denke, es seien Smarties in der Schachtel, und vermutlich wird es sich auch ein wenig darüber freuen, dass der Freund dies denkt. Die Situation wird verstanden, der Freund wird genau so „reingelegt“ wie man selbst, und das wird als lustig empfunden.

Wir erkennen durch diesen Versuch eine entscheidende Komponente für die Entwicklung des Humorverständnisses. Sie besteht in der Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen und sich damit in sie „hineinzusetzen“. Dieser Entwicklungsfortschritt lässt sich zurückführen auf verbesserte Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, auf Reifungsprozesse sowie auf soziale Erfahrungen, wie z.B. Redeinteraktionen - darunter Meinungsverschiedenheiten, Erläuterungen oder didaktische Interaktionen - über die das Kind allmählich ein Verständnis dafür erlangt, dass andere Personen Überzeugungen über die Welt haben, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Auch Mathematik beruht letztlich auf Prozessen der sozialen Kognition und der Rede, da Mathematik die Fertigkeiten zur Perspektivübernahme und zum Perspektivwechsel voraussetzt. So beruht die Addition auf der Fähigkeit, sich einzelne Elemente und deren Gesamtheit zugleich vorzustellen, d.h. sowohl die Perspektive von Elementen als Elementen als auch die Perspektive einer zusammenhängenden Gruppierung, deren Teile sie sind, zu betrachten.

Die beschriebene Fähigkeit zum Perspektivwechsel untersuchten auch Flavell u.a. (Flavell u.a. 1968) in Anlehnung an Piagets Drei-Berge-Versuch. Im Drei-Berge-Versuch besteht die Vorlage aus einer Landschaft mit drei verschiedenen hohen Bergen. Das Kind wird nun aufgefordert, aus einer Reihe von vorgegebenen Bildern seine eigene Perspektive herauszusuchen, was es auch kann. Im Anschluss daran wird das Kind auf eine andere Position geführt und vermag auch hier die eigenen Perspektive den jeweiligen Bildern zuzuordnen. Nachdem das Kind erneut zur Ausgangsposition gebracht und gefragt wird, wie die Landschaft von der zweiten Position aus gesehen aussieht, wählt es die eigene Perspektive der momentanen Position.

Flavell u.a. (Flavell u.a. 1968) widerlegten jedoch Piagets Ergebnisse und konnten unter weniger abstrakten Bedingungen bereits bei zweijährigen Kindern ein Verständnis für die Existenz unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven finden. Schon kleine Kinder sind sich darüber im Klaren, dass andere Menschen nicht zwingend das Gleiche sehen müssen wie sie selbst. In ihrem Versuch wurden Kinder aufgefordert, eine Anordnung von unterschiedlichen

Objekten dem am anderen Tische sitzenden Versuchsleiter zu beschreiben. Ein weiterer Versuch veranlasste Kinder, ein Spielzeug zu beschreiben, einmal für eine Person, die das Spielzeug sah und einmal für eine Person, die es nicht sehen konnte. Schließlich sollten sie eine geometrische Form so erklären, dass eine erwachsene Person sie nachzeichnen vermochte.

Ab einem Alter von ca. vier Jahren verstehen Kinder darüber hinaus, dass derselbe Gegenstand aus verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven unterschiedlich aussehen kann und zeigen mit zunehmendem Alter höhere Kompetenzen, sich in die Lage der Versuchsperson zu versetzen.

Auch Studien zum kausalen Denken von Erwachsenen und Kindern weisen eine weit geringere Differenz aus, als Piaget meinte (Bullock u. a. 1982).

Neuere Habituationsexperimente verdeutlichten, dass bereits Säuglinge im Alter von sechs Monaten zwischen kausalen und nicht-kausalen Ereignissequenzen unterscheiden und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erschließen können (Leslie & Keeble 1987). Säuglingen wurde ein Film gezeigt, in dem ein Gegenstand A mit einem Gegenstand B zusammenstößt, wobei der Eindruck entsteht, dass der Gegenstand A den Gegenstand B in Bewegung versetzt. In Kontrollbedingungen wurden dann Sequenzen gezeigt, die nicht auf kausale Zusammenhänge schließen lassen. Gegenstand A stößt auf Gegenstand B, dieser setzt sich aber erst mit großem zeitlichen Abstand in Bewegung. Bei einer Umkehrung der Reihenfolge und damit einer Vertauschung von Ursache und Wirkung (Gegenstand B stößt Gegenstand A an) zeigten die Säuglinge Überraschung, nicht jedoch bei einer Umkehrung der Reihenfolge in den Kontrollbedingungen, da hier keine Kausalzusammenhänge erkennbar waren.

Diese und weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass die Phasen, die Kinder während der Entwicklung ihres Denkens durchlaufen und in denen sie auf bestimmte Anforderungen mit einer ganz bestimmten Denkweise reagieren, individuell und weniger strikt an Altersvorgaben gebunden sind. Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung gilt somit als relativiert. Heute wird nun davon ausgegangen, dass sich die kognitive Entwicklung von Kindern als ein Prozess vollzieht, in dem für jedes Kind individuell bestimmte Denkweisen zu bestimmten Zeitpunkten prägnant sind. Diese nehmen im Verlauf des Prozesses ab, während andere Denkweisen an Prägnanz gewinnen (Stern 2007).

11.2.3 Modelle der kognitiven Entwicklung mathematischen Denkens und der Humorentwicklung

Trotz der Tatsache, dass der Prozesscharakter der kognitiven Entwicklung von Kindern durch heutige Forschungsergebnisse als gesichert gilt, dient Piagets Modell der stufenweise verlaufenden kognitiven Entwicklung weiterhin als Grundlage unterschiedlicher Entwicklungskonzepte. Wie Piaget entwickelt Bruner (Bruner u. a. 1971) ein Modell der kognitiven Entwicklung. Bruner geht davon aus, dass sich das Kind die Welt handelnd, anschauend und denkend erschließt und benennt drei Phasen der Wissensrepräsentation: die Phase der enaktiven Repräsentation, in der das Kind durch seine motorischen Aktivitäten lernt, die Phase der ikonischen Repräsentation und schließlich die der symbolischen Repräsentation, wie die Schrift oder die mathematischen Formeln. Der Prozess des Lernens besteht für Bruner wesentlich in der Fähigkeit der Übersetzung einer Repräsentationsform in die andere (Bruner u. a. 1971).

Gegenwärtig findet sich eine ähnliche Auffassung bei Hoenisch (Hoenisch 2007). Inspiriert von Beutelspacher (Beutelspacher 2001), unter anderem bekannt durch das erste mathematische Mitmachmuseum der Welt „Mathematikum“ in Gießen, publizierten Hoenisch und Niggemeyer (Hoenisch 2007) in Deutschland und den USA eine wichtige Arbeit, die konkrete Vorschläge zur mathematischen Förderung von Vorschulkindern beinhaltet. Insbesondere das Buch „MATHE-KINGS“ (Hoenisch 2007) hat Wellen geschlagen und wird von vielen Institutionen eingesetzt. Nach Hoenisch (Hoenisch 2007) beginnt die Konstruktion mathematischer Konzepte mit der konkreten Phase, in der das Kind sich mit den sinnlichen, handhabbaren Dingen seiner Umgebung befasst, mit ihnen spielt und Beziehungen zwischen ihnen herstellt. Mathematik ist für Kinder zunächst also eine Welt, die sie sinnlich erfahren und erforschen, eine Welt zum Schmecken, Anfassen und Bewegen. Darauf folgt die Übergangsphase, gekennzeichnet durch eine Kombination von Konkretem mit Abstraktem. Das Kind beginnt nun zu abstrahieren, und ordnet beispielsweise Zahlen, Farben oder Buchstaben den Gegenständen zu. In der abstrakten Phase agiert das Kind schließlich mit Symbolen. Es benötigt keine konkreten, handhabbaren Gegenstände mehr, um die mathematischen Konzepte, die sich hinter den Symbolen verbergen, zu verstehen. Während der Konstruktion mathematischer Konzepte, von der sinnlichen mathematischen Welt hin zu den symbolischen mathematischen Konzepten der Erwachsenenwelt, durchschreitet das kindliche Denken diese Stufen der kognitiven Entwicklung, die sich explizit auch in McGhees (McGhee 1979) Stufenmodell zu Humorentwicklung finden lassen. Zentrales Element seines Stufenmodells zur Humorentwicklung ist das Erkennen und

Erzeugen von Inkongruenzen, beispielsweise in der Geschichte „Frog goes to dinner“ der Frosch im Salatteller oder der Frosch in der Trompete.

