Helga Kotthoff

Witz komm raus!

Komik und Humor bei Kindern – ein Überblick

Kinder treiben gern Schabernack, verdrehen Worte, kichern und witzeln herum. Sie produzieren unterschiedliche Arten von Witz und Komik und nicht immer verstehen Erwachsene, warum und worüber sich die Kinder gerade amüsieren.

1. Kognition und Interaktion: Schlichte Inkongruenz und aufgelöste Inkongruenz

Ähnlich wie Bruner (1986) habe ich beobachtet, dass schon Kinder von etwa einem Jahr gelungene Täuschungsmanöver hochamüsant finden. Wenn ein Kind eine bestimmte kognitive Erwartungshaltung für eine spezifische Szene (ein Script) ausgebildet hat, also z. B. das Script für die Szene des Fütterns, kann es in Kommunikation mit einem Gegenüber bei diesem eine Script-Erwartung hervorrufen, diese dann prompt enttäuschen und umleiten. Das einjährige Kind hat somit bereits eine kommunikative Intention, die es in unterschiedlichen Schritten realisieren kann. Bates u. a. (1975) zeigen, dass Kinder ab dem 10. Monat ein Verständnis für Ziel-Mittel-Beziehungen zeigen.

Beispiel: Die Familie sitzt zum Nachmittagskaffee am Tisch und isst Kuchen und Obst. Mariechen schiebt ein Stück Banane auf Tante Elses Mund zu. Tante Else macht in Erwartung der Fütterung natürlich den Mund auf und bewegt sich leicht dem Bananenstückchen in Mariechens Hand entgegen. Genau in diesem Moment zieht Mariechen das Bananenstück weg, schiebt es in den eigenen Mund und amüsiert sich köstlich.

Tante Else spielt gekonnt die Empörte. Mariechen erntet auf den kleinen Coup hin ein großes Hallo am Tisch. Zu ihrer Freude am Gelingen des Manövers kann sie auch noch einen offensichtlichen konversationellen Erfolg verbuchen. Sie ist der Mittelpunkt der ganzen Tischrunde. Beide Erlebnisebenen dürfen nicht gering veranschlagt werden. Kinder merken nicht nur, wie Scherze gelingen, sondern auch, dass Scherzen etwas positiv Konnotiertes ist. Scherz und Witz versetzen einen ins Zentrum der Aufmerksamkeit und bereiten anderen Freude.

Mit genau dem gleichen Spiel werden viele Kinder selbst von Erwachsenen geneckt. Eibl-Eibesfeld (1984, S. 266) berichtet, dass Erwachsene häufig mit Kindern scherzhafte Überraschungen inszenieren. Die Imitation mag später das Ihre dazu beitragen, dass der Einjährigen die komplexe Kontextualisierung einer Erwartungshaltung, die Koordination dialogisch aufeinander bezogener Positionen und die zeitlich genau abgepasste Brechung der Erwartung bereits gelingen.

Die Einjährige realisiert schon wesentlich mehr als die Freude an der schlichten Inkongruenz, die die psychologische Humorforschung bei Kindern bis zum fünften Lebensjahr als den Hauptgrund des Spaßes ausmacht. Der Psychologe Paul McGhee, der verschiedene Studien zum Humor von Kindern durchgeführt hat, meint, kleine Kinder genössen die schlichte Inkongruenz. Erst nach dem fünften Lebensjahr trete der Spaß an der aufgelösten Inkongruenz hinzu, bei der sich ein unerwarteter Sinn herstellt (McGhee 1980). In obigem Beispiel haben wir es aber schon mit aufgelöster Inkongruenz zu tun.

Der Spaß an schlichten Inkongruenzen scheint mit etwa 10 Monaten zu beginnen, zu dem Zeitpunkt also, zu dem auch das Spiel mit Symbolen anfängt (Piaget 1962). Vorher ist auch schon festzustellen, dass Kinder sich freuen, wenn sie ein Problem lösen konnten. Sie lächeln oder lachen dann. Da diesen Problemlösungen aber imaginative und spielerische Momente fehlen, definiert McGhee (1977, 1980) sie noch nicht als Humor. Was sie mit dem Humor gemeinsam haben, ist lediglich, dass es auch hier eine spannungserzeugende und eine spannungsabbauende Phase gibt. Das obige Beispiel des Täuschungsmanövers hat aber bereits die Struktur einer systematischen Sinnumleitung, die z. B. für Witze typisch ist. Auch wenn kleinen Kindern solche Bisoziationen schon mal gelingen können, kann man nicht davon ausgehen, dass sie über dieses Vermögen bereits gesichert verfügen.

Die psychologische Humorforschung unterscheidet in der Entwicklung von Humorgenuss die erwähnten Phasen, nämlich die des schlichten Genusses von Inkongruenz und die der Auflösung von Inkongruenz. Das erste Stadium reiche etwa bis zum Alter von

sechs Jahren, während das folgende auch für Erwachsene gilt (McGhee 1977). Man sollte dabei unbedingt von einer Phasenüberschneidung ausgehen. Es ist sicher so, dass Kinder bis zum Schuleintritt viel Spaß an schlichter Inkongruenz haben. Daneben lösen sie Inkongruenzen aber durchaus auch schon in einer Neu-Rahmung auf und stellen Sinn im Unsinn her, definieren Situationen so um, dass sich ein unerwarteter Sinn herstellt, und erfreuen sich an der Verblüffung der Anwesenden.

Freude an der schlichten Inkongruenz ist z. B. der Fall, wenn Kleinkinder sich ausschütten vor Lachen, wenn Mutter oder Vater auf dem Boden herumkrabbeln. Früh bilden sie Scripts aus für aufrecht gehende Menschen, wozu die Eltern gehören, und für die vierbeinige Fortbewegungsart von Tieren – oft als »Wauwau« übergeneralisiert. Die Durchkreuzung von Wauwau und Mama oder Papa ist vermutlich lustig; für das kleine Kind bleiben die Scripts trotzdem stabil. Wenn die Eltern auf dem Boden herumkrabbeln, kann das Kind sich amüsieren, die Verletzung seiner Vorstellungen von Normalität also genießen, ohne alle Sicherheiten der Wahrnehmung einbüßen zu müssen. Es nimmt sie als spielerisch wahr, nicht als Bedrohung.

