



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Humor und Symbolspiel im zweiten Lebensjahr – eine  
längsschnittliche Untersuchung zur Erforschung des  
Zusammenhangs dieser beiden Faktoren in der frühen  
Kindheit“

verfasst von / submitted by

Claudia Alexandra Kraszewski, BSc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Science (MSc.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Gabriela Markova, Ph. D.

Für die vorliegende Arbeit wurden Materialien und Daten aus bereits bestehenden Diplom- bzw. Masterarbeiten, welche unter der Leitung von Frau Mag. Markova, Ph.D. erstellt wurden, verwendet. Zusätzlich wurde ein Teil dieser Arbeit gemeinsam mit einer Kollegin, Simone Angenbauer, verfasst. Dadurch kann es vorkommen, dass es inhaltliche Ähnlichkeiten mit den herangezogenen Arbeiten gibt. Jegliche übernommenen bzw. gemeinsam geschriebenen Passagen wurden ausreichend gekennzeichnet.

**Inhaltsverzeichnis**

Tabellenverzeichnis.....	5
Danksagung.....	6
Einleitung.....	7
Theoretischer Hintergrund.....	8
Definition und Bestandteile von Humor.....	8
Humor in den ersten beiden Lebensjahren.....	10
Symbolspiel in den ersten beiden Lebensjahren.....	12
Vorteile von Studien mit gleichaltrigen Kindern.....	15
Ziele und Besonderheiten der vorliegenden Studie.....	17
Methode.....	17
Stichprobe.....	17
Ablauf und Materialien.....	18
Maße.....	19
Soziale Spielarten.....	20
Kognitive Spielformen.....	21
Inkongruenz.....	21
Reaktionen auf humorvolles Verhalten.....	22
Nicht codierbar.....	22
Anpassung der Werte.....	22
Inter-Rater-Reliabilität.....	23
Ergebnisse.....	23
Test auf Normalverteilung.....	24
Spiel, Humor und Reaktionen.....	24
Hypothesenprüfung.....	26
Diskussion.....	29

Literaturverzeichnis.....	35
Anhang A: Zusammenfassung .....	39
Anhang B: Abstract.....	40
Eidesstattliche Erklärung.....	41
Curriculum Vitae.....	42

**Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Inter-Rater-Reliabilität .....	23
Tab. 2: Relative Dauer der Sozialen Spielarten und Kognitiven Spielformen zu beiden Testzeitpunkten .....	25
Tab. 3: Relative Dauer des gezeigten Humors zu beiden Testzeitpunkten .....	26
Tab. 4: Ergebnisse des t-Tests .....	27
Tab. 5: Ergebnisse der Pearson-Korellation .....	28

### **Danksagung**

Zunächst bedanke ich mich sehr herzlich bei meiner Betreuerin Mag. Gabriela Markova, Ph.D., welche mir während der Erstellung dieser Arbeit viele wertvolle Anregungen gab, mich jederzeit unterstützte und mir ein neues spannendes Forschungsfeld aufzeigte.

Ebenfalls gilt mein Dank den Kindern und ihren Familien, welche an der Studie teilnahmen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Einen besonderen Dank erhält meine Familie, insbesondere meine Mutter Monika und meine Schwester Natalie, die mich seit Beginn meines Studiums ununterbrochen in jeder Hinsicht unterstützt haben. Durch sie wurde mir nicht nur das Studium ermöglicht, sie waren außerdem auch in guten sowie in schlechten Zeiten stets bei mir und glaubten an mich.

Auf gleiche Weise war auch mein Lebensgefährte und bester Freund Hendrik eine Stütze für mich, indem er immer da war, zuhörte, mich motivierte, tröstete und jahrelang täglich für mich kochte, um mir etwas Arbeit abzunehmen.

Auch meinen Freunden möchte ich danken, vor allem dir Melissa. Ihr wart immer für mich da, habt mich beraten, wenn ich mal nicht weiter wusste und wart eine gute Ablenkung vom teils sehr kräftezehrenden Studienalltag.

Danke ebenfalls an meine Kollegin Simone Angenbauer, die sehr viel zu dieser Arbeit beigetragen hat und die mir im gesamten Arbeitsprozess immer wieder half.

## Einleitung

Symbolspiel, welches auch „Als-ob-Spiel“ oder „Fiktionsspiel“ genannt wird, und Humor stellen zwei wichtige, parallel ablaufende Schritte in der kindlichen Entwicklung dar. Ihre Grundlagen sind in erster Linie das Prinzip der Inkongruenz (McGhee, 1979; Socha & Kelly, 1994), und somit etwas Unerwartetes oder Überraschendes, sowie in weiterer Folge ein sozialer Kontext (Lillard, 2013; Martin, 2007). Bereits in den ersten Lebensmonaten beginnen Kleinkinder grundlegende Humorreaktionen, durch Lächeln oder Lachen sowie inkongruentes Verhalten zu zeigen (Wicki, 2000), welche von Anbeginn stets an einen sozialen Kontext gebunden sind (Martin, 2007). Im Vergleich dazu erscheint die Fähigkeit zum Symbolspiel, bei welchem Handlungen oder Objekte fiktiv dargestellt werden, erst zu Beginn des zweiten Lebensjahres (Oerter, 2008). Das Symbolspiel ist anfangs eher auf das Kind bezogen und entwickelt sich schließlich zum sozialen Spiel hin (Oerter, 2008). Aufgrund dieser Vorreiterschaft des Humors hinsichtlich des Zeitpunkts seines Erstauftretens und seinem konstanten sozialen Bezug kann angenommen werden, dass ein häufiges Auftreten von frühen Humorerlebnissen einen Einfluss auf das sich später entwickelnde und erscheinende Symbolspiel hat. Die vorliegende Arbeit untersucht daher, inwiefern die Konstrukte Humor und Symbolspiel zusammenhängen bzw. sich wechselseitig beeinflussen. Zur Überprüfung dieser Annahme wurden in der vorliegenden Untersuchung bewusst gleichaltrige Kinder ausgewählt. Kinder entwickeln schon in den ersten Wochen ihres Lebens Beziehungen zu anderen Kindern des gleichen Alters (Hay, Caplan & Nash, 2009), die durch einen positiven Charakter geprägt sind. In Interaktionen unter Gleichaltrigen wird u.a. viel gelacht oder gelächelt und auch verstärkt imitiert (Eckerman, Whatly & Kutz, 1975). Die Beziehungen zu Gleichaltrigen erlauben dem Kind sich an das Umfeld außerhalb seiner Familie anzupassen (Ahnert, 2003) und auf diese Weise z.B. Feinfühligkeit und Empathie zu erlernen (Youniss, 1980). Gleichaltrige weisen einen ähnlichen und vergleichbaren Entwicklungsstand auf, wodurch sie sich besonders gut dazu eignen, die sozialen und kognitiven Fähigkeiten in den

ersten Lebensjahren zu untersuchen (Vandell & Wilson, 1987). Dies ermöglicht es vergleichsweise am besten festzustellen, inwiefern ein Kind die Kompetenz Inkongruenzen zu erkennen und verarbeiten bereits erlernt hat. Zusätzlich zeichnen sich Beziehungen unter Gleichaltrigen, verglichen mit kindlichen Beziehungen zu Erwachsenen oder Kindern anderen Alters, durch interpersonelle Kooperation, Einfühlungsvermögen und gegenseitiges Verständnis aus (Youniss, 1980). Ein aufkommendes Verständnis für die Intentionen des Gegenübers stellt die sozial-kognitive Grundlage für humorvolle Interaktionen und das Symbolspiel dar (Adamson & Frick, 2003; Rakoczy, Tomasello & Striano, 2004). Im Folgenden soll darauf genauer eingegangen werden.

### **Theoretischer Hintergrund**

**Definition und Bestandteile von Humor.** Ein humorvoller Beitrag kann verbal oder nonverbal dargeboten werden (Wicki, 2000) und benötigt einen Humorproduzenten sowie einen Rezipienten, welcher den humorvollen Stimulus inhaltlich versteht und/oder ihn emotional bewertet (Eysenck, 1972). Sowohl für die Darbietung als auch für die Verarbeitung von Humor werden bestimmte kognitive Fähigkeiten, wie z.B. das Verständnis von Inkongruenz, vorausgesetzt (Wicki, 2000).

Die Möglichkeit zur direkten Darbietung von Humor erfordert nach Socha und Kelly (1994) folgende Schritte. (1) Der Humorproduzent verdeutlicht dem Rezipienten, dass seine nächsten Aussagen oder Handlungen eine spielerische oder humorvolle Grundnote beinhalten werden. (2) Darauffolgend erzeugt der Produzent etwas Unvorhergesehenes und (3) bricht dabei die Erwartung des Rezipienten im Hinblick auf Sprache, Logik bzw. Kommunikation. Diese Punkte beinhalten das für Humor grundlegende Prinzip der Inkongruenz und verdeutlichen, dass Humor immer nur in einem sozialen Kontext bzw. innerhalb einer Interaktion auftreten kann (siehe auch Martin, 2007).