11.2.4 Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als zentrale Kompetenz mathematischen Denkens und der Humorinteraktion

Das Bilderbuch „Frog goes to dinner“ (Meyer 2003) ist geradezu prädestiniert für die Verknüpfung von Humor mit der Förderung und Ausdifferenzierung kognitiver, sprachlicher und – darauf aufbauender – mathematischer Kompetenzen. Diese enthalten auch für das Humorerleben und -produzieren grundlegende Aspekte.

Die Tatsache, dass ein Element der Kinderwelt, hier der Frosch eines Jungen, in die Welt der Erwachsenen eindringt und diese durcheinanderbringt, ermöglicht es Kindern, sich humorvoll und angstfrei mit Normen und Regeln der Erwachsenenwelt auseinanderzusetzen, diese in Frage zu stellen und sich von ihnen abzugrenzen.

Gleichzeitig erleben Kinder ein Gefühl der Erhöhung über die Erwachsenen, indem sie deren Unvollkommenheit erleben. Wichtige Voraussetzung hierfür ist neben einer Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen die Fähigkeit, sich in die Gefühle und Gedanken der auftretenden Charaktere hineinversetzen zu können. Diese wichtige Fähigkeit für die Entwicklung des mathematischen Denkens von Kindern spiegelt sich auch im Konzept der Theory of Mind (Bischof-Köhler 2000, Perner 1999) wider, die für die humorvolle Entwicklung zentrale kognitive Kompetenzen beinhaltet.

Eine Theory of Mind (siehe Kapitel 6.1.2) ermöglicht es, uns selbst und anderen mentale Zustände (Glauben, Wissen, Fühlen etc.) zuzuschreiben und ist somit zentral für die Fähigkeit des Perspektivwechsels. Die vorhandenen Informationen über Absichten und Überzeugungen bilden die Basis dafür, um konkrete Handlungen und emotionale Reaktionen vorherzusagen und Theorien bilden zu können. Das Verstehen von kausalen Verknüpfungen zwischen mentalen Zuständen und Handlungen ist ebenso zu beobachten wie Unterscheidungen zwischen Überzeugung und Realität bzw. Aussehen und Realität (Sodian 2005). Kindern wird im Alter von ca. drei Jahren eine erste Form der Theory of mind in Form des Rollen- oder Symbolspiels zugeschrieben. In diesem Entwicklungsabschnitt erkennen sie, dass sich ihre mentalen Konzepte von denen anderer Personen durchaus unterscheiden und setzen dies in humorvollen Aktionen, beispielsweise durch „Austricksen“ oder „In-die-Irre-Führen“ anderer Personen um (Dreus 2006, Schreiner 2003).

„Du hast einen Fleck auf deinem Pulli!“ und ein schallendes „Ha, ha, ausgetrickst!“ werden die meisten schon einmal erlebt haben.

11.2.5 Sprache, Mathematik und Humor

Humor ist, neben vielen weiteren Funktionen, eine Ausdrucks- und Handlungsform von Kindern, durch die sie spielerisch mit Regeln und Bedeutungen agieren, diese umstrukturieren und erweitern. Neben dem humorvollen Umgang mit gesellschaftlichen Regeln und ihren Bedeutungen lässt sich auch ein humorvolles Spiel mit Sprache, Sprachinhalten und Logik beobachten (siehe auch Kapitel 5.1.6)

Sprachliche Regeln verletzen Kinder durch Umdeuten, Übertreiben, Verzerren oder durch Bildung neuer Kombinationen. Gegen phonologische Regeln wird verstoßen, mit morphologischen Regeln durch ein Verschieben, Umkehren, Hinzufügen oder Kürzen von Buchstaben oder Silben experimentiert. Semantische Regeln werden gebrochen durch eine Erweiterung der Wortbedeutungen oder durch die Kombination eigentlich nicht zu vereinbarenden Dinge oder Inhalte. Außerdem bereitet es Kindern große Freude, „Lügenmärchen“ zu hören oder sie selbst zu erfinden. Sie spielen mit logischen Strukturen, indem sie Ursache und Wirkung vertauschen, und sie spielen mit der Logik des Alltags und den Regeln des gesunden Menschenverstandes.

Um diesen humorvollen Umgang mit Sprache, Regeln und Logik vollziehen zu können, muss einerseits ein Wissen um bestimmte sprachliche Strukturen und Inhalte vorhanden sein, andererseits dient es aber explizit der Ausdifferenzierung und Festigung dieser Strukturen und Inhalte. Eine sichere und gefestigte sprachliche Struktur ist ein wichtiges Element in der Entwicklung des mathematischen Denkens. Wie in der Sprache – Mathematik lebt auch von Sprache – beinhaltet mathematisches Denken die Selbstkonstruktion von Beziehungen, das Erkennen von Zusammenhängen und es bedarf der Fähigkeit zu konkretem Schlussfolgern.

Schlussfolgerndes Denken bildet eine grundlegende Kompetenz für Problemlösungsprozesse. Gemeint ist die Fähigkeit, unklare Fragen zu durchdenken sowie durch logische Schlüsse auftretende Probleme und Schwierigkeiten zu lösen. Mathematisches Denken und die Kompetenz, mathematische Konzepte auszuführen, sind also an Kausalstrukturen und an die Fähigkeit zu logischen Schlussfolgerungen gebunden. Hier sehen wir die Verbindung zwischen narrativen, humorvollen und mathematischen Kompetenzen.

Insbesondere Kausalketten finden sich in einer Vielzahl von Bildergeschichten. Neben „Frog goes to dinner“ bieten sich auch weitere humorvolle Bildergeschichten wie „Vater und Sohn“ oder „Der kleine Herr Jakob“ an, um die Fähigkeit des Denkens in kausalen Zusammenhängen zu unterstützen.

Durch das Erkennen von Zusammenhängen, die Herstellung von Beziehungen zwischen den einzelnen Bildern und einer logischen Aneinanderreihung („und dann, und dann...“) entsteht

eine schlüssige Geschichte. Nicht immer verlaufen Kausalketten jedoch ungebrochen. Der Bruch einer Kausalkette bedeutet, dass etwas außerhalb der logischen Folge eintritt, etwas, das dem logischen Ablauf einer Kausalkette diametral entgegentritt. Brüche in Kausalketten treten zumeist unerwartet auf, sind überraschend und veranlassen Kinder zu humorvollen Aktionen, die sich häufig durch Lachen, aber auch in slapstickartiger Nachahmung der abgebildeten Situation äußern. Kinder genießen es, Kausalketten zu brechen – nicht nur als Anlass für Humorerleben, sondern beispielsweise auch beim Zaubern oder bei Zaubertricks.

Zaubern ist immer auch ein Brechen von Kausalketten und besonders für Kinder im Vorschulalter ein wichtiges Thema. Ein Zylinder, der mit Tüchern gefüllt wird, bei dem aber anstelle von Tüchern plötzlich eine Taube erscheint, veranlasst Kinder gleichermaßen zur staunenden Überraschung und zum Humorempfinden.

