



BACHELORARBEIT

Frau
Cornelia Eidam

**Humor als Instrument in der
sozialpädagogischen Arbeit
mit Hortkindern**

Mittweida, 2021

Fakultät Soziale Arbeit

BACHELORARBEIT

Humor als Instrument in der sozialpädagogischen Arbeit mit Hortkindern

Autorin:

Frau Cornelia Eidam

Studiengang:

Soziale Arbeit

Seminargruppe:

SB 18

Erstprüferin:

Prof. Dr. phil. Patricia Kröber

Zweitprüferin:

M.A. Julia Winterlich

Einreichung:

Mittweida, 17.12.2021

Bibliografische Beschreibung

Eidam, Cornelia:

Humor als Instrument in der sozialpädagogischen Arbeit mit Hortkindern. - 2021.-
36 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2021

Referat:

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren, für die mit dem Eintritt in die Schule der „Ernst des Lebens“ beginnt. Vielfältige zentrale Entwicklungsprozesse müssen bewältigt werden, besonders im sozial-emotionalen Bereich. Welche sind das, und können Erzieher*innen der sozialpädagogischen Institution Kinderhort den ihnen anvertrauten Kindern mit Humor unterstützend zur Seite stehen? Es wird dargestellt, wie die Humorentwicklung in der mittleren Kindheit verläuft und wie sich Humor bei Mädchen und Jungen äußert. Ebenso wird analysiert, inwieweit pädagogischer Humor den Schul- und Hortalltag beeinflusst, ob es Grenzen von Humor gibt und ob Humor generell als ein professionelles Instrument in der sozialpädagogischen Arbeit nutzbar ist.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Die mittlere Kindheit – Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren	5
2.1	Zentrale Entwicklungsprozesse und deren Einfluss auf die Humorentwicklung	6
2.1.1	Kognitive Entwicklungsprozesse	8
2.1.2	Sozial-emotionale Entwicklungsprozesse	10
3	Humor	13
3.1	Definition von Humor	14
3.2	Humortheorien	15
3.3	Auswirkungen des Lachens	16
3.4	Humorentwicklung der mittleren Kindheit	17
3.5	Jungenhumor vs. Mädchenhumor	18
3.5.1	Humor in gleichgeschlechtlichen Gruppen	19
3.5.2	Humor in gemischtgeschlechtlichen Gruppen	21
3.6	Pädagogischer Humor	22
3.7	Wirkung und Funktion von pädagogischem Humor	23
3.8	Negativer Humor	24
4	Die sozialpädagogische Institution Hort	25
4.1	Der Bildungsauftrag des Hortes	26
4.2	Schule vs. Hort	27
4.2.1	Gemeinsamkeiten	28
4.2.2	Unterschiede	28
4.3	Das (Er-) Leben von Humor in Schule und Hort	29
5	Perspektiven für die sozialpädagogische Arbeit in Horten mit dem gezielten Einsatz des Instrumentes „Humor“	31
5.1	Kann man Humor lernen?	32
5.2	Grenzen des pädagogischen Humors	33

6	Fazit	34
	Literaturverzeichnis	37
	Internetverzeichnis	42
	Sonstige Quellen	44
	Selbständigkeitserklärung	45

1 Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit setzt sich mit dem Thema auseinander, ob Humor in der sozialpädagogischen Arbeit mit Hortkindern als ein Instrument eingesetzt werden kann. Ich habe mich in einer intensiven Literaturrecherche mit den Bereichen des Humors in der Sozialen Arbeit, dem humoralen Verhalten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und der Humorintervention in der Grundschule auseinandergesetzt, um diesen Leitgedanken zu erkunden, zu beschreiben und bestenfalls nachzuweisen.

Ein gemeinsamer Konsens verschiedener Autor*innen besteht in der Ansicht, dass Humor in der Sozialen Arbeit eine viel zu wenig genutzte Ressource darstellt (vgl. Effinger, 2009, S. 14). Herbert Effinger beschreibt sogar eine „humorlose Profession“ (vgl. Effinger, in Effinger, 2009, S. 27).

Als Kommunikationsmedium kann Humor grundsätzlich in allen Lebensbereichen eingesetzt werden (ebd., S. 36), aber als ein Medium gezielter Intervention haben bisher nur die Bereiche der Pflege und der Psychotherapie den Wert von Humor erkannt, weiterentwickelt und nutzen ihn gezielt. Beispiele dafür sind der therapeutische Humor beim Lachyoga, Lachtherapien zur Bekämpfung von Schmerzen, Konzepte der Clownpädagogik usw.

In den Erziehungswissenschaften hat Humor als eine gezielte pädagogische Ressource bisher weniger Beachtung gefunden.

Ich beleuchte die Frage, wie es um das Humorpotential in Kindertagesstätten, explizit in Kinderhorten bestellt ist. Meine persönliche Erfahrung im Praxisalltag im Kinderhort zeigt zwar, dass Humor präsent ist und als eine Handlungsalternative genutzt wird, aber zielgerichtetes und vorsätzliches Einsetzen von Humor scheint noch eine Ausnahme zu sein (vgl. Sinner, 2014, S. 4).

Der Eintritt in die Schule bedeutet für Kinder eine erhebliche Herausforderung, bei der sie viele neue Aufgaben bewältigen müssen. Wie Dieter Baacke es sehr treffend formuliert, beginnt für die Kinder ein neuer Abschnitt, in dem von heute auf morgen andere Regeln gelten. Der Aufgabenkreis der Kinder wird erweitert, indem sie neue Formen der Interaktion, neue Umgangsformen und soziale Kooperationsfaktoren lernen werden. Die Fähigkeit, in einem Team zu spielen und zu arbeiten wird erweitert, Kulturtechniken werden erworben, die Kinder sind

jetzt institutionell gebunden (vgl. Baacke, 2018, S. 85). Gerd Mietzel formuliert es anders. Er macht deutlich, dass an die Jungen und Mädchen mit dem Schuleintritt fortan Leistungsanforderungen gestellt werden. Ob die Schüler*innen sich selbst das Gefühl der Tüchtigkeit, also Kompetenz zuschreiben können oder ob sie aufgrund entsprechender Erfahrungen Minderwertigkeitskomplexe entwickeln, hängt von ihren Erfolgen bzw. Misserfolgen ab (vgl. Mietzel, 2002, S. 8). Lothar Böhnisch entschärft zwar diese Worte, indem er klarstellt, dass die meisten Kinder keine Bewältigungsprobleme haben, aber auch er weist darauf hin, dass der Schuleintritt eine rationale und zukunftsorientierte Lebensführung ist, in der die eigentliche Kindheit nur noch als eine Durchgangsphase erscheint (vgl. Böhnisch, 2018, S. 98f.).

Diese Schülerrolle erscheint oberflächlich betrachtet, wenig lustvoll und sehr ernst, so dass ich mich frage, wie die Kinder ohne pädagogische Hilfe von außen, ohne Lachen und Spaß dies bewältigen können. Aufgrund persönlicher Erfahrungen aus meiner Grundschulzeit und vieler Gespräche mit Lehrer*innen aus dem Bereich der Grundschule kann ich anmerken, dass Humor im Unterricht als unpassend und unvereinbar mit dem Lernen angesehen wird.

Der Gedanke, dass Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren nach einem anstrengenden (und humorlosen?) Vormittag in eine Institution wechseln, die ebenso von Regeln, Vorschriften und zu wenig Humor begleitet werden könnte, ist verstörend. Haben Kinderhorte demzufolge nicht die Pflicht, die Kinder aus ihrer Schülerrolle herauszuholen und das fröhliche Kindsein in den Vordergrund zu stellen? Wie kann gezielter pädagogischer Humor dies unterstützen?

Seit über zwanzig Jahren arbeite ich in einem kommunalen Kinderhort, seit acht Jahren als Leiterin im selbigen. Ich lache viel während meiner Arbeit. Mit den Kindern, mit den Kolleg*innen, mit den Eltern. Ich lache herzlich über Episoden, ich lächle still und schmunzle im Inneren. Ich amüsiere mich gerne über mich selbst. Ich verfüge über Galgenhumor und an manchen Tagen entdecke ich ein aggressives Spottpotential in mir. Ich kann ironisch, sogar sarkastisch werden, ich kann lustige Witze erzählen, aber auch ein ehrliches Lächeln als Eisbrecher in schwierigen Situationen nutzen.

Um die Wirkungskraft positiven, pädagogischen Humors zu belegen, habe ich mich in der Literatur auf die Suche nach Forschungsergebnissen und Erkenntnissen zur humoralen Entwicklung in der mittleren Kindheit gemacht.

In der Wissenschaft sind Arbeiten über den Humor und die Humorentwicklung von Kindern und Jugendlichen spärlich. Paul E. McGhee, Martha Wolfenstein, Helmut Helmers, Marion Bönsch-Kauke und Werner Wicki widmeten sich dem Thema, ihre Forschungen umfassen jedoch nur Teilaspekte.

Im Sächsischen Bildungsplan kommt das Wort „Humor“ nur ein einziges Mal vor. In Weiterbildungen und Workshops findet das Thema wenig Beachtung. In Sachsen habe ich eine aktuelle Fortbildung zum Thema gefunden (vgl. Institut 3L Dresden, „Das kann ja heiter werden“, Jeanette Perschke). In den Standardwerken der Entwicklungspsychologie hat der Begriff des Humors bis heute keinen Platz gefunden (vgl. Schreiner, 2003, S.23). Im pädagogischen Handeln ist Humor bis heute kein fester Bestandteil (vgl. Fricke, 2006, S. 106). Ein Beleg dafür ist die Tatsache, dass in pädagogischen Wörterbüchern und Lexika keine Stichworte „Humor“ beziehungsweise „pädagogischer Humor“ zu finden sind (ebd., S. 107).

Bedeutungsvoll finde ich das Faktum, dass eine Vielzahl von Diplomarbeiten existieren, in denen sich Männer und Frauen der Thematik „Humor in der Sozialen Arbeit“ widmen. Daraus lässt sich ableiten, dass es weiterer Untersuchungen zu diesem Thema bedarf. Die Längsschnittstudie von Marion Bönsch-Kauke hat mir wertvolle Erkenntnisse geliefert. Da ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse ohne Konkurrenz sind, wird das Kapitel 3.5. zum größten Teil ihre Ergebnisse widerspiegeln.

Jeder Mensch verfügt über ein bestimmtes Maß an Humor. Ich möchte in der folgenden Arbeit jedoch speziell auf Kinder im mittleren Alter eingehen, die die sozialpädagogische Institution „Hort“ besuchen. Ich befasse mich mit der Frage, wie Horterzieher*innen pädagogischen Humor einsetzen können, um die ihnen anvertrauten Kindern in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen.

Im zweiten Abschnitt widme ich mich Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren. Welche zentralen Entwicklungsprozesse haben Einfluss auf den Humor, welche sozial-emotionalen Bedürfnisse haben Jungen und Mädchen in diesem Alter?

Im dritten Kapitel stelle ich Humor in den Mittelpunkt. Nachdem der Begriff, verschiedene Humorthorien und humorale Auswirkungen auf den Körper und die Psyche des Menschen erläutert wurden, wende ich mich der Humorentwicklung von Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren zu. Gibt es Unterschiede zwischen dem humoralen Verhalten von Jungen und Mädchen?

Der Erklärung, Wirkung und Funktion von pädagogischem Humor kommt eine große Bedeutung zu. Dem stelle ich zum Vergleich den negativen Humor und dessen Auswirkungen gegenüber. Auf die verschiedensten Formen, z.B. Komik, Ironie, Witz, Fröhlichkeit, Spott usw. gehe ich in dieser Arbeit nicht ein, da es schon umfassende Beschreibungen gibt, denen nichts mehr hinzuzufügen ist (vgl. Frittm, 2009, S. 35-39).

Den vierten Abschnitt widme ich der sozialpädagogischen Institution Hort und dessen Bildungsauftrag und ziehe einen kurzen Abgleich zwischen den Institutionen Hort und Grundschule, inklusive des humoralen Alltages zwischen Pädagog*innen und Kindern. Bundesweit existieren in diesem Sektor große Unterschiede, so dass ich mich explizit nur mit den Gegebenheiten in Sachsen befasse. Im Kapitel fünf begeben mich auf die Suche, inwieweit der Humor seinen Platz in der Sozialen Arbeit mit Kindern im Kinderhort schon gefunden hat. Ich versuche, Humor als mögliches Instrument und Ressource für die sozialpädagogische Arbeit in Kinderhorten darzulegen und zeige Perspektiven auf. Da Humor, wie alle Methoden, Wirkungsbegrenzungen unterworfen ist (vgl. Schreiner, 2003, S. 225), erläutere ich diese unter 5.2. Dem Umstand, ob Humor erlernbar ist, gehe ich zuvor nach.

In meinem Fazit werde ich zur Frage, ob Horterzieher*innen mit Humor die Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung begleiten und unterstützen können, Stellung nehmen.