Inkongruenz wurde von vielen Theoretikern als notwendige Bedingung für Humor bezeichnet (Wicki, 2000). Sie beschreibt eine zeitgleiche bzw. direkt aufeinanderfolgende

Perzeption von Objekten oder Vorstellungen, die in der Regel getrennt voneinander auftreten und somit widersprüchlich erscheinen (Wicki, 2000). Ein Beispiel ist das Verwenden einer Spielzeugbanane als Telefon. Kinder können bereits in den ersten Lebensmonaten sensomotorische Ereignisse repräsentieren und somit Inkongruenzen wahrnehmen, woran Spiele wie „Gonna get you“ oder „Gugus-Dada“ gebunden sind (Sroufe & Wunsch, 1972; Wicki, 2000). Erscheint ein bereits bekannter Reiz in einem spielerischen Kontext und verschwindet kurz darauf wieder (z. B. das Gesicht eines Elternteils), steht das für kurze Zeit auf eine erregende Art im Gegensatz zu den bereits gebildeten sensomotorischen Repräsentationen des Babys (Wicki, 2000). Dies wiederum führt zu einem Erleben von Inkongruenz und folglich zum Lachen (Schreiner, 2003; Wicki, 2000). Genauer ausgedrückt lernen Kinder bereits früh ihre Umwelt wahrzunehmen. Sie bauen auf dieser Grundlage erste Erfahrungen auf, welche sich im weiteren Entwicklungsverlauf im Hinblick auf Erfahrungen und Erwartungen zu kognitiven Mustern verdichten (Bariaud, 1989). So kommt es laut Koestler (1966) bei der Wahrnehmung einer Situation oder eines Ereignisses, betrachtet aus dem Blickwinkel zweier zusammenhangsloser Bezugsrahmen, zu einer vorübergehenden geistigen Unausgewogenheit, welche als Bisoziation (angelehnt an den Begriff Assoziation) bezeichnet wurde (siehe auch Schreiner, 2003). Diese Bezugsrahmen können zudem unterschiedliche Emotionen hervorrufen - neben der kognitiven Verschiebung kann es auch zu einer emotionalen Reaktion, und somit zu einem Spannungsaufbau, kommen, welcher im Normalfall durch Lachen wieder abgebaut wird (Schreiner, 2003). Neben dem Erleben einer Inkongruenz und den Veränderungen auf emotionaler Ebene bedarf es zudem eines Überraschungsmoments, welcher, gemeinsam mit der Inkongruenz, die humorale Reaktion auslöst (Schreiner, 2003). Obwohl Kinder innerhalb des ersten Lebensjahres geistig noch nicht dazu fähig sind Witze zu erzählen oder zu verarbeiten, bewegen sie sich dennoch stets in einem sozialen Kontext, der eine Voraussetzung für die Entstehung von Humor ist (Martin, 2007). Die Tatsache, dass man Kinder schon in den ersten Monaten ihres Lebens überraschen

kann, indem man z. B. ein Objekt verschwinden und wieder auftauchen lässt (Sroufe & Wunsch, 1972), zeigt, dass schon Säuglinge eine Vorstellung davon besitzen, was „normal“ bzw. was inkongruent ist und dass sie somit durchaus in der Lage zu humorvollem Verhalten sind (Reddy & Mireault, 2015).

**Humor in den ersten beiden Lebensjahren.** Inkongruenztheorien heben den Erwerb der Fähigkeit Inkongruenzen als solche zu erkennen als kognitive Voraussetzung für die Produktion und Verarbeitung humorvoller Stimuli hervor (Schreiner, 2003). Inwiefern bereits Säuglinge in den ersten Lebenswochen bis -monaten die Fähigkeit entwickeln innerhalb eines sozialen Kontextes Humor bzw. Inkongruenzen zu verstehen und zu produzieren (z.B. Reddy, 2001) verdeutlichen Erkenntnisse aus bestehenden Untersuchungen.

Adamson und Frick (2003) beschrieben, wie mit der Still-Face-Studie gezeigt wurde, dass Säuglinge bereits mit zwei bis drei Wochen Veränderungen und somit Inkongruenzen in ihren sozialen Interaktionen feststellen konnten. Zu Beginn der Studie wurde eine Mutter gemeinsam mit ihrem 70 Tage alten Baby dabei gefilmt, wie diese einander zugewandt sozial interagierten. Kurz darauf wurde die Mutter angewiesen ihr Kind für drei Minuten mit einem ausdruckslosen Gesicht anzusehen. Das Kind reagierte auf diesen Zustand zunächst mit Versuchen, die Aufmerksamkeit der Mutter wiederzugewinnen, wurde jedoch schnell misstrauisch. Nachdem mehrere Versuche, die Mutter wieder zu einer Interaktion zu bewegen, fehlgeschlagen waren, zog sich das Kind resigniert zurück. Diese Reaktionen des Säuglings veranschaulichten die früh entwickelten Fähigkeiten, die Intentionen anderer Menschen zu erkennen sowie Inkongruenzen wahrzunehmen.

In mehreren Studien beobachteten Sroufe und Wunsch (1972) vier bis 12 Monate alte Säuglinge, um zu erforschen, wie sich das Lachen auf die kognitive und emotionale Entwicklung im Säuglingsalter auswirkt. Dabei konnten sie zeigen, dass die dargebotenen belustigenden Stimuli, wenn beispielsweise die Mutter aus der Babyflasche trank, hinsichtlich der bereits entwickelten kognitiven Schemata der Säuglinge inkongruent wirkten. Sie gingen

davon aus, dass das Lachen mit dem vierten Lebensmonat aufkommt. Die Mütter wurden gebeten in der Interaktion mit ihren Kindern auditive, taktile, soziale und visuelle Reize zu verwenden, von denen bekannt ist, dass sie Lachen innerhalb des ersten Lebensjahres auslösen. Die Ergebnisse zeigten, dass v.a. die visuellen und sozialen Stimuli die Kinder größtenteils ab dem 10. Monat zum Lachen anregten, da diese auf sie unerwartet und somit inkongruent wirkten.

Auf welche Weise Kleinkinder Humor produzieren konnte Reddy (2001) aufzeigen. In ihrer Studie mit Kleinkindern im Alter von sieben bis 11 Monaten fand sie heraus, dass diese ihre Mitmenschen zum Lachen bringen, indem sie absichtlich absurde Handlungen wiederholen, welche bereits zuvor Gelächter in ihrem Gegenüber hervorriefen. Diese, wie auch das „Clowning“-Verhalten der Eltern, spiegeln die Aktivitäten realer Clowns wieder. Anhand des beobachteten Verhaltens konnte sie 11 Kategorien festlegen (wie z. B. seltsame Gesichtsausdrücke, schräge Körperbewegungen oder infantiles, regressives Verhalten), welche nicht nur besonders effektiv sind, um generell Interaktionen zu begünstigen, sondern auch um die subjektive Umwelt zum Lachen zu bringen. Aufbauend auf diesen 11 Kategorien erhoben Mireault, Poutre, Sargent-Hier, Dias, Perdue und Myrick (2012) inwiefern bereits dreimonatige Säuglinge zu absurden Handlungen fähig sind, indem sie diese in Interaktion mit ihrer Bezugsperson beobachteten. Die Anzahl der absurden nonverbalen Verhaltensweisen stieg mit jedem Monat um zwei Kategorien an, sodass mit sechs Monaten bei den Kindern bereits sieben der 11 Kategorien von Reddy (2001) beobachtbar waren. Aus diesen Beobachtungen ließ sich schließen, dass Säuglinge die Humorintentionen solcher absurder Handlungen bereits mit drei Monaten am Modell erlernen, indem ihre Eltern ihr „Clowning“-Verhalten mit affektiven Hinweisen wie Lächeln oder Lachen koppeln (Mireault et al., 2012).

Die Fähigkeit und Motivation Ziele und Absichten anderer zu verstehen und zu teilen, in die Pläne anderer spielerisch einzugreifen sowie Handlungen zu imitieren, sind Fähigkeiten,

welche Kinder innerhalb ihres ersten Lebensjahres erwerben (Carpenter, 2009). Zusätzlich lernen sie mit den Erwartungen ihres Gegenübers zu spielen (Reddy, 1991). Der Erwerb all dieser Fähigkeiten befähigt das Kind zu humorvollen Interaktionen, welche in einem spielerischen Kontext stattfinden. Gegen Ende des ersten und Anfang des zweiten Lebensjahres entstehen zunehmend neue Möglichkeiten Humor zu produzieren und zu verstehen (Schreiner, 2003). Während dieser Zeit erwirbt das Kind immer mehr die Fähigkeit zum Symbolspiel, bei welchem es ein Objekt auf eher untypische, inkongruente Art gebraucht, um auf diese Weise gewisse Wunsch- oder Zielvorstellungen zu realisieren (Oerter, 2008). Inwiefern auch das Symbolspiel, so wie Humor, durch Inkongruenzen und einen sozialen Kontext geprägt ist, soll im Folgenden genauer erläutert werden.

**Symbolspiel in den ersten beiden Lebensjahren.** Das Spiel im Allgemeinen stellt einen sozialen Kontext für die Darbietung von humorvollen Reizen dar (Martin, 2007) und ist somit ein entscheidender Faktor im Hinblick auf die Entwicklung von Humor. Mit Beginn des zweiten Lebensjahres hat besonders das Symbolspiel, als ein erster klarer Ausdruck kooperativen Verhaltens (Rakoczy, 2006), eine hohe Relevanz (Lillard, 1998).

Jedes Kind durchläuft seine Spielentwicklung im Allgemeinen ein wenig anders (Largo, 1993). Die Reihenfolge, in welcher die jeweiligen Spielformen in den ersten beiden Lebensjahren durchlebt werden, tritt jedoch bei allen Kindern immer gleich auf (Largo, 1993). Largo (1993) zufolge sind für das erste Lebensjahr drei spielerische Verhaltensweisen charakteristisch. Das Kind erkundet seine gegenständliche Umwelt in oraler, manueller und visueller Form. Es erlernt dabei durch Spiele wie „Gugus-Dada“, dass Objekte eine Permanenz aufweisen, auch wenn sie sich außerhalb des eigenen Sichtfeldes befinden. Zudem ermittelt es den Zweck von Gegenständen, beispielsweise mit Hilfe von Spielsachen, welche es aufeinander auftürmt (Largo, 1993). Dieses Verhalten zielt darauf ab sich mit der eigenen Umwelt auseinanderzusetzen sowie neue Erfahrungen an die bereits bestehenden kognitiven Strukturen anzupassen bzw. diese zu erweitern (Casby, 2003). Bis zum Ende des ersten

Lebensjahres lernt das Kind seinen Körper immer besser zu kontrollieren und kann so seinen Handlungsspielraum fortlaufend ausbauen (Labuhn, 2011). Diese erworbenen Fähigkeiten verhelfen dem Kind dazu sich im zweiten Lebensjahr besonders stark auf geistiger, sprachlicher und sozialer Ebene weiterzuentwickeln (Largo, 1993).