Das magische Denken ist in dieser Phase bei Kindern sehr präsent, was neben der Begeisterung für Zaubertricks auch in der Erfindung von Geheimsprachen etc. zum Ausdruck kommt. Magisches Denken ist jedoch nicht mehr als ein Ausdruck präkausalen Denkens, welches, wie Piaget annahm, kausale Zusammenhänge zwischen Ursache und Effekt noch nicht zu fassen vermag. Auch die Ansicht, magisches Denken sei Ausdruck eines Wissensdefizites über Objekte und ihre Eigenschaften, gilt als überholt (Mähler 2005). Magisches Denken, so die neuere Forschung, ist Ausdruck von Phantasietätigkeit. Reale und irrealer Ebenen der Realität existieren in der kindlichen Denkweise parallel nebeneinander, ermöglichen dem Kind einen flexiblen Wechsel zwischen den beiden Ebenen und bieten ihm so eine besondere Kompetenz, mit seiner Umwelt umzugehen (Mähler 2005).

Es ist zu bemerken, dass die Mathematik in den letzten 50 Jahren bisweilen zu stark mit Rechnen und Zahlenverständnis identifiziert wurde. Dies ist fatal, weil es eine Reduktion der Kompetenzförderung bewirkt und verhindert hat, andere, zum Teil wesentliche Kompetenzen früh zu fördern.

In den 70er Jahren gab es eigens zur Förderung logischen Denkens von Kindern im Vorschul- und frühen Schulalter Bücher wie „Lustige Geschichten mit Fragezeichen. Wir lernen logisches Denken.“ (Kinder Kolleg 1973) Solche Bücher sind aus der pädagogischen Praxis leider verschwunden. Die Konzentration lag stattdessen lange Zeit auf der Förderung des Zahlenverständnisses. Gegenwärtig ist jedoch in Deutschland als Konsequenz der TIMS- und PISA-Studien und auch inspiriert durch Beutelspacher ein Wandel zu erkennen. Die Tendenz geht hin zu einem Bewusstsein, dass für mathematisches Denken auch andere Kompetenzen fundamental sind und unterstützt werden müssen. Mathematisches Denken zu stärken,

bedeutet unter anderem auch – nach den Ergebnissen von O’Neill, Pearce and Pick – Sprache zu fördern, insbesondere das Talent, Geschichten zu erzählen.

Wie uns die Forschung der letzten Jahre gezeigt hat, verfügen schon die jüngsten Kinder über Kompetenzen, die gemeinsam eine grundlegende Bedingung für die Entwicklung mathematischen Denkens sowie sprachlicher – im Sinne von narrativ – und auch humorvoller Konzepte sind. Das kindliche Denken durchläuft in seiner Entwicklung Phasen, in denen mathematische und humorvolle Konzepte parallel ausdifferenziert und verfeinert werden.

Kompetenzen, die im kindlichen Erzählen von Geschichten, insbesondere von Bildergeschichten, zu Tage treten, sind elementar für die Entwicklung mathematischen Schlussfolgerns und stehen in enger Beziehung zu ihnen. Dazu gehören die Fähigkeiten, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, inhaltliche Ereignisse einer Geschichte in Beziehung zueinander zu setzen und das zentrale Geschehen der jeweiligen Bilder wiederzugeben. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle der im Buch auftretenden Charaktere zu formulieren, sind auch für mathematisches Denken von Bedeutung.

Um eine längerfristige Verankerung der erworbenen Kompetenzen zu erreichen ist – wie uns Ergebnisse der Hirnforschung zeigen - ein positives und angstfreies Lern- und Entwicklungsumfeld für Kinder nötig. Spitzer (Spitzer 2002) hat diesen Zusammenhang empirisch untersucht und die Bedeutung eines positiven emotionalen Kontextes für Lernvorgänge und den modulierenden Einfluss auf spätere Erinnerungsleistungen nachgewiesen.

Lerninhalte, die in einem positiven Kontext gespeichert werden, können am besten erinnert werden. Ein Aufgreifen des im Kinderleben alltäglich in Erscheinung tretenden Phänomens des kindlichen Humors und seine Verwendung als didaktisches Mittel bieten genau diese Voraussetzungen. Der kindliche Humor ist ein multidimensionales Konstrukt und zeigt sich als eine Kategorie inter- und intrapersonalen Verhaltens und Erlebens, um den Herausforderungen der Umwelt und der individuellen, kindlichen Entwicklung in spielerischer und erheiternder Form zu begegnen. Er äußert sich in kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motivationalen und interaktiven Dimensionen. Durch Humor und eine humorvolle Umgebung, gebunden an Kompetenzen des Nacherzählens, erhalten Kinder also die Möglichkeit, neben einer Vielzahl anderer Kompetenzen auch explizit die für die Entwicklung von mathematischem Denken relevanten Kompetenzen ohne Angst nachhaltig zu verankern und zu entwickeln.

11.3 Spiel und Humor

Dieser Abschnitt zeigt die Zusammenhänge und Vergleiche zwischen verschiedenen Spieltheorien und Humor dargestellt. Der erste Teil befasst sich mit den kognitiven Elementen von Spiel und Humor. Dabei wird aufgrund der Fragestellung und der Population des empirischen Teils dieser Arbeit insbesondere auf die erste und zweite Phase aus Piagets Modell der kognitiven Entwicklung von Kindern Bezug genommen. Während im vorhergehenden Kapitel auf die Bedeutung des kindlichen Egozentrismus, die Fähigkeit des Perspektivwechsels und des logischen Schlussfolgerns eingegangen wird, ist in diesem Abschnitt die Entwicklung und die Bedeutung der Symbolfunktion von Interesse, darüber hinaus wird ein Vergleich von Spiel und Symbolspiel als einer besonderen Form des Spiels und Humor gezogen.

Eine der bekanntesten und am stärksten beobachteten Ausdrucksformen im Kinderleben ist das Spiel. Es wird als eine der wichtigsten und bevorzugten Fähigkeiten eines Kindes im Vorschulalter angesehen und dient neben einer Vielzahl an Funktionen zur unmittelbaren Befriedigung von Bedürfnissen, zur Angstreduzierung, Umweltkontrolle und der Selbstwirksamkeit (Oerter & Montada 2008). Diskussionen darüber, im Elementarbereich Spielzeiten zugunsten anderer Aktivitäten und zur vermeintlich gezielteren Förderung weiterer Kompetenzen wie Kognition oder Sprache zu verringern, wurden stark kritisiert. Gegenwärtige Forschungserkenntnisse und Wege, die im Elementarbereich beschränkt werden, lassen diese Diskussionen aber als veraltet erscheinen. Immer wieder wurden, nicht zuletzt aufgrund der geführten Diskussionen, Zusammenhänge zwischen Spiel und anderen elementaren kindlichen Kompetenzen und Leistungen wie Kognition, Kreativität, Sprache etc. untersucht. Liebermann (Liebermann 1965) ging in ihrer Untersuchung über mögliche Zusammenhänge der kindlichen Spielhaltung und ihrer Kreativität, Kombinationsfähigkeit und ihrem Erfindungsreichtum von der Hypothese aus, dass Kinder in unterschiedlichem Maße befähigt und bereit sind, zu spielen. Sie prägte damit den Begriff der „Playfulness“, also der Spiellust und Spielbegeisterung, und konnte zeigen, dass Kinder mit stärkerer Playfulness kompetenter sind bei Aufgaben, die Kreativität erfordern.