Um meiner Bachelorarbeit einen humoralen Rahmen zu geben, habe ich mich ausgewählter Volksweisheiten sowie Zitaten von Schriftsteller*innen, Schauspieler*innen, Humorforscher*innen und sonstiger Persönlichkeiten bedient. Diese Zitate wurden wortwörtlich übernommen und können Rechtschreib- und Grammatikfehler enthalten.

2 Die mittlere Kindheit – Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren

„Ein Mensch ohne Humor
ist wie ein Haus
mit immer trüben Fenstern“
(Rudolf Alexander Schröder)

Es ist aus guten Gründen nicht immer üblich, eine bestimmte Altersgruppe in Lebensjahren anzugeben, weil jedes Kind mit seinen Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf seine Motorik, Intelligenz, Sprachvermögen, Emotionalität usw. auf einem anderen Stand ist (vgl. Baacke, 2018, S. 56). Die Zugehörigkeit in eine bestimmte Altersgruppe ist aber durchaus hilfreich, sich bestimmte Kinder vorzustellen und das pädagogische Interesse konkret in eine Richtung zu forcieren (ebd.). Dieter Baacke unterscheidet die frühe Kindheit (von Geburt bis etwa fünf Jahren), die mittlere Kindheit (sechs bis zwölf Jahre) und das Jugendalter, welches ab dreizehn Jahren beginnt. Dieser terminologischen Einteilung schließt sich diese Arbeit an.

Jedes Kind besitzt eine unverwechselbare Individualität, deshalb darf an dieser Stelle die Tatsache nicht vergessen werden, dass sich zwar Kindheiten beschreiben lassen und interpretiert werden, aber Kinder nur in sehr begrenztem Maße (ebd., S. 401).

Die Altersgruppe der Sechs- bis Zwölfjährigen ist nach Dieter Baacke schwer zugänglich. In der frühen Kindheit sind Kinder weithin beobachtbar. Jugendliche können sich zunehmend selbst äußern. Die „mittleren“ Kinder liegen jedoch dazwischen, indem sie einerseits abhängig sind, auf der anderen Seite nach Selbstständigkeit streben. Ihre Handlungen lassen noch nicht auf Vorstellungen und/oder Gesinnung schließen. Die Kinder nehmen sich so hin, wie sie sind, ohne einen Status zu reflektieren (vgl. Baacke, 2018, S. 61).

Baacke definiert die mittlere Kindheit als „eine in den Altersabgrenzungen offene, in sich dynamische, wandlungs- und perspektivenreiche Altersphase, deren Bestimmungsmomente in der wissenschaftlichen Debatte unklar bzw. strittig sind, die aber durch eine Tendenz nach Gegenwärtigkeit und Intensität gekennzeichnet ist, die unverletzt zu halten Aufgabe pädagogischer Bemühungen sein sollte“ (ebd., S. 64).

2.1 Zentrale Entwicklungsprozesse und deren Einfluss auf die Humorentwicklung

„Nimm dir Zeit zum Lachen.
Lachen ist die Musik der Seele.“
(irische Volksweisheit)

William Fry spricht dem Humor eine genetische Komponente zu. Vergleichbar mit einem Fingerabdruck, der charakteristisch für jeden Menschen in seiner Individualität ist, entfaltet Humor in einer komplexen Wechselwirkung von Anlagen und Erfahrungen seine Kompetenz. Jeder Mensch wird mit dem Potential geboren, humorvoll sein zu können (vgl. Fry, 1994, zit. n. Schreiner, 2003, S. 115). Bislang gibt es nur wenige Studien, die den genetischen Einfluss auf das humorale Erleben und Verhalten bei Kindern und Jugendlichen untersuchten. Erschwerend kommt hinzu, dass die Humorentwicklung in dieser Altersspanne in Bezug auf wichtige Entwicklungsparameter noch ungenügend erforscht ist und der bisherige Erkenntnisstand dürftig ist. Humor ist, wie viele andere menschliche Fähigkeiten, einer multifaktoriellen Entwicklung unterworfen, die nicht getrennt von kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten betrachtet werden kann und die auch nicht nur auf einen Parameter einzuschränken ist (vgl. Schreiner, 2003, S. 116ff.).

Eines der wichtigsten Ereignisse in der mittleren Kindheit ist der Schuleintritt (vgl. Schneider; Lindenberger, 2012, S. 220). Er gilt weltweit als eines der zentralsten pädagogischen Themen, da er auf der einen Seite die Lebenswelt des Kindes signifikant verändert und gleichzeitig als richtungsweisende Schnittstelle zwischen dem vorschulischen Bereich und dem Schulsystem gilt (vgl. Huber, 2021, S. 3).

Robert J. Havighurst elaborierte in seinem Konzept konkrete konstitutive Entwicklungsaufgaben für die mittlere Kindheit, die es im Spannungsfeld von individuellen Bedürfnissen, biologischen Reifungsprozessen und gesellschaftlichen Anforderungen zu bewältigen gilt (vgl. Havighurst, 1953, zit. n. Eschenbeck; Knauf, 2018, S. 25f.). Diese sind das Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für einfache Spiele nötig sind, der Aufbau einer gesunden Einstellung sich selbst gegenüber als heranwachsender Organismus, Lernen, mit Gleichaltrigen zurechtzukommen, das Erlernen einer angemessenen weiblichen oder männlichen sozialen Rolle, die Entwicklung der grundlegenden Fähigkeiten

wie Lesen, Schreiben und Rechnen, die Entwicklung von Denkschemata und Konzepten, die für das Alltagsleben nötig sind, das Erlernen persönlicher Unabhängigkeit, die Entwicklung von Gewissen, Moral und Wertmaßstäben und die Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen (ebd.). Ein Exkurs in die Shell Jugendstufe macht deutlich, dass diese Entwicklungsaufgaben nach wie vor aktuell sind, aber inzwischen ergänzt werden dürfen mit den Anforderungen im Zusammenhang mit dem Umgang von Konsumangeboten, Freizeitaktivitäten und der Nutzung von Medien (vgl. Albert; Hurrelmann; Quenzel, 2019, S. 1-21).

Die mittlere Kindheit ist zweifellos ein bedeutsames Lebensereignis für das Kind, welches mit markanten Veränderungsprozessen in den kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten einhergeht (vgl. Jenni, 2021, S. 293). Die körperliche Entwicklung verläuft dagegen, im Vergleich zu den ersten Lebensjahren, in einer geringeren Dynamik weiter (ebd.).

Keinen bislang nachgewiesenen Zusammenhang mit der Humorentwicklung hat die motorische Entwicklung. Diese wurde in keiner anderen Entwicklungsphase so gut untersucht wie in der mittleren Kindheit. Das Kind entwickelt mehr Ausdauer, eine gesteigerte Kraft, eine erhöhte Schnelligkeit sowie eine verbesserte motorische Koordination. Die Bewegungen werden im Verlauf der Altersphase flüssiger und eleganter. Motorische Basisfertigkeiten, wie z.B. Hüpfen, Rennen und Werfen werden verbessert. Dieser Erwerb hängt wesentlich von Anregungen aus dem Umfeld ab, z.B. familiärer Förderung. Der Bewegungsdrang ist noch hoch, aber die Kinder setzen ihn zielgerichtet ein. (vgl. Jenni, 2021, S. 294-300).

Möchte ein*e Pädagoge*in mehr Humor in die Arbeit mit Kindern in der mittleren Kindheit einsetzen, müssen das kognitive und das sprachliche Niveau und die emotionalen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 35). Die nachfolgenden Kapitel thematisieren die Entwicklungsprozesse im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich.

2.1.1 Kognitive Entwicklungsprozesse

„Drei Geschenke habe der Himmel den Menschen gegeben:
Die Hoffnung, den Schlaf und das Lachen.“
(Volksweisheit)

Sigmund Freud vertrat die Meinung, dass Kinder über keinen Humor verfügen. Er ging davon aus, dass Kinder „das Komische nicht kennen, des Witzes nicht fähig sind und den Humor nicht brauchen, um sich im Leben glücklich zu fühlen.“ (vgl. Freud, 1905, S. 193, zit. nach Bönsch-Kauke, 2003, S. 23).

Mittlerweile widerlegen mehrere empirische Studien diese Ansicht Freuds, z.B. McGhee (1979), Bergen (1998) und Bönsch-Kauke (1999).

Ontogenetisch lässt es sich nicht festlegen, wann Humor in der frühen Kindheit zum ersten Mal auftritt (vgl. Wicki, 2000, S. 176). Zöge man das Lachen als Humorindikator heran, ließe sich die Frage einfach beantworten, da das Lachen bei Babys schon zu beobachten ist.

Paul McGhee hat sich intensiv mit der Entwicklung des kindlichen Humors befasst. Sein kognitives Humor-Entwicklungsmodell aus seinem Buch „Humour and children's development“ unterscheidet, in Anlehnung an Jean Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung, vier Humorstufen der kindlichen Humorentwicklung. McGhee vertritt die Ansicht, dass die Wurzeln des Humors in einer späteren Phase der kognitiven Entwicklung, nämlich im Symbolspiel zu finden sind (vgl. McGhee, 1979, zit. n. Schreiner, 2003, S. 121). Der Humor, den Kinder verstehen und nutzen, ist folglich abhängig von ihrer kognitiven Entwicklung.

Eine andere Argumentation verfolgt der Entwicklungspsychologe Werner Wicki. Er weist darauf hin, dass die Fähigkeit, Inkongruenzen wahrzunehmen, eine ausreichende kognitive Basis für die Entstehung einer Humorreaktion ist, was bedeutet, dass das Lachen eines Säuglings durchaus als eine Humorreaktion zu interpretieren sei (vgl. Wicki, 1992, zit. n. Schreiner, 2003, S. 121).

Im Alter von zwei Wochen beginnen Säuglinge zu lächeln. Dieses Lächeln, welches sich unmittelbar nach dem Stillen zeigt, bezeichnete John Bowlby als ein „unselektives Lächeln“ (vgl. Bott, 2014, S. 63).

Das erste soziale Wiederlächeln gilt als ein Meilenstein in der sozialen Entwicklung im ersten Lebensjahr und tritt etwa im Alter von fünf bis acht Wochen auf (vgl. Viernickel, 2013, S. 634). Dieses erste Lächeln ist eine Reaktion des

Babys auf jede menschliche Stimme und Gesicht (vgl. Oerter & Montada, 1998, S. 234).

Das Lächeln als eine deutliche erkennbare Reaktion entwickelt sich im dritten Lebensmonat. Der Säugling erkennt beide Augen und das sich bewegende Gesicht seiner Bezugsperson und reagiert auf akustische und taktile Reize (vgl. Bott, 2014, S. 63). Nach John Bowlby besitzt dieses Lächeln eine soziale Funktion und sorgt für eine sichere Bindung zwischen Kind und Bezugsperson (vgl. Oerter & Montada, 1998, S. 236).

McGhee erörtert, dass im zweiten Lebensjahr die erste Phase der Humorentwicklung beginnt. Das Kind erfährt Humor, indem es mit Dingen spielt (vgl. McGhee, 1979, zit. n. Wicki, 2000, S. 176). Es ist nun zu inkongruenten Handlungen fähig, was eine große Entwicklung im kognitiven Bereich darstellt, z.B. das Kind hält sich eine Banane ans Ohr und telefoniert. Die Kinder kaspert nun gern und freuen sich, wenn sie andere Personen zum Lachen bringen (vgl. Siegler; Eisenberg; De Loache; Saffran, 2014, S. 358). Was Kinder zum Lachen bringt, ändert sich mit zunehmendem Alter. Mit der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und dem zunehmenden Verständnis von Menschen und Ereignissen finden Kinder im Vorschulalter Wortspiele und Witze lustig (ebd., S. 363). Während in der ersten Phase der Humorentwicklung die physische Anwesenheit von Dingen wichtig ist, ist dies in der zweiten Phase, welche zum Ende des zweiten Lebensjahres beginnt, nicht mehr nötig (vgl. McGhee, 1979, zit. n. Wicki, 2000, S. 176). Aufgrund der sprachlichen Entwicklung haben Kinder jetzt Freude daran, indem sie Dinge absichtlich falsch benennen.

In der dritten Phase der konzeptuellen Inkongruenz, im Alter von ca. drei bis sechs Jahren, kommt es zu verschiedenen Humorformen. Kinder lachen über Wortklänge und erschaffen eigene Wortkombinationen. Sie lachen herzlich über körperliche Auffälligkeiten oder über Missgeschicke anderer. Sie tun dies jedoch nicht, weil sie jemanden verletzen wollen, sondern sind noch von der im Vorschulalter typischen egozentrischen Sicht auf die Welt geprägt (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 39).

Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung legt dar, dass Kinder im Alter von etwa sieben bis zwölf Jahren die konkret-operationale Stufe erreichen (vgl. Schneider; Lindenberger, 2012, S. 212). Sein Invarianzkonzept beschreibt ausführlich die kognitiven Entwicklungsschritte dieser Altersstufe. Kinder nehmen

nun die Doppel- oder Mehrdeutigkeiten von Worten gleichzeitig auf. Sie begreifen verschiedene logische Zusammenhänge zwischen Ereignissen, ungeachtet der Wahrnehmungsmodalitäten und erkennen abstrakte Inhalte und indirekte Inkongruenzen aus verschiedenen Handlungssequenzen heraus (vgl. McGhee 1976; 1979, zit. n. Schreiner 2003, S. 138). McGhee erläutert, dass Kinder nun die vierte und höchste Humorstufe erreichen, welche auch als erster Schritt in die Richtung des Erwachsenenhumors gewertet wird. Die Kinder erfahren, dass ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann. Sie können jetzt abstrakte Inhalte und implizite Inkongruenzen erkennen bzw. humorvolle Vorgänge antizipieren, ohne dass diese bildlich oder wörtlich vorgegeben werden. Dieses Verständnis gilt als das erste Anzeichen von logischem Denken in der Humorentwicklung (vgl. McGhee, 1979, zit. n. Schreiner, 2003, S. 132).

Ein weiteres Indiz für das Wachstum der kindlichen Gedächtnisleistungen zeigt sich in Gedächtnisstrategien, welche die Kinder zunehmend einsetzen. Beispiele dafür sind die innerliche Wiederholung von Zahlen, die Einteilung von Wörtern in Kategorien und zum Ende der mittleren Kindheit hin die Bildung von sogenannten Eselsbrücken oder Merksprüchen (vgl. Jenni, 2021, S. 305).

2.1.2 Sozial-emotionale Entwicklungsprozesse

„Man kann Humor nicht auftragen wie auf einem Servierteller.
Der Ton macht die Musik –
und der Resonanzboden muss das Herz sein.“
(Heinz Rühmann)

In der Entwicklungspsychologie wurde in den ersten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts die Auffassung vertreten, dass die Entwicklung in der mittleren Kindheit in einer Ruhepause verharret (vgl. Mietzel, 2019, S. 288). Diese, von Sigmund Freud benannte „Latenzperiode“ schreiben die Psychologen L. Joseph Stone, Peter Potthoff und Joseph Church dem Umstand zu, dass in der frühen Kindheit entscheidende Entwicklungsschritte stattfinden und auch die Jugendphase erneut von komplizierten Prozessen gekennzeichnet ist (vgl. Stone; Church, 1978, S. 120, zit. n. Baacke, 2018, S. 60). Dagegen verlangsamt sich bei Grundschulkindern das körperliche Wachstum, und auch in der sozial-emotionalen Entwicklung konnten aus damaliger Sicht keine nennenswerten Ereignisse entdeckt werden (vgl. Mietzel, 2019, S. 288). Tatsächlich belegen inzwischen eine Reihe von Forschungsergebnissen, dass der Eintritt in die

Schule mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist (ebd., S. 288). Dieter Baacke kommt sogar zu dem Schluss, dass Kinder dieser Altersphase es mit „mannigfachen Widersprüchlichkeiten“ zu tun haben und in dieser „Krise“ einen „angemessenen pädagogischen Schutz“ bedürfen (vgl. Baacke, 2018, S. 63). Gerade im achten Lebensjahr machen Kinder oft eine existentielle Krise durch. Sie erkennen, dass jeder Mensch sterben wird, was bis zu eigenen Todesängsten führen kann. Dazu kommen die Ängste vor Dunkelheit, Einsamkeit, Geistern und wilden Tieren. Schulängste können auftreten, zuerst als Trennungsangst zwischen Kindern und Müttern, später als Angst vor schulischem Versagen, vor Misserfolg und mangelnder Anerkennung. Es gibt also keinen Anhaltspunkt dafür, dass Emotionalität in der mittleren Kindheit eine geringe oder gar keine Rolle spielt (vgl. Anthony, 1967, S. 473f., zit. n. Baacke, 2018, S. 211).

Die Familie bildet nach wie vor einen Raum emotionaler Dichte zwischen den Kindern, Eltern und Geschwistern. Der gleiche Wert für das Kind kommt der Gruppe der Gleichaltrigen zu (vgl. Baacke, 2018, S. 134). Nach der Einschulung gewähren in der Regel die Eltern ihren Töchtern und Söhnen zunehmende Freiheiten (vgl. Mietzel, 2019, S. 288). Dadurch erhalten die Kinder Gelegenheiten, sich den Gleichaltrigen zuzuwenden, freie Zeit mit ihnen zu verbringen und erste wirkliche Freundschaften zu entwickeln (ebd.).

Während Kinder im Vorschulalter dazu neigen, ihre Fähigkeiten und Merkmale hochgradig positiv zu bewerten, hat der soziale Vergleich in der mittleren Kindheit zur Folge, dass die Jungen und Mädchen ein realistisches Bild von sich entwickeln. Sie verfügen nun über ein Selbstbild, welches wiedergibt, was sie in den verschiedenen Schulfächern leisten, wie sie ihre Beliebtheit in der Peergroup einschätzen, wie sie aussehen und wie ihr Verhalten zu ihren Eltern ist. Da sich Kinder in diesem Alter noch in der konkret-operationalen Phase befinden, gehören zu ihrem Selbstkonzept auch Vergleichsurteile (vgl. Mietzel, 2019, S. 298f.).

Welche Themen Kinder amüsant finden, lässt nicht nur Hinweise auf ihre kognitive und sprachliche Entwicklung zu, sondern auch auf ihre sozio-emotionale Entwicklung (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 42).

Während sich McGhees Forschungen auf den kognitiven Aspekt in der Humorforschung bezogen, betrachtete Martha Wolfenstein als ergänzenden

Entwicklungsbereich die sozial-emotionale Ebene. Die Inhalte des produzierten Humors sind von den Themen der aktuellen Entwicklung der Kinder abhängig sowie von sozialen und kulturellen Gegebenheiten (vgl. Wolfenstein, 1954, zit. n. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 42). Sie erkannte die Anwendung von Humor als eine Strategie der Lebensbewältigung für Kinder und Jugendliche. Humor hilft beim Umgang mit Stress, Ängsten, Unsicherheiten und Schuldgefühlen (ebd., S. 43). Diese Gefühle haben ihren Ursprung in Belastungssituationen, wie z.B. Enttäuschungen, Trennungen, Frustrationen oder sind die Folgen emotionaler Anspannungen, die in der Konfrontation mit zentralen Entwicklungsaufgaben stehen, wie z.B. die Entwicklung der Autonomie, die psychosexuelle Entwicklung, die Etablierung und Festigung der Geschlechtsidentität (vgl. Schreiner, 2003, S. 135).

Wolfenstein erklärt, dass Humor bei Kindern und Jugendlichen als Copingstrategie zur Bewältigung eines emotionalen Stresszustandes dient, als auch zu einer Bewältigungsstrategie in Form eines emotionalen Puffers genutzt wird, die gestaltende Entwicklungsübergänge abmildert. Zudem erkannte sie einen weiteren Grund in dem kindlichen Humormotiv, sich von unerreichbar eingestuften Wünschen zu befreien (vgl. Schreiner, 2003, S. 135f.).

Nach Wolfenstein wandelt sich mit sechs Jahren die Form der kindlichen Humorpräsentation. Zuvor stand bei den Kindern die Freude am eigenen Witz im Vordergrund, mit sechs Jahren dominiert der sozial kommunikative Aspekt. Kinder bevorzugen jetzt Rätsel, mit denen sie Grenzen überschreiten dürfen, z.B. das Verwenden von tabuisierten Wörtern. Sie wandeln auch gern die Stärken von Erwachsenen in Schwächen um (vgl. Schreiner, 2003, S. 136). Eigene Unvollkommenheiten werden damit versteckt und führen zu einem Gefühl der Überlegenheit und Kontrolle gegenüber Erwachsenen und Gleichaltrigen, wenn Kinder z.B. die Antwort eines Rätsels kennen (vgl. Bott, 2014, S. 69). Erwachsene müssen sich für die kindlichen Späße oft provozieren, ärgern, erschrecken oder reinlegen lassen, was eine kindliche Reaktion auf normative Grenzen zu verstehen ist (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 67). Nur durch diese bewusste Umkehr von Handlungs- und Erwartungsmustern lernen sie, diese zu verstehen. Die Kinder wollen damit nicht die Erwachsenen bloßstellen, sondern empfinden kindliche Überlegenheitsfreude, die sie kurzzeitig kompetenter fühlen lassen (ebd.). Norbert Neuß macht deutlich, dass, wenn Kinder über Erwachsene

lachen, dies in der Regel keinen aggressiven oder überheblichen Charakter besitzt (vgl. Neuß, 2010, S. 242ff).

Der Erwerb emotionaler Fähigkeiten ist ein entscheidender Bestandteil kindlicher Bildungsprozesse, vor allem für die schulische und soziale Entwicklung (vgl. Petermann; Wiedebusch, 2003, S. 20ff.). Kinder, die über eine angemessene emotionale Kompetenz verfügen, können auch in anderen Entwicklungsbereichen Kompetenzen ausbilden (ebd., S. 20). Ohne emotionale Fähigkeiten ist eine Entwicklung von sozialen Kompetenzen nicht möglich, denn erst sich seiner Gefühle bewusst zu werden, sie zu akzeptieren und zu regulieren, darüber zu kommunizieren, die Gefühle anderer zu interpretieren und darauf angemessen zu reagieren, ermöglichen ein positives Sozialverhalten und damit mehr Sozialkontakte zu Gleichaltrigen (ebd.).

3 Humor

„Wer das Leben zu ernst nimmt,
braucht eine Menge Humor,
um es zu überstehen.“
(Charlie Chaplin)

Die meisten Menschen verbinden Humor mit Lachen. Wer humorvoll agiert, auch pädagogisch, möchte mit seinem Gegenüber gemeinsam lachen (vgl. Veith, 2007, S. 20). Humor ist also mit dem körperlichen Vorgang des Lachens vereint. Lachen ist ein sichtbares Zeichen von Humor.

Das Lachen übte in jeder Epoche schon eine große Faszination auf die Menschen aus (vgl. Schreiner, 2003, S. 25). Schon in der Frühzeit lachten die Menschen bei einem Sieg im Kampf um Leben und Tod. Im alten Ägypten und in der germanischen Mythologie galt das göttliche Lachen als die Quelle der Schöpfungskraft (ebd., S. 26). Während im Mittelalter, dominiert durch die Kirche, dem Lachen jeglicher positiver Wert abgesprochen wurde, kristallisierten sich in der Neuzeit differente Humorkulturen in Europa heraus (ebd., S. 3ff.). Lachen gehört zu den ältesten menschlichen Kommunikationsformen und ist in allen Kulturen anzutreffen (vgl. Hirsch, 2019, S. 3).

Humor ist eine Form des zwischenmenschlichen Verhaltens und Erlebens sowie eine soziopsychische Kompetenz (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 81).

Besonders im Alltag eines Hortes ist die Bedeutung von Humor als Interventionsmöglichkeit gegenüber Belastungen des Erzieher*innen Berufs von großer Bedeutung (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 63). Es muss betont werden, dass Belastungen nicht ausschließlich negativ betrachtet werden sollen, da diese sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Handlungskompetenz auswirken können (ebd., S. 64).

3.1 Definition von Humor

„Humor ist, was man nicht hat,
sobald man ihn definiert.“
(Rudolf Presber)

Es gibt keine einheitliche Definition, die den Humorbegriff sowohl im Alltagsgebrauch als auch in der Fachliteratur deutlich formuliert.

Bei den gängigen Definitionen handelt es sich meist um Zitate oder Aphorismen von gesellschaftlich bekannten Menschen, wie Schriftsteller*innen, Politiker*innen oder Schauspieler*innen (vgl. Effinger, In: Effinger, 2009, S. 30). Humor ist also ein Phänomen, welches aufgrund seiner Vielschichtigkeit schwer einzugrenzen ist (vgl. Bott, 2014, S. 11). Um den Begriff trotzdem für die vorliegende Arbeit einzugrenzen, wird die Definition der Humorforscherin Vera Robinson herangezogen, die dem Humor drei grundlegende Funktionen, bestehend aus kognitiver Kommunikation, emotionaler Reaktion und einer physischen Reaktion zuschreibt. Robinson bezeichnet jede Situation als Humor, „die von den Beteiligten als komisch wahrgenommen wird und dazu führt, dass diese lachen oder lächeln und Belustigung empfinden“ (vgl. Robinson, 2002, S. 10).

Es gibt unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze für den Humor, welche vom sozialen und gesellschaftlichen Wandel stark beeinflusst wurden (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 5). Diese Humorthorien beruhen auf unterschiedlichsten Grundannahmen und wissenschaftlichen Perspektiven. Sie umfassen biophysiologische, motivationale, kognitive und soziale Komponenten (vgl. Schreiner, 2003, S. 97).