Anschließend beginnt das Symbolspiel, welches als die eigentliche kindliche Spielform angesehen wird, da es bereits mit ungefähr 12 Monaten auftritt und erst nach Schuleintritt wieder langsam ausklingt (Oerter, 2008). Mit Eintritt in das zweite Lebensjahr beginnen Kinder modellhaft die Handlungen aus ihrem sozialen Umfeld, z. B. von ihren Eltern, nachzuahmen, wobei sie sich gleichzeitig mit den eigenen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen (Oerter, 2008). Das Kind beginnt mit alltäglichen Handlungen wie Füttern oder aufs Töpfchen gehen. Diese übt es anfangs an symbolischen Gegenständen, beispielsweise einer Puppe, später dann an realen Personen, etwa den Eltern oder den Geschwistern (Labuhn, 2011). Zentral für diese Phase ist das Erproben von Kontrolle und Macht, indem das Kind im Spiel den nötigen Rahmen findet, um sich mit Situationen auseinanderzusetzen, die ihm in der Realität Schwierigkeiten bereiten (z.B. auf die Toilette gehen) oder noch unerreichbar sind (z.B. einen Säugling versorgen) (Labuhn, 2011).

Grundlegend für das Symbolspiel ist, dass das Kind Objekte und selbstbezogene Handlungen hinsichtlich eigener Wünsche und Ziele neu interpretiert (Oerter, 2008). Dabei kann es sich die Objekte oder Geschehnisse lediglich vorstellen oder diese auf eine neuartige Weise nutzen (Leslie, 1987, zitiert nach Lillard et al., 2013). Das Kind imitiert die Handlungen seines sozialen Umfeldes in einem nicht-funktionalen Kontext, indem es vorgibt z.B. ein Astronaut oder ein Lehrer zu sein (Bateson & Martin, 2013). Diesen Handlungen unterliegt somit immer das „Als-ob“, indem das Kind stets nur so tut, als sei ein Objekt oder eine Situation ein(e) andere(s) (McGhee, 1979). McGhee (1979) nimmt an, ein solches Verhalten zeigt auf, dass das heranwachsende Kind begonnen hat die Welt in Bildern zu verinnerlichen und darzustellen. Durch jederzeit abrufbare Vorstellungen von Situationen

oder Gegenständen ist es in der Lage Inkongruenzen zu erzeugen, indem es eine „falsche“ Vorstellung auf ein anderes Objekt oder eine andere Situation überträgt (McGhee, 1979). Laut Rakoczy (2006) äußert sich die Symbolisationsfähigkeit eines Kindes durch zwei Faktoren. Einerseits muss es eine Vorstellung bzw. ein kognitives Konzept von dem entwickelt haben, was es symbolisch darstellen will (z.B. ist ein Stück Käse gelb und länglich). Andererseits muss es absichtlich handeln, die Handlung aber gleichzeitig nicht ernst meinen. Das heißt sie routinemäßig ausführen, aber kurz vorher stoppen, ohne sie tatsächlich auszuführen (Rakoczy, 2006). Aufbauend auf dem gerade genannten Beispiel würde das Kind so tun, als ob es den Bauklotz genüsslich esse, müsste aber kurz vorher stoppen, um nicht tatsächlich reinzubeißen.

Um die Bedeutungen der jeweiligen Objekte oder Personen im Spiel unterscheiden zu können, muss das Kind laut Oerter (2008) in der Lage sein den Rahmen des Spiels genau abzugrenzen. Außerdem muss es innerhalb dieses Rahmens lernen, anhand von bildhaften Vorstellungen und Schlussfolgerungen kausal zu transformieren. Dies bedeutet beispielsweise, dass ein gedanklich verschüttetes Glas Wasser den Boden theoretisch nass macht und dieser daher wieder getrocknet werden muss (Oerter, 2008). Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass Kinder während der Entwicklung des Symbolspiels enorme kognitive Leistungen zeigen.

Dass Kinder während des Symbolspiels verstehen bzw. nachvollziehen, was sie tun, konnten Rakoczy et al. (2004) anhand einiger Studien mit zwei- bis dreijährigen Kindern zeigen. Die zusammengefassten Ergebnisse dieser Untersuchungen veranschaulichten, dass Kinder bereits im zweiten Lebensjahr Handlungen im Rahmen von Symbolspielen geplant vortäuschten. Die vorgetäuschten Handlungen der Kinder waren von den symbolischen Verhaltensweisen ihres Gegenübers abhängig, wobei die Kinder diese wiederum ebenfalls als eine geplante Handlung begriffen. Auf Basis dieser Erkenntnis traten sie in eine gemeinsame Interaktion, in der sie mit ihrem Gegenüber kooperativ vortäuschten. Dieses Verhalten erforderte vom Kind eine Übereinkunft, im Sinne eines Kompromisses, bezüglich der Inhalte

der gemeinsamen Handlungen sowie einen sensiblen und respektvollen Umgang mit diesen (Rakoczy et al., 2004).

Symbolspiel ist nicht immer sozial, wird es jedoch mit fortschreitendem Alter zunehmend und kann es bereits von Beginn an sein (Lillard, 2013). Dies geschieht sobald z. B. eine Gruppe von Kindern sich eine spielerische Realität teilt, in der sie so tun als beständen ihre Mitglieder aus anderen Personen oder befänden sich an einem anderen Ort zu einer anderen Zeit (Lillard, 2013). Innerhalb des Spiels bevorzugen Kinder Spielpartner des gleichen Alters, Geschlechts und kulturellen Hintergrunds (Lederberg, Chapin, Rosenblatt & Vandell, 1986). Zudem ist das Spiel unter Gleichaltrigen, durch einen verstärkten verbalen Austausch und vermehrte Kooperation, vorteilhafter als mit anderen Personen (Lederberg et al. 1986). Welche Vorteile Interaktionen unter Gleichaltrigen darüber hinaus mit sich bringen wird im nächsten Abschnitt erläutert.

**Vorteile von Studien mit gleichaltrigen Kindern.** Um Humor und Symbolspiel im Kleinkindalter zu erforschen, ist es sinnvoll dafür gleichaltrige Kinder heranzuziehen. Gleichaltrige und sozial-kognitiv vergleichbar weit entwickelte Partner eines Kindes werden auch Peers genannt (Ahnert, 2003). Sie nehmen neben den Eltern und Geschwistern eine wichtige Rolle im Leben eines Kindes ein.

Bereits in den ersten Lebenswochen beginnen Kinder Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen, indem sie einander Aufmerksamkeit schenken und auf die Schreie des anderen reagieren (Hay et al., 2009). Innerhalb des ersten Lebensjahres lernen Säuglinge sich an Konflikten mit ihren Peers zu beteiligen, zu kommunizieren, zu teilen und Freundschaften zu schließen (Hay et al., 2009). Kindliche Beziehungen zu Freunden und Peers leisten einen wichtigen und ausgeprägten Beitrag zu deren sozialer Entwicklung (Youniss, 1980). Durch sie kann ein Kind in einen Kontext eintreten, welcher ihm wichtige Erfahrungen im Hinblick auf die soziale Anpassungsfähigkeit ermöglicht (Ahnert, 2003). Während Kinder in ihrem Umgang mit den Eltern oder anderen Erwachsenen ein Gefühl für Ordnung und Autorität

erlernen, sind Infant-Peer-Beziehungen eine Quelle für zwischenmenschliche Zusammenarbeit, Empathie sowie für ein besseres Verständnis von sich selbst und anderen (Youniss, 1980). Kinder lernen durch ihren Umgang mit Peers sich feinfühlig zu verhalten und mit Intimität umzugehen (Youniss, 1980). Im Spiel mit Gleichaltrigen überwiegen die positiven Reaktionen auf das Gegenüber, indem die Kinder häufig Lächeln oder Lachen, Spielsachen einander anbieten und voneinander annehmen oder die Handlungen des anderen imitieren (Eckerman et al., 1975). Zudem weisen Peers im Vergleich zu Partnern anderen Alters einen vergleichbaren Entwicklungsstand auf, wodurch in kindlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen das Verhältnis von Kompetenz und Macht recht ausgewogen ist (Youniss, 1980).

Sowohl Humor als auch Symbolspiel finden in einem sozialen Rahmen statt und basieren auf Inkongruenzen (Lillard, 2013; Oerter, 2008; Socha & Kelly, 1994). Die Fähigkeit inkongruente Ereignisse oder Situationen zu verstehen muss sich in den ersten Lebensmonaten jedoch zunächst entwickeln (Sroufe & Wunsch, 1972). Um festzustellen inwiefern ein Kind diese Kompetenz bereits erworben hat, bzw. wie weit diese entwickelt ist, eignen sich seine gleichaltrigen Partner am besten. Interaktionen zwischen Kleinkindern und ihren Peers ermöglichen es genau zu überprüfen, welche sozialen und mentalen Fertigkeiten ein Kind aufweist (Vendell & Wilson, 1987). Ebenso muss ein Kind erst lernen mit seinem sozialen Umfeld außerhalb seiner Familie zu interagieren. Die Eingliederung eines Kindes in seine Peer-Gruppe sowie die Beziehungsqualität innerhalb dieser stellen in der entwicklungspsychologischen Forschung eines der wichtigsten Merkmale für die entwickelte Sozialkompetenz dar (Ahnert, 2003). Laut Eckerman et al. (1975) nimmt der Anteil des sozialen Spiels unter Gleichaltrigen, verglichen mit dem individuellen Spiel, ab dem 10. Lebensmonat bis ins zweite Lebensjahr stets zu. Dadurch ergibt sich ein lockerer, spielerischer Rahmen in dem auch humorvolle Interaktionen stattfinden können.