Sutton-Smith (Sutton-Smith 1967) setzte sich mit der Fragestellung auseinander, ob spielintensivere Kinder aufgrund der im Spiel gewonnenen Erfahrungen ein größeres Handlungsrepertoire besitzen. Die Ergebnisse zeigen, dass durch Ideen und Möglichkeiten, die Kinder im Spiel selbst entwickeln, gemeinsam mit anderen Kinder ko-konstruieren oder auch von Erwachsenen angeboten bekommen, das gesamte kindliche Handlungsrepertoire vergrößert wird. Spiel ist demnach als eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im

kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess zu verstehen und schafft Handlungssicherheit durch die Bereitstellung eines vielfältigen Variationsreichtums potentieller Verhaltensweisen und potentieller Reaktionen. Während die rein kognitiven Kompetenzen durch reichhaltiges Spiel keine explizite Steigerung erfahren haben, nahmen jedoch Kompetenzen wie Kreativität und Flexibilität zu. Flitner (Flitner 2002) kommt aufgrund dieser Erkenntnisse zu der Auffassung, dass Spiel und kognitive Entwicklung in einem Funktionszusammenhang zu sehen sind, aber die Beziehung zwischen den beiden Phänomenen als eine lose zu begreifen ist. Er schreibt dem Spiel wie auch dem Humor, dem Lachen oder der Kunst als expressiven Ausdrucksformen eine eigene Funktion zu, die im eigentlichen Sinne auch nicht für andere Funktionen im kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess zu vereinnahmen ist (Flitner 2002). Diese Auffassung deckt sich nur teilweise mit den Erkenntnissen aus der Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegen und den vorhandenen Forschungen zu Humor. Humor wird explizit in dieser Arbeit auch als eine Ausdrucksform im Kinderleben verstanden. Er deckt, insbesondere aufgrund seiner Multidimensionalität, eine Vielzahl an Funktionen im kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess ab. Humor besitzt sowohl eine eigenständige als auch multiple Funktionalität. Forschungsergebnisse zeigen aber auch, dass eine wichtige Funktion von Humor darin zu sehen ist, weitere kindliche Fähigkeiten zu unterstützen, herauszufordern, zu differenzieren und abschließend zu festigen.

Eine der elementarsten Überlegungen, zum Zusammenhang zwischen Spiel und Kognition ist in Verbindung mit Piagets Entwicklungsmodell der Intelligenz, der Kognition, Sprache, Moral und Sozialisation zu sehen (Piaget 2003b). Piaget beschreibt diese Entwicklungen in den zwei Kategorien der Akkommodation und Assimilation. In dieses Grundkonzept von Akkommodation und Assimilation lassen sich die Phänomene Imitation und Spiel einordnen. Überwiegt die Akkommodation, wird dieser Zustand von Piaget als Imitation bezeichnet. Dominiert dagegen die Assimilation gegenüber der Akkommodation, ist diese Aktivität als Spiel zu verstehen. Analog zum Phänomen Spiel lässt sich auch das Phänomen Humor in das Modell von Akkommodation und Assimilation einordnen. Auch beim Humor überwiegen Vorgänge der Assimilation gegenüber der Akkommodation. Humor und Spiel sind damit als ein Medium zur Bewältigung des Vorgangs der Assimilation zu verstehen. Piaget zufolge lässt sich das Spiel nach drei Hauptformen unterscheiden: (1) das Übungsspiel, (2) das Symbolspiel und schließlich (3) das Regelspiel (Piaget 2003b).

1. Das Übungsspiel: Das Übungsspiel entspricht der sensumotorischen Entwicklung, der Übung und der Intelligenz. Die Funktion des Übungsspiels ist in der Einübung von

Verhaltensschemata zu sehen. In dieser Form des Spiels überwiegen funktionelle Übungen und der Spaß am Betätigen von erfundenen oder beobachteten Schemata. In diesem Zusammenhang lassen sich zahlreiche Humorinteraktionen beobachten. Humor wird in das Übungsspiel integriert und kann über eine Integration humoraler Interaktionen im Sinne von Spaß an Betätigen von Schemata als eine Form von Humor verstanden werden.

2. Das Symbolspiel: Grundvoraussetzung für das Symbolspiel ist das Vorhandensein einer Symbolfunktion.

Das Symbolspiel ist eine besondere Form des kindlichen Spiels und wird bei engerer Spieldefinition häufig als die eigentliche kindliche Form des Spiels verstanden. Voraussetzung zum Symbolspiel ist die Fähigkeit der Vorstellung abwesender Objekte und das geistige Agieren mit verinnerlichten Repräsentationen.

Spielgegenstände und das darauf bezogene Handeln werden vom Kind nach eigenen Wunsch- und Zielvorstellungen umgedeutet, wobei die Handlungen selbst aus dem sozialen Umfeld des Kindes, aus den bisher gemachten Erfahrungen stammen (Oerter & Montada 2008).

Zwischen Symbolspiel und Humor lassen sich wesentliche Gemeinsamkeiten ausmachen. Sowohl im Symbolspiel als auch bei humoralen Aktionen erfolgt eine vorübergehende, lustvolle Abgrenzung gegenüber der Realität. Dadurch, dass im Symbolspiel vorgestellte Gegenstände oder auch Handlungen von der Realität losgelöst sind, werden sie der kindlichen Verfügbarkeit stark unterworfen und rücken so in eine bewältigbare Nähe (Flitner 2002).

Wie auch durch die Humorproduktion kann das Kind mit Gegenständen, Themen und Situationen umgehen und diese bewältigen, indem es eigene, gegenüber der Realität abgegrenzte und somit angstfreie Handlungen hervorbringt. Schreiner (Schreiner 2003) ist der Auffassung, dass sich im Laufe der frühkindlichen Entwicklung die Entwicklungslinie von Humor und Symbolspiel trennt. Er zitiert Wolfenstein, die dem Symbolspiel des Kindes im Alter von drei Jahren einen ernsthaften Charakter zuschreibt. Dominant sind hier nicht die Inkongruenzen, sondern vielmehr die Erschaffung einer kompensatorischen Welt, in der Ängste, Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck kommen. Das Inkongruenzerlebnis wird hier nur außenstehenden Personen zugeschrieben. Nach Schreiner wird bei einer humorvollen Aktion die Realität, im Gegensatz zum Fiktionsspiel, in dem die Inkongruenz keine final soziale Absicht beinhaltet, absichtlich gebrochen, um explizit ein Inkongruenzerlebnis zu erzeugen. Schreiner kommt schließlich jedoch auch zu dem Ergebnis, dass zwischen Spiel und humoraler Entwicklung ein „essentieller Verbindungsstrang“ (Schreiner 2003, S.125)

besteht. Er schließt sich McGhee an, der diese Entwicklungsbezogenheit folgendermaßen beschreibt: „Humor is the logical result of a playful form of behavior to the more abstract intellectual sphere of ideas.“ (McGhee 1979, S.103)

3. Regelspiel: Grundvoraussetzungen für das Regelspiel sind soziale oder individuelle Beziehungen, in denen Regeln und Gesetzmäßigkeiten aufgestellt werden (Flitner 2002). Regeln werden hier als „festgeschriebene soziale Vereinbarung“ (Flitner 2002, S.62) verstanden, eine Missachtung ihnen gegenüber oder ein Verstoß gegen sie stellen ein Fehlverhalten dar. Humorinteraktionen können im Regelspiel, insbesondere in einem humorvollen Austesten, einer humorvollen Überschreitung oder Auseinandersetzung mit vorgegebenen Regeln beobachtet werden.

Diese drei aufgeführten Spielformen kennzeichnen die drei elementaren Stufen der Intelligenzentwicklung nach Piaget. Übung, Symbol und Regel können als drei Stadien begriffen werden, die durch stufenweise aufeinander folgende Formen der Intelligenzentwicklung gekennzeichnet sind: Sensomotorik, Vorstellung und Überlegung.

Während die ersten zwei Spielformen, das Übungsspiel und das Symbolspiel, Formen von Humor sind, lassen sich in der dritten Spielform, dem Regelspiel, Funktionen von Humor wie beispielsweise das Testen und Brechen von Regeln beobachten.

Neben den kognitiven Spieltheorien verstehen neuere Forschungsansätze, etwa aus der Motivationspsychologie (Heckhausen 1964), das Spiel als ein Bedürfnis nach lustvoller Spannung und als Suche nach Diskrepanz, was hier das Spannungsgefälle meint.