3.2 Humortheorien

„Der Humor nimmt die Welt hin, wie sie ist,
sucht sie nicht zu verbessern und zu belehren,
sondern mit Weisheit zu ertragen.“

(Charles Dickens)

Zu Systematisierungszwecken kann man fünf Erklärungsansätze unterscheiden, die sich teilweise überkreuzen (vgl. Schreiner, 2003, S. 97).

Die „Inkongruenztheorie“, welche auf Schopenhauer zurückgeht, betont den kognitiven Aspekt des Lachens und erklärt das Zustandekommen einer humorvollen Situation durch den Überraschungseffekt, der von dem Unerwarteten -der Pointe- hervorgerufen wird (vgl. Fricke, 2006, S. 68). Die Voraussetzung, um diese Logik zu verstehen, sind kognitive, intellektuelle Leistungen und ein bestimmter sozial-emotionaler Rahmen, der die Reaktion in Form eines Lachens hervorruft (vgl. Fricke, 2006, S. 68f.).

Die „psychoanalytischen Theorien“ sehen im Humor eine entspannende Wirkung bzw. einen Lustgewinn. Der Humor bewirkt die Möglichkeit der Abreaktion von psychischen Energien, beispielsweise von Stress. Man kann sich von gängigen Konventionen befreien und auch aggressive oder sexuelle Wünsche ausleben. Ein Vertreter dieser Theorie ist Sigmund Freud (vgl. Schreiner, 2003, S. 105).

Die „soziale Humortheorie“ beschreibt die sozial verbindende Wirkung von Humor. Sie erörtert die Entwicklung des Zusammenhörigkeitsgefühls und die Stärkung des Selbstwertgefühls in Gruppen, die Förderung der gruppeninternen Kommunikation und die Verminderung sozialer Unterschiede. Der Humor besitzt eine entlastende Wirkung (vgl. Fricke, 2006, S. 69f.).

Thomas Hobbes und Cicero sind Vertreter der aristotelischen „Überlegenheits- oder Aggressionstheorie“. Sie betont den feindseligen, entwertenden und somit aggressiven Charakter des Humors. Der Mensch fühlt sich überlegen, wenn er über Schwächen und Unzulänglichkeiten seines Gegenübers lachen kann. Diese Art der Überlegenheit bezeichnet Hobbes als einen „Triumph“. Das Lachen bewirkt die Erhöhung des eigenen Ichs, was zu einer Erhöhung des Selbstwertgefühls führt (vgl. Schreiner, 2003, S. 100f.; Fricke, 2006, S. 70f.).

Aufgrund des Perspektivwechsels der „Reflexionstheorie“ kann Humor verfremdend wirken. Humor ist hier in der Lage, Selbstverständliches in Frage zu stellen, kritisiert bestehende Normen und Verhaltensweisen und macht auf Missstände aufmerksam (vgl. Fricke, 2006, S. 71).

Alle historischen Quellen, Ausführungen und Theorien betreffen jedoch ausschließlich den Humor in der Erwachsenenwelt. Auf eine Erklärung dafür hat sich Philippe Ariés konzentriert, der den Standpunkt vertritt, dass es im Mittelalter die Kindheit als ein bestimmtes Lebensalter nicht gegeben hat. Kaum konnte sich ein Kind physisch zurechtfinden, wurde es übergangslos zu den Erwachsenen gezählt (vgl. Ariés, 2019, S. 46). Durch dieses fehlende anerkannte Lebensalter und das Nichtvorhandensein eines eigenen kulturellen Spielraumes war es in der damaligen Zeit nicht erforderlich, humorale Phänomene bei Kindern zu beobachten oder gar zu dokumentieren (vgl. Schreiner, 2003, S. 57). Es ist trotzdem anzunehmen, dass die Kinder untereinander gescherzt haben, sich foppten und über selbst verfasste Spottreime und Lieder lachten (ebd., S. 58).

3.3 Auswirkungen des Lachens

„Jeder Tag, an dem du nicht lächelst,
ist ein verlorener Tag.“
(Charlie Chaplin)

Im Volksmund wird behauptet „Lachen ist gesund“. Inzwischen weiß man tatsächlich um die positiven Auswirkungen auf die menschliche Gesundheit. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Wissenschaft so weit entwickelt, dass die Auswirkungen des Lachens auf den menschlichen Körper, den Geist und die Seele nachgewiesen werden konnten.

Lachen stärkt das Immunsystem. Der Herzrhythmus wird reguliert. Die Bronchien werden durch ein herzhaftes Lachen geöffnet, was die Atmung unterstützt. Das Blut wird mit mehr Sauerstoff angereichert, was biochemische Verbrennungsvorgänge des Körpers unterstützt. Cholesterin wird gesenkt. Lachen wirkt gegen Stress und hilft bei Ängsten. Das deutliche Wohlbefinden, was ein Lachen in uns auslöst, hat jede*r schon erlebt (vgl. Fricke, 2006, S. 72f.). Humor und Lachen besitzen zudem eine beträchtliche soziale Bedeutung (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 80). McGhee spricht von einer teamfördernden, stressmindernden, konfliktlösenden und spannungsabbauenden Wirkung (McGhee, 1999, zit. nach Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 80).

Bönsch-Kauke bezeichnet Humor als ein „Entwicklungsphänomen“, welches eine erfolgreiche Interaktion zwischen dem Organismus und dem kulturellen und sozialen Kontext vermittelt (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 59).

Christian Fricke beruft sich auf die resiliente Fähigkeit von Humor. Wer über eine humorvolle Grundhaltung verfügt, bewältigt besser Krisen (vgl. Fricke, 2006, S. 12). Thomas Holtbernd kommt in seinen Forschungen auf das gleiche Ergebnis. Er spricht sogar von „Bewältigungshumor“, denn eigenes Scheitern nicht ganz ernst zu nehmen und eine innere Gelassenheit zu entwickeln, fördert ein positives Selbstkonzept und hilft uns dabei, Belastungen besser zu ertragen (vgl. Holtbernd, 2002, S. 69f.).

Für Kinder besitzt Humor zudem eine wichtige Ventilfunktion. Aggressionen, schwierige Situationen, Schulleistungsängste oder autoritäre Zwänge können humorvoll in Lust transferiert und damit sozial akzeptabel werden. Das Wohlbefinden bleibt so erhalten (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 35f.).

3.4 Humorentwicklung der mittleren Kindheit

„Humor ist nicht erlernbar.
Neben Geist und Witz setzt er
vor allem ein großes Maß an Herzensgüte voraus,
an Geduld, Nachsicht und Menschenliebe.“
(Curt Goetz)

Das Modell von McGhee wie auch die qualitativen Studien von Wolfenstein umschreiben die humorale Entwicklung von der Kleinkindzeit bis zum Beginn der Adoleszenz (vgl. Schreiner, 2003, S. 138).

In der Zeit der mittleren Kindheit korrelieren das Humorverständnis und die Kreativität von Kindern am höchsten (vgl. McGhee 1990, zit. n. Schreiner 2003, S. 138). „Humor ist für Kinder und Jugendliche alltäglich und allgegenwärtig“ (vgl. Wicki, 2000, S. 173). Schreiner spricht von der „Blütezeit“ des Humors (vgl. Schreiner, 2003, S. 138). McGhee resümierte, dass es für Kinder in diesem Lebensalter sehr wichtig ist, Humor mit anderen zu erleben (vgl. McGhee, 1979, S. 125, zit. n. Piepenbrink, 2013, S. 67). Herrmann Hellmers bezeichnet den Humor im Grundschulalter als integrierenden Humor, da die Kinder ihn überwiegend nutzen, um Kollektive zu bilden und Gemeinschaft zu erfahren (vgl. Hellmers, 1971, S. 133, zit. n. Piepenbrink, 2013, S. 67).

Schüler*innen, die humorvoll sind, sind beliebter, finden leichter Freunde und haben einen höheren Status in der Klasse bzw. in der Gleichaltrigengruppe. Auch Kinder und Jugendliche selbst sind der Überzeugung, dass Ansehen und

Anerkennung vom Humorverhalten abhängig sind (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 82).

Das Herumblödeln und Quatschmachen von Kindern, welches von einigen Erwachsenen mit einem verständnislosen Kopfschütteln betrachtet wird, hilft Kindern in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 52). Kinder verfügen über ein breites Spektrum von sozialen Kontakten. Bei diesen handelt es sich um enge Freunde, Bekannte, Spielkameraden, „Feinde“, Erwachsene, Familie usw. Jede dieser zwischenmenschlichen Beziehungen erfordert eine differente Humor-Interaktion (ebd., S. 271).

Humor ist auch ein sprachliches Phänomen (vgl. Schreiner, 2003, S. 176). Im Schulalter (etwa 6 bis 15 Jahre) werden in der Interaktion mit Gleichaltrigen die Kommunikationsformen erlernt und verfeinert. Die Mädchen und Jungen entwickeln dabei eine eigene kommunikative Kultur. Daher ist ein Schlüssel für geschlechtsspezifisches Humorverhalten in den Peergroups und ihren kommunikativ-sozialen Determinanten zu suchen (ebd., S. 176f.). Die These, dass das geschlechtsspezifische Sprachverhalten und somit auch die Ausprägung von Humor am stärksten von Gleichaltrigen beeinflusst wird, vertritt auch Ingrid C. van Alphen (vgl. van Alphen, In: Kottloff, 1988, S. 200).

3.5 Jungenhumor vs. Mädchenhumor

„Im Humor ruht die Chance
für ein Verstehen geschlechtstypischer Andersartigkeit:
Mädchen sind anders, Jungen auch!“
(Marion Bönsch-Kauke)

In der deutschsprachigen Forschungsliteratur, von wenigen Ausnahmen abgesehen, spielte bislang die Frage der Geschlechtsabhängigkeit von Humor eine untergeordnete Rolle (vgl. Schreiner, 2003, S. 175).

In den 1980er Jahren traten in der Erforschung der kindlichen Interaktionen starke genderisierte Unterschiede in der Art des Humors hervor (vgl. Kottloff, 1995, S. 149). McGhee beobachtete bereits im Kindergartenalter leichte Unterschiede im Humorverhalten von Jungen und Mädchen, die sich allerdings mit Beginn des Schuleintritts stark voneinander unterschieden. Dafür sind gesellschaftliche Faktoren verantwortlich. Jungen und Mädchen passen ihr Verhalten den gängigen Rollenerwartungen an (ebd.). Herumalbern und Faxen

machen werden von den Erwachsenen schon früh bei Mädchen eingeschränkt, weil dieses Verhalten als „jungenhaft“ gilt. Mädchen haben nicht die „gesellschaftliche Erlaubnis“, verbale oder humorale Aggressionen zu zeigen (ebd., S. 150).

In vielen bisherigen Humorforschungen dominieren Rollenstereotype. Jungen seien in ihren Humorverhalten dominant und aggressiv, Mädchen dagegen unterwürfig und selbstkritisch (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 272). Diese Ergebnisse spiegeln nur einen begrenzten Ausschnitt aus dem Humorverhalten der Kinder wider und werden dem tatsächlichen Humorverhalten von Jungen und Mädchen nicht gerecht (ebd.).

Die Pauschalisierungen konnten bis heute wissenschaftlich noch nicht entkräftet werden, weil empirisch zu diesem Thema keine ausreichenden Untersuchungen durchgeführt wurden. Zudem fehlen wichtige Rahmenbedingungen, die sich zu einem komplexen Wechselspiel potenzieren, wie z.B. der Blickwinkel Gender-Forschung, kulturhistorische Wandlungen, entwicklungspsychologische Aspekte und die Auswahl der Stimuli (vgl. Schreiner, 2003, S. 184).

Wie verhalten Jungen und Mädchen sich in geschlechtshomogenen und gemischtgeschlechtlichen Humor-Interaktionen? Gibt es typische Merkmale, Gemeinsamkeiten und Unterschiede (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 272)?

Ein separates Fokussieren, wie Mädchen mit Mädchen, Jungen mit Jungen und Mädchen mit Jungen umgehen, ist unumgänglich (ebd.).

3.5.1 Humor in gleichgeschlechtlichen Gruppen

„Nichts in der Welt wirkt so ansteckend
wie Lachen und gute Laune.“

(Charles Dickens)

Marion Bönsch-Kauke beobachtete in ihren Studien aktuelle Interaktionen im Alltag von Grundschüler*innen. Ihre Analysen bestätigen die Vorläuferstudien von Wolfenstein (1954), McGhee (1976b), Kotthoff (1995), Lampert und Ervin-Tripp (1998) und Bergen (1998). Ergänzend zu diesen Vorläuferstudien konkretisiert Bönsch-Kauke Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die tatsächlich auch manche Rollenstereotype bestätigen (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 272).