## **Ziele und Besonderheiten der Studie**

Neben dem Erleben von Vergnügen, ihren Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Realität (Martin, 2007) und ihrem positiven, spontanen Charakter (Bateson & Martin, 2013) stimmen Humor und Symbolspiel v.a. in zwei Aspekten überein – Beiden unterliegt eine „Als-Ob“-Haltung und sie finden in einem vertrauten sozialen Setting statt (Lillard, 2013; Oerter, 2008; Socha & Kelly, 1994). Diese Zusammenhänge weisen darauf hin, dass die beiden Konstrukte miteinander verbunden sind. Der Zusammenhang zwischen Humor und Symbolspiel wurde jedoch bisher kaum untersucht, insbesondere nicht unter gleichaltrigen Kindern innerhalb der ersten beiden Lebensjahre. Die vorliegende Arbeit soll daher einen Beitrag dazu leisten, die kindliche Entwicklung im Hinblick auf humorvolles und spielerisches Verhalten besser zu verstehen. Aufgrund der deutlichen Vorreiterschaft des Humors bezogen auf die Inkongruenz und Sozialität kann man davon ausgehen, dass eine vermehrte Humorproduktion und –Rezeption einen Einfluss auf das sich später entwickelnde Symbolspiel hat. Das könnte sich darin zeigen, dass eine erhöhte Quantität in der Humorproduktion im späteren Verlauf ein ebenfalls höher frequentiertes Spiel mit Symbolcharakter hervorruft. Die daraus ableitbare Hypothese lautet, dass Kinder, die verglichen mit ihren Peers, mit 16 Monaten mehr Humor produzieren, mit 23 Monaten signifikant öfter Spiele mit Symbolcharakter spielen.

## **Methode**

### **Stichprobe**

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Videomaterial einer bereits umfassend durchgeführten Studie verwendet (Markova, 2008). Die daraus entspringende Stichprobe bestand aus 43 Kindern (27 weiblich), die in 16 Gruppen (10 davon weiblich) zu je zwei bis drei Personen des jeweils gleichen Geschlechts und Alters eingeteilt wurden. Die Untersuchungen fanden zu zwei Zeitpunkten, mit 16 Monaten ( $M = 16.27$ ,  $SD = 1.38$ ,  $Range = 13.29 - 20.03$ ) und mit 23 Monaten ( $M = 23.41$ ,  $SD = 1.41$ ,  $Range = 20.19 - 25.08$ ), in

Anwesenheit der Mütter statt. Die Kinder wurden überwiegend gesund geboren (durchschnittlicher APGAR-Wert 9), wobei ihr durchschnittliches Geburtsgewicht bei 3461.81 g ( $SD = 450.81$ ) lag. Die Mehrheit der Kinder war kaukasischen Ursprungs und ihre Familien entstammten der Mittelklasse. Außerdem waren 57.14 % der Kleinkinder Erstgeborene, der Rest hatte ein bis drei Geschwister.

### **Ablauf und Materialien**

Das verwendete Videomaterial entstand am Infancy Center der York Universität in Toronto. Das im Folgenden beschriebene Setting war bei beiden Messzeitpunkten und bei allen Gruppen dasselbe. Die Aufzeichnungen von den Zweier- bis Dreiergruppen fanden in einem Raum statt, in dessen Mitte sich ein Spielbereich befand, welcher auf drei Seiten von einem weißen Vorhang umrahmt wurde. Um möglichst objektive Aufnahmen zu gewährleisten, wurden hinter diesem Vorhang drei Kameras installiert (eine für jedes Kind), welche aus verschiedenen Winkeln möglichst frontal auf das zu beobachtende Kind gerichtet waren.

In der Mitte des Raumes lag jeweils in doppelter Ausführung (mit Ausnahme des Lastwagens) altersentsprechendes Spielzeug auf einer großen bunten Spielmatte. Die Spielsachen wurden doppelt rausgegeben, um zu verhindern, dass die Kinder zur gleichen Zeit mit denselben Gegenständen spielen. Die Zusammensetzung des Spielzeugs bestand aus folgenden Gegenständen: Teesets, kleine und große Stofftiere, Spielzeugessen (Eiscreme, Bananen, Kuchen, Milchpackungen, Croissants, Birnen, Zitronen und Erdbeeren), Spielzeughandys und -telefone, ein Kipplaster aus Kunststoff, Werkzeugsets aus Kunststoff (Schraubenzieher, Hammer, Sägen und Zangen), Kochsets, Puppen (Marionetten, kleine Plüschpuppen, Raggedy Ann Puppen), kleine Plastikzüge, Kämmen, Würfel, verschiedenfarbige stapelbare Becher, Schüsseln, Trommelschlägel, bunte Plastikringe, kleine Kreise aus Schaumstoff sowie Rechtecke aus Kunststoff.

Die Kinder saßen während der Aufzeichnungen auf der im Raum liegenden großen bunten Spielmatte, so, dass sie gleich weit entfernt von den Spielgegenständen und in ähnlicher Distanz zu ihren SpielpartnerInnen waren. Die Mütter der Kinder waren bei jeder Untersuchung anwesend (indem sie hinter dem Kind auf dem Boden saßen) und bekamen die Anweisung, ihre Kinder nur im Falle von Schwierigkeiten zu beruhigen und ansonsten nicht in die Interaktionen einzugreifen. Durch diese spezifische Positionierung der Kinder und die Raumaufteilung konnte Bildmaterial von jedem einzelnen Kind und gleichzeitig von den spielerischen und humorvollen Interaktionen zwischen ihnen aufgezeichnet werden. Dieses wurde anschließend so bearbeitet, dass jeweils zeitgleich die Aufzeichnungen der drei Kameras und somit der drei Kinder auf dem Bildschirm zu sehen waren. Die durchschnittliche Dauer der Interaktionen betrug mit 16 Monaten 384 Sekunden ( $SD = 192.51$ ,  $Range = 48 - 723$ ) und mit 23 Monaten 591.56 Sekunden ( $SD = 56.77$ ,  $Range = 524 - 706$ ).

### **Maße**

Der folgende Abschnitt dieser Arbeit wurde in Zusammenarbeit mit einer Kollegin, Simone Angenbauer und in Anlehnung an die Diplomarbeit von Jessica Hofer (2014) verfasst.

Um eine operationalisierte und fundierte Dokumentation von spielerischem und humorvollem Verhalten zu ermöglichen, wurde ein speziell an das Untersuchungsdesign angepasstes Codierschema auf Basis der Arbeiten von Berk (2011), Loizou (2005), Oerter (2008), Rubin (2001) und Wicki (2000) entwickelt. Anhand dessen wurden folgende fünf Variablen protokolliert: (1) das grundsätzliche Aufkommen von Spielverhalten, (2) die Spielart, (3) die Spielform, (4) gezeigtes humorvolles Verhalten sowie (5) die Reaktion auf humorvolles Verhalten. Das Codierschema wurde stets in dem gleichen, oben beschriebenen Setting (siehe Ablauf und Materialien) angewandt. Generell war auch das Prozedere des Codierens für jedes Kind immer dasselbe. Als Erstes wurde das komplette Video einer Gruppe angesehen, um einen Überblick zu gewinnen. Anschließend ein zweites Mal, wobei

getrennt für die beiden Messzeitpunkte sekundenweise zugleich die Spielart und die Spielform codiert wurden. Und schließlich wurde jedes Video ein drittes Mal im Hinblick auf das humorvolle Verhalten sowie die Reaktionen auf dieses angesehen.

Das grundsätzliche Aufkommen von Spielverhalten wurde unterteilt in *Spiel* und *Kein Spiel*. Kein Spiel war dann zu vermerken, wenn das Kind beispielsweise die anderen Kinder beim Spiel beobachtete, jedoch weder selbst spielerisches Verhalten zeigte, noch am Spiel der anderen teilnahm. Ebenso galt diese Kategorie, wenn das Kind eine neue Aktivität aufnahm (beispielsweise essen oder trinken), seine Aufmerksamkeit auf eine außenstehende Person oder ein Objekt richtete (z. B. auf die Mutter oder die Kamera) beziehungsweise ängstliches, aggressives oder rauferisches Verhalten an den Tag legte, welches weder zum spielerischen Verhalten zählte noch als die Reaktion auf das scherzhafte Verhalten anderer galt (vgl. Rubin, 2001).

Alles, was darüber hinaus ging, galt als Spiel und konnte weiter differenziert werden in *Soziale Spielarten* (Rubin, 2001), sowie *Kognitive Spielformen* (Berk, 2011; Oerter, 2008). Es wurde jeweils eine Spielart gleichzeitig mit einer Spielform codiert – spielte z. B. ein Kind für 15 Sekunden für sich allein, in dem es eine Puppe fütterte, galt diese Sequenz als *Individuelles Spiel/Symbolspiel*.

**Soziale Spielarten.** Diese wurden in Individuelles- und Soziales Spiel unterteilt. Individuelles Spiel galt, wenn das Kind für sich selbst in einer gewissen Entfernung von den Peers spielte und sich voll und ganz auf seine eigenen Handlungen konzentrierte, ohne seine Spielkameraden aktiv wahrzunehmen (Rubin, 2001). Soziales Spiel wurde codiert, wenn das Kind für sich allein spielte, sich aber der Anwesenheit seiner Spielgefährten bewusst war und/oder seine Aufmerksamkeit entweder partiell oder gänzlich auf diese richtete (Rubin, 2001). Ebenso wurde diese Spielart codiert, wenn das Kind gemeinsam mit den anderen Kindern spielte, wobei alle das gleiche Ziel verfolgten (Rubin, 2001). Soziales Spiel zeigte sich u. a. in aktivem Blickkontakt, interpersoneller Kommunikation, der Wahl eines gleichen

oder gemeinsamen Spielzeugs oder indem das Spielverhalten des jeweils anderen aufgenommen wurde (Rubin, 2001).