Komik, Humor und Ironie brechen auf harmlose Weise Normen und Typisierungen, seien es typisierte Szene- oder Objekterwartungen, Bewertungen oder Sprachnormen. Unter der Hand werden die Typisierungen allerdings bestätigt. Man kann sich das Spiel mit dem Normalen gerade deshalb erlauben, weil die Welt es überstehen wird. Die spielerische Verletzung des Normalen rekreiert die Normalität, ohne die keine Enkulturation gelingen könnte. Kinder testen mit ihren Späßen die Sicherheit der Normalität.

In der Spracherwerbsforschung wurde beobachtet, dass Kinder systematisch mit Erworbenem spielen (Helmers 1971). Sie verdrehen Silben, setzen überall die gleichen Vokale ein (dri Chinisin mit dim Kintribiss) usw. Etwa ab fünf Jahren spielen sie mit sprachlichen Ambiguitäten. Später (noch vor Schuleintritt) werden auch Lautungsspiele, die anfangs Freude am Klang ausdrücken, sinnhaft. Die Witzfragen folgenden Typs erfreuen sich wachsender Beliebtheit: »Was ist orange und wandert gern? Eine Wandarine.« Kinder erheitern sich darüber, dass die ungewöhnliche Parallelisierung von Wandern und Mandarine einen kontextadäquaten Sinn ergibt. Nicht zu unterschätzen ist auch, dass die bildliche Vorstellung der wandernden Mandarine gut gelingt. Die Erzeugung von Bildern ist ein wichtiges Element in der Entwicklung von Erzählfähigkeit. Morphemvertauschungen gewinnen Kinder ebenfalls viel Spaß ab (sehr verpupptes Ehrlikum). Das setzt voraus, dass das Kind Morpheme erkennt.

McGhee (1977, 1980) konnte zeigen, dass Kinder, die gerade die Gesetze der stabilen Menge und der Klasseninklusion gelernt hatten, den folgenden Witz sichtbar sehr viel witziger fanden als Kinder, die diese Zusammenhänge noch nicht begriffen hatten, oder Kinder, die sie schon seit einigen Jahren beherrschten:

Kommt ein Mann in die Pizzeria und bestellt eine Pizza. Der Kellner fragt: »Soll ich sie in acht oder sechs Stücke schneiden?« Sagt der Mann: »Oh. Bitte in sechs. Acht schaffe ich nie.«

Der Spaß der Kinder an Witzen oder Cartoons ist nach McGhee dann am größten, wenn sie ihrem Niveau in der Kognitionsentwicklung entsprechen.

1.1. Witze

Wolfenstein, die in einer psychoanalytischen Tradition steht, untersuchte in den 50er-Jahren weiße Kinder zwischen 4 und 17 Jahren an zwei New Yorker Privatschulen. Sie zeigte, welche Entwicklungsstadien Kinder in Bezug auf Form, Stil und Verständnis der Scherzkommunikation durchlaufen. Sie registrierte um das Alter von 6 Jahren herum erstes Erzählen von Standardwitzen (1954, S.16). Zunächst konfrontieren sich die Kinder mit Rätselwitzen:

»With striking punctuality children seem to acquire a store of joking riddles at the age of six. As one six-year-old girl remarked: ›We didn't know any of these jokes last year.‹ At six or seven about three times as many joking riddles are told as jokes in any other form. In the following three years the percentage of riddles is a little over half. At eleven and twelve it is reduced to a third; riddles are being discarded in favor of anecdotes«. (Wolfenstein 1954, S. 94)

Der Rätselwitz besteht aus einfachen Frage-Antwort-Mustern, die oft absurd sind: »Was ist rot und hat Streifen? Eine Tomate mit Hosenträgern.« Dann nehmen narrative Formen zu und werden immer komplexer (Wagner 1995, Rasoloson 1995). Meine Aufnahmen von Kindern zwischen 5 und 7 Jahren zeigen, dass sie um den Schuleintritt herum lernen, mit Pointenaufbau, der besonderen Gestaltung von Redewiedergabe, komplexem Tempusmanagement und anderen narrativen Strategien des Witzes umzugehen. Der Spaß an narrativen Witzen ist begleitet von der Fähigkeit, mit Indirektheit und Anspielung umzugehen. Die 6- bis 7-Jährigen lieben es, im Witz schmutzige Wörter aussprechen zu dürfen, die sie den Protagonisten in den Mund legen können. Aber selbstverständlich sind viele Erstklässler noch weit entfernt vom perfekten Witzerzähler – wie auch manche Erwachsene.

Am Witze-Erzählen ist immer mehr beteiligt als das Realisieren der Pointe. Das Kind muss beispielsweise lernen, ganz allein eine längere Erzähleinheit durchzuhalten und auch Angriffe auf sein Rederecht abzuwehren.