In einer Gruppe Jungen ist widersetzlicher Humor zu erleben. Sie analogisieren gern, was als kurzes Beispiel in der Äußerung „Lass das Malen, da malt ja jedes Baby besser als du!“ verdeutlicht wird. Der Humor ist aggressiv, was sich in obszönen Äußerungen, dem Prahlen von imaginären Erlebnissen, Rücksichtslosigkeit und Coolness äußert. Jungs lieben diese kämpferischen Herausforderungen. Im Gegensatz zu den Mädchen können sie danach wieder zur „Tagesordnung“ übergehen, als wäre nichts gewesen. Anerkennung muss verdient werden. Der stärkste oder schlaueste Junge wird Anführer der Gruppe (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 272f.).

Mädchen ziehen Gespräche vor, die koordinativ-stimmig sind. Aggressiver Humor wird bei ihnen meist nicht geschätzt. Im Gegensatz zu Jungen, die ihre zwischenmenschlichen Beziehungen gern als verbalen oder körperlichen Kampf gestalten, wird bei Mädchen deutlich, dass innerhalb ihrer Gruppe die Sozialisation im Sinne der Fürsorgemoral aufgebaut wird. Sie verstehen es, ihre Gesprächspartnerin mit anerkennenden Worten aufzumuntern oder zu motivieren (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 274).

Mädchen bevorzugen untereinander die Chaotechnik, d.h. sie scherzen über das Äußere oder über Liebesangelegenheiten, wie z.B. das Vortäuschen von Gefühlen. Ist der Humor unter ihnen nicht einfühlsam genug, kann es Streitigkeiten geben, die im Gegensatz zu den Jungen, nicht kämpferisch gestaltet werden. Es werden gern Intrigen gesponnen, es wird gekuppelt, andere Mädchen werden mit Liebesentzug bestraft oder gar ausgeschlossen (ebd., S. 272f.).

Helga Kotthoff bestätigt die Unterschiede in der Rezeption von herausforderndem Humor. Mädchen schmollen häufiger als Jungen, während diese verletzendes Humorbemerkungen wegstecken können (vgl. Kotthoff, 1995, S. 150).

3.5.2 Humor in gemischtgeschlechtlichen Gruppen

„Ein Lächeln... erfreut mindestens zwei:
den Schenkenden und den, der es erhält.“

(William James)

Im Entwicklungstrend lässt sich feststellen, dass Kinder im Alter zwischen sieben bis zehn Jahren gemischtgeschlechtliche Kontakte suchen (vgl. Schreiner, 2003, S. 176).

Humor erfüllt unterschiedliche Funktionen für Mädchen und Jungen. Jungen mögen Humor in den gegenseitigen Beziehungen und bevorzugen dabei Witze und Quatsch. In ihren Freundschaften ziehen sie aufsässigen und ungebärdigen Humor vor. Dabei nutzen sie meist geradlinige und offensive Strategien (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 275). Jungen sind im Grunde eher in der Rolle der Spaßinitiatoren zu finden, Mädchen in der Rolle der Spaßrezipienten (vgl. Kotthoff, 1995, S. 149).

Mädchen dient der Humor, um mit seiner Hilfe den Kontakt zu Jungen herzustellen. Von Nutzen sind ihnen dabei das Necken oder Streiche. Ihre Strategien sind, je nach Charakter, subversiv, subtil und raffiniert. Fragen zur Hierarchie sind eher untergeordnet (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 275).

Jungen konkurrieren mit Witzen. In McGhees Studien waren nonverbale Späße wie z.B. Verrücktspielen, Clown spielen und Feindseligkeiten signifikant mehr bei den Jungen zu beobachten (vgl. Kotthoff, 1995, S. 150).

In gemischtgeschlechtlichen Gruppen beobachtet man die meisten Probleme mit Humor in der Interaktion zwischen Jungen und Mädchen. Diese beruhen auf den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Humor. Ein typisches Beispiel ist die Situation, in der Jungen die Mädchen ärgern. Für die Jungen ist es ein Annäherungs- oder Kontaktversuch. Die Mädchen sehen dahinter meist negative Absichten. Diese unterschiedlichen Spielregeln führen zu Missverständnissen und Problemen (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 274). Bönsch-Kauke geht davon aus, dass das Überleben der menschlichen Gesellschaft ein ausgewogenes Verhältnis von Angriffs- und Verteidigungsstrategien voraussetzt. In der Entgegensetzung von Jungen und Mädchen liegen also Entwicklungsaufgaben für die Humorinteraktion zugrunde. Um dies deutlicher darzustellen, ist als Beispiel zu nennen, dass Jungen es lernen werden, mit Mädchen sanfter zu spaßen. Mädchen dagegen eignen sich an, den Jungen gegenüber frecher und

cleverer zu agieren als untereinander in gleichgeschlechtlichen Gruppen (ebd., S. 275f.).

Im Spielverhalten wird ein weiterer Unterschied zwischen der Humor-Interaktion deutlich, was anhand des Spieles Ballontanz näher erläutert wird. Die Jungen haben Freude daran, die Luftballons platzen zu lassen. Die Mädchen vereiteln das sehr gern und „beschützen“ die Ballons (vgl. Bönsch-Kauke, 2003, S. 274).

3.6 Pädagogischer Humor

„Denn ihm fehlte die wichtigste Tugend des Erziehers, die Geduld.
Ich meine nicht jene Geduld, die an Gleichgültigkeit grenzt und zum Schlendrian führt,
sondern die andere, die wahre Geduld,
die sich aus Verständnis, Humor und Beharrlichkeit zusammensetzt.“
(Erich Kästner)

Humor in der Pädagogik ist nicht als das Gegenteil von Ernsthaftigkeit zu verstehen. Er sollte sich immer auf pädagogische Lerninhalte beziehen und die Absicht verfolgen, die Aufmerksamkeit der Kinder auf diese zu lenken (vgl. Liebertz, 2009, S. 128). Er bewirkt ausschließlich positive Effekte, wie ein Lächeln, Schmunzeln oder das Hervorrufen einer frohen Stimmung (vgl. Fricke, 2006, S. 20).

Paul E. McGhee beschreibt pädagogischen Humor als „die Fähigkeit (...), Lebenswidrigkeiten gelassen hinzunehmen und ihnen sogar eine heitere Komponente abzugewinnen“ (vgl. McGhee, zit. n. Kassner, 2002, S. 56).

Dieter Kassner betrachtet pädagogischen Humor von zwei Seiten. Zum einen ist er als eine innere Haltung zu verstehen, zum anderen kann man ihn als ein soziales Beziehungsphänomen betrachten, bei dem es einen „Sender“ und einen „Empfänger“ von Humor gibt. Ohne eine klare und allgemeingültige Definition vorzugeben, versteht Kassner es, positiven und negativen Humor zu trennen. (vgl. Kassner, 2002, zit. n. Fricke, 2006, S. 20).

In der Literatur wird pädagogischer Humor ausschließlich in Verbindung mit Schule und Unterricht gebracht. Dagegen sollte eingewendet werden, dass er in Horten eine mindestens genauso große Rolle spielt. Die Wirkung und die Funktion von pädagogisch angewandtem Humor machen deutlich, wie wichtig dessen Einsatz in der Arbeit mit Kindern ist.

3.7 Wirkung und Funktion von pädagogischem Humor

„Der Humor rückt den Augenblick an die richtige Stelle.
Er lehrt uns die wahre Größenordnung
und die gültige Perspektive.
Er macht die Erde zu einem kleinen Stern,
die Weltgeschichte zu einem Atemzug
und uns selber bescheiden.“
(Erich Kästner)

Bisher gibt es kaum empirische Forschungen zu den Funktionen und Wirkungen des Humors in der Sozialen Arbeit (vgl. Effinger, In: Effinger, 2009, S. 44).

Der Spruch „Wer zuletzt lacht, lacht am besten“ weist darauf hin, dass der Einsatz von Humor nicht bei allen Beteiligten auf die gleiche Resonanz stößt (vgl. Effinger, 2020, S. 49). Auf die negativen Arten von Humor trifft das zu, z.B. Zynismus wirkt aggressiv und auslachend und trägt zur Ausgrenzung bei. Im Gegenzug besitzt der Einsatz von positivem Humor in der Psychotherapie eine heilende Wirkung und kann helfen, prekäre Lebenslagen zu relativieren (ebd., S. 52).

Aufgrund von Altersunterschieden verfügen der Humor von Kindern und Erzieher*innen über wenig Gemeinsamkeiten. Die Initiatoren*innen des pädagogischen Humors wissen jedoch um diese fehlenden Übereinstimmungen und Unberechenbarkeiten und steuern diesen bewusst, indem sie soziale Verhaltensprozesse instrumentalisieren, um den Erfolg von Lernprozessen zu beeinflussen (vgl. Kassner, 2002, S. 45f). Das gemeinsame Miteinander, auch das Lernen und Arbeiten im Unterricht kann harmonischer gestaltet werden (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 71). Kindern fällt es leichter, mit Enttäuschungen oder Frustrationen fertig zu werden, wenn die erwachsene Person humorvoll interagiert (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 87). Das Konfliktpotential wird verringert, die Kommunikation verbessert und die Lernbereitschaft erhöht (ebd.). Pädagogischer Humor soll die Originalität und Kreativität der Kinder in Motivation umwandeln (vgl. Veith, 2007, S. 80). Lernen soll Spaß machen! Charmaine Liebertz findet die richtigen Worte. „Mit Humor erzieht es sich leichter“, da die Emotionen mit pädagogischen Inhalten und den persönlichen Einstellungen verknüpft werden. Ein guter pädagogischer Humor führt zu Zuversicht, Optimismus, Herzlichkeit und Nachsicht, welche sich letztendlich alle auf ein positives Lernklima auswirken (vgl. Liebertz, 2009, S. 114).

Gerade in der Kommunikation lässt sich eine beruhigende, entkrampfende, erfrischende und angenehme Wirkung beobachten (vgl. Wicki, 2006, S. 75).

Stressreaktionen werden reduziert. Ein humorvoller Blick oder ein Augenzwinkern zum Kind kann die Atmosphäre sofort erwärmen.

Wird der Humor klug eingesetzt, lässt sich das Interesse der Jungen und Mädchen steigern. Er dient zur Verhaltenssteuerung und stärkt das Verhältnis zwischen den Erzieher*innen und den Kindern (vgl. Schreiner, 2003, S. 220).

Der unschätzbare Wert für die körperliche und seelische Gesundheit darf in diesem Kontext nachdrücklich wiederholt werden (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 18).

Neben allen positiven Auswirkungen, die Humor mitbringen kann, lassen sich auch negative Aspekte von Humor feststellen.

3.8 Negativer Humor

„Der Witz ist das Erdgeschoss des Humors,
die Satire der erste Stock
die Ironie der zweite,
der Sarkasmus das Mansardenstübchen.“
(Karl Kraus)

Der negative oder schwarze Humor ist gekennzeichnet durch die fehlende pädagogische Absicht und eine starke Selbstprofilierung des Lehrers bzw. der Lehrerin (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 83).

Um über negativen Humor zu sprechen, muss vorerst klar eingegrenzt werden, was er bedeutet. Zum negativen Humor gehören Ironie, Spott, Sarkasmus, Zynismus, Schadenfreude, Zoten, Hohn und bestimmte Streiche.

Ironie und Sarkasmus wirken verletzend, entlarvend und destruktiv. Sie zeichnen sich durch eine Art Unehrllichkeit aus, da sie das Gegenteil von dem sagen, was sie meinen. Sie wirken lieb- und herzlos, was sich mit der Profession, Kinder zu erziehen, nicht vereinbaren lässt (vgl. Fricke, 2006, S. 26).

Negativer Humor ist in der Bildung und Erziehung fehl am Platz, da er keine zwischenmenschlichen und partnerschaftlichen Intentionen verfolgt (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 83).

Humor darf sich nicht gegen einzelne Mitglieder einer Gruppe richten. Gerade, wenn die anderen Gruppenmitglieder über den oder die Einzelnen lachen, wirkt das verletzend (vgl. Fricke, 2006, S. 83). Diese Ansicht vertreten auch andere

Autor*innen der Erziehungswissenschaft. Dieter Kassner lehnt Scherze klar ab, die auf Kosten anderer gehen, andere Menschen sozial degradieren und die zur Selbstprofilierung dienen (vgl. Kassner, 2002, S. 46).

Lehrer*innen oder Erzieher*innen verwenden negativen Humor häufiger als Schüler*innen. Dies entsteht durch spaßige Bemerkungen, die auf das Kind verletzend wirken können (vgl. Fricke, 2006, S. 56). Das kann zu Ablehnung, Einschüchterung und Irritation auf Seiten des Kindes führen (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 83).

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche ein negatives Humorerlebnis trotzdem eher bevorzugen, als gar keinen Humor im Unterricht bzw. im Hort zu erleben (vgl. Kassner, 2002, S. 47).

