

# Ironieentwicklung unter interaktionslinguistischer Perspektive

Helga Kotthoff, Freiburg

## **Abstract**

Der vorliegende Aufsatz gibt Einblick in ein Pilotprojekt zur Entwicklung von Ironie und vergleichbaren Formen der Kommunikation einer Bewertungskluft in Interaktionssituationen mit Schulkindern. Um Ironie zu verstehen, muss man davon ausgehen, dass Äußerungen verschiedene Bedeutungsschichten haben können. Man kann diesem Typus indirekten Sprechens nur Sinn zuordnen, wenn man generelle Haltungen des Sprechers inferieren kann, und diese Haltung dann gleichzeitig zum Ausgangspunkt nimmt, auch seine momentanen Intentionen und Ausdrucksformen zu erschließen. Kinder können das Verständnis einfacher Formen von Ironie nicht vor dem Alter von sechs Jahren bewerkstelligen (Markman 1979, Winner 1988), meist zwischen sieben und zwölf Jahren.

Ich habe Ironie verschiedentlich in einem Bachtinschen Rahmen analysiert (Kotthoff, 2002, 2003a). Für die Studie zur Ironieentwicklung will ich den Ansatz der Vielstimmigkeit nutzen, um zu verfolgen, welche Bandbreite des Ironischen und Ironie-Ähnlichen neun Jahre alte Jungen verwenden. Das Spektrum ironischer Aktivitäten will ich mit dem Ziel einer Binnendifferenzierung erweitern. Ich werde innerhalb der Großkategorie des Ironischen verschiedene Subtypen zu unterscheiden versuchen. Einige Subtypen entsprechen dem Frotzeln und Necken, andere eher kritischen Kommentaren oder Fantasien, wieder andere der Echo-Ironie (im Sinne von Sperber/Wilson 1981). Bislang hat sich die Ironie-Forschung hauptsächlich mit der Indirektheitsdimension beschäftigt. Ich möchte auch zeigen, dass wir aus der Forschungsperspektive nicht nur die Pragmatik von Ironie rekonstruieren (die Kluft zwischen Gemeintem und Gesagtem), sondern auch die Metapragmatik („stance“, eine über Kontextualisierungsverfahren kommunizierte kritische oder freundlich-spielerische Sprechereinstellung, Beziehungsformation).

1. Einleitung: Komponenten des Ironischen
2. Die Daten aus der Hausaufgabenbetreuung
3. Experimentelle Forschung zum Ironie-Erwerb
4. Befunde aus der anthropologischen Linguistik zu Frotzeln, Necken, Aufziehen
5. Hochinferentielle, kontrastive Sprechaktivitäten im Korpus
  - 5.1. Stilistische Markierung von Ironie
  - 5.2. Simpler Positivkommentar als Kritik oder Zurückweisung
  - 5.3. Kontrafaktische Fantasien als ironieähnliches Necken
  - 5.4. Frotzeln, Provozieren
  - 5.5. Prototypische Echo-Ironie
6. Schluss: Wissen um differente Bewertungen („stances“) und deren soziale Zuordnung.

## 1. Einleitung: Komponenten des Ironischen

Ironie spielt in der face-to-face-Kommunikation, der literarischen und der Massenkommunikation eine große Rolle (Barbe 1995, Giora 2003, Lapp 1992, Müller 1995). Bei dieser hochinferentiellen Diskursstrategie attribuiert der Ironiker dem Objekt der Ironie Haltungen, Bewertungen, Einstellungen (im Englischen kurz: „stances“) und distanziert sich gleichzeitig selbst davon.

Wu (2003) sieht „stance“ als die Indikation der affektiven Position des Sprechers zum Gesagten und/oder zum Adressaten. „Stance“ ist ein emergentes Produkt, das im Verlauf der Interaktion Kontur gewinnt.