**Kognitive Spielformen.** Hier wurde der Fokus auf das Symbolspiel gelegt. Alles, was darüber hinaus ging, wurde als andere Spielform codiert, beispielsweise wenn das Kind eine Tätigkeit über eine längere Zeitspanne um ihretwillen getan hat (z. B. klatschen) (Berk, 2011).

Beim Symbolspiel handelte es sich um eine soziale Spielform, da das Kind dabei häufig Erfahrungen aus seinem unmittelbaren Umfeld in seine eigenen Handlungen integrierte (beispielsweise beim Vater-Mutter-Kind-Spiel) (Oerter, 2008). Dabei verwendete es einen Gegenstand in einer eher untypischen Form, um bestimmte Wunsch- oder Zielvorstellungen zu realisieren (Oerter, 2008). Beispielsweise nahm es einen Bauklotz und spielte mit ihm „telefonieren“.

**Inkongruenz.** Parallel zu der Spielart und -form wurde das humorvolle, inkongruente Verhalten der Kinder sowie deren Reaktionen darauf codiert, wobei der Begriff Inkongruenz hier mit jenem des Humors gleichgesetzt wurde. Darunter fielen generell jegliche humorvollen oder scherzhaften Handlungsweisen, welche sich in Form von Erwartungen brechendem oder inkongruentem, übertriebenem Verhalten zeigten. Dieses resultierte daraus, dass unmittelbar aufeinanderfolgende Geschehnisse als nicht vereinbar erschienen, da sie normalerweise getrennt voneinander auftreten (Wicki, 2000). Ein Beispiel dafür waren Situationen, in denen ein Kind seinem Spielkameraden ein Spielzeug entgegenhielt, dieses aber mit Absicht fallen ließ, noch bevor sein Gegenüber das Spielzeug entgegennehmen konnte (vgl. Reddy, 1991).

Darüber hinaus wurde Humor codiert, wenn die Kinder z. B. lustige Gesten, Geräusche oder Körperhaltung zeigten (Loizou, 2005). Die Kinder verwendeten unter anderem ihren ganzen Körper, um humorvoll zu interagieren. Sie brachten ihn beispielsweise in ungewöhnliche Positionen, machten mit den Händen lustige Verrenkungen oder verzogen das Gesicht zu einer Grimasse (Loizou, 2005). Zudem wurde übertriebenes Schreien oder

Quietschen verwendet, um Humor zu produzieren (Loizou, 2005). Beispielsweise ging das Kind in die Knie, streckte das Gesäß in die Luft und schaute durch die Beine hindurch (Loizou, 2005).

**Reaktion auf humorvolles Verhalten.** Ein wesentlicher Teil einer humorvollen Interaktion ist die Reaktion des Gegenübers (Martin, 2007). Daher war es wichtig diese mit zu erheben. Erhoben wurde hier, ob das Kind den Humor hinter der jeweiligen Aktion eines anderen Kindes verstanden hat. Um als Reaktion codiert werden zu können, wurde festgelegt, dass diese innerhalb von fünf Sekunden nach Beginn des humorvollen Verhaltens gezeigt werden musste. Folgende Reaktionsformen waren möglich: Zeigte ein Kind als Folge des humorvollen Verhaltens eines Gegenübers ein Lächeln oder Lachen, galt dies als eine *Positive Reaktion*. Fing das Kind als Reaktion an zu weinen, quengelte oder suchte Schutz bei seiner Mutter wurde eine *Negative Reaktion* codiert. Griff das Kind das Verhalten des Gegenübers auf und imitierte es, wurde eine *Imitation* verzeichnet. Zeigte das Kind lediglich Blickkontakt, reagierte aber nicht weiter auf die humorvolle Handlung, wurde eine *Neutrale Reaktion* vermerkt. Für den Fall, dass das Kind das humorvolle Verhalten nicht wahrnahm, gab es keine offizielle Spalte auf dem Codierblatt, da es sich dabei nicht um eine tatsächliche Reaktion handelte.

**Nicht codierbar.** Eine Sequenz wurde so vermerkt, wenn sich das Verhalten des Kindes als uncodierbar erwies, beispielsweise wenn eine Störung auftrat oder das Kind aus dem Sichtfeld der Kamera ging.

### **Anpassung der Werte**

Da die jeweiligen Videoausschnitte bei jeder Gruppe und innerhalb der beiden Messzeitpunkte unterschiedlich lang waren, wurden vorausgehend deren Längen und Frequenzen relativiert. Hierfür wurde zunächst die durchschnittliche Gesamtinteraktionszeit pro Messzeitpunkt berechnet. Anschließend wurden die jeweiligen Längen und Frequenzen für jedes Kind einzeln berechnet, indem sie an die Gesamtinteraktionszeit ihrer Gruppe, bzw.

im Falle der Frequenz zusätzlich an die durchschnittliche Gesamtinteraktionszeit aller Gruppen angepasst wurden.

### **Inter-Rater-Reliabilität**

Bevor begonnen wurde das gesamte Videomaterial zu codieren, wurde eine Inter-Rater-Reliabilität berechnet, um sicherzustellen, dass unabhängig von dem/der TestleiterIn übereinstimmende Werte verzeichnet wurden. Dafür codierten nach einer längeren Übungsphase zwei Personen unabhängig voneinander die gleichen 30 % der Daten. Die Reliabilität wurde händisch in Form des statistischen Maßes Cohens Kappa berechnet (Bakeman & Quera, 2011). Bei einer Übereinstimmung von  $K = .80$  galt die Reliabilität als ausreichend, was in der vorliegenden Studie für alle Daten der Fall war. Die jeweiligen Kappakoeffizienten sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

#### *Inter-Rater-Reliabilität*

<b>Kategorie</b>	<b>Cohens Kappa</b>	
	<b>16 Monate</b>	<b>23 Monate</b>
<i>Soziale Spielart</i>	.96	.95
<i>Kognitive Spielform</i>	1	.98
<i>Inkongruenz</i>	1	.97
<i>Reaktion</i>	1	1
<i>Gesamt</i>	.99	.98

### **Ergebnisse**

Für die statistische Auswertung der Daten wurden die IBM® SPSS® Statistics Software (Version 22) angewandt, sowie Microsoft Office Excel 2007 für die deskriptive Statistik.

### **Test auf Normalverteilung**

Bei der vorliegenden Untersuchung handelte es sich um ein Messwiederholungsdesign mit einer Zwischensubjektvariable (Humorausprägung). Aus diesem Grund galten folgende Bedingungen für die Durchführung der statistischen Auswertung: Laut dem zentralen Grenzwerttheorem konnte davon ausgegangen werden, dass sich die Mittelwerte ab einer Stichprobengröße von  $n > 30$ , unabhängig von der eigentlichen Verteilung der Messwerte, normalverteilen (Bortz & Döring, 2006). Für die sich ergebenden Unterschiede aus den Testzeitpunkten 1 und 2 wurde, entsprechend diesem Theorem, für die Überprüfung des Messwiederholungseffekts eine Normalverteilung vorausgesetzt (Bortz & Döring, 2006). Gleichzeitig galt als Voraussetzung, dass diese Differenzen in jeder Stufe des Zwischensubjektfaktors normalverteilt sein müssen. Dies konnte für den Messwiederholungsfaktor angenommen werden (Bortz & Döring, 2006). Für die Zwischensubjektvariable wurde die Normalverteilung mittels Kolmogoroff-Smirnoff-Test ermittelt und galt dort ebenfalls als gegeben. Lediglich bei den angepassten Werten zur Häufigkeit und Dauer des Symbolspiels mit 16 Monaten war keine Normalverteilung gegeben.

### **Spiel, Humor und Reaktionen**

Im Folgenden soll auf die deskriptive Statistik der Hauptvariablen eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung interessant waren. In Tabelle 2 sind alle relevanten Größen zusammengefasst.

Für sämtliche Berechnungen wurde letztlich nur die relative Dauer, nicht aber die relative Häufigkeit, herangezogen und in den Tabellen dargestellt, da die Häufigkeiten für die Berechnungen keinen Mehrwert lieferten. Lediglich bei der Analyse mittels t-Test (siehe Hypothesenprüfung) wurde an einer Stelle die relative Häufigkeit des Symbolspiel mit einbezogen.

Tabelle 2

*Relative Dauer der Sozialen Spielarten und Kognitiven Spielformen zu beiden Testzeitpunkten*

	N	M		SD	
		T1	T2	T1	T2
<i>Kein Spiel</i>	43	50.05	49.14	22.08	20.13
<i>Individuelles Spiel</i>	43	20.44	22.64	15.63	16.61
<i>Soziales Spiel</i>	43	24.45	23.89	18.93	16.76
<i>Anderes Spiel</i>	43	36.51	39.51	18.69	22.56
<i>Symbolspiel</i>	43	8.38	7.02	12.32	9.28
<i>Nicht codierbar</i>	43	5.06	4.33	5.80	9.32

*Anmerkungen.* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Aus der Tabelle 2 wird ersichtlich, dass es keine Veränderung in der Spielart gab. Die Kinder spielten mit 16 und 23 Monaten ungefähr gleich häufig alleine für sich (*individuell*) wie parallel zueinander oder gemeinsam in der Gruppe (*sozial*). Etwa die Hälfte der gesamten Interaktionszeit kam kein Spiel zustande. Weiter wurde geprüft, ob es eine Veränderung in der kognitiven Spielform gab. Auch hier zeigte sich kein Unterschied beim Vergleich der Spielformen zu beiden Zeitpunkten der Untersuchung. Die Kinder spielten mehrheitlich andere Spielformen und zu 7-8 % der Interaktionszeit Spiele mit Symbolcharakter.