Betrachten wir den Witz des 7-jährigen Jungen Janis, erzählt in einer Runde mit zwei etwas jüngeren Freunden, Ces und Bernd:

Drei Jungen sitzen am Tisch, Janis (7,3), Ces (6,6) und Bernd (6,3).[1]

1 Ja: also. da is der dIcke fEtte kanzler kohl.
2 ((hält eine Hand so, dass ein Mikrofon angedeutet wird))
3 Ce: [hehehehe
4 Be: [hehehe
5 Ja: und n franzO::se, und n -E:::ngländer.
6 ((Ja unterstreicht durch Gestik des Kopfes den Spannungsaufbau))
7 Ja: spricht der engländer, nEIn, da komm n se vor ne HÖhle,
8 da verspricht der Engländer, er geht er geht in die
9 HÖhle,
10 Ce: hundert Jahre [rein.
11 Be: [OH DES KENN ICH SCHON.
12 ((Mehrfachüberlappungen, abwehrende Gestik von Be,
13 alle hauen sich mit den Händen))
14 Ja: SEI JETZT LEISE. SEI MAL LEISE.
15 ((abwehrende Gesten von Ja und Ke in Bezug auf Be))
16 Ja: und dann geht er rEIn, und dann rEnnt er,
17 und dann kommt er wieder rAUs und sagt,
18 HUÄ:::H DA [IS NE DICKE VOGELSPINNE drin.
19 [((Be spricht intonatorisch mit))
20 Ce: [is ne dicke vOgelspinne drin.
21 Ja: und dann geht der franzOse rein und nach fünf minuten
22 kommt er raus, [-HUA:H, die vOgelspinne ist drinne.
23 [(unverständliches Gebrummel)
24 Ja: und dann geht der fEtte kanzler kohl rein,
25 Be: hehehe
26 Ja: und die vOgelspinne kommt raus.
27 -I:::, DA IS DER FETTE KANZLER KOHL DRIN.
28 Be: hehehehehe
29 Ce: hehehe
30 Ja: der fEtte kanzler kohl.
31 Be: hehehehehehehe hihi

Janis führt den Protagonisten des Witzes – Altbundeskanzler Kohl – im Präsens ein, wie es auch bei Erwachsenen üblich ist. Es wird schnell deutlich, dass das Hauptfaszinosum der Kinder an der Figur des Herrn Kohl darin besteht, dass sie ihn als »dick« und »fett« charakterisieren können, was sie mehrmals lustvoll zelebrieren.

In Zeile 5 geht Janis' Intonation bei »Engländer« plötzlich hoch, was ein besonderes Markierungsverfahren ist. Janis will Spannung in die Erzählung bringen. Das ist grundsätzlich funktional im Witz, just an dieser Stelle jedoch nicht, da der Engländer an dieser Stelle nichts Besonderes ist. In Zeile 7 finden wir eine Selbstkorrektur. Solche Selbstkorrekturen sind im Mündlichen generell hochfrequent. Aus für Erwachsene unerfindlichen Gründen will der Engländer hundert Jahre in die Höhle gehen. Auch dies ist ein Versuch von Janis, Spannung in den Witz zu bringen. Die Spannung besteht in dem Kontrast zwischen der Dauer des beabsichtigten Aufenthalts und dem sehr kurzen Verweilen. Witze arbeiten mit Kontrasten. Janis hat das sehr gut beobachtet und arbeitet mit diesem erzählstilistischen Verfahren. Bernd wehrt in Zeile 11 den Witz ab. Er will ihn nicht zu Ende hören. Nun muss Janis sich gegen seine unkooperative Zuhörerschaft durchsetzen, was ihm auch gelingt.

In seiner Witz-Erzählung kommt der Engländer nun mit einer lauten Ausrufung (Zeile 18) aus der Höhle wieder herausgerannt. Janis gestaltet direkte Redewiedergabe. Er lässt den Engländer einen Angstschrei ausstoßen und vor Entsetzen laut schreien. Direkte Redewiedergabe ist im Witz obligatorisch (Kotthoff 1998). Wir nutzen sie, um die im Witz handelnden Personen mit ihren Stimmungen und Gefühlen zu gestalten. Ces spricht die Worte in Zeile 20 nach. Sie scheinen ihm zu gefallen. Jetzt lässt Janis den Franzosen in die Höhle gehen. Der Witz hat eine Dreierstruktur, bei der sich die Pointe um den dritten Protagonisten herum ereignet. Der Franzose wird auch in direkter Redewiedergabe mit Angstschrei zitiert. Nun geht Kohl in die Höhle und die Verhältnisse kehren sich um. Die Vogelspinne kommt heraus. Sie ekelt sich vor Kohl. Auch ihr legt Janis eine Interjektion in den Mund, jetzt das lang gezogene »I:::« des Ekels. Die Kinder lachen und Janis wiederholt noch einmal genüsslich »der fette kanzler kohl.«

Der Zweitklässler Janis hat alle Elemente einer gelungenen Witz-Performanz realisiert, vor allem die direkte Redewiedergabe mit der Stilisierung der Gefühle des Protagonisten. Die Dreierstruktur ist kohärent durchgehalten. Allerdings hat er die drei Personen nicht mit einer Motivation versehen, in die Höhle zu gehen.

Erwachsene hätten dies getan, z. B. indem sie die Wanderung in die Pfalz verlegt und Kohl die Motivation zugeordnet hätten, ausländischen Diplomaten seine Heimat zu zeigen. Erwachsene hätten auch die Figuren um Kohl herum etwas stärker zu Kohl in Bezug gesetzt. Das ist aber für die Kinder nicht von Interesse. Für sie ist es am eindrücklichsten, dass Kohl so ein massiver Mensch ist, dass sogar die gefährliche Vogelspinne sich vor ihm erschreckt und türmt. Größe und Kleinheit sind im kindlichen Erleben sehr relevant. Diese Relevanz haben sie im Witz ausgedrückt. Ein kleines Wesen erschreckt einen riesigen Kerl. Alle Achtung!

1.2. Witzige Bemerkungen

In Aufnahmen von Erzählrunden im Kindergarten ist mir aufgefallen, wie sinnvoll die scheinbar sinnlosen und störenden Einwürfe der Kinder sind. Die Kinder hören sehr aufmerksam zu und denken die Geschichten selbst weiter. Sie bauen spannende Vorstellungen und kleine Wagnisse in den Alltagstrott hinein.

Ausschnitt einer Erzählrunde im Kindergarten:

Die Kinder sind alle um die 5 Jahre herum. Karin ist die Erzieherin (K), J ein 5-jähriger Junge namens Jo, B, A und L sind 5-jährige Jungen namens Bernd, Anton und Lars, m = mehrere.