Ironie ist vermutlich deshalb so omnipräsent im Alltag, weil sie die implizite Kommunikation differenter Evaluation erlaubt (Giora 2003, Kotthoff 2002, 2003a). Ironie könnte man im Sinne des Ansatzes von Sperber/Wilson (1981) relevanzpragmatisch diskutieren, weil sie tatsächlich mit minimalem Aufwand eine maximale, mehrschichtige Bedeutung kommuniziert. Das führe ich hier aber nicht weiter aus, sondern gehe auf Ironie mit und unter älteren Kindern ein.

Um Ironie verstehen zu können, muss man inferieren

1. was die Sprecherin selbst wirklich denkt und
2. welches Denken sie der Hörerin unterstellt.

Letzteres wird als eine „second order belief attribution“ diskutiert (Perner/Wimmer 1985, Dews/Winner 1997). Ironie kommt in dem gleichen Alter auf, in dem auch „sekundäre Denkensunterstellung“ vollzogen werden kann, frühestens etwa mit sechs Jahren, in der Regel später. Aber damit sind noch keineswegs alle Bedingungen für das Verständnis von Ironie erfasst. Die Ironie-Forschung liefert Einblicke in Theorien des Geistes, in „inter-mind phenomena“ und in soziales Lernen (Bruner 1990).

Das Zusammenspiel zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten, das unter Hinzuziehung von Information aus dem Kontext erschlossen wird, ist ein wichtiger Gegenstandsbereich der Pragmatik. Je höher der Grad an geteiltem Wissen, umso mehr Bezüge können im Gespräch hergestellt werden, umso anspielerhafter kann die Kommunikation laufen (Hartung 1997, Kotthoff 1998). Oft wird in der Ironie mit

einer Äußerung gespielt, die im Umfeld des Adressaten ähnlich geäußert wurde. In der Literatur wird das „Ironie der Erwähnung“ und „Echo-Ironie“ genannt (Wilson/Sperber 1992). Dazu kommen am Schluss Beispiele.

Halten wir Komponenten des Ironischen fest:

- Ironie will erkannt werden.
- Ironie ist intertextuell.
- Ironie ist die Kommunikation einer Bewertungskluft zwischen zwei oder mehreren Textebenen.
- Es besteht eine Gegensatzrelation zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten.
- Das Gemeinte kann man nur inferieren.
- Die evaluativen Dimensionen sowohl vom Diktum als auch vom Implikatum müssen zwar verstanden werden, bleiben aber vage.
- Das Verständnis von Diktum und Implikatum verlangt Typisierungswissen.
- Ironie wird in unterschiedlichen Aktivitätstypen kommuniziert (vom freundlichen Frotzeln über standardisiertes Lob als Kritik bis zum elaborierten Spiel mit fremden Stimmen).
- „Performance<sup>1</sup>“ ist mehr oder weniger relevant (Wortwahl, Prosodie, Mimik, Gestik, dazu Haiman 1990).
- Das humoristische Potential ist unterschiedlich; Ironie kann ernsthaft und witzig sein.
- Die Beziehungsdimension reicht von Ablehnung bis Anerkennung.
- Die Einbettung des Ironischen in die Interaktion und die Interaktionsgeschichte der Beziehung sind von Interesse (dazu Hartung 1997).

Wir gehen davon aus, dass ein Kind nicht von heute auf morgen plötzlich Ironisches versteht oder gar selbst produziert, sondern dass es Vorformen gibt (z.B. Necken und Fantasie-Szenen), die das Spiel mit Kontrasten einüben. Kindern wird im Laufe der Kindergarten- und Grundschulzeit immer deutlicher, wie unterschiedlich die Beziehung zwischen Gesagtem und Gemeintem sein kann (Tolchinsky 2004). Es gibt englische Kinderbücher, wie z.B. „Nothing ever happens on my block“ oder „Rosie’s

---

<sup>1</sup> Im Sinne einer markierten Inszenierung, sei diese besonders kühl oder besonders engagiert bei gegenteiligem Inhalt. Haiman nennt z.B. die flache, unbewegte Intonation bei sehr positiver Bewertung, die normalerweise mit bewegter Intonation einhergeht.