Mit dieser Spieltheorie ist eine enge Verbindung zu psychophysiologischen Humorthorien gegeben. Auch diese zeichnen sich durch ein Spannungsgefälle aus. Arousal-Theorien, in die sich Freuds Humorthorie einordnen lässt (S. Freud 1992), setzen eine Beziehung zwischen Lachen und Erregung voraus und verstehen Humor und Lachen als eine Ventilfunktion, die zur Spannungsverminderung dient.

Der Literaturwissenschaftler Gelfert (Gelfert 1998) entwickelt seine Theorie der Spannungsabfuhr auf der Basis verhaltensbiologischer Aspekte. Gelfert sieht als Auslöser für Lachen all das, was psychische Spannungen hervorruft. Im Humor erblickt Gelfert zentrale Elemente, die zu einer Auflösung dieser Spannung führen (siehe Kapitel 4.1).

12 Schlussfolgerung

*„In der Welt zu leben, als sei sie nicht die Welt,
das Gesetz zu achten und doch über ihm zu stehen,
zu besitzen, als besäße man nicht,
zu verzichten, als sei es kein Verzicht –
all diese beliebten Forderungen einer hohen Lebensweisheit ist einzig
der Humor zu verwirklichen fähig.“*

Hermann Hesse

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, sich dem Phänomen des kindlichen Humors zu nähern, die wenigen bestehenden wissenschaftlichen Theorien darzustellen, zu reflektieren und durch eigenes, empirisch erforschetes Wissen zu ergänzen. Dabei sollte insbesondere die Frage nach den Kategorien, den Funktionen und der Bedeutung von Humor im kindlichen Alltag sowie den Möglichkeiten einer bewussten Induzierung in Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern im Zentrum stehen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen die zentrale Funktion, die Humor bereits für junge Kinder hat. Sie zeigen, dass der kindliche Humor eine Kategorie inter- und intrapersonalen Verhaltens und Erlebens ist, das sich in kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motivationalen und interaktiven Dimensionen äußert, um den Herausforderungen der Umwelt und des eigenen, individuellen Entwicklungsstandes in spielerischer Weise und erheiternder Form zu begegnen. Kindlicher Humor kann, und dies stützen die Erkenntnisse dieser Arbeit, eine bedeutende Ausdrucksform des Kinderlebens darstellen. Der Humor von Kindern bietet damit den am Erziehungsprozess beteiligten Personen einen wesentlichen Zugang zum Kind und die Möglichkeit, dieses in seinem Bildungs- und Entwicklungsprozess adäquat und individuell zu unterstützen und zu fördern.

Um den kindlichen Humor differenzierter zu erforschen, wurde mit Hilfe der Methode der videogestützten Beobachtung und ihrer qualitativen computergestützten Datenanalyse ein Kategoriensystem entwickelt, das die Vielzahl an Funktionen von Humor im kindlichen Alltag vermittelt. Zusätzlich zeigt es die Multidimensionalität von Humor. Kinder müssen einerseits vielfältige Kompetenzen besitzen um humorvoll agieren zu können, andererseits werden durch Humor gerade diese Fertigkeiten ausdifferenziert und verfeinert. Von zentraler Relevanz - hinsichtlich der Möglichkeiten einer bewussten Induzierung von Humor im Bildungs- und Erziehungsprozess von Kindern - ist die Erkenntnis, dass adaptive

Humorinteraktionen innerhalb der Kindergruppierungen sowie zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften wesentlich häufiger auftreten, als maladaptive. Außerdem ergab der modifizierte STHI für die Population im Kindergartenalter, die in dieser Arbeit im Zentrum stand, das Wegfallen jener Items, welche Ernst und schlechte Laune repräsentieren. Dies steht im Gegensatz zu den höheren Altersstufen. Kinder im Alter von 2–7 Jahren sind also prädestiniert für einen reichhaltigen und vielfältigen Humor und bringen ein bemerkenswertes Humorreertoire mit, welches sie überwiegend positiv nutzen.

Des Weiteren liefert die Studie Hinweise auf unterschiedliche Humortypen. In Abhängigkeit von den jeweiligen Einflussfaktoren wie Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund und Geschwister wurden individuelle Dominanzen in verschiedenen Humorkategorien herausgearbeitet. Zusätzlich bietet das Modell der Humortendenzen einen Anhaltspunkt dafür, welche Humortypen in den jeweiligen Kategorien signifikant von der allgemeinen Tendenz abweichen. Auch diese Erkenntnisse eröffnen wichtige Rückschlüsse für einen adäquaten Humoreinsatz in der Praxis.

Möglichkeiten einer bewussten Induzierung von Humor im pädagogischen Alltag wurden exemplarisch anhand konkreter Praxisbeispiele aufgezeigt und zusätzlich innerhalb ausgewählter Bereiche der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen illustriert.

Das Modell einer Humor-Interaktionsmatrix, in Anlehnung an den Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg entwickelt, skizziert darüber hinaus konkrete Induzierungsmöglichkeiten innerhalb des pädagogischen Alltags.

Die durch diese Arbeit neu gewonnenen wichtigen Erkenntnisse über den frühkindlichen Humor, verdeutlichen die Notwendigkeit entsprechender Aktionen und zeigen diesbezüglich sinnvolle Handlungsmöglichkeiten. Darauf aufbauend bietet sich an, zusätzliche empirische Studien vorzunehmen. So sind insbesondere Bereiche wie der familiäre Humor, die Bedeutung und Funktion von Humor zwischen pädagogischen Fachpersonal aber auch Humor in kreativen, kindlichen Produkten aus dem bildnerischen Bereich oder in den Medien noch zu wenig empirisch erforscht und lassen interessante Erkenntnisse erwarten. Zu beobachten wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls, ob sich der festgestellte dominierende Einflussfaktor Geschlecht auch in diesen Bereichen manifestiert oder ob Mädchen beispielsweise in der Kreativität ihre Art des humorvollen Ausdrucks finden.

Für die praktische Umsetzung benötigt man eine Zusammenstellung didaktischer und methodischer Handreichungen, die gegebenenfalls im Verbund mit neuen empirischen Daten zu entwickeln sind. Die Humor- Interaktionsmatrix kann einen möglichen strukturellen Hintergrund bieten.

Den zuständigen bildungspolitischen Institutionen stellt sich die Aufgabe, das Thema bewusst aufzugreifen, zu fördern und in die pädagogischen Netzwerke einzubringen. Von ihnen benötigt das pädagogische Fachpersonal der Kindertagesstätte neben der Unterstützung bei der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen auch Angebote zur Weiterbildungen über das gesamte Spektrum des frühkindlichen Humors: zu dessen wichtigen Stellenwert, zu den Funktionen, Formen, Beobachtungsmöglichkeiten, zur Literatur und zu entsprechenden Medien. Aus diesen Impulsen sind erfahrungsgemäß interessante Weiterentwicklungen vor Ort zu erwarten.

Nur wenn alle an diesem Prozess Beteiligten diesen Weg konsequent vorantreiben und beschleunigen, wird es möglich sein, dass Humor auch im Erziehungsprozess kleiner Kinder die Bedeutung erhält, die ihm nach dieser Studie zukommen sollte.

13 Literaturverzeichnis:

- Ainsworth, M.D. & al., 1979. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Alphen, I.C., 1996. Wie die Jungen das Lachen lernten - und wie es den Mädchen wieder verging... In H. Kotthoff (Hrsg.): *Das Gelächter der Geschlechter: Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern* (S. 217-228). Konstanz: UVK.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Hrsg.), 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arnold W. & al, (Hrsg.), 1978. *Lexikon der Psychologie* (S.119). Bd. 2/1. Freiburg: Herder.
- Ayres, A.J., 1992. *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin, New York: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Plinke, W., 2000. *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, New York: Springer.
- Bauer, R., 1984. Das Lachen im Bildungsprozess des Kindes. *Pädagogische Rundschau, Sonderheft*, S. 69-77.
- Bergen, D., 1998. Development of the Sense of Humor.
In W. Ruch (Hrsg.): *The Sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristic* (S. 329-358). Berlin: de Gruyter.
- Berger, P.L., 1998. *Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung*. Berlin: de Gruyter.
- Bergson, H., 1921. *Das Lachen*. Jena: Anton Hain.
- Beutelspacher, A., 2001. *Pasta all'infinito: Meine italienische Reise in die Mathematik*, München: DTV.
- Billig, M., 2005. *Laughter and Ridicule*. London & Beverly Hills: Sage.
- Binder, L., 1970. Nationale Unterschiede im Humor des Kinderbuches. In *Humor in der Kinder- und Jugendliteratur*. Konstanz. S. 33-45.
- Bischof-Köhler, D., 2000. *Kinder auf Zeitreise: Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Huber.
- Böhm, A., 2007. Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. V. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bönsch-Kauke, M., 2003. *Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J., 2005. *Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler* 6. Aufl. Berlin, New York: Springer.