Die Kinder sollen erzählen, was sie am Wochenende gemacht haben. Einige, wie z.B. Jo, beschränken sich aber darauf, nur die Aktivitäten zu benennen. Die Aktivität »Schnecken gesammelt« wird von Bernd und Lars ausgiebig mit Ekelinterjektionen kommentiert. Nachdem Jo erzählt hat, er habe Steine um die Schnecken herumgemacht, kommentiert Bernd, er könne sie der Mama schenken, und ergänzt dann »ins Gesicht.«

5 K: was haste noch gemacht?
6 J: schnecken gesammelt,
7 K: echt?
8 J: jaha.
9 B: <<Brechgeräusch> brrrr>
10 L: <<Ekelgeräusch> boä
11 m: hehehe
12 J: und mit häuschen.
13 K: schnecken mit häuschen.
14 B: <<Ekelgeräusch> boäh
15 K: und wo haste se hingetan?
16 J: hab n stein drumrumgemacht und dann ( ) hab ich die
17 darein gemacht.
18 K: aha,
19 B: kannste die mama schenken ins gesicht.
20 m: hehehehehe
21 (mehrere durcheinander)

Bernds Kommentar in Zeile 19 wird von den Kindern lustig gefunden. Die Fantasie, die er enthält, ist nicht besonders freundlich. Jo soll der Mutter praktisch die Schnecken ins Gesicht werfen. Bernd entwirft eine Handlungsmöglichkeit für Jo. Er tut dies im Spaßrahmen und ist sich der Ungehörigkeit der Handlung und der Aufforderung dazu sicher bewusst. Die Kinder wissen, dass man das nicht tut. Bernds Einwurf in Zeile 19 zehrt auch von einem antiautoritären Moment. Er macht damit aber auch Jos etwas langweilige Aufzählgeschichte interessant. Vorher geben ihm die Jungen zu verstehen, dass sie Schneckensammeln eklig finden. Auch hier ist der Spaß an den Ekelinterjektionen und an der Provokation von Jo größer als der reale Ekel, denn sie sammeln alle hin und wieder Schnecken.

30 J: (wir waren in bAhnhof) dann sollten wir einen
31 jUngen finden, der war bei der polizEI.
32 K: OJE, warum sollten ihr n jUngen finden?
33 J: weil es war von von von der mama
34 die ehm die ne frEUndin.
35 K: ach sO.
36 is der wEggelaufen. habt ihr verlOren, oder was.
37 J: nein. von ihrem sohn des war n kleiner kind eh der
38 war nochn bAby.der is wEggelaufen einfach.
39 K: ach sO. ich sag jA. den habt ihr gesUcht.
40 J: h=hm.
41 K: habt ihr n auch gefUnden?
42 J: ja:
43 B: wo dEnn, im mÜlleimer?
44 m: hehehehehe
45 L: oder im klO?
46 m: hehehehehehehe

Ab Zeile 30 erzählt Jo ziemlich unzusammenhängend, dass ein Kind, mit dem sie am Bahnhof waren, verloren ging. Nur durch die vielen Fragen von Karin wird die Geschichte überhaupt zu einer solchen. Auch hier erlauben sich Bernd und Lars freche Einwürfe, über die die anderen Kinder lachen. Die Fantasie vom Kind im Mülleimer oder im Klo gibt der Geschichte ungeahnte Höhepunkte. Bernds und Lars' Bemerkungen passen sich gut in die laufende Erzählung ein. Sie gestalten die Fantasie der Anwesenden. Aus Sicht der Erwachsenen sind sie sicher nicht spektakulär komisch, aber sie zeigen Fantasie und Gewitztheit gepaart mit schneller Reaktion.

2. Kommunikation: Rahmung und Performanz

Schon vor der Vollendung des ersten Lebensjahrs kann das Kind etwas, das Bateson auch bei höher organisierten Tieren beobachtet hat. Es kann Rahmungen unterscheiden, z. B. einen Kampf vom gespielten Kampf. Als Homo ludens praktiziert das Kind schon früh Aktivitäten in einem bestimmten Rahmen und es lernt, Rahmungen zu erkennen. Das Kind rahmt sein Spiel als Spiel, oft mit expliziter Rahmenbenennung vom Typ: »Ich wär jetzt die Mutter und du der Vater.« Dann wird ein kleiner Mikrokosmos erzeugt, ein theatralischer Rahmen, in dem die Dinge für etwas anderes stehen. Symbolisierung findet statt (Wygotski 1973).

Auch Sprechen ist gerahmt. Im obigen Beispiel ist es für Mariechen gut verständlich, dass Tante Else die Empörung über das ihr vorenthaltene Bananenstückchen nur spielt. Tante Else lacht zum Beispiel. Lachen ist ein wichtiges Rahmungsverfahren des Nicht-Ernstes (Kotthoff 1998). Mit dem Rahmungswissen erwirbt das Kind eine weitere entscheidende Fähigkeit für den Humor.

Machen wir uns dies am Beispiel des Neckens und Aufziehens weiter klar.