walk“ (diskutiert in Kümmerling-Meibauer 1999), die über das gesamte Buch hinweg eine Kluft zwischen dem geschriebenen Text und dem im Bild Gezeigten aufrecht erhalten. Diese Kluft zu bemerken, ist für die Rezeption des Buches zentral. So läuft das Huhn Rosie beispielsweise fröhlich von Szene zu Szene und bemerkt nicht, dass die ganze Zeit der Fuchs auf es lauert, der dann aber abgelenkt wird, sodass Rosie sicher zu Hause ankommt. Erwachsene nutzen offensichtlich solche Bücher, um Kindern zu verdeutlichen, dass Text und Kontext unterschiedliche Informationen liefern können.

## **2. Die Daten aus der Hausaufgabengruppe**

Im Unterschied zur bisherigen, aus der Psychologie kommenden Forschung zur Entwicklung von Ironie, die ihre Befragungsdaten in Labor-Settings erhoben haben (Ackerman 1983, Winner 1988), habe ich in Freiburg zusammen mit den Studentinnen Uta Eckhoff und Tanja Bajorath Audio- und Videoaufzeichnungen von Gesprächen mit und unter älteren Kindern in natürlichen Alltagssituationen angefertigt. Das Projekt<sup>2</sup> will rekonstruieren, wie Kinder situativ Sinn bilden und steht insofern in einer Tradition der Erforschung von „collaborative cognition“ (Bearison/Dorval 2002). Wir haben „interaktionale Testverfahren“ erprobt, wobei die Kinder in den nicht-gestellten Kontexten zu realen Adressaten unterschiedlicher Typen ironie-ähnlicher Aktivitäten werden. Wir (Tanja Bajorath, Uta Eckhoff und ich) haben etwa sieben Monate lang fast wöchentlich Videoaufnahmen in einer Hausaufgabenbetreuungsgruppe angefertigt, an der zufällig nur acht neunjährige Jungen teilnahmen. Bevor an den Hausaufgaben gearbeitet wurde, fanden vielfältige Gespräche mit den Kindern statt. Die ersten 10-15 Minuten waren dem freien „small talk“ gewidmet und diese wurden transkribiert (etwa fünf-sechs Stunden Daten). In diesem Alter verstehen die meisten Ironie.

Da das Projekt darauf abzielt, das Prozessieren von Ironie auch in den Arten der Reaktion der Kinder auf ironie-ähnliche Bemerkungen dingfest zu machen, bestand eine Aufgabe der beiden Projektmitarbeiterinnen darin, selbst ironische und ironie-ähnliche Bemerkungen einzuwerfen, und zwar in Kontexten, in denen diese Sinn machten. Wir wollten mit dieser Methode die Simplizität der in der Ironie-Forschung verbreiteten künstlichen Settings und standardisierten ironischen Kommentare

---

<sup>2</sup> Finanziert vom Forschungsausschuss der PH Freiburg.

vermeiden. Die Kinder reagieren auf die Ironie oder die Frotzelei und gestalten dadurch die Situation mit.

Aufschlussreich ist natürlich auch, ob, wie und in welchem Zusammenhang die Kinder selbst ironisch werden.

### 3. Experimentelle Forschung zum Ironie-Erwerb

In der experimentellen Forschung bleiben alle Probanden immer nur in der Rezipientensituation, und ihre Rezipienz beeinflusst den Kontext nicht. Sie sind auch von der Ironie nicht betroffen und müssen von daher keinen Umgang damit finden. Auch zeigt die psychologische Forschung zum Erwerb von Ironie nicht, dass die Ironie sich ihr Anspielungspotential aus der gemeinsamen Interaktionsgeschichte holt und auch nicht, in welchen Zusammenhängen Kinder die komplexe Leistung von Ironie und ironie-ähnlichen Formen selbst aktiv inszenieren. Sie erhellt erst recht nicht, wozu den älteren Kindern die Ironie dienen könnte.