- Brüne, M., 2007. Zur Evolution der Theory of Mind- soziobiologische Aspekte. In H. Förstl (Hrsg.): *Theory of Mind Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 36-41). Berlin, New York: Springer.
- Bruner, J., Olver, R. & Greenfield, P., 1971. *Studien zur kognitiven Entwicklung*, Stuttgart: Klett.
- Buggle, F., 2001. *Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets* 4. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Bullock, M., Gelman, R. & Baillargeon, R., 1982. The development of causal reasoning. In W. J. Friedman (Hrsg.): *The developmental psychology of time* (S. 209-254). New York: Academic Press.
- Chapman, A.J., 1973. Social facilitation of laughter in children. *Journal of Experimental Social Psychology* (9), S. 528-541.
- Corbin & Strauss, 1999. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Coser, R., 1996. Lachen in der Fakultät. In H. Kotthoff (Hrsg.): *Das Gelächter der Geschlechter: Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern* (S. 97-120). Konstanz: UVK.
- Dahrendorf, M., Kempkes, W. & Ostertag, H., 1970. Humor in der Kinder- und Jugendliteratur. Bericht der Arbeitsgruppe I. In *Humor in der Kinder- und Jugendliteratur*. Konstanz. S. 111-119.
- Damman, R., 1991. *Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung*. Frankfurt / New York: Campus.
- Denzin, N.K., 1978. *The research act*. New York: McGraw-Hill.
- Dopychai, A., 1988. *Der Humor: Begriff, Wesen, Phänomenologie und pädagogische Relevanz*. Diss. Rheinischen Friedrichs-Wilhelm-Universität zu Bonn.
- Dornes, M., 1993. *Der kompetente Säugling*. Frankfurt: Fischer.
- Dornes, M., 1997. *Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre* Frankfurt: Fischer.
- Drews, J., 2006. *Einsatz und Funktion von Humor bei zwei- bis sechsjährige Kindern: Theoretische Grundlagen und systematische Auswertung einer qualitativen Untersuchung im Kinderhaus Mittels des Ansatzes der Grounded Theory*. Diplomarbeit. Universität Tübingen.
- Drews, J., 2009. Lachen, albern, Späße machen... Der frühkindliche Humor und seine Funktion. In: klein & groß. Zeitschrift für Frühpädagogik (02-03/09), S. 44-47.
- Drews, J., Martignon, L. & Pawelec, B., Wie das Nacherzählen humorvoller Geschichten das mathematische Verständnis fördert. In H. Fischer (Hrsg.): *Forschungsband "Welt entdecken und verstehen in frühen*. (In Druck)
- Eggl, P., 1997. *Humor und Gesundheit. Eine Längsschnittuntersuchung an StudienanfängerInnen über "Sinn für Humor" als personale Ressource*. Diss. Philosophische Fakultät I der Universität Zürich.
- Eibl-Eibesfeldt, I., 1967. *Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung*, München: Christian Brandstätter Verlag.

- Ellering, H., 1995. Audiovisuell unterstützte Beobachtung. In U. Flick u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Erzberger, C. & Kelle, U., 2003. Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In Tashakkori & Teddlie (Hrsg.): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (S. 457 - 488). London & Beverly Hills: Sage.
- Fatke, R., 1994. *Ausdrucksformen des Kinderlebens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fielding, Nigel G. & Fielding, J., 1986. *Linking Data*. London & Beverly Hills: Sage.
- Fielding, Nigel G. & Lee, Raymond M., 1998. *Computer Analysis and Qualitativ Research*, London & Beverly Hills: Sage.
- Fitts, S.D., Sebby, R. & Zolkovich, M.S., 2009. Humor styles as mediators of the shyness-loneliness relationship . Available at: http://findarticles.com/p/articles/mi_6894/is_2_11/ai_n32092937/ [zugegriffen September 22, 2009].
- Flavell & u.a., 1968. *The development of roletaking an communication skills in young children* , New York: Van Nostrand.
- Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A., 2000. *Cognitive Development* 4. Aufl. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flick, Uwe, 2007. Triangulation in der qualitativen Forschung. In Fick, Uwe, E. V. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe, U.F. (Hrsg.), 2005. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flitner, A., 2002. *Spielen - Lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiels* 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Förstl, H., 2007. *Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* 1. Aufl. Berlin, New York: Springer.
- Freud, A., 1991. *Wege und Irrwege der Kinderentwicklung*. Bern: Hans Huber.
- Freud, S., 1992. *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten / Der Humor. (Werke im Taschenbuch)*. Frankfurt: Fischer.
- Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann (Hrsg.), 2009. *Forschung in der Frühpädagogik II*, Freiburg: FEL Verlag.
- Fry, W., 1963. *Sweet madness: A study of humor*, Palo Alto C/A.
- Führ, M., 2009. Humor als soziale Kompetenz. In J. Gruntz-Stoll & B. Reißland (Hrsg.): *Lachen macht Schule* (S. 79 - 91.) Rieden: Klinkhardt
- Gebauer, K. & Hüther, G., 2001. *Kinder brauchen Wurzeln: Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung* 1. Aufl. Düsseldorf: Walter-Verlag.
- Geertz, C., 2007. *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gehlen, V.A. & Rehberg K., 1983. *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre*. Arnold-Gehlen-Gesamtausgabe 4. Frankfurt: Klostermann.
- Gelfert, H., 1998. *Max und Monty*. München: C.H. Beck.
- Gerdes, K. & von Wolffersdorff-Ehlert, C., 1974. *Drogenszene: Suche nach Gegenwart. Ergebnisse teilnehmender Beobachtung in der jugendlichen Drogenkultur*, Stuttgart.
- Gerhardt, U., 1995. Typenbildung. In U. Fick u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. (S. 453-439). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, B.G. & Strauss, 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.*, Chicago: Aldine Pub.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L., 2005. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Goldstein, J.H., 1972. *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues*, New York: Academic P.,U.S.
- Grossmann u. a., 1997. Die Bindungstheorie. Modell entwicklungspsychologischer Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 51 -95). Berlin, New York: Springer.
- Gruntz-Stoll, J., 2001. *Ernsthaft humorvoll. Lachen(d) lernen in Erziehung und Unterricht, Beratung und Therapie*. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt.
- Gruntz-Stoll, J. & Rißland, B., 2002. *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht*. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt.
- Gürtler, L., 2005. *Die Rekonstruktion von Innensicht und Aussensicht humorvollen Handelns in Schule und Erwachsenenbildung. Die Bewältigung der Katasrophe - Vipassana-Meditation und Humor*. Diss. Universität Tübingen.
- Haug-Schnabel, G., 2002. Kinder lachen gern. Was Erzieherinnen im Umgang mit Humor wissen sollten. In: *kindergarten heute*, (4/2002), S. 10 ff.
- Heckhausen, H., 1964. Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: *Psychologische Forschung* (27), S. 225-243.
- Helmers, H., 1965. *Sprache und Humor des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Hildenbrand, B., 1998. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. In A. L. Strauss (Hrsg.): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 11-17). München: UTB.
- Hildenbrand, C., 2009. Ein Vergleich der subjektiven Entwicklungsnormen von ErzieherInnen im Bildungsbereich "Mathematik" mit theoretisch begründeten Standards. In Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik II*. Freiburg: FEL Verlag.
- Hoenisch, N., 2007. *Mathe-Kings: Junge Kinder fassen Mathematik an*. Kiliansroda: Verlag das Netz.
- Hopf, C., 1996. Hypothesenprüfung in der qualitativen Sozialforschung. In R. Strobel & A. Böttger (Hrsg.): *Wahre Geschichten?- Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 11-21). Baden-Baden: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hopf, W.H., Huber, G.L. & Weiß, 2008. Media Violence and Youth. A 2-Year Longitudinal Study. *Journal of Media Psychology* (Volume 20, Number 3/2008).S.79-96.
- Hresko, W.F., 1991. *Test of Early Language Development – 2nd edition*. Austin: Pro ed.
- Huber, G.L., 1995. *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlage, Konzepte, Methoden und Anwendungen* 2. Aufl. Flick et al. (Hrsg.). Weinheim: Beltz.
- Huber, G.L. (Hrsg.), 1992. *Qualitative Analyse: Computereinsatz in der Sozialforschung*. München, Wien: Oldenburg.
- Huber, G.L. & Gürtler, L., 2003. *AQUAD Sechs Manual zur Software AQUAD 6*, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Huber, G.L. & Gürtler, L., 2007. Combining software for qualitative and quantitative analysis: Empirical examples on clustering, classification, and typological classification. In P. Mayring u. a. (Hrsg.): *Mixed Methodology in Psychological Research* (S. 127-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Iberer, G., 2002. Humor und Kreativität. In J. Gruntz-Stoll & B. Reißland (Hrsg.): *Lachen macht Schule* (92-109). Rieden: Klinkhardt.
- Inhelder, B. & Piaget, J., 1993. *Die Psychologie des Kindes*. München: DTV.
- Janata, Jaromír, 1998. *Zur Anatomie des Humors. Interdisziplinäre Betrachtungen*. Prag: Maxdorf.
- Jenkins, M.M., 1996. Was ist daran so lustig? Scherzen unter Frauen. In H. Kotthoff (Hrsg.): *Das Gelächter der Geschlechter: Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern* (S. 43-60). Konstanz: UVK.
- Jüttemann, G., 2009. *Komparative Kasuistik: Die psychologische Analyse spezifischer Entwicklungsphänomene*. Lengerich; Rockledge: Dustri, Pabst Science Publishers.
- Kassner, D., 2002. Lachend Unterrichtsziele erreichen. In J. Gruntz-Stoll & B. Reißland (Hrsg.): *Lachen macht Schule* (S. 43-56). Rieden: Klinkhardt.
- Kelle, U. u. a., 2000. Integration qualitativer und quantitativer Methoden: kein Gegensatz. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 299 - 309). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kelle, U. & Kluge, S., 1999. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kluge, S., 2000. Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research. Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1124> [zugegriffen August 5, 2009].
- Kobelt, H. & Steinhausen, D., 2006. *Wirtschaftsstatistik für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Koestler, A., 1966. *Der göttliche Funke. Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft*. Bern u.a.: Scherz.
- Kotthoff, H., 1996b. *Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. Konstanz: UVK.