2.1. Necken und Aufziehen in Mexiko

In vielen Kulturen werden Kinder von Erwachsenen geneckt. Eisenberg (1986) zeigt anhand zweier mexikanischer Familien in Kalifornien, wie die Kinder dort in Form von Neckereien provoziert werden und wozu diese Routinen der Familie dienen.
Ein Schlüsselmerkmal besteht bei der provokanten Aktivität darin, gleichzeitig deutlich zu machen, dass die Kinder das im Spaß Gesagte nicht glauben sollen. Zunächst äußern Erwachsene in spielerischem Ton etwas für das Kind Bedrohliches, wie z. B.: »Wir werfen Marisa in die Mülltonne.« Dabei wird gelacht, das Kind wird hochgehoben, es wird in einer übertriebenen Sing-Sang-Intonation gesprochen und auch non-verbal durch Lächeln signalisiert, dass nur eine spielerische Drohkulisse aufgebaut wird.
Häufig bilden affektive Bedrohungen den Kern der Provokation. Zum Beispiel sagt die Mutter, jetzt führen alle zum Großvater und Nancy müsse allein daheim bleiben. Nachdem Nancy sich aufgeregt hat, wird expressiv klargestellt, dass Nancy selbstverständlich mitkommt und die Familie sie nie allein lassen würde. Mit den Neckereien werden die Kinder zunächst bedroht, aber dann wird die Bedrohung völlig zurückgenommen und Gelegenheit geboten, sich der gegenseitigen Nähe, Geborgenheit und Liebe zu versichern.
Manchmal werden die spaßigen Provokationen so dargebracht, dass das Kind sie zunächst glaubt (somit gefoppt wird). Es gilt als besonderer Erfolg, wenn es erst kurz »hereinfällt« und dann merkt, dass es aufgezogen worden ist. Gerade dadurch, dass in vielen Kulturen Neckereien prinzipiell nicht problematisch gefunden werden, bestätigen sich die Familienmitglieder in ihrer Intimität und in ihrem prinzipiellen Zusammengehörigkeitsgefühl.

2.2. Necken und Aufziehen bei den Kaluli

Auch die Soziolinguistin Schieffelin (1986) arbeitet verschiedene Rahmungsverfahren heraus, die es den Kaluli-Kindern in Papua-Neuguinea ermöglichen, Neckereien von ernsthaften verbalen Aktivitäten zu unterscheiden. Häufig stellen die Kaluli-Mütter, bei denen sie geforscht hat, den Kindern übertrieben bedrohlich klingende rhetorische Fragen (»Wohin kletterst du?« mit der Intention, das Klettern des Kindes zu unterbinden); diese werden markiert intoniert und in hohem Ton gesprochen, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen. Hier dient das Necken der subtilen Manipulation des Kindes.
Die Neckereien können aber auch so überzogen werden, dass die Kinder sich aufregen und anfangen zu weinen. Es gibt zwar keine Regeln dafür, wann man »zu weit gegangen ist«, aber es wird deutlich registriert. Ähnlich den Kaluli-Kindern werden die mexikanischen Kinder bei Fehlverhalten (z. B. Nicht-Grüßen) durch scherzhafte Attacken leicht beschämt. Dadurch lernen sie den kulturellen Wert des Grüßens.
Mit der Zeit lernen die Kinder, die Foppereien und Neckereien als solche zu erkennen und selbst schnell zu reagieren. Die erste Reaktion ist dann ein einfaches »Nein«; sie setzen sich somit zur Wehr. Der nächste Schritt besteht darin, dass sie Zuordnungen umdrehen. Wenn jemand sagt: »Marisa ist verrückt«, ruft die zweieinhalbjährige Marisa: »Nein, du!«. Einige Monate später beginnen die Kinder selbst, hoch routinisierte verbale und nonverbale Neckereien auszutauschen. Die Singsang-Intonation ist dabei das erste Verfahren zur Rahmung der Aktivität, das sie lernen.

3. Soziales: Umgang mit Normen und Werten

In verschiedenen Studien der neueren anthropologisch-soziolinguistischen Forschung wurde vor allem die Sozialisierungsfunktion von Necken und Frotzeln herausgearbeitet. Necken wird in den Zusammenhang der Übermittlung sozialer Werteordnungen gestellt.
Schieffelin (1986, S. 165) berichtet aus der Kaluli-Gesellschaft Papua-Neuguineas, dass Erwachsene dort verbale Manipulationen durch Necken und Beschämen direkten physischen Interventionen vorziehen. Kinder werden durch systematisches Necken implizit in die Moral der Gesellschaft eingewiesen.
Die Tatsache, dass Neckereien in einer Beziehung erlaubt sind, macht die Beziehung zu einer vertrauten. »Was sich neckt, das liebt sich«, heißt es nicht umsonst im Volksmund.

> »Teasing can also establish collusion by creating alignments; inviting a child to help tease creates a special and valued closeness between that child and the adult who invites her into the relationship.« (Eisenberg 1986, S. 193)

Kognitive Prozesse sind zentral für Produktion und Rezeption von Humor, garantieren aber nicht allein den Witzgenuss; emotionale, kommunikative und soziale Prozesse treten hinzu. Es ist keineswegs so, dass das Kind, das schnell Inkongruenzen produzieren oder auflösen kann, zum großen Humoristen bzw. zur Humoristin wird. Viele weitere Faktoren, von denen wir einige beleuchtet haben, tragen dazu bei, ob sich eine solche soziale Rolle ausbilden oder verfestigen kann.
In Soziolinguistik und Sozialpsychologie wurden einige für die Kommunikationsentwicklung relevante Faktoren des kulturellen und sozialen Umfelds von Kindern erhellt.

3.1. Komik von Mädchen und Jungen

McGhee hat im Laufe groß angelegter Studien zur Humorentwicklung bei Kindern herausgefunden, dass sich am Ende des Vorschulalters zwischen Mädchen und Jungen starke Unterschiede zeigen (McGhee 1976,