Von Ackerman (1983) stammt eine Pionier-Studie zum Ironie-Verständnis von Kindern. Er untersuchte in Vorlese-Experimenten, ob und wie Kinder kontextuelle Diskrepanz und Intonation heranziehen, um Ironie zu verstehen. (Neuerdings wird auch mit filmischen Experimenten gearbeitet, z.B. Vallana et al. 2005).

Erst-, Drittklässler und Oberschüler bekamen kurze Geschichten vorgelesen mit gewissen Variationen, z.B. einem ironischen, einem gelogenen oder neutralen Kommentar am Ende der Geschichte. Die Intonation war bei der Ironie mal auffällig und mal nicht. Auffällig heißt in der Studie kritisch („disapproving“), nicht etwa „belustigt aufziehend“.

Der Hälfte der Probanden wurden bei den Erzählungen die ironische Bemerkung am Schluss mit markierter Intonation vorgelesen, der anderen Hälfte neutral. Die Ergebnisse zeigen, dass kontextuelle Diskrepanz und Intonation von Kindern unabhängig voneinander verstanden werden und Kinder und Erwachsene sich in beidem unterscheiden. Kinder entdecken die Diskrepanz zwischen Text und Kontext durch auffällige Intonation leichter, können sie aber trotzdem nicht sinnbringend als Ironie interpretieren. Hier scheitern sie ganz einfach. In das Verständnis von Ironie sind zwei Prozesse involviert: „detection“ (Entdecken der Nichtangemessenheit der Äußerung im Kontext) und „inference“ (Interpretation der Intention hinter der Äußerung, S. 488).

In Alltagssituationen machen Kinder hingegen trotzdem irgendetwas aus der Situation, indem sie z.B. die Ironie als Witz interpretieren. Sie merken sich auch über die Situation hinaus, dass es möglich ist etwas zu sagen und das Gegenteil zu meinen.

Ackerman schreibt, Kinder hätten keinen direkten Zugang zum Gemeinten, da sie das Gesagte überspringen. Mit Giora (2003) bezweifle ich, dass Erwachsene das Gesagte, die wörtliche Lesart überspringen (Kotthoff 2002, 2003a). Ich gehe davon aus, dass die an der Kommunikation Beteiligten sowohl das Gesagte als auch das Gemeinte verarbeiten müssen (dazu auch Gibbs 2000). In früheren Studien habe ich gezeigt, dass Rezipienten prinzipiell sowohl auf das Diktum als auch auf das Implikatum reagieren können. Im Unterschied zu Ackerman und auch zu Sperber und Wilsons (1981) Ausführungen zur Ironie meine ich, dass bei komplexer Ironie sowohl das Gesagte als auch das Gemeinte Sinn machen müssen, denn in der Kluft dazwischen steckt eine entscheidende Information.

Winner (1988) diskutiert die Indirektheitsdimension metaphorischer und ironischer Kommunikation. Metaphorik und Ironie unterscheiden sich in Funktion und Struktur. Der funktionale Unterschied besteht darin, dass Metaphorik verwendet wird, um zu klären, zu illuminieren oder zu erklären, Ironie, um zu kommentieren und zu bewerten, meist kritisch. Auch mit ausgefallener Metaphorik kommen Kinder früher zurecht als mit Ironie.

Ich knüpfe an diese Studien an, habe aber erstens ein stärkeres Interesse an der Ko-Konstruktion ironischer Episoden, gehe zweitens von einem breiteren Spektrum ironischer Aktivitäten aus und halte drittens kritische Ironie gar nicht für den im Alltag dominanten Typus (dazu auch Hartung 1997).

Ich platziere Ironie zunächst in den Zusammenhang hochinferentieller, kontrastiver Diskurse, weil ich ähnliche Aktivitäten, die auch mit Kontrasten zwischen dem Gesagten und Gemeinten und mit So-tun-als-ob (hochinferentielle Kommunikation mit performativer Darbietung, Haiman 1990) arbeiten, erfassen will, z.B. Aufziehen, spielerische Provokationen und Fantasiekonstruktionen. Ich hoffe, dass die interaktionslinguistische Herangehensweise Dimensionen des Ironischen erhellt, die in der experimentellen Forschung bisher im Hintergrund bleiben.