- Kotthoff, H., 2009. Kindliche Komik, Spaß und Spiel. In: *kjl & m. Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek*, (09.2), S.15-22.
- Kotthoff, H., 1996. Vom Lächeln der Mona Lisa zum Lachen der Hyänen. In: *Das Gelächter der Geschlechter: Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern* (S. 121-133). Konstanz: UVK.
- Krichtafovitch, I., 2009. Humor Theory. The formula of laughter. Available at: <http://www.humortheory.com/> [zugegriffen Oktober 17, 2009].
- Krüger, A., 1954. In welcher Form verstehen Kinder humoristische Darstellungen? In: *Lebendige Schule* 9, (12), 798-803.
- Kuckartz, U., 2007. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Vs Verlag.
- Laewen, H. & Andres, B., 2002. *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S., 1995. *Qualitative Sozialforschung* 3. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (Hrsg.), 2005. *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* 4. Aufl., Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lersch, P., 1969. *Der Mensch als Schnittpunkt*. München: Beck.
- Leslie, A. & Keeble, S., 1987. Do six-month-old infants perceive causality? In: *Cognition*, (25), S. 65-288.
- Liebermann, J.N., 1965. Playfulness and divergent thinking: an investigation of their relationship at the kindergarten level. In: *Journal of General Psychology*, (107), S. 219 - 224.
- Liegle, L. u. a., 2003. Kind und Kindheit. In *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Liegle, L. & Treptow, R. (Hrsg.), 2002. *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Lipps, T., 1898. *Komik und Humor. Eine psychologisch-ästhetische Untersuchung*, Hamburg: Voss.
- Lonkila, M., 1995. *Grounded Theory as an Emerging Paradigm for Computer-assisted Qualitative Data Analysis In: Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice*. U. Kelle (Hrsg.). London & Beverly Hills: Sage.
- Lorenz, K., 1963. *Das sogenannte Böse*, Wien: Borotha-Schoeler.
- Mackowiack, K. & Lenging, A., 2008. Das Bochumer Angstverfahren für Kinder im Vor- und Grundschulalter (BAV 3-11). In Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, & R. Haderlein (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik* (S. 91-115). Freiburg: FEL Verlag.
- Mähler, Claudia, 2005. Die Entwicklung des magischen Denkens. In Guldemann, T., Hrsg.: *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S.29-40). Münster: Waxmann.
- Makwardt, F.C., 1997. Peabody Individual Achievement Test – Revised.

- Malinowski, B., 1922. Introduction. The Subject, Method and Scope of this inquiry. In B. Malinowski (Hrsg.): *Argonauts of the Western Pacific*. (S. 1-25). London.
- Maltz, D. & Borker, R., 1982. A cultural approach to male / female miscommunication. In: J. Gumperz (Hrsg.): *Language and social identity: Studies in international sociolinguistics*. Cambridge.
- Martin, R.A., 1998. Approaches to the sense of humor: A historical review. In W. Ruch (Hrsg.): *The sense of humor*. Berlin: de Gruyter.
- Martin, R.A., 2006. *The Psychology of Humor. An Integrative Approach* 1. Aufl. Burlington, MA: Academic Press.
- März, F., 1967. *Humor in der Erziehung. Bemerkungen über eine pädagogische Rarität*. München: Kösel.
- Matthes, J., 1976. *Einführung in das Studium der Soziologie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P., 2000. FQS 1(2) Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Available at: <http://www.qualitative-research.org/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [zugegriffen September 3, 2008].
- Mayring, P., 2001. Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. , (Volume 2, No. 1, Art. 6). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Mayring, P., 2000. Qualitative Inhaltsanalyse. , (1 (2)). Available at: <http://qualitative-research.net/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [zugegriffen September 9, 2008].
- Mayring, P., 1995. Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P., 2007a. Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, E. V. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P., 2007b. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. u. a. (Hrsg.), 2007. *Mixed Methodology in Psychological Research*, Rotterdam: Sense Publishers.
- McGhee, P., Head, Shoulders, Knees and . . . Peanut Butter
What Makes Young Children Laugh? Available at: <http://www.laughterremedy.com/>
[zugegriffen August 10, 2009].
- McGhee, P.E., 1979. *Humour: Its Origin and Development*. an Francisco: W.H.Freeman & Co Ltd.
- McGhee, P.E. & Chapman, A.J., 1980. *Children's Humour*. London: John Wiley and Sons Ltd.
- Meinefeld, W., 2007. Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In Flick, Uwe, E. V. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265-275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meyer, M., 2003. *Frog Goes to Dinner*, Dial (Children).
- Miles, M.B. & Huberman, A.M., 1994. *Qualitative Data Analysis - An Expanded Sourcebook* 2. Aufl., London & Beverly Hills: Sage.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), 2006. *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase*. Weinheim und Basel.
- Neumann, U., 2004. *Lass mich Wurzeln schlagen in der Welt: Von den seelischen Bedürfnissen unserer Kleinsten*. München: Kösel.
- Nunnally, J.C., 1967. *Psychometric Theory*. (Series in Psychology). New York: McGraw-Hill.
- O'Neill, Pearce & Pick, 2004. Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *FIRST LANGUAGE*, (Vol 24(2):), S. 149–183.
- Oerter & Montada, 1987. *Entwicklungspsychologie*. München u.a.: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L., 2008. *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Oetken, M., 2009. Was gibt es hier zu lachen? Inszenierungen von Komik in aktuellen Bilderbüchern. *kjl & m Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek*, (09.2), S. 23- 32.
- Paul McGhee, 2002. *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor/Stumble Bees & Pelephones*, Kendall / Hunt. Available at: <http://openlibrary.org/b/OL11092327M/Understanding-and-Promoting-the-Development-of-Children%27s-Humor/Stumble-Bees-%26-Pelephones> [zugegriffen August 10, 2009].
- Perner, J., 1999. Theory of mind. In: Bennett (Hrsg.): *Developmental Psychology: Achievements and Prospects* (S. 205-230). Philadelphia.
- Piaget, J., 2003a. *Meine Theorien der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J., 2003b. *Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Popp, W., 1994. Humor und Sprachwitz. In R. Fatke (Hrsg.): *Ausdrucksformen des Kinderlebens: Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lüge, Humor, Staunen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Popper, K.R., 1968. *The Logic of Scientific Discovery* First Revised Edition. Hutchinson.
- Rißland, B., 2002. *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rißland, B. & Gruntz-Stoll, J., 2009. *Das lachende Klassenzimmer: Werkstattbuch Humor*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ritter, J. (Hrsg.), 1974. *Historisches Wörterbuch der Philosophie (HWdPh)*. Basel: Schwabe.
- Robinson, V., 2002. *Praxishandbuch Therapeutischer Humor – Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe*. Bern: Hans Huber.
- Ruch, W., 1993. Current issues in psychological humor research. In: *International Journal of Humor Research*, (6.1), S. 1-7.
- Ruch, W., 2006. Persönlichkeit, Stimmung und Emotion in Studien von Humor und Lachen. Vortrag: Humorkongress "Humor gewinnt". Bad Zurzach.