4 Die sozialpädagogische Institution Hort

„Humor ist die Fähigkeit,
heiter zu bleiben,
wenn es ernst wird.“
(Ernst Penzold)

Schlägt man im Duden unter dem Wort „Hort“ nach, erblickt man als erste Erklärung, ein in Gedichten verwendetes Wort mit der Bedeutung „Goldschatz“. Zweitens erklärt der Duden einen Hort als „Ort, Institution, Person, die einem Bedürftigen, Schwachen oder einem geistigen Gut o.Ä. einen besonderen Schutz gewährt“ (vgl. Duden, 2021). Erweitert man den Suchbegriff mit dem Wort „Kinderhort“, erhält man die Erklärung, dass es sich bei einem Kinderhort um eine „Einrichtung in einem Gebäude, Heim zur Betreuung schulpflichtiger Kinder im Grundschulalter“ handelt oder auch um eine räumliche Sonderkonstellation für einen, in „einer Schule angegliederten Schulhort“ (ebd.).

Ein Hort beschreibt eine Kindertageseinrichtung, in der Kinder im Grundschulalter erzogen, gebildet, betreut und versorgt werden. Horte haben insgesamt eine gesamtgesellschaftliche Einigung in ihrer Funktionsbestimmung, aber jeder Hort besitzt seine eigene, spezielle Funktionsvariante, die passend zu seinem Umfeld konfiguriert ist. Diese ist in der Konzeption der Einrichtung ersichtlich (vgl. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport,

2018, S. 13). Es ist das Ziel formuliert, Kinder in der Entwicklung zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ zu fördern. Neben der Familie und der Schule bedeutet der Hort für Grundschulkinder ein wichtiger Bildungsort und für die meisten Kinder der wichtigste Ort, um sich mit Freund*innen und Gleichaltrigen zu treffen (vgl. AGF Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V., 2020, S. 1).

Während in Kindergärten der Fokus auf alle sechs formulierte Bildungsbereiche des Sächsischen Bildungsplans gerichtet ist, d.h. die somatische, die soziale, die kommunikative, die ästhetische, die naturwissenschaftliche und die mathematische Bildung stellen eine in sich geschlossene Einheit dar (vgl. Freistaat Sachsen, Staatsministerium für Kultus und Sport, 2011, S. 7), ist für Horte die Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen das wichtigste Thema. Den Kindern stehen soziale Gestaltungsräume zur Verfügung, die einen wichtigen Ausgleich zum Schulalltag darstellen.

In der Betreuungslandschaft besitzt der Hort einen wichtigen Platz (vgl. Gängler; Weinhold; Markert, 2013, S. 171). Er fungiert als eine „Schutzeinrichtung für Kinderzeit“, was bedeutet, den Kindern sollen nach einem anstrengenden Vormittag in der Schule Spielzeiten und Spielräume zur Verfügung stehen (ebd., S. 172).

(Hort-)Erzieher*innen in Sachsen steht mit dem Sächsischen Bildungsplan ein Instrument zur Verfügung, mit dessen Hilfe der Bildungsauftrag am Kind gelingt.

4.1 Der Bildungsauftrag des Hortes

„Und kommt es dir zuweilen vor,
als ächze schwer dein Lebenskarren,
öl rasch die Räder mit Humor,
dann hört er wieder auf zu knarren.“
(unbekannte*r Verfasser*in)

„Bildung ist ein Prozess, der mit der Geburt beginnt, grundsätzlich individuell und lebenslang verläuft“ (Freistaat Sachsen, Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2011, Seite 5). Mit diesem Zitat beginnt der Sächsische Bildungsplan, der für alle pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine wichtige Arbeitsgrundlage darstellt.

Die Bildung und Erziehung des Kindes in der Familie wird begleitet, unterstützt und ergänzt. Horte bieten dem Kind vielfältige Erlebnis- und

Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Familie an. Die Förderung der Persönlichkeit des Kindes steht im Vordergrund (vgl. §2, Abs. 1, SächsKitaG vom 15.05.2009). Der ganzheitliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag dient dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen und der Ausbildung geistiger und körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. §2, Abs. 2, SächsKitaG vom 15.05.2009).

4.2 Schule vs. Hort

„Humor ist der Knopf, der verhindert,
dass einem der Kragen platzt.“
(Joachim Ringelnatz)

„Gute Bildung gelingt, wenn alle zusammenarbeiten.“ Dies ist der Leitsatz der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, die das Programm „Gemeinsam bildet – Grundschule und Hort im Dialog“ ins Leben gerufen hat. Das Ziel ist eine bessere und nachhaltigere Kooperation der beiden Institutionen, was behutsam andeutet, dass die Zusammenarbeit noch nicht optimiert ist (vgl. Mihan; Larrass, 2014, Vorwort).

Eine enge Verzahnung zwischen Hort und Grundschule sollte höchste Priorität besitzen. Es ist allerdings bekannt, dass sich die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen nicht immer einfach gestaltet (vgl. Rohrmann, 2009, S. 171f). Gründe dafür sind die unterschiedlichen Bildungskonzepte, die verschiedenen institutionellen Strukturen und nicht zuletzt persönliche Vorbehalte. Hinzu kommen die verschiedenen Arbeitgeber, welche die Leitlinien und Sichtweisen zur Bildung, zu den pädagogischen Zielen und zur allgemeinen Entwicklungsförderung vorgeben (ebd., S. 172).

Weitere Schwierigkeiten, die eine optimale Zusammenarbeit zwischen Horten und Grundschulen verhindern können, ist der Ausbau von Ganztagsangeboten seit 2005 in sächsischen Schulen. Die Rolle des Hortes scheint vielen Horterzieher*innen ungeklärt (vgl. Markert; Wiere, 2008, S. 18). Trotz schulischer Ganztagsangebote ist der Hort aber bis heute die Betreuungsinstanz Nummer eins geblieben, was zum großen Teil in der verlässlichen Organisation von Ferien und Nachmittagsangeboten zugrunde liegt (ebd., S. 22).

Es ist eine gemeinsame Aufgabe von Lehrer*innen und Erzieher*innen, unter der Beteiligung von den Eltern und den Kindern, die täglichen Übergänge von der

Grundschule in den Hort als gelungen zu ermöglichen (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2018, S. 8).

Konkret lässt sich von einer „Spaltung“ des kindlichen Tages reden. An den Vormittagen in der Schule sind die Kinder meist hoch motiviert und engagiert, in den Hort kommen die Kinder voller Ideen für mögliche Beschäftigungen. Diese Beschäftigungen haben aber nichts mehr mit den Themen und Arbeiten aus der Schulzeit zu tun. Dies bestätigen gleichermaßen Lehrkräfte und die Erzieher*innen (vgl. Rohrmann, 2009, S. 172f).

4.2.1 Gemeinsamkeiten

„Die Seele ernährt sich von dem,
worüber sie sich freut.“
(unbekannte*r Verfasser*in)

Horte und Schule sind Bildungseinrichtungen mit der gleichen Zielgruppe. Beide Institutionen haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen mit formulierten Bildungs- und Erziehungszielen im Kontext der gemeinsamen Bildungsverantwortung. Die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder ist der Ausgangspunkt für die Bildungsprozesse.

Für Kinder in der mittleren Kindheit bedeuten Hort und Grundschule eine wichtige Lebenswelt, ein Ort für gemeinsame Erfahrungen. Sie lernen in der Gemeinschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen, Folgen für ihr Handeln zu bedenken, erwerben ein Bewusstsein für Werte, finden Orientierung, Bestätigung und Kritik. Die Selbständigkeitsentwicklung wird gestärkt.

Beide Institutionen betrachten jedes einzelne Kind als eine individuelle Persönlichkeit, welches ernst genommen, angenommen und entsprechend gefördert wird (vgl. Comenius-Institut Sachsen, 2004, S. 2f.).

4.2.2 Unterschiede

Bildungstheoretisch und rechtlich sind klar zwei Systeme zu unterscheiden. Während die Eltern freiwillig das Angebot der Hortbetreuung wählen, ist der Schulbesuch als verpflichtend zu betrachten (vgl. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2013, Seite 19). Der Schulbesuch ist staatlich finanziert, für die Hortbetreuung bezahlen die Eltern eine Betreuungsgebühr. Die

Schulen sind Lernorte formaler Bildung. Hier werden den Kindern Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt (vgl. Comenius-Institut Sachsen, 2004, S. 2). Die Kinder müssen sich an Rahmenlehrpläne halten, an verbindliche Lernziele und erhalten formale Abschlussqualifikationen (ebd., S. 21). Horte sind Orte non-formaler Bildung. Es gibt keine festgelegten Lehrpläne, die strikt eingehalten werden müssen und einen geringen Normierungsdruck (vgl. Schmitt; Schwentesius, 2017, S. 5).

Beide Einrichtungen unterliegen verschiedenen gesetzlichen Grundlagen. In Sachsen gilt für Schulen das Sächsische Schulgesetz, für Horte sind das Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie das Sächsische KitaGesetz richtungsweisend (vgl. Lenz; Weinhold; Laskowski, 2009, S. 49f).

Ein weiterer Unterschied betrifft die Ausbildung. Während die Erzieher*innen-Ausbildung vornehmlich an Fachschulen stattfindet, verfügen Lehrer*innen über einen akademischen Abschluss (vgl. Schmitt; Schwentesius, 2017, S. 5).

4.3 Das (Er-) Leben von Humor in Schule und Hort

„Der Heiterkeit sollen wir,
wann immer sie sich einstellt,
Tür und Tor öffnen,
denn sie kommt nie zur unrechten Zeit.“
(Arthur Schopenhauer)

Es gibt wohl kaum einen Menschen, der sich nicht an den Satz „Und jetzt beginnt der Ernst des Lebens.“ erinnert. Die Bedeutung dieses Satzes hat eine Gewichtung, die für das Ende einer unbeschwerten Kindheit steht, die das Ende einer Zeit des Spielens, des Unsinns und des Lachens einläutet und für neue Pflichten steht (vgl. Krenz, 2007, S. 137). Der Eintritt in die Schule wird also nicht immer mit Freude und Humor verbunden. Es scheint deshalb nicht verwunderlich, dass Schule und Humor auch aus diesem Grund ein schwieriges Verhältnis zueinander haben (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 62).

Pädagogischer Humor kann den Unterricht und dessen Qualität wesentlich bereichern (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 63), aber Charmaine Liebertz spricht über die Schule als einen Ort der Humorlosigkeit (vgl. Liebertz, 2009, S. 124). Dieter Kassner unterstellt Lehrer*innen als Grund für die Ablehnung von Spaß im Unterricht die Furcht vor Autoritätsverlust (vgl. Kassner, 2002, S. 47) und auch Birgit Reißland und Johannes Gruntz-Stoll finden deutliche Worte: „Spontanität

und Unberechenbarkeit des Humors stehen im Widerspruch zur Rationalität der Schule.“ (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 9).

Fragt man Kinder nach den idealen Eigenschaften von Erzieher*innen und Lehrer*innen, so wünschen sie sich heitere, humorvolle, nicht alles so ernst nehmende Personen (ebd., S. 82). Dabei vermeiden heute noch immer eine Vielzahl von Lehrer*innen im Unterricht Humor oder unterbinden das Lachen von Schüler*innen, weil sie befürchten, dass ihre Autorität und ihr Status untergraben wird oder gar die Kontrolle über die Unterrichtssituation verlieren (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 15f.).

Die meisten Kinder gehen sehr gern in die Schule – aber noch lieber in den Kinderhort. Es handelt sich dabei für die Jungen und Mädchen um Orte, an denen sie sich erholen und entspannen dürfen und ihre Freunde*innen treffen. Durch Partizipation gestalten die Kinder zwanglos und ohne Bewertungen die meisten ihrer Aktivitäten und erleben dadurch mehr Spaß als an vorgegebenen Dingen. Lachen, Spaß und viel Platz für Humor sind im Hort unabdingbare Grundlagen für ein harmonisches Miteinander. Schon Sigmund Freud wusste, dass Humor ein probates Mittel im Umgang mit Belastungen und damit eine wichtige Ressource der Stressbewältigung ist (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 16).

Kommt ein Kind mit Beginn der Grundschulzeit die ersten Tage in den Hort, wird der/die Gruppenerzieher*in schnell zu einer wichtigen Bezugsperson, die dem Kind Sicherheit und Orientierung bietet. Diese meist enge Bindung zwischen Erzieher*in und Kind fördert das humorale Verhalten des Kindes, denn Humor braucht das vorherrschende Gefühl von Sicherheit (vgl. Haug-Schnabel, 2002, S. 18). Es muss betont werden, dass Humor sehr sensibel integriert werden muss und immer mit Rücksicht auf die Verständnisebene des Kindes angewendet wird (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 82). Scherzt der Erzieher bzw. die Erzieherin, weiß das Kind, dass nicht persönliche Schwächen der Anlass dafür sind. Selbst hat es die Möglichkeit, mit Humor Tabuthemen unbefangen auszusprechen, Werte oder geltende Regeln anzuzweifeln, ohne Autoritäten in Frage zu stellen (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 10). Die Beliebtheit der Erzieher*innen hängt zu einem großen Teil davon ab, wie humorvoll sie agieren und reagieren. Humor und Freundlichkeit werden oft gleichgestellt (vgl. Majoros, In Effinger, 2009, S. 169). Kinder lieben es, wenn den Erwachsenen Missgeschicke passieren und sie können gemeinsam mit ihnen darüber herzlich lachen.