#### **4. Befunde aus der anthropologischen Linguistik zu Frotzeln, Necken und Aufziehen als hochinferentiellen Aktivitätstypen**

Necken und Frotzeln sehe ich als humoristische Aktivitätstypen mit großer Nähe zur Ironie. Die im Kontext der US-amerikanischen anthropologischen Linguistik der Sprachsozialisation angestellten Studien von Schieffelin (1986), Eisenberg (1986)

und anderen zeigen, dass in vielen Kulturen Vorformen des Ironischen schon früh mit Kindern erfolgreich praktiziert werden und dass sie eine Sozialisierungsfunktion haben. Es wird z.B. auf unterhaltsame Weise Kritik geübt und Differenzen werden so verhandelt, dass sie innerhalb der Gruppe letztendlich Anerkennung finden.

Schieffelin (1986: 165) berichtet aus der Kaluli-Gesellschaft Papua Neu-Guineas, dass Erwachsene dort Kinder durch systematisches Necken in die Moral der Gesellschaft einweisen. Sie arbeitet verschiedene Kontextualisierungsverfahren (im Sinne von Cook-Gumperz/Gumperz 1976) heraus, die es den Kindern ermöglichen, Neckereien von anderen verbalen Aktivitäten zu unterscheiden. Häufig stellen die Mütter den Kindern übertrieben bedrohlich klingende, rhetorische Fragen („Wohin kletterst Du?“ mit der Intention, das Klettern des Kindes zu kritisieren und zu unterbinden); diese werden sehr bewegt intoniert und in hohem Ton gesprochen, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen. Das Kind lernt frühzeitig, dass stark intonierte Fragen keine Informationsfragen sind, sondern indirekte Aufforderungen zum Unterlassen einer Handlung.

Auch Eisenberg (1986) zeigt anhand von mexikanischen Familien in Kalifornien, dass die Kinder dort in Form von Neckereien subtil manipuliert werden. Ein Schlüsselmerkmal bestehe darin, dass immer gleichzeitig deutlich gemacht werde, dass die Kinder das im Spaß Gesagte nicht glauben sollen. Zunächst wird im spielerischen Ton etwas für das Kind Bedrohliches gesagt, wie: „Wir essen jetzt ein Eis, aber Marisa bekommt ein Stück Brot.“ Dabei wird gelacht, in einer Sing-Sang-Intonation gesprochen und auch non-verbal durch Lächeln signalisiert, dass nur gespielt wird. Häufig bilden affektive Bedrohungen den Kern der Provokation. Z.B. sagt die Mutter, jetzt führen alle zum Großvater und Nancy müsse allein daheim bleiben. Nachdem Nancy sich aufgeregt hat, wird dann klargestellt, dass Nancy selbstverständlich mitkommt. Durch die Neckereien werden die Kinder zunächst bedroht, aber dann wird die Bedrohung völlig zurückgenommen und Gelegenheit geboten, sich der Nähe, Sicherheit und Liebe der Erwachsenen zu versichern. Manchmal werden die spaßigen Provokationen so dargebracht, dass das Kind sie zunächst glaubt (gefoppt wird). Es gilt als besonderer Erfolg, wenn es erst kurz „hereinfällt“ und dann merkt, dass es aufgezogen worden ist. Das Kind lernt frühzeitig eine doppelkodierte Interaktionsform, die durch die Stabilität des Settings einfacher prozessierbar ist als Ironie. Kinder können in dem relativ stabilen Rahmen bald reagieren. Erste Reaktionen bestehen aus einfacher Zurückweisung; es folgt die



Umkehr „nein du.“ Auch in amerikanischen Arbeiterfamilien wurde das systematische Necken von Kindern beobachtet und die Wertschätzung des kindlichen Kontrerns. Kinder sollen lernen, sich zur Wehr zu setzen.

## 5. Hochinferentielle, kontrastive Sprechaktivitäten im Korpus

Wir haben zum gegenwärtigen Zeitpunkt einige Formate und Kontexte des Ironischen und ähnlicher Aktivitäten (wie z.B. Necken und Aufziehen)<sup>3</sup> in der Kommunikation mit Schulkindern erfasst.