In Tabelle 3 wurde die durchschnittliche relative Dauer der dargebotenen inkongruenten Handlungen innerhalb der gesamten Interaktionszeit dargestellt. Es zeigte sich, dass diese zu beiden Zeitpunkten der Messung gleich lang war. Die Kinder boten in beiden Altersgruppen zirka zwei Drittel der gesamten Interaktionszeit scherzhaftes, humorvolles Verhalten an.

Tabelle 3

*Relative Dauer des gezeigten Humors zu beiden Testzeitpunkten*

	N	Prozentwerte		M		SD	
		T1	T2	T1	T2	T1	T2
<i>Humor Ja</i>	28	65	65	10.02	3.50	10.30	3.45
<i>Humor Nein</i>	15	35	35	0.00	0.00	0.00	0.00

*Anmerkungen.* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Die zusätzlich erhobenen Reaktionen der Kinder auf den gezeigten Humor gliederten sich folgendermaßen auf: Mit 16 Monaten reagierten die Kinder mehrheitlich neutral (65 %) und zu einem großen Teil imitierten sie ihr Gegenüber (22 %). Der Anteil der neutralen Reaktionen stieg mit 23 Monaten auf 83 % an, wohingegen das imitative Verhalten auf 5 % sank. Hinsichtlich der Anteile der positiven Reaktionen gab es eine Reduktion dieser zwischen dem 16. und 23. Lebensmonat (von 7 % auf 6 %). Bei den negativen Reaktionen ergaben sich zu beiden Messzeitpunkten keine Veränderungen (zu beiden Zeitpunkten 6 %).

### **Hypothesenprüfung**

Für die Berechnung der Ergebnisse der verschiedenen Analysen wurde der dargebotene Humor (Wurde Humor gezeigt Ja/Nein) als unabhängige Variable (UV) definiert. Alle Stufen der abhängigen Variablen (AV) ergaben sich aus den kognitiven Spielformen (anderes Spiel/Symbolspiel). Diese Definitionen wurden für alle Analysen beibehalten.

Im Hinblick auf die Fragestellung wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Mit diesem wurde überprüft, ob sich die Spielzeiten der humorvollen Kinder von jenen, die keinen Humor zeigten, zum ersten Messzeitpunkt unterschieden. Die relevanten Werte wurden in Tabelle 4 zusammengefasst.

Tabelle 4

*Ergebnisse des t-Tests*

<b>Spielform</b>	<b>Gezeigter Humor</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Kein Spiel (Dauer)</i>	<i>Ja</i>	28	44.36	18.50	41	-2.44	.02*
	<i>Nein</i>	15	60.66	24.84			
<i>Symbolspiel (Dauer)</i>	<i>Ja</i>	28	11.05	14.01	41	2.49	.02*
	<i>Nein</i>	15	3.40	6.01			
<i>Symbolspiel (Häufigkeit)</i>	<i>Ja</i>	28	2.23	2.16	41	2.29	.03*
	<i>Nein</i>	15	.83	1.32			

*Anmerkungen.* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; df = Freiheitsgrade

\*p < .05

Für Kein Spiel konnte diesbezüglich ein signifikanter Unterschied in der Dauer belegt werden. Für die humorvollen Kinder lag der Anteil für Kein Spiel bei  $M = 44.4\%$ , für die Kinder die keinen Humor zeigten bei  $M = 60.7\%$ . Daraus ließ sich ableiten, dass die Zeiten, in denen nicht gespielt wurde, deutlich geringer wurden, wenn Humor gezeigt wurde.

Zusätzlich zeigte sich, dass die Kinder signifikant länger Symbolspiele spielten, wenn Humor gezeigt wurde. Für diejenigen Kinder, welche Humor zeigten, lag der allgemeine Symbolspielanteil bei  $M = 11.1\%$  im Vergleich zu  $M = 3.4\%$  bei denjenigen Kindern, die keinen Humor zeigten. Auch im Hinblick auf die Häufigkeit des Symbolspiels ergab sich ein signifikanter Unterschied, wenn Humor gezeigt wurde.

Bei allen für die Hypothesenprüfung relevanten Variablen war die Normalverteilung gegeben, weshalb aufgrund ihrer Robustheit eine Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung angewandt werden konnte (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2011). Bezogen auf die hier aufgeführte Hypothese, dass Kinder, die mit 16 Monaten

vermehrt Humor produzieren, mit 23 Monaten signifikant häufiger Spiele mit Symbolcharakter spielen, konnte keine Signifikanz festgestellt werden ( $F(1, 41) = 0.11, p = .74, \eta_p^2 < .01$ ). Zum ersten Messzeitpunkt lag der Mittelwert vom Symbolspiel bei  $M = 8.38$  ( $SD = 12.32, \eta_p^2 < .01$ ) und zum zweiten Zeitpunkt bei  $M = 7.02$  ( $SD = 9.28, \eta_p^2 < .01$ ). Somit konnte in der gesamten Stichprobe keine Veränderung im Symbolspiel beobachtet werden. Auch für die Wechselwirkung mit Humor konnte keine Signifikanz gefunden werden ( $F(1, 41) = 1.33, p = .26, \eta_p^2 = .03$ ), was bedeutet, dass es keine signifikante Veränderung bei Symbolspiel gab, unabhängig davon, ob Humor mit 16 Monaten gezeigt wurde oder nicht. Bei den Kindern, die Humor gezeigt haben, veränderte sich der Mittelwert vom Symbolspiel von  $M = 11.05$  ( $SD = 14.01$ ) auf  $M = 8.09$  ( $SD = 9.07$ ). Bei den Kindern, die keinen Humor zeigten, lag der Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt bei  $M = 3.40$  ( $SD = 0.61$ ) und zum zweiten Zeitpunkt bei  $M = 5.02$  ( $SD = 9.66$ ).

Zusätzlich wurde der Zusammenhang zwischen Humor mit 16 Monaten und Symbolspiel mit 23 Monaten mittels Pearson-Korrelation untersucht. Alle relevanten Werte wurden in Tabelle 5 dargestellt. Zunächst wurde in der gesamten Stichprobe die Korrelation für Symbolspiel mit 16 Monaten (UV) und Symbolspiel mit 23 Monaten (AV) berechnet ( $r(41) = .36, p = .02$ ) und anschließend der Zusammenhang zwischen Symbolspiel (AV) und Humor mit 16 Monaten (UV).

Tabelle 5

*Ergebnisse der Pearson-Korrelation*

		<i>Symbolspiel</i>			
		<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>	<b>df</b>
<i>Humor</i>	<i>Ja</i>	28	.51	.01*	27
	<i>Nein</i>	15	-.30	.28	14

*Anmerkungen.* df = Freiheitsgrade

\* $p < .05$

## Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung konnten keine signifikante Auswirkung einer vermehrten Humorproduktion mit 16 Monaten auf die Häufigkeit des Symbolspiels mit 23 Monaten belegen. Ein interessanter Aspekt war die kaum auftretende Steigerung des spielerischen und humorvollen Verhaltens mit 23 Monaten im Vergleich zu 16 Monaten. Betrachtet man die Ergebnisse von Sroufe und Wunsch (1972) wird deutlich, dass Kinder bereits ab der 16. Lebenswoche erlernen Ereignisse sensorimotorisch darzustellen und auf dieser Grundlage mehr und mehr die Fähigkeit erlangen Inkongruenzen wahrzunehmen und zu verstehen. Dem gegenüber erscheint die Fähigkeit zum Symbolspiel mit 12 bis 13 Monaten und nimmt anschließend bis zum Schuleintritt kontinuierlich zu (Oerter, 2008). Mögliche Erklärungen dafür, wieso Humor und Symbolspiel in ihre Frequenz und Dauer nicht anstiegen wurden weiter unten genauer aufgegriffen.

Obwohl insgesamt häufiger in der Gruppe oder parallel zueinander gespielt wurde als individuell, kam es beim zweiten Testzeitpunkt nicht zum erwarteten Anstieg im sozialen Spiel, welches als Basis von humorvollem Verhalten und dem Symbolspiel beschrieben wurde. In einer Studie von Eckerman et al. (1975) stieg das Aufkommen von sozialem Spiel im Alter zwischen 10 Monaten und 2 Jahren stetig an. Das individuelle Spiel blieb dagegen in etwa gleich. Von besonderem Interesse wäre ein Anstieg im gemeinsamen Symbolspiel gewesen. Lillard (2013) beschrieb, dass Symbolspiel bereits zu Beginn sozial sein kann und mit zunehmendem Alter zunehmend sozialer wird. Im Vergleich dazu ist Humor kontinuierlich sozial, da er in all seiner Formvielfalt stets an einen Rezipienten gebunden ist (Eysenck, 1972). Betrachtet man das Symbolspiel, fällt auf, dass dieses sowohl alleine als auch unter den Gleichaltrigen in Relation zu den anderen Spielformen eher wenig gespielt wurde. Zudem gab es keinen Anstieg in diesem Spielverhalten, obwohl hier altersbedingt ein Anstieg erwartet wurde (siehe Oerter, 2008). Der Anteil des scherzhaften humorvollen Verhaltens war verhältnismäßig groß, veränderte sich jedoch prozentual ebenfalls nicht über

die Zeit hinweg. Es ist anzunehmen, dass der relativ kleine Stichprobenumfang für die geringen Veränderungen verantwortlich war. Für weiterführende Untersuchungen sind größere Stichproben empfehlenswert.