5 Perspektiven für die sozialpädagogische Arbeit in Horten mit dem gezielten Einsatz des Instrumentes „Humor“

„Du wirst es nie zu Tüchtigem bringen
bei deinen grauen Träumereien.

Die Tränen lassen nichts gelingen:
Wer schaffen will, muss fröhlich sein.“

(Theodor Fontane)

Wie schon in der Einleitung erörtert, stellt Humor in der Sozialen Arbeit eine noch viel zu wenig genutzte Ressource dar (vgl. Effinger, 2009, S. 14). Denkt man an Soziale Arbeit, assoziiert man Hintergründe wie z.B. schwieriges Klientel, Kinderarmut, Drogen, häusliche Gewalt usw. und nicht unbedingt Spaß, Freude, Heiterkeit und Lachen (vgl. Reißland, In: Effinger, 2009, S. 177).

Dabei könnte Humor als ein Instrument für die Lösung sozialer Probleme, als eine Grundlage für nachhaltige Arbeitsbündnisse und als ein Mittel professioneller Selbstdistanzierung, auch als Schutz vor Burnout genutzt werden (vgl. Effinger, 2009, S. 14). Birgit Reißland legt dar, dass gerade der Humor eine Ressource im Umgang mit zahlreichen Herausforderungen und Belastungen sein kann (vgl. Reißland, In: Effinger, 2009, S. 177). Mit Humor ist es möglich, neue Perspektiven entstehen zu lassen, die es zulassen, Dinge anders und möglicherweise auch gelassener zu betrachten (vgl. Frittm, 2009, S. 99).

Miteinander zu lachen verbindet. Humor kann den Zusammenhalt einer Hortgruppe fördern, indem er eine gleiche Sprache schafft sowie Kontakte und die Kommunikation erleichtert (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 84). Tritt ein*e Erzieher*in seiner/ihrer Hortgruppe mit einem Lächeln gegenüber entstehen eine kommunikative und eine affektive Verbindung, die Voraussetzungen für die weitere, bessere Kommunikation schafft (vgl. Titze, 2009, zit. n. Frittm, 2009, S. 109).

Dieter Baacke beschreibt, dass pädagogisches Verhalten heute von jeder Person erwartet wird, die mit Kindern umgeht; unabhängig davon, ob er oder sie entsprechend ausgebildet wurde oder nicht (vgl. Baacke, 2018, S. 395). Dennoch sind zwei Personengruppen im besonderen Maße verantwortlich – die Eltern und die pädagogischen Fachleute (ebd.).

Ein zentraler Punkt ist die humorale Verantwortung, die Erzieher*innen tragen. Sie dienen als Vorbilder für die ihnen anvertrauten Kinder und gleichzeitig als

Humormodell (vgl. Schreiner, 2003, S. 239). Für eine positive Humoratmosphäre zu sorgen, humorale Maßstäbe zu setzen und soziale, humorale, empathische Kompetenzen zu vermitteln, sollte zur Selbstverständlichkeit werden (ebd.).

Langfristig hilfreich ist eine humorvolle, heitere und gelassene Grundhaltung der Pädagog*innen. Wichtig ist jedoch, dass diese dabei hilft, mögliche Fehler und Unzulänglichkeiten von Kindern mit humorvollem Wohlwollen zu betrachten (vgl. Reißland, In: Effinger, 2009, S. 179).

Die Bedeutung des Humors in der Horterziehung ist unumstritten. Erziehung und Lernen kann mit Spaß, Freude, Spiel und Lachen erfolgen, ohne dass die Disziplin, die Effizienz oder das pädagogische Ziel verloren gehen. Wichtig ist die richtige Zusammensetzung von Spaß und Anforderungen für die Kinder (vgl. Kraus, 1998, zit. n. Haug-Schnabel, 2002, S. 15).

Kinder wollen etwas bewirken und erwarten entsprechende Anregungen (vgl. Böhnisch, 2018, S. 113). Hat ein*e Horterzieher*in den partnerschaftlichen Zugang zum Kind gefunden, sollte dieses sich mit seinen individuellen Bedürfnissen beteiligen dürfen. Lothar Böhnisch beschreibt „Zauberworte“, die durch die Soziale Arbeit geistern. Die Rede ist von „Aktivieren, Ermächtigen und Befähigen“ (vgl. Böhnisch, 2019, S. 125). In Anlehnung an Havighursts konstitutive Entwicklungsaufgaben für die mittlere Kindheit erhalten die Kinder so die Möglichkeit, soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen sowie die humorale Entwicklung zu festigen (vgl. Eschenbeck; Knauf, 2018; S. 25f.).

Humor äußert sich bei jedem Menschen anders. Der eine Mensch geht mit einem Lächeln durch den Tag, der Andere lacht scheinbar nie. Einige Erzieher*innen agieren mit Humor in der Kindergruppe, der Kollege bzw. die Kollegin bevorzugen Ernst und Ruhe in ihrer Erziehung. Bedarf es spezieller individueller Voraussetzungen, um humorvoll agieren zu können bzw. kann Humor erlernt werden?

5.1 Kann man Humor lernen?

„Humor ist, wenn man trotzdem Sozialarbeiter*in wird.“

(Alfred Kirchmayr)

Wie wichtig ein Sinn für Humor ist, wird dann deutlich, wenn er einem Menschen scheinbar fehlt. Dies äußert sich darin, dass das Gegenüber zu ernst erscheint, zu seriös und damit auch meist unsympathisch (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 1).

Inzwischen gibt es einige wissenschaftliche Modelle, mit deren Hilfe in Form von Fragebögen man ergründen kann, welche Persönlichkeit und welche Form von Humor ein Mensch besitzt (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 91f.). Als ein Beispiel ist Avner Ziv zu nennen, der mit dem Persönlichkeitsmodell von Eysenck und Eysenck ein Buch verfasst hat, mit dem sich qualitative und quantitative Humormerkmale zuordnen lassen und die Zusammenhänge zwischen Humor und Persönlichkeit erklärt werden (ebd., S. 92f.).

Es muss betont werden, dass sich Humor (wieder) erlernen lässt. Personen, die sich dazu entschließen, Humor für ihr Arbeitsfeld einzusetzen, z.B. in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, können ihren eigenen, ganz individuellen Humorstil entdecken, entfalten und weiterentwickeln (vgl. Turek, In: Effinger, 2009, S. 187f.). Jeder Mensch hat verschiedene Phasen der Humorentwicklung hinter sich. Jede*r besitzt zudem physische, emotionale, intellektuelle und verhaltensbezogene Charaktereigenschaften. Mit diesen individuellen Voraussetzungen, den persönlichen, humoralen Vorlieben, z.B. über welche Dinge lache ich und der Fähigkeit, damit verbundene unliebsame Aspekte anzunehmen, lässt sich Humor mit Übung trainieren und vertiefen (ebd., S. 188f.).

5.2 Grenzen des pädagogischen Humors

„Humor ist die Medizin,
die am wenigsten kostet und
am leichtesten einzunehmen ist.“
(Giovanni Guareschi)

Humor ist nicht ausschließlich als ein positiv wirkendes Allheilmittel zu betrachten (vgl. Schreiner, 2003, S. 225). Er ist wie alle Methoden in der Pädagogik oder Didaktik Wirkungsbegrenzungen unterworfen. Unter bestimmten Bedingungen ist sein Einsatz sogar als kontraindiziert zu betrachten (ebd., S. 225). Es lässt sich auch die Schlussfolgerung ziehen, dass Humor das Gruppenleben in Hort und Unterricht nicht zwangsläufig angenehmer gestaltet (vgl. Reißland, 2002a, S. 83, zit. n. Piepenbrink, 2013, S. 78).

Dort, wo Kinder und Jugendliche Humor intellektuell oder sprachlich nicht verstehen, zeigt Humor seine Grenzen auf. Übersteigen Wortspiele oder Formulierungen den kognitiven Reifegrad der Kinder, kann das bei ihnen zu

emotionalen Verunsicherungen und kognitiven Irritationen führen, die wiederum leistungshemmend wirken. Jüngere Kinder neigen dazu, das Gesagte zu glauben und verinnerlichen falsche Lerninhalte (vgl. Schreiner, 2003, S. 225).

Kati Majoros legt dar, dass eine Grenze für eine gezielte, humorvolle Intervention erreicht ist, wenn die eigene Glaubwürdigkeit in Frage gestellt wird. Das passiert, wenn Kinder Witze oder lustig gemeinte Aufmunterungen missverstehen. Es ist möglich, dass Kinder sich dann in einen Widerstand begeben und die „Zusammenarbeit“ kündigen (vgl. Majoros, In: Effinger, 2009, S. 172).

6 Fazit

„Gibt es schließlich eine bessere Form mit dem Leben fertig zu werden,
als mit Liebe und Humor?“
(Charles Dickens)

Können Erzieher*innen der sozialpädagogischen Institution Hort mit gezielt eingesetzten pädagogischen Humor Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung begleiten und unterstützen? Ich bin zu dem Ergebnis gekommen, dass dies nicht nur möglich, sondern ein wichtiges Bildungsziel überhaupt ist. Wie die Ausführungen über die kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsprozesse im zweiten Abschnitt und die Humorentwicklung der mittleren Kindheit im Kapitel drei belegt haben, besitzt Humor im Rahmen der kindlichen Entwicklung einen großen Stellenwert.

Die Verzahnung der kindlichen Entwicklung und die Etablierung von Humor ist unerlässlich (vgl. Schreiner, 2003, S. 331). Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren müssen sich vielen Entwicklungsaufgaben stellen (vgl. Havighurst, 1953, zit. n. Eschenbeck; Knauf, 2018, S. 25f.). Gerade im sozial-emotionalen Bereich erleben die Kinder durch den Schuleintritt und den damit verbundenen Anforderungen erhebliche Herausforderungen, die sie meistern müssen. Soziale Anerkennung, der Wunsch nach Geborgenheit, das Streben nach Unabhängigkeit, das Regulieren von Emotionen, der Drang nach Erfolg, die Bildung eines stabilen Selbstkonzeptes, soziale Vergleiche, Interaktionen mit Gleichaltrigen usw. – das alles bezeichnen wichtige Entwicklungsaufgaben für Kinder in der mittleren Kindheit.

Dieses Spannungsfeld müssen Kinder emotional und sozial ausgleichen. Humor kann helfen, Leistungsanforderungen und Erwartungen besser auszuhalten, durchzuhalten und zu meistern. Manch schwieriges Verhalten von Kindern kann mit Humor gemindert oder umgekehrt werden. Soziale Interaktionen werden erleichtert und Freundschaften schneller geknüpft (vgl. Schreiner, 2003, S. 244). Wie lassen sich Spannungen besser abbauen als mit einem herzlichen Lachen? Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren befinden sich im Spannungsfeld von gegenwartsorientiertem Leben und zukunftsorientierter Schule. Hier findet die Sozialpädagogik in Form des Hortes einen Zugang, um Kindern die Balance zwischen Schule und außerschulischem Leben zu ermöglichen (vgl. Böhnisch, 2018, S. 99). Die Kinder sind darauf angewiesen, dass sie in gezielten sozialpädagogischen Angeboten Erfahrungen machen dürfen. Der Hort beschäftigt sich nicht nur mit der Schülerrolle, sondern mit dem Kindsein (ebd., S. 100). Das bedeutet, die Kinder erhalten im Hort die Möglichkeit, ihr Leben aktiv selbst zu gestalten. Dabei haben sie Erwachsene an ihrer Seite, die sie begleiten (vgl. Freistaat Sachsen. Staatsministerium für Kultus und Sport, 2011, S. 18). Interessant ist der Umstand, dass Horterzieher*innen den Humor oft nicht als ein Werkzeug betrachten. Sie nutzen ihn meist unbewusst, um eine verhärtete Atmosphäre zu entspannen, um gegenseitiges Verstehen zu signalisieren oder setzen ihn als Lernverstärker ein (vgl. Majoros, In: Effinger, S. 169f.). Humor sollte jedoch nicht als isoliertes Tun betrachtet, sondern in die persönliche Lebenskunst eingebunden werden und insofern der Ausdruck der Lebenseinstellung sein (vgl. Holtbernd, 2002, S. 96).