### 5.1. Stilistische Markierung

Eine Möglichkeit der Indikation des Ironischen ist der Stilwechsel. Einen solchen praktiziert der siebenjährige Felix in Datum 1.

Datum 1 (Korpus Familiengespräche)  
Ruth (Studentin) spricht mit Felix (7 Jahre)

- 1 R: spielst du eigentlich noch mit JIMmi?
- 2 F: **erwähne NIE: wieder diesen nAmen. (--)**
- 3 **ich KENne den jUngeN nicht.**
- 4 R: häh? was ist denn JETZT kaputt.
- 5 F: hehehehe
- 6 R: spielst du also NICHT mehr mit jImmi (-)
- 7 oder wIE darf ich diese WORte deuten.
- 8 F: **was IST das fürn jUnge.**
- 9 R: du KENNST jImmi also gar nicht mehr.
- 10 F: dO:::ch.

Auf Ruths Frage reagiert Felix mit einer Antwort, gesprochen in einem sehr formellen Stil. Der Imperativ in Zeile 2 endet auf „e“, was in der gesprochenen Sprache ungewöhnlich ist. Auch in Zeile 3 formuliert Felix einen syntaktisch vollständigen Satz. Würde Felix Jimmi tatsächlich nicht kennen, hätte er vermutlich einfach „kenn ich nicht“ gesagt. Felix hat bereits Stilbewusstsein und setzt dieses unbewusst, aber sehr wirkungsvoll, ein. Felix bringt also eine performative Leistung, damit Ruth seine Ironie im Prinzip nachvollziehen kann. Er zeigt gesichertes Register-Wissen (zu dessen Entwicklung Andersen 1996). Jimmi scheint bei Felix in Ungnade gefallen zu sein. Ruth gibt sich in Zeile 4 sehr verwundert. Felix lacht. In Zeile 6 fragt Ruth nach und verwendet ebenfalls die formelle Stilebene (wie darf ich diese Worte deuten). Sie deutet seine Worte genau richtig. Nun legt Felix seine Frage (ohne Frageintonation) erneut auf. Erst in Zeile 9 macht er klar, dass er sich von Jimmi distanziert, ihn also

<sup>3</sup> Beides sind hochinferentielle Kommunikationstypen.

zu gut kennt, um weiterhin mit ihm zu spielen. Sehr indirekt gibt er zu erkennen, dass Jimmi derzeit für ihn gestorben ist. Felix bürdet Ruth Erschließungsarbeit auf, die er aber stilsicher anleitet. In die Ironie ist ein durchschaubares Täuschungsmanöver involviert. Sie will ja erkannt werden. Das unterscheidet sie von Lüge und Täuschung. Manchmal produzieren schon Zweijährige durchschaubare Täuschungsmanöver, lenken Erwachsene auf falsche Fährten und freuen sich, wenn es klappt (Kotthoff 2003b).

Ironie kann mittels stilistischer Markierung kontextualisiert werden; sie kann aber auch „trocken“ (ohne besondere „Performance“) kommuniziert werden.

Viel einfacher als Felix' stilistisch markierte Kommentare ist das Äußern von „toll“ oder „super“, wenn etwas überhaupt nicht bemerkenswert ist.

## 5.2. Simpler Positivkommentar als Kritik oder Zurückweisung

Datum 2

David (9), Fabian (9), Matthias (M), Eva (22), Sonja (28)

```
23 F:  bisch du ↑E: oder ↓Ef jugend.
24 D:  E: drei.
25 F:  E: drei.
26 D:  ja.
27 F:  dann isch <↑ZÄ:Hringe> nIt erschter.
28     (2.0) oder?
29 D:  ne:
30 F:  ef EIns bin ICH (-) und WIR sind Erschter.
31 M:  ja TOLL, (-) wir spielen e: drEI.
32 D:  WIR sind doch e: drEI. (-) ich bin doch BESser
33     als dU.
34 F:  ach [WA:S] (--)e: EINS isch höher;
35 D:  [°↓do:ch°]
36 M:  WIR spielen in der e: EIns;
37 D:  ja?
38 F:  ja TOLL. wIr spielen in der e: ZWEI.
39     also ↑bist dU NICHT bei uns.
```