1979, 1980, Kotthoff 1994). Er hat sich dann in seinen Studien verstärkt mit der Frage beschäftigt, wann und in welcher Form es in der Entwicklung von Mädchen und Jungen Unterschiede zu erkennen gibt und womit diese zusammenhängen könnten. Jungen waren im Schulalter in gemischten Gruppen häufiger in der Rolle der Spaßinitiatoren zu finden und Mädchen mehr in der Rolle der so genannten Spaßrezipienten. Etwas verkürzt könnte man sagen: Ab dem Schulalter machten die Jungen mehr Witze, Albereien und Clownereien und die Mädchen lachten häufiger. Auch in der oben präsentierten Erzählrunde im Kindergarten waren die Jungen sehr aktiv in Sachen komische Einwürfe. Neuere Arbeiten zeigen diese deutlichen Geschlechtsdifferenzen nicht mehr (Kauke 1996, Bönsch-Kauke im Erscheinen). Trotzdem fallen unter Jugendlichen durchaus noch gender-bezogene Unterschiede in ihrem Humorgebaren auf (Branner, im Erscheinen). Mädchen erzählen lustige Geschichten über das, was ihnen passiert ist, Jungen versuchen, sich in Witzigkeit und auch in obszönem Humor gegenseitig zu übertreffen (Bönsch-Kauke im Erscheinen).
Ein Grund für Geschlechterunterschiede, wie stark oder schwach sie auch je nach Kontext ausfallen mögen, hat mit der gesellschaftlichen Erlaubnis zu tun, Aggression zu zeigen. Jungen nutzen Humor auch, um sich als kleine Bosse in der Clique aufzuspielen. Sie greifen Geschichten von anderen Jungen an, fordern diese heraus, drehen deren Pointen um – wie wir oben in den Beispielen gesehen haben.
Oft werden Jungen und Mädchen auch von den Erwachsenen mit anderen humoristischen Inhalten konfrontiert. SoziolinguistInnen zeigen, wie über Necken kulturelle Werte vermittelt werden. Die Mädchen wurden in den erwähnten Studien von Eisenberg und Schieffelin häufig von männlichen Verwandten damit geneckt, hässlich zu sein. Die Necksequenz lief dann darauf hinaus festzustellen, dass sie doch hübsch seien. So wurde den Mädchen implizit auch der zentrale Wert des Hübschseins für die weibliche Entwicklung verdeutlicht.

3.2. Witziges als Selbstverteidigung

In verschiedenen Kulturen gilt es als erstrebenswert, dass die Kinder verbale Selbstverteidigung lernen. Miller (1986) beginnt ihren Artikel über »Teasing« in einer amerikanischen Gemeinde von weißen Mitgliedern der Arbeiterklasse mit der Erzählung einer Arbeiterin, die als Mädchen in der Schule damit gehänselt wurde, dort ein freies Mittagessen zu erhalten (ein Zeichen für Armut). Sie erzählte der Forscherin, dass sie sich vor die hänselnde Clique gestellt und laut bekundet habe, sie wisse sehr wohl, dass sie selbst etwas umsonst bekomme und die anderen nicht. Sie schaffte es durch diesen Auftritt, die Wertung des Angriffs so umzudrehen, dass sie selbst sich die günstigere Position zuordnen konnte. Sie stand nicht mehr da als das belächelte arme Kind, sondern bekannte sich offensiv dazu, etwas geschenkt zu bekommen. So hat sie es durch ihre mutige Reaktion auf eine Hänselei hin geschafft, eine potenziell schmerzhafte Situation in eine vergnügliche umzuwandeln. Dieses Beispiel zeigt schon, wie wenig harmlos scherzhafte Provokationen sein können und wie fließend die Übergänge zwischen freundlichen und feindseligen Scherzaktivitäten sind. In der Arbeiterkultur von Süd-Baltimore gilt humoristische Selbstverteidigung als wichtiges Erziehungsziel.
Miller betont, dass die Neckthemen in der Sozialisation von Kindern auch anzeigen, was in der Kultur wichtig genommen wird. In Süd-Baltimore (und nicht nur dort) stellen Gefühle, Sympathie und die Liebe zu Babys zentrale Neckthemen gegenüber Mädchen dar. Ein kreativer Umgang mit Sprache wird allen Kindern als wünschenswert vermittelt.
Auch deutsche Kinder bringen sich gegenseitig bei, in spielerischer Form Angriffe abzuwehren.
Sich gegenseitig zu ärgern und dies abzuwehren gehört zum festen Aktivitätenbestand unter Kindern. In der Vorpubertät nutzen Jungen das Ärgern der Mädchen z. B. auch zur Kontaktanbahnung (Oswald/Krappmann/Chodwuri/von Salisch 1986). Dann wird es für die Mädchen besonders relevant, schnell und effektvoll kontern zu können. Dazu bekam Ursula Schiefer bei ihren Recherchen auf Konstanzer Schulhöfen von dem Mädchen Isabell die folgende Unterweisung zu hören:

Datum (Halts Maul) T33,
Haidelmoosschule, 8–9 Jahre

1 Isabell: immer wenn jemand
2 halts MAUL
3 sagt, dann sagt man
4 /halts maul
5 /du gaul./
6 bei also wenn (- -) wenn er
7 halts maul
8 sagt, und dann sagst Du
9 /ich hab kein MAUL/
10 /du gaul/
11 ich hab ein HÜHNchen
12 /ich hab ein MÜNDchen/
13 /du hündchen./

Mit einem solchen poetisch-spaßigen Reaktionsrepertoire kann man das letzte Wort haben, was gleichsam ritualisiert wird. Die Reimstruktur erleichtert den schnellen mentalen Zugriff und mildert die Angriffskomponente. Der Spruch ist unpersönlicher und damit weniger antastbar. Die ritualisierten Gegenangriffe reimen sich nicht immer:

Datum (Spiegelbild) T34,
Haidelmoosschule, 8–9 Jahre

1 Lia: oder wenn dich jemand ärgert und
2 arschloch
3 oder so was sagt, dann sagt man
4 spiegelbild.
5 dann is ers selber.

3.3. Erste Flirt-Versuche

In der Begegnung von älteren Mädchen und Jungen spielen Neckereien eine wichtige Rolle, da man Interesse aneinander kommunizieren kann,

ohne seine Gefühle zu zeigen (Eder 1993). Es wird genau verfolgt, wer neben wem steht und wer zu wem herüberblickt. Das wird dann in scherzhaften Fantasien ausgebeutet (»Oh, Klaus hat einen blauen Pullover an. Genau wie Christa. Partnerlook! Wollt ihr nicht Händchen halten?«).
Im Necken werden auch die Grenzen zum anderen Geschlecht deutlich gezogen, denn oftmals bildet der Kontakt zum anderen Geschlecht selbst das Neckthema (»Franz putzt schon wieder mit Lara die Tafel!«). Die Kinder ziehen sich auch damit auf, einen Freund oder eine Freundin zu haben. Vor allem Mädchen malen sich auf amüsante Art gegenseitig aus, wer in wen verknallt sein könnte (Branner im Erscheinen).