Von allen untersuchten Kindern zeigten 21 zu beiden Zeitpunkten der Untersuchung Humor, wohingegen acht Kinder überhaupt kein humorvolles Verhalten zeigten. Eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse war das Alter der Kinder. Laut Martin, 2007 und Wicki, 2000 entwickeln Kinder bereits vor dem 16. Lebensmonat die Fähigkeit unter natürlichen Umständen Humor zu zeigen und zu verstehen bzw. Symbolspiele zu spielen. Allerdings ist es in der vorliegenden Untersuchung denkbar, dass die beobachteten Kinder noch nicht die soziale Kompetenz besaßen, um in dem vorgegebenen standardisierten Setting sowie in der verfügbaren Zeit diese Fähigkeiten zu präsentieren oder sich darin wohlfühlen. Obwohl die Hypothese nicht bestätigt werden konnte, zeigen die Ergebnisse dennoch, dass die humorvollen Kinder, im Vergleich zu den nicht humorvollen, insgesamt mehr gespielt haben und dass Humor Symbolspiel begünstigte. Die Dauer und die Häufigkeit des Symbolspiels erhöhten sich, wenn innerhalb der Interaktionen von einem der Peers Humor gezeigt wurde. Dies könnte als eine Tendenz in Richtung Hypothese interpretiert werden. Es wäre interessant zu sehen, ob ein anderes Setting und eine deutlich größere Stichprobe zu einer Verstärkung dieser Tendenz führen würden.

Laut Martin (2007) sind darüber hinaus die Reaktionen eines Kindes auf eine inkongruente Situation wichtig. Für die vorliegende Hypothese waren sie weniger von Bedeutung, haben aber dennoch große Relevanz, da sie verdeutlichten, ob und inwiefern die reagierenden Peers den dargebotenen Humor verstanden. Hier zeigte sich, dass die Kinder mit 16 Monaten vor allem neutral (mit Blickkontakt) und in zweiter Linie anhand von Imitation reagierten. Mit 23 Monaten stiegen die neutralen Reaktionen deutlich an und die imitativen Reaktionen sanken. Positive sowie negative Reaktionen waren zu beiden Zeitpunkten selten zu sehen. Das verdeutlichte, dass die Kinder aufmerksam auf die humorvollen Reize reagierten und diese

zum Teil auch nachahmten oder erprobten. Die Spielsequenzen lagen mit 16 Monaten durchschnittlich bei sechs bis sieben Minuten und mit 23 Monaten bei neun bis 10 Minuten. Die kurzen Interaktionszeiten und das auf die Kinder befremdlich zu wirken scheinende Setting waren mögliche Erklärungen für die kaum aufkommenden positiven und negativen Reaktionen.

Neben den bereits beschriebenen, gab es noch andere mögliche Gründe dafür, wieso die Hypothese nicht belegt werden konnte. Obwohl die Kinder vor der Untersuchung die Möglichkeit bekamen sich kennenzulernen und aufgrund des längsschnittlichen Untersuchungsdesigns vorab mehrmals miteinander spielten, wirkten die Kinder einander nicht vertraut und brauchten zum Teil sehr lange, bis es zu einer Interaktion innerhalb der Gruppe kam. Oftmals spielten die Kinder zu Beginn für sich allein und erst nach ein paar Minuten kam es zu parallelen oder Gruppeninteraktionen. Teilweise kam es zu keinerlei Interaktion zwischen den Kindern. Des Weiteren waren die Mütter der Kinder stets anwesend. Obwohl die Mütter sich bemühten nicht auf ihre Kinder einzugehen, war oft ihre bloße Anwesenheit ein ablenkender Faktor. Oftmals wollten die Kinder nicht mit ihren Peers spielen, sondern konzentrierten sich vollkommen auf ihre Bezugspersonen. All diese Faktoren können einen starken Einfluss auf das Verhalten der Kinder ausgeübt haben. Daher wäre es für nachfolgende Untersuchungen in diesem Bereich sinnvoll Kinder zu rekrutieren, die beispielsweise bereits in Kindergruppen oder in den Kindergarten gehen und sich in fremden Situationen bzw. mit wenig vertrauten Peers gut zurecht finden.

Ebenso zeigte sich die heranwachsende Neugier der Kinder im Alter von 16 und 23 Monaten zum Teil deutlich, indem sie wegliefen und die Gegend erkundeten. Dadurch kam es zu insgesamt weniger Sequenzen, in denen die Kinder zusammen interagieren konnten. In nachfolgenden Untersuchungen ist es möglich dem entgegenzuwirken, indem die Spielsequenzen länger anlegt werden. Auf diese Weise könnte man der natürlichen kindlichen Neugier ebenfalls Raum geben. Zudem könnte es förderlich sein weniger Spielzeug

anzubieten. Einige Kinder durchkämmten in der vorgegebenen Zeitspanne lediglich die Berge an Spielgegenständen und bekamen aufgrund der Kürze der Interaktionszeit letztlich keine Gelegenheit damit zu spielen.

Aufgrund diverser Faktoren kann es bei Längsschnittstudien zu einer Selektivität der Ausgangsstichprobe kommen. In der vorliegenden Untersuchung bildeten sich aus den ursprünglichen Dreiergruppen (siehe Markova, 2008) über die Zeit hinweg Zweier- und Dreiergruppen. Die Vergleichbarkeit dieser Gruppen war nicht immer gegeben - in den Dreiergruppen kam es häufig nur zwischen zwei Kindern zu einer Interaktion und in den Zweiergruppen zu keinerlei Interaktionen. Für weitere Untersuchungen in diesem Bereich wäre es empfehlenswert sich vertraute oder befreundete Kinder zu rekrutieren und diese in einheitlich großen Gruppen bzw. ohne die Mütter zu beobachten.

Die zugrunde liegende Hypothese dieser Arbeit geht davon aus, dass Humor und Symbolspiel mehrere gemeinsame Grundlagen haben und auf dieser Basis entwicklungsbedingt zusammenhängen. Nachdem die Hypothese nicht bestätigt werden konnte und einige Limitationen in dieser Arbeit aufgekommen sind, sollte man die Möglichkeit nicht außer Acht lassen, dass es letztlich keinen relevanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten gibt. Es ist denkbar, dass Symbolspiel, aber auch Spiel im Allgemeinen, nur einen guten Rahmen für humorvolle Interaktionen bieten, nicht aber an diesen gebunden sind. Um diese Frage sicher beantworten zu können, sind einige weitere Untersuchungen in diesem Feld notwendig. Ist ein Zusammenhang nachzuweisen ist es auch möglich, dass die untersuchten Kinder insgesamt zu jung waren, um diesen aufzeigen zu können. Sowohl das Symbolspiel, als auch Humor werden im Laufe der Kindheit immer komplexer und sozialer. Sie erfahren erst zunehmend ihre Blütezeiten (siehe Martin, 2007; Oerter, 2008). Für zukünftige Untersuchungen ist es daher empfehlenswert die Entwicklung der beiden Faktoren über das zweite Lebensjahr hinaus, aber weiterhin in einem

längsschnittlichen Design zu beobachten. Auf dieser Basis hätte man die nötigen Vergleichswerte, um den noch offenen Fragen besser nachkommen zu können.

Es fehlt auch an neuerer Literatur – Der aktuelle Forschungsstand hat sich dahingehend verändert, dass man Kleinkindern heutzutage viel mehr Kompetenzen zuschreibt. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass McGhee (1979) noch argumentierte, frühkindlicher Humor ist erst ab dem zweiten Lebensjahr möglich, wenn das Kind diesen im Spiel mit Objekten erstmals erlebt. Wie in der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, geht der heutige Forschungsstand davon aus, dass Kinder bereits in den ersten Lebensmonaten dazu in der Lage sind Inkongruenzen wahrzunehmen und auf dieser Basis an humorvollen Interaktionen teilzunehmen bzw. diese zu initiieren (siehe Adamson & Frick, 2003; Sroufe & Wunsch, 1972).

Die vorliegende Arbeit ist die erste, die den Zusammenhang zwischen Humor und Symbolspiel erforschte. Zukünftig ist es wichtig auf diesem Gebiet mehr und v.a. aktuellere Forschungserkenntnisse zu gewinnen, um die kindliche Entwicklung im Hinblick auf miteinander korrelierende Faktoren besser zu verstehen. Neben den genannten Limitationen und Vorschlägen könnte es interessant sein zu untersuchen, ob beispielsweise Geschwister oder das Geschlecht der Kinder eine Moderatorvariable bei der Entwicklung von Humor und Symbolspiel darstellen. So könnte man diese Studie mit gemischtgeschlechtlichen Gruppen oder mit Geschwisterpaaren und den oben genannten Änderungsvorschlägen replizieren. Es könnte ebenfalls spannend sein zu untersuchen, ob Kinder anderer Kulturen sich im Hinblick auf Humor und Symbolspiel gleich oder abweichend entwickeln und welche Faktoren bei ihnen eine Rolle in der Entwicklung dieser Konstrukte spielen.