Fabian, David und Matthias konkurrieren in Datum 2 mal wieder darum, wer der größere Fußballheld ist. Es gibt Unklarheiten darüber, welche Mannschaft höherrangig ist und wer wo spielt. Fabian behauptet in Zeile 30, zur besten Jugendmannschaft im Raum Freiburg zu gehören. Matthias weist Fabians Angebereien in Zeile 31 zurück; „ja TOLL“ ist keine Anerkennung, sondern im Gegenteil die Abwehr des Anspruchs von Fabian, bei den Besten zu sein. Genauso wehrt Fabian in Zeile 38 Matthias Anspruch ab, als Mitglied der Spitzengruppe zu

den Tollsten zu gehören. Dem sehr positiven Kurzkomentar folgt eine Aussage, selbst zur besseren Gruppe zu gehören. Die Strategie „Lob als Kritik“ ist so alt wie die Ironie. Sie wird von der Antike bis heute in der Forschung immer wieder beachtet (siehe dazu Müller 1995). Sie ist von der Performanz her einfach. Die Gruppe um Norbert Groeben (Groeben/Scheele 1986) hat für diese Strategie eine psychische Antezedenz-Bedingung formuliert, nach der Widerstand geleistet wird bei real schwieriger Einflussnahme.

Dieser Typ kommt in den 5 Stunden 13 mal vor. Die Kontextmerkmale sind gut identifizierbar.

Für das Aufkommen der Fähigkeit, neue Äußerungstypen zu produzieren, wurde von Ninio/Snow (1996) verschiedene Phasen identifiziert. Die Äußerungsproduktion erfolgt zuerst in **formatierten Settings**, bevor sie in unformatierten erfolgt. Ein anderes formatiertes Setting, in dem das Prozessieren von ironie-ähnlichen Bemerkungen den Neunjährigen leicht fällt, ist der Typus der belustigenden Konstruktion von phantastischen Szenen. Diese haben durchaus manchmal kritische Komponenten. Ein anderer Kontext ist das Provozieren.

### 5.3. Kontrafaktische Fantasien als Necken

David gibt sich in der Gruppe mit den gleichaltrigen Jungen und den beiden Studentinnen als engagierter Fußballspieler. Im regnerischen und stürmischen März spielt er schon wieder draußen. Eva unterstreicht seinen Einsatz mit der absurden und überflüssigen Bemerkung, dass er ohne Regenschirm spiele, worauf David lacht. Daraufhin fragt sie noch einmal nach, und Sonja schickt die ironische Bemerkung hinterher, es sei praktisch, mit Schirm zu spielen.

Datum 3 (Korpus Nachhilfe) „Fußball mit Regenschirm“

David (9), Fabian (9), Eva (22), Sonja (28)

1 D: wIr spielen DRAUßen.  
2 E: uaah (.) aber OHNE rEgenschirm.  
3 D: hahaha  
4 E: du spielst MIT rEgenschirm?  
5 du läufst hinter dem bAll her mit=m REgenschirm in  
6 der hand?  
7 S: ist ja ZIEMlich prAktisch. hahaha  
8 F: **schwebsch Ab wenn de den ball lUpfsch,**  
9 **nimmsch den ball in die hAnd**

10       **und dann TO:::R**  
 11 m:   hahaha  
 12 S:   genAU. hEbst ab und flIEgst mit dem ball zum TOR  
 13       und schmEIßt den da rein.

Genau diese Konstruktion kann Fabian ausgestalten (8-10). Er phantasiert die ironisch-absurden Bemerkungen der Studentinnen so weiter, dass sie in einer erfundenen Szene mit David Sinn machen. Fabian nimmt daran teil, David als Alleskönner zu frotzeln. Einige Kinder lachen. David lacht mit.