4. Umgang mit Tabus

Das Kind durchläuft die Reinlichkeitserziehung und lernt skatologische und sexuelle Normen der Gesellschaft. Es lernt, dass über Fäkalien und Sexualität nicht offen kommuniziert wird. Wolfenstein meint, dadurch würde das Interesse der Kinder am Umgang mit Indirektheit immer größer und sie hätten einen weiteren Impuls, Wortspiele, Doppelassoziationen und Reimstrukturen in die Witze zu integrieren. Wortspiele und andere Assoziationsformen erlauben es dem Kind, auf Tabu-Elemente nur anzuspielen. Auch wenn man Wolfensteins psychoanalytische Richtung nicht voll teilen möchte, bleibt doch die Tatsache bestehen, dass alle Kinder in das Stadium der »Pipi-, Popo- und Kacka-Witze« geraten:

»Let us sum up the phases in the development of the joke facade which we have observed. For a four-year-old, throwing water on someone is a joke. The only indirectness is the substitution of water for urine. A five-year-old tells a ›dirty joke‹ in which a little boy makes a pee-pee all over the floor. A seven-year-old tells the story of a little bear, in which the urgency to make water is justified by the unreasonable restrictions of the adults. The conflict with, and rebellion against authority enters into the joke content. An earlier element is retained in the actual wetting, which, however, is performed in a surprising way towards a victim who has been beguiled into foolish unwariness by the story.« (Wolfenstein 1954, S. 167)

Beim Witzeln übernehmen wir nicht die volle Verantwortung für das Gesagte (1954, S. 168). Während kleine Kinder mit Lauten aus Selbstzweck spielen, tritt später die Doppelassoziation hinzu. Die Entwicklung läuft vom Spiel mit Klängen, Morphemen und Worten zum Spiel mit Bedeutungen und größeren Strukturen.
Sex-Witze erfreuen sich z. B. in der Vorpubertät großer Beliebtheit. Man kann andeuten, was man schon alles über Sexualität weiß, ohne dies explizit thematisieren zu müssen.
Humoristische Formen werden auch zur Verarbeitung von Gewalt genutzt. Mündliche poetische Äußerungen von Kindern wie kleine Verse, Abzählreime, Klatschverse, Wortspielereien, Witze, Lieder, Neckereien oder Fangverse gehören auch heute noch zur Folklore der Kinder und erfüllen verschiedene Funktionen – von Erheiterung bis Aggressionsmanagement – und vor allem im Verbund. Sie machen aber nur einen Teil der kindlichen Poetik aus. Kinder unterschiedlicher Altersstufen kreieren auch ständig neue Formen und experimentieren vielfältig mündlich mit Sprache (Kirshenblatt-Gimblett 1976).
Die Inhalte der Verssprüche, die Ursula Schiefer 1998 im Rahmen einer Magisterarbeit an der Universität Konstanz erhoben hat, sind manchmal brutal. Es ist von Schlägen, Vergewaltigung und Grausamkeit die Rede. Abschließend sei hier eines der harmloseren Beispiele aus ihrem Korpus aufgeführt:

Datum (Pitschpatsch) T45, Wallgutschule, die Kinder sind 8 Jahre alt

1 Susi: /eins zwei drei vier fünf sechs SIEBEN./
2 Rosi: /in der schUle wird geSCHRIEBEN./
3 zusammen: /in der Schule wird geLACHT,/
4 /bis der lehrer pItschpatsch macht./
5 /AU herr lehrer, das tut WEH,/
6 /morgen komm ich nimmermEhr./
7 morgen komm ich
8 /ÜBERmorgen komm ich wieder,/
9 /aber mit dem GROßpapa,/
10 /großpapa ist nicht so DUMM,/
11 /haut dem lehrer die nAse krumm./
12 /der lehrer muss ins krAnkenhaus,/
13 /kommt die (- -)
14 /kommt der PoliZIST (-),/
15 /kriegt die °scheiße° ins gesIcht./
16 /kommt die krAnkenschwester rein,/
17 /sagt, °du altes schwEIn°./

Antiautoritäres entlädt sich hier. Der Lehrer, der das Vergnügen der Kinder unterbindet, wird vom Großvater in die Schranken verwiesen. Auch ein weiterer Ordnungshüter, der Polizist, wird in Mitleidenschaft gezogen und schließlich von der Krankenschwester auch noch beschimpft. Dieser Vers integriert Fäkalsprache und imaginiert eine harte Szene von Schlagen und Demütigung. Die Verse bieten einen geschützten Rahmen für das Aussprechen von Schimpfwörtern.

5. Schluss

Humor und Komik spielen in der Welt der Kinder eine große Rolle. Sie scherzen vielfältig mit Formen und Normen. Dabei testen sie Beziehungen, fordern sich gegenseitig heraus, verteidigen sich, machen langweilige Gespräche interessant, lassen ihre Fantasie spielen und teilen sie mit anderen. Sie spotten und höhnen, spielen auf Tabu-Themen an, erlauben sich Frechheiten, laborieren mit Fäkalsprache, äffen einander und auch die Erwachsenen nach, spielen den Clown, spinnen herum und kreieren Absurditäten.
Es zeigt sich deutlich, dass für Kinder andere thematische Bereiche relevant sind als für Erwachsene und auch manche Scherzform entzieht sich dem unmittelbaren Verständnis. Der Umgang der Erwachsenen mit der kindlichen Komik ist sicher oft we-

nig anerkennend. Zu schnell tun wir etwas als störende Albernheit ab, das bei näherer Betrachtung durchaus Sinn im Unsinn erkennen lässt. ■

ANMERKUNG

1 Die Wiedergabe von gesprochener Sprache wird nach bestimmten Konventionen transkribiert. Satzzeichen werden zu Intonationszeichen. Wenn der Ton fällt, steht ein Punkt, bleibt er gleich, ein Komma. Wenn er steigt, wird ein Fragezeichen gesetzt. Es herrscht Kleinschreibung. Nur betonte Silben und laut Gesprochenes wird mit Großbuchstaben versehen. Doppelpunkte bedeuten Lautlängung. Sich überlappendes Sprechen wird in eckigen Klammern untereinander geschrieben. Kommentare stehen in Doppelklammern. Tonsprüngen nach oben oder unten werden Pfeile vorausgestellt. Lachlaute werden so notiert, wie man sie hört, z. B. auch in Worte integriert.