Die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung liefern nicht nur einen Beitrag für den Bereich der Forschung, sondern auch für jenen der klinischen Entwicklungspsychologie und Diagnostik. Wicki (2000) beschrieb, dass sich Humor inhaltlich auf die wesentlichen Aspekte der menschlichen Entwicklung richtet. Entwicklungsaufgaben werden demnach in einem

humorvollen Kontext aufgegriffen und verarbeitet. Diese wiederum zeigen wie weit sich ein Kind im Hinblick auf seine kognitive, soziale und moralische Entwicklung befindet (Wicki, 2000). Auch das Symbolspiel liefert einen geeigneten Rahmen, um soziale Handlung zu erproben und sich mit Beziehungs- und Entwicklungsproblematiken auseinanderzusetzen (vgl. Labuhn, 2011; Oerter, 2008). Humor und Symbolspiel skizzieren somit beide die sozio-kognitive Entwicklung eines Kindes. Ein praxisnahes Beispiel könnten Kinder sein, die unter der Autismus-Spektrum-Störung (ASS) leiden. Diese zeigen ab dem 12. Lebensmonat erste Anzeichen von verringerter Sozialkompetenz, u.a. durch begrenzten Blickkontakt oder Defizite in der Sprache (Steinfeld & Salazar, 2013). Zeigt ein Kind bereits früher innerhalb von humorvollen Interaktionen oder im Spiel ähnliche anomale soziale Verhaltensweisen, könnte das ein Indiz für die Entwicklung einer ASS sein. Diese Grundlage erlaubt es neue Ansatzmöglichkeiten für klinisch-psychologische Interventionen zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit liefert einen ersten Schritt in der Erforschung dieser Zusammenhänge und dient als Anregung für weitere Forschung in diesem Bereich.

### Literaturverzeichnis

- Adamson, L. B., & Frick, J. E. (2003). The Still Face: A History of a Shared Experimental Paradigm. *Infancy*, 4, 451-473.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (489-524). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bariaud, F. (1989). Age Differences in Children's Humor. In P. E. McGhee (Ed.), *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications* (15-45). New York: Haworth Press.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden: Eine Anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Springer Verlag.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential Analysis and Observational Methods for the Behavioral Sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bateson, P., & Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Carpenter, M. (2009). Just How Joint Is Joint Action in Infancy? *Topics in Cognitive Science*, 1, 380-392.
- Casby, M. W. (2003). Developmental Assessment of Play: A Model for Early Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 175-183.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L., & Kutz, S. L. (1975). Growth of Social Play With Peers During the Second Year of Life. *Developmental Psychology*, 11, 42-49.
- Eysenck, H. J. (1972). Foreword. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues*. New York: Academic Press.

- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The Beginnings of Peer Relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (121-143). New York: The Guilford Press.
- Hofer, J. (2014). *Inkongruenz im Spiel von Gleichaltrigen zwischen 9 und 15 Monaten: erste Hinweise auf Humor?*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Koestler, A. (1966). *Der göttliche Funke*. Bern: Scherz Verlag.
- Labuhn, U. (2011). *Die Bedeutung des Spiels für die sozial-emotionale Entwicklung*. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-bedeutung-des-spiels-fuer-die-sozial-emotionale-entwicklung/> (Zugriff am 19.02.2016).
- Largo, R. H. (1993). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Lederberg, A. R., Chapin, S. L., Reppenblatt, V., & Vandell, D. L. (1986). Ethnic, Gender, and Age Preferences among Deaf and Hearing Preschool Peers. *Child Development*, 57, 375-386.
- Lillard, A. (1998). Wanting to Be It: Children's Understanding of Intentions Underlying Pretense. *Child Development*, 69, 989-993. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06155.x
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34. doi: 10.1037/a0029321
- Loizou, E. (2005). Infant Humor: The Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. *International Journal of Early Years Education*, 13, 43-53. doi: 10.1080/09669760500048329
- Markova, G. (2008). *Interactions Among Infant Peers: Examining Individual Differences in Social Competence*. Unpublished doctoral dissertation, York University, Toronto.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An integrative Approach*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.

- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company.
- Mireault, G., Poutre, M., Sargent-Hier, M., Dias, C., Perdue, B., & Myrick, A. (2012). Humour Perception and Creation Between Parents and 3- to 6-month-old Infants. *Infant and Child Development, 21*, 338-347. doi: 10.1002/icd.757
- Oerter, R. (2008). Kindheit: Spiel und kindliche Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rakoczy, H. (2006). Pretend Play and the Development of Collective Intentionality. *Cognitive Systems Research, 7*, 113-127. doi:10.1016/j.cogsys.2005.11.008
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2004). Young Children Know That Trying Is Not Pretending: A Test of the "Behaving-As-If" Construal of Children's Early Concept of Pretense. *Developmental Psychology, 40*, 388-399. doi: 10.1037/0012-1649.40.3.388
- Reddy, V. (1991). Playing With Others' Expectations: Teasing and Mucking About in the First Year. In A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind*. Blackwell: Oxford.
- Reddy, V. (2001). Infant Clowns: The Interpersonal Creation of Humor in Infancy. *Enfance, 53*, 247-256. doi: 10.3917/enf.533.0247
- Reddy, V., & Mireault, G. (2015). Teasing and Clowning in Infancy. *Current Biology, 25*, 20-23.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale*. Unveröffentlichtes Kodiermanual, Universität von Maryland.
- Schreiner, J. (2003). *Humor bei Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Socha, T. J., & Kelly, B. (1994). Children Making „Fun“: Humorous Communication, Impression Management, and Moral Development. *Child-Study-Journal, 24*, 237-252.

- Sroufe, A. L., & Wunsch, J. P. (1972). The Development of Laughter in the First Year of Life. *Child Development, 43*, 1326-1344.
- Steinfeld M., B., & Salazar, R., M. (2014). Autism Spectrum Disorders. The Importance of Parent-Child Relationships. In K. Brandt, B. D. Perry, S. Seligman & E. Tronick (Eds.), *Infant and Early Childhood Mental Health. Core Concepts and Clinical Practice*. (223-236). Arlington: American Psychiatric Association.
- Vandell, D. L., & Wilson, K. S. (1987). Infants' Interactions with Mother, Sibling, and Peer: Contrasts and Relations Between Interaction Systems. *Child Development, 58*, 178-186.
- Wicki, W. (2000). Humor und Entwicklung: Eine kritische Übersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32*, 173-185.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

### **Anhang A: Zusammenfassung**

Humor und Symbolspiel sind zwei Meilensteine in der frühkindlichen Entwicklung. Beide basieren auf dem Prinzip der Inkongruenz und finden innerhalb eines sozialen Kontextes statt. Die vorliegende Arbeit untersucht daher, inwiefern die Konstrukte Humor und Symbolspiel zusammenhängen beziehungsweise sich wechselseitig beeinflussen. Für die Untersuchung wurde das Videomaterial einer bereits bestehenden Längsschnittstudie aus Toronto, Kanada, analysiert. Dabei wurden die Daten anhand eines eigens entwickelten theoriegeleiteten Codierungssystems operationalisiert und aufgezeichnet. Die Stichprobe bestand aus 43 gleichaltrigen Kindern, welche im Alter von 16 und 23 Monaten beobachtet wurden. Diesen stellte man für die jeweiligen Untersuchungszeitpunkte mehrere Spielgegenstände zur Verfügung, um auf dieser Basis deren Interaktion mit ihren Spielpartnern beobachten zu können. Obwohl die Ergebnisse die zugrunde liegende Hypothese nicht bestätigen konnten, verdeutlichen sie dennoch einen Anstieg des allgemeinen Spielverhaltens bei humorvollen Kindern im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen. Zudem zeigte sich, dass Humor Symbolspiel durchaus begünstigte. Die Kinder spielten länger und häufiger Symbolspiele, wenn innerhalb der Interaktionszeit Humor aufkam.

*Stichwörter:* Frühkindlicher Humor, Symbolspiel, Inkongruenz, Sozialer Kontext, Gleichaltrige

**Anhang B: Abstract**

Humor and pretend play are two milestones in early childhood development. Both are based on the principle of incongruity and take place within a social context. The present study therefore examines how the constructs humor and pretend play are related to or affect each other. For the study the video material of an existing longitudinal study from Toronto, Canada, was analyzed. The data has been operationalized and recorded through a self developed, theory-based coding system. The sample consisted of 43 peers who were observed at the age of 16 and 23 months. They got presented several game items to evaluate on this basis their interaction with each other. Although the results did not confirm the underlying hypothesis, they still show an increase in the overall gaming behavior of humorous children compared to their peers. In addition they clarify that humor increased pretend play. The children played longer and more frequently pretend play, when humor was shown within the time of interaction.

*Keywords:* infant humor, pretend play, incongruity, social context, peers

### **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Wien, am 20.03.2017

Claudia Kraszewski, BSc.

## Curriculum Vitae

### Berufliche Erfahrungen im psychosozialen und pädagogischen Bereich

- 09/2016 – Betreuerin in einer Wohngemeinschaft für Menschen mit psychischer Erkrankung beim Verein LOK – Leben ohne Krankenhaus in Wien
- 02/2016 – 07/2016 Volontariat in einer Wohngemeinschaft für Menschen mit psychischer Erkrankung beim Verein LOK – Leben ohne Krankenhaus in Wien
- 09/2015 – Angelernte Betreuerin im Haus Noah der Caritas der Erzdiözese Wien – Sozial betreutes Wohnen
- 07/2014 – 08/2014 Fachlich angeleitetes Praktikum im rheingold Institut für Markt- und Medienanalyse in Köln
- 06/2011 – 07/2011 Volontariat als Betreuerin für Menschen mit besonderen Bedürfnissen bei der Non-Profit-Organisation Sprout in New York City
- 11/2009 – 05/2010 Private Kinderbetreuung in Wien
- 04/2005 – 07/2008 Private Kinderbetreuung in Dortmund
- 03/2006 – 06/2006 Kinderbetreuung in der Gemeinde der St. Remigius Kirche in Dortmund

### Ausbildungen

- 10/2015 – Masterstudium der Psychologie im Bereich Gesundheit, Entwicklung und Förderung
- 03/2010 – 10/2015 Bachelorstudium der Psychologie an der Hauptuniversität Wien, Abschluss: Bachelor of Science
- 09/2006 – 06/2009 Abitur mit Schwerpunkt in Deutsch, Englisch, Biologie, Geschichte
- 09/2001 – 07/2006 Realschulabschluss (FOR) mit Qualifikation, absolviert im bilingualen Zweig – Schwerpunkt in Englisch

Wien, 2017



Claudia Kraszewski