- Ruch, W., 2007. *The Sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristic (Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung): Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin: de Gruyter.
- Ruch, W., 1998. *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin: de Gruyter.
- Ruch, W., Köhler, G. & van Thriel, C., 1996. Assessing the humorous temperament: Construction of the facet and standard trait forms of the State- Trait- Cheerfulness- Inventory - STCI. In: *Humor: International Journal of Humor Research*, (9 (3/4)), S. 303 - 339.
- Ruch, W. & Zweyer, K., 2001. Heiterkeit und Humor: Ergebnisse der Forschung. In R. D. Hirsch, J. Bruder, & H. Radebold (Hrsg.): *Heiterkeit und Humor im Alter* S. 9 - 43. Schriftenreihe der deutschen Gesellschaft für Gerontopsychiatrie- und psychotherapie. Bornheim – Fechten.
- Rülke, Franziska, Familienleben mit Humor. Available at: <http://www.humorcare.com/informationen/texte/humorinderfamilie.html> [zugegriffen August 28, 2008].
- Sachs, L., 2003. *Angewandte Statistik. Anwendung statistischer Methoden*. Berlin, New York: Springer.
- Schäfer, G., 2004. *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim u.a.: Cornelsen.
- Schäfer, G., 2008. Frühe Wege ins Naturwissen. Teil 1: Ein Treibhaus der Zukunft. Mitten im Ruhrgebiet. In: *Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für Erzieherinnen, Eltern und Grundschullehrerinnen heute*, (01-02 2008), S. 6-13.
- Schieche, M. (Hrsg.): H.W. & Papousek, M., 2007. *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Bern: Hans Huber.
- Schmidt-Hidding, W. (Hrsg.), 1963. *Europäische Schlüsselwörter. Bd. 1. Humor und Witz*, München: Hueber.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E., 1999. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scholz, G., teilnehmende_beobachtung.pdf (application/pdf-Objekt). Available at: http://www.uni-koblenz.de/~gpko/download/ws0607/veranstaltungen/1.1.12/teilnehmende_beobachtung.pdf [zugegriffen Mai 17, 2009].
- Schreiner, J., 2003. *Humor bei Kindern und Jugendlichen: Eine Reise durch die Welt des kindlichen Humors unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, pädagogischer, psychotherapeutischer und diagnostischer Aspekte*. Berlin: VWB-Verlag.
- Shelly, A. & Sibert, E., 1992. *Qualitative Analyse - ein computerunterstützter zyklischer Prozess* G. L. Huber (Hrsg.), München u.a.: Ingeborg Huber.
- Sodian, Beate, 2005. Entwicklung des Denkens im Alter von vier- bis acht Jahren - Was entwickelt sich? In Guldemann, T. (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8- jähriger Kinder (S.9-28)*. Münster: Waxmann.
- Spitz, R., 1946. The smiling Response: A contribution to the ontogenesis of social relations. In: *Genetic Psychology Monographs*, (34), S. 17-125.

- Spitzer, M., 2002. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens* 1. Aufl. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M., 2006. *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Stern, D.N., 2007. *Tagebuch eines Babys*. München: Piper.
- Stocking, H. & Zillmann, D., 1996. Humor von Frauen und Männern. Einige kleine Unterschiede. In H. Kotthoff (Hrsg.): *Das Gelächter der Geschlechter: Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern* (S. 229-246). Konstanz: UVK.
- Strauss, A.L., 2007. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Sutton-Smith, B., 1967. The role of play in cognitive development. In: *Young Children* (22). S. 361-370.
- Tashakkori, A. (Hrsg.), 2003. *Handbook of mixed methods in the social and behavioral research*. London & Beverly Hills: Sage
- Tashakkori, A. & Teddlie, C., 1998. *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. London & Beverly Hills: Sage.
- Titze, M., 2009a. Die Geschichte des Therapeutischen Humors . Available at: <http://www.humor.ch/inernsthaft/theraphumorgesch.htm> [zugegriffen November 1, 2009].
- Titze, M., 2009b. Wie komisch ist Humor. Available at: <http://www.michael-titze.de/> [zugegriffen September 26, 2009].
- Titze, M. & Eschenröder, C.T., 1998. Das aggressive Lachen. In *Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen* (S. 39-47). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Titze, M. & Eschenröder, C.T., 2007. *Therapeutischer Humor: Grundlagen und Anwendungen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Weinkauff, G., 2009. "Volle Kanne Witzigkeit." Über Komik und Humor in der Kinder und Jugendliteratur...und in der Entwicklung Heranwachsender. In: *kil & m Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek*, (09.2), S.3-14.
- Wicki, W., 2000. Humor und Entwicklung: Eine kritische Übersicht. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (32 (4)), 173-185.
- Wicki, W., 2004. Humorentwicklung: Warum und worüber Kinder und Jugendliche gerne lachen. Vortrag: Fachtagung Berner Gesundheit. Thun.
- Wiedemann, P., 1995. Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: U. Flick u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 440-450). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Witte, W., 1970. Humor in der erzählenden Literatur. In *Humor in der Kinder- und Jugendliteratur* (S.11-32). *Humor in der Kinder- und Jugendliteratur. Internationale Jugendbuchtagung 1970*. Konstanz, Insel Mainau 1970.
- Wolfenstein, M., 1954. *Children's Humor*, Glencoe/Illinois: The Free Press.

- Youniss, J., 1994. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. In L. von Krappmann & H. Oswald (Hrsg.): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Youniss, J., 1982. *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. New Ed., University of Chicago Pr.
- Ziegenhain, U. u. a., 2004. *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern: Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Ziv, A., 1984. *Personality and Sense of Humor*. Berlin, New York: Springer.