LITERATUR

Bates, Elizabeth u.a. (1975): The acquisition of performatives prior to speech. Merrill-Palmer Quarterly, 21/1975/-, S. 205-226.

Bönsch-Kauke, Marion: Kinderhumor – Schulkinder unter sich. Opladen: Leske u. Budrich 2003.

Branner, Rebecca: Scherzkommunikation unter Mädchen. Frankfurt: Peter Lang 2003.

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hueber 1987.

Eder, Donna: „Go get ya a French!“: Romantic and sexual teasing among adolescent girls. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): Gender and conversational interaction. New York, NY: Oxford University Press 1993, S. 17-30.

Eibl-Eibesfeld, Irenäus: Die Biologie des menschlichen Verhaltens. München: Beck 1984.

Eisenberg, Ann R.: Teasing: Verbal play in Mexican homes. In: Schieffelin, Bambi B.; Ochs, Elinor (Hrsg.): Language socialization across cultures. Cambridge, MA: Cambridge University Press 1986, S. 182-199.

Helmers, Hermann: Sprache und Humor des Kindes. Stuttgart: Klett 1971.

Kauke, Marion: Macht Kindheit heute noch Spaß? Beobachtungsstudien zum Humor unter Kindern im Schulalltag. Gruppendynamik. Zeitschrift für Angewandte Sozialpsychologie, -/1996/4, S. 399-415.

Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (Hrsg.): Speech play. Research and resources for the study of linguistic creativity. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press 1976.

Kotthoff, Helga: Von Klassenclowns und lächelnden Prinzessinnen. Geschlechtertypisierung und Humorverhalten in der kindlichen Kommunikationsentwicklung. In: Wagner, Klaus (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen: Die Blaue Eule 1994, S. 141-158.

Kotthoff, Helga: Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer 1998.

Kotthoff, Helga; Schiefer, Ursula: Poetizität in der mündlichen Interaktion unter Kindern. Grundschule, -/2000/12, Themenheft »Mündlicher Sprachgebrauch«. Sonderheft, hrsg. von Uta Quasthoff.

McGhee, Paul E.: Children's humor: A review of current research trends. In: Chapman, Antony J.; Foot, Hugh C. (Hrsg.): It's a funny thing, humour. Oxford/New York: Pergamon Press 1977, S. 199-209.

McGhee, Paul E.: The role of laughter and humor in growing up female. In: Kopp, Claire (Hrsg.): Becoming female. New York, NY: Plenum Press 1979, S. 199-209.

McGhee, Paul E.: Humor. Its origin and development. San Francisco, CA: Freeman 1980.

McGhee, Paul E.; Chapman, Antony J. (Hrsg.): Children's humour. Chichester: Wiley 1980.

Miller, P.: Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. In: Schieffelin, Bambi B.; Ochs, Elinor (Hrsg.): Language socialization across cultures. Cambridge, MA.: Cambridge University Press 1986, S. 199-212.

Oswald, H.; Krappmann, L.; Chodwuri, I.; Salisch, M. von (1986): Grenzen und Brücken. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38/1996/4, S. 560-580.

Rasoloson, Janie Noelle: Eine Analyse der Erzählfähigkeit von sechs- bis vierzehnjährigen Schülern am Beispiel von Witzerzählungen. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen: Die Blaue Eule 1995, S. 159-185.

Schiefer, Ursula: Poetisierungsphänomene in der Kommunikation von Schulkindern. Magisterarbeit an der Universität Konstanz 1998.

Schieffelin, Bambi B.: Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In: Schieffelin, Bamby B.; Ochs, Elinor (Hrsg.): Language socialization across cultures. Cambridge, MA: Cambridge University Press 1986, S. 165-182.

Schieffelin, Bambi; Ochs, Elinor (Hrsg.): Language socialization across cultures. Cambridge, MA: Cambridge University Press 1986.

Wagner, Klaus R.; Putz, H.: Der Erwerb des Komischen: Von der freien zur befreienden Komik. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Sprechhandlung-Erwerb. Essen: Die Blaue Eule 1995, S. 123-158.

Wolfenstein, Martha: Children's humor. Bloomington, Ind.: University of Indiana Press 1954.

Wygotski, Lew S.: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Menschen. Ästhetik und Kommunikation, 11/1973/April.

DIE AUTORIN

Helga Kotthoff, Dr. phil., ist Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. Sie beschäftigt sich hauptsächlich mit Interaktionsanalyse, anthropologischer Linguistik und interkultureller Kommunikation.

IMPRESSUM

Herausgeber: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) beim Bayerischen Rundfunk

Redaktion: Dr. Maya Götz
Redaktionsassistenz: Rosemarie Hagemeister

Satz: Text+Design Jutta Cram, Bismarckstraße 52, D-86391 Stadtbergen, www.textplusdesign.de
Druck: Elges Media GmbH, Raiffeisenstraße 13, 86167 Augsburg
ISSN 0943-4755

Anschrift der Redaktion:
Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI)
Rundfunkplatz 1, D-80335 München
Telefon: 089/5900-2991, Fax: 089/5900-2379
Internet: http://www.izi.de
E-Mail: IZI@brnet.de

»TelevIZIon« erscheint zweimal jährlich im Selbstverlag des IZI. Der Bezug ist kostenfrei. Bitte richten Sie Ihre Bestellung an die Redaktionsadresse.
Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Erlaubnis des Herausgebers.