Der Einsatz von pädagogischem Humor stellt für die pädagogische Arbeit immer eine Herausforderung dar (vgl. Piepenbrink, 2013, S. 86). Der Grundsatz für die Anwendung von Humor bezieht sich jedoch auf den Mut zur eigenen Unvollkommenheit (vgl. Titze, 2009, zit. n. Frittm, 2009, S. 111). Die Hortkinder dürfen ruhig erfahren, dass ihre Erzieher*innen nicht immer sofort eine Lösung parat haben. Werden die kindlichen Erwartungen nicht erfüllt, vielleicht sogar enttäuscht, kann die Erzieherin/der Erzieher schon von vornherein die eigenen Grenzen und Einschränkungen mit Hilfe von Selbstironie verbalisieren. Bei der Selbstironisierung muss dabei auf das richtige Maß geachtet werden (ebd.). Macht sich der/die Erwachsene zu sehr über sich lustig, untergräbt er schnell seine/ihre Autorität (vgl. Reißland; Gruntz-Stoll, 2009, S. 15).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass trotz des positiven Fazits, noch zahlreiche Fragen offenbleiben. Es bedarf weiterer empirischer Untersuchungen, die die Humorentwicklung in der mittleren Kindheit beleuchten. Wie groß ist der genetische Einfluss auf das Humorverhalten? Welche Rolle spielt die familiäre Erziehung? Wünschenswert sind weitere Langzeitstudien, die sich mit der Geschlechterfrage von Humor bei Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren befassen. Eine weitere lohnende Aufgabe für zukünftige Untersuchungen ist der Einsatz von pädagogischem Humor in Kinderhorten. Die Literatur dazu umfasst größtenteils die Schulen und ist demzufolge an Lehrer*innen gerichtet.

Da der Humor noch immer kein fester Bestandteil von pädagogischem Handeln ist, wären Humorinhalte in der Ausbildung von Erzieher*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen und anderen sozialen Berufen lohnenswerte Fortschritte.

Abschließend zitiere ich Alfons Limbrunner, dessen kluge Worte sich nicht paraphrasieren lassen:

„Humor will allerdings gepflegt werden.

Wenn die Folge des analytischen und kritischen Sozialarbeiter-Blickes ist, sich der Absurditäten, Widersprüche und Paradoxien bewusst zu werden,

darauf mit Humor und Gleichmut

– nicht Gleichgültigkeit –

zu reagieren und trotzdem weiterzumachen,

dann erst sind wir gute Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen“

(vgl. Limbrunner, 1995, S. 78)!

Literaturverzeichnis

Alphen, Ingrid C. van (1988): Wie die Jungen das Lachen lernten – und wie es den Mädchen wieder verging. In: Kottloff, Helga (Hg.): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern. 1. Auflage. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 197-209

Ariés, Phillippe (2019): Geschichte der Kindheit. 19. Auflage. München: dtv Verlag

Baacke, Dieter (2018): Die 6- bis 12-Jährigen. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris: Handbuch frühkindliche Bildungsforschung., Wiesbaden: Springer Verlag, S. 258-272

Böhnisch, Lothar (2019): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Bönsch-Kauke, Marion (2003): Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich. Opladen: Leske + Budrich

Bott, Alexandria A. (2014): Lachen macht Schule! Humor in Therapie, Beratung, Erziehung und Unterricht. Hamburg: disserta

Effinger, Herbert (2009): „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa

Effinger, Herbert (2009): Gleichgewicht halten, Er(n)ste Gedanken zwischen den Ambivalenzen und Paradoxien Sozialer Arbeit. In: Effinger, Herbert (Hg.): „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 17-55

Effinger, Herbert (2020): Lachen erlaubt. Witz und Humor in der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. Regensburg: Edition buntehunde

Eschenbeck, Heike; Knauf, Rhea-Katharina (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, Arnold (Hg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: Springer, S. 24-50

Freud, Sigmund (2009): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Der Humor. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer

Freistaat Sachsen, Staatsministerium für Kultus und Sport (2011): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar: Verlag Das Netz

Fricke, Christian (2006): „Humor“ in der Pädagogik. Wirkung und Stellenwert eines Mediums. In: Keil, Werner (Hg.): Sammlung pädagogischer Beiträge, Band 6. Regensburg: S. Roderer

Frittm, Markus (2009): Die Soziale Arbeit und ihr Verhältnis zum Humor. Möglichkeiten humorvoller Intervention im Beratungsgespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH

Gängler, Hans; Weinhold, Katharina; Markert, Thomas (2013): Miteinander – Nebeneinander – Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagschule. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. NP 2/13, S. 154-175

Haug-Schnabel, Gabriele (2002): Kinder lachen gern. Was ErzieherInnen im Umgang mit Humor wissen sollten. In: Kiga heute. Fachforum Pädagogik. 4/2002, S. 10-19

Hirsch, Rolf Dieter (2019): Das Humor-Buch. Die Kunst des Perspektivenwechsels in Theorie und Praxis. Stuttgart: Schattauer

Holtbernd, Thomas (2002): Der Humor-Faktor. Mit Lachen und Humor das Leben erfolgreich meistern. Ein Handbuch für Manager, Trainer, Lehrer, Coachs, Berater, Eltern und andere Menschen. Paderborn: Junfermann

Huber, Matthias (2021): Der Übergang zur Grundschule. Emotions- und entwicklungstheoretische Voraussetzungen und Bedürfnisse beim Schuleintritt. In: Katschnig, T.; Wanitschek, I.; Bruckner, J. (Hg.): Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule. Wien: Lit. S. 27-41

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Jenni, Oskar (2021): Die kindliche Entwicklung verstehen. Praxiswissen über Phasen und Störungen. Berlin: Springer

Kassner, Dieter (2002): Lachend Unterrichtsziele erreichen. Wünschenswerter und wirkungsvoller pädagogischer Humor. In: Gruntz-Stoll, Johannes; Reißland, Birgit (Hg.): Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kassner, Dieter (2002): Humor im Unterricht Bedeutung – Einfluss – Wirkungen. Können schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch Pädagogischen Humor verbessert werden? Hohengehren: Schneider

Kotthoff, Helga (1995): Humor und Geschlechterverhältnisse. In: Wirth, Uwe (Hg.), 2017: Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B.Metzler, S. 147-159

Liebertz, Charmaine (2009): Schatzbuch des Lachens: Grundlagen, Methoden, und Spiele für eine Erziehung mit Herz und Humor, München: Don Bosco

Limbrunner, Alfons (1995): Wie witzlos ist Sozialarbeit? Humor gegen Helferleiden. In: Sozialmagazin 7-8/1995, Weinheim, Basel: Beltz, S. 76-80

Majoros, Kati (2009): Humor in der Sozialen Arbeit mit Migranten. Eine Dokumentation. In: Effinger, Herbert (Hg.): „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 151-174

Mietzel, Gerd (2019): Wege in die Entwicklungspsychologie, Kinder und Jugend. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

Neuß, Norbert (2010): Humor von Kindern. In: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuß, Norbert; Uhlig, Bettina (Hg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Seelze Klett Kallmeyer-Verlag, S. 241-245

Oerter, Rolf; Montada, Leo (1998): Entwicklungspsychologie. 4. korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe

Piepenbrink, Katharina (2013): Humor und Schule. Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht. Hamburg: Diplomica

Rißland, Birgit (2009): Leichte Kost für schwere Arbeit. Humor als professionelle Bewältigungsstrategie. In: Effinger, Herbert (Hg.): „Die Wahrheit zum Lachen

bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 177-186

Rißland, Birgit; Gruntz-Stoll, Johannes (2009): Das lachende Klassenzimmer. Werkstattbuch Humor. Hohengehren Baltmannsweiler: Schneider

Robinson, Vera M. (2002): Praxishandbuch therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe. 2. unveränderte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber

Rohrmann, Tim (2009): Individuelle Förderung begabter Grundschüler. Evaluation eines Schulversuchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hg., 2012): Entwicklungspsychologie. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

Schreiner, Joachim (2003): Humor bei Kindern und Jugendlichen. Eine Reise durch die Welt des kindlichen Humors unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, pädagogischer, psychotherapeutischer und diagnostischer Aspekte. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; De Loache, Judy; Saffran, Jenny (2014): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Sabina Pauen (2016). 4. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer

Turek, Rolf-Michael (2009): Humorvoll agieren. Wege zur Entwicklung eines eigenen Humorstils. In: Effinger, Herbert (Hg): „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 187-207

Veith, Peter (2007): Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken – Ermutigen – Motivieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Viernickel, Susanne (2013): Soziale Entwicklung. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hg): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 633-652

Wicki, Werner (2000): Humor und Entwicklung: eine kritische Übersicht. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32(4). Göttingen: Hogrefe, S.173-185

Ziv, Avner (1984): Personality and Sense of Humor. New York: Springer

Internetverzeichnis

AGF Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. (2020): Positionspapier: Anforderungen an die Qualität der Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter aus Familienperspektive. S. 1-9

(https://www.vamv-hessen.de/fileadmin/user_upload/lv_hessen/AGF_Positionspapier_Ganztagsbetreuung_Grundschulen_Juni_2020.pdf), verfügbar am 06.09.2021

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Hamburg. S.1-21 (Zusammenfassung)

[Shell Jugendstudie 2019 | Shell Germany, shell_jugendstudie_2019_CC2018.indd](#), verfügbar am 04.11.2021

Backhaus-Knocke, Johanna, Hohmann, Thomas (2021): Ein Schulkind werden – Anschlussfähige Bildungsprozesse im Übergang von der Kita in die Grundschule. S. 1-38

[PowerPoint-Präsentation \(ffb-bw.de\)](#), verfügbar am 07.09.2021

Comenius-Institut Sachsen (2004): Leistungsbeschreibung der Grundschule – Reform der sächsischen Lehrpläne (überarbeitete Fassung), S. 1-11

[1 Einleitung \(schule-sachsen.de\)](#), verfügbar am 07.09.2021

Duden, Bibliographisches Institut GmbH (2021),

[Duden | Suchen | hort](#), verfügbar am 03.10.2021

Krenz, Armin (2007): Jetzt beginnt der Ernst des Lebens. Schulfähigkeit in der Diskussion. Erziehungskunst 2/2007. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen e.V. S. 137-143

[0207p003Krenz.pdf \(erziehungskunst.de\)](#), verfügbar am 10.12.2021

Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2018): Die täglichen Übergänge zwischen Grundschule und Hort – Fortsetzung und Auftakt zugleich. S. 1-24

[Layout 1 \(berlin-brandenburg.de\)](#), verfügbar am 13.11.2021

Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2013): (H)Orte für Kinder. Kitadebatte 01/2013, S. 1-64

[Horte fuer Kinder KD1 2013.pdf](#), verfügbar am 07.09.2021

Lenz, Karl; Weinhold, Katharina; Laskowski, Rüdiger (2010): Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote. Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen. Technische Universität Dresden. S. 1-195

[Microsoft Word - GTA TUD I & II Schlussbericht \(tu-dresden.de\)](#), verfügbar am 06.11.2021

Markert, Thomas; Wiere, Andreas (2008): Baustelle Ganzttag. Eine empirische Studie zur Kooperation von Horten und Grundschulen mit Ganztagsangeboten in Dresden. Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen (Hg.). Dresden. S. 1-101

[Entwurf 1 farbig.indd \(tu-dresden.de\)](#), verfügbar am 30.11.2021

Mihan, Sylvia, Larrass, Susann (2014): Grundschule und Hort im Dialog. Arbeitsmaterial für eine gelingende Kooperation. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.). Dresden, S. 1-28

[150129 Gemeinsam bildet Broschuere.pdf \(dkjs.de\)](#) verfügbar am 05.11.2021

Peyerl, Katrin; Züchner, Ivo; Dotzert, Anne (2021): Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. S. 1-63

[Demokratieförderung in Hort \(dji.de\)](#) verfügbar am 30.09.2021

SächsKitaG vom 15.05.2009 (SächsGVBl, S. 225)

[REVOSax Landesrecht Sachsen - Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG](#) verfügbar am 30.09.2021

Schmitt, Annette; Schwentesius, Anja (2017): Zusammenarbeit von Kita, Schule und Hort. Hochschule Magdeburg, Stendal. S. 1-15

[Input Workshop Bildungsbiografien Schmitt Schwentesius Kopie \(h2.de\)](#) verfügbar am 05.11.2021

Wicki, Werner (2000): Humor und Entwicklung: eine kritische Übersicht. Universität Bern. S. 173-185

[Wicki-Humor-und-Entwicklung.pdf \(humorinstitut.de\)](#), verfügbar am 30.09.2021

Sonstige Quellen

[Humorzitate - Top 100 Zitate und Sprüche über Humor - Zitate.net](#)

[Humor - Zitate und Aphorismen - Gute Zitate](#)

Selbständigkeitserklärung

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Aue-Bad Schlema, 17.12.2021

Cornelia Eidam