#### 5.4. Frotzeln, Provozieren

Die Kinder frotzeln<sup>4</sup> die Studentinnen auch initiativ und diese spielen mit.

Datum 4 (Korpus Nachhilfe) „Eva ist die Älteste“

1       **F: die EVA ist die Älteste.**  
 2       S: das glaub Ich NICHT.  
 3       E: mEInst DU?  
 4       F: (nickt)  
 5       E: seh ich so wAhnsinnig ALT aus oder wie?  
 6       F: ja.  
 7       S: oh gUck mal die ganzen SCHRUMpeln  
 8       und die ganzen RUNzeln. haha  
 9       **F: graue hAAre HAT sie schon.**  
 10      E: ja (.) ich muss DRINGend wieder zum frisEUr und  
 11      nachfärben.  
 12      F: haha  
 13      E: du machst mich gANz TRAUrig (.) fabian.  
 14      **F: nEE (.) der DAvid ist der Älteste (.) der ist so**  
 15      D: ach wAs(.) der herr KIRschner (.) der ist nOch älter

Fabian will die Studentin Eva offensichtlich herausfordern. In Zeile 5 wird deutlich, dass Eva seine Aussage kritisch sieht. Fabian relativiert sie aber nicht, sondern bestätigt sie. Sonja überzieht dann seine Provokation, Eva sei die älteste, ins Absurde (7, 8), und Fabian bestätigt dies (9), bleibt somit im spielerischen Rahmen der Provokation. Als Eva in Zeile 13 explizit (aber nicht unbedingt ernsthaft) bekundet, er mache sie traurig, steigert auch Fabian die Absurdität seiner Bemerkung, indem er nun den neunjährigen David zum ältesten erklärt. Damit wird die Fiktionalität noch deutlicher. Auch David bleibt im Spiel mit Absurditäten, die eine

<sup>4</sup> Siehe Straehle (1993) und Günthner (1996a) zur Charakterisierung dieser kommunikativen Gattung.

provokante Färbung haben. Er widerspricht nicht, sondern weist einen abwesenden Lehrer als noch älter aus.

Eine Fähigkeit, die für Alltagsironie wichtig ist, ist das Mitspielen im bereits erzeugten Rahmen kontrafaktischer Fiktionen. In Datum 4 entwickeln die Erwachsenen und die Kinder gemeinsam Frotzelphantasien, die sich an lebensweltlicher Relevanz entzünden.

In Datum 5 animiert<sup>5</sup> Matthias die Stimme des kritischen Lehrers (zur Animation von Stimmen Couper-Kuhlen 1999 und Günthner 1996b, 1998), der hier dem Schüler Laurent befiehlt, 30mal den Namen Donald zu schreiben, weil er das Wort am Ende mit T geschrieben hatte. Die Inszenierung von Stimmen ist für Echo-Ironie entscheidend, aber nicht darauf beschränkt. In Datum 5 findet sich keine Ironie, nur ein Verfahren, das auch in der Ironie zur Anwendung kommt.

Laurent versucht an der Tafel „Donald“ zu schreiben und macht Fehler. Matthias korrigiert ihn und gibt sich lehrerhaft.

#### Datum 5

Matthias (M) (9), Laurent (L) (9), Eva (22), Sonja (28)

01 M: DO:N (-) DO:N wAs?  
02 L: DOnAld.  
03 M: so schreibt man das aber GAR  
04 nicht.  
05 L: dOch.  
06 S: pA pA pA pA pA. (-) haha?  
07 M: ich ZEIG dir mal wAs.  
08 S: [hehehe.  
09 M: [hallo ich ZEIG dir mal wAs.  
10 (-) wie man DOnald schreibt.  
<((schreibt das Wort an der Tafel))>  
11 E: (? ?)  
12 M: gibt mal (-) gIb mal KREIde.  
13 ich- sO schreibt man DOnald.  
14 E: ne? fÜnfundsiebzig jahre walt  
15 DISney oder so was.  
16 M: NEIN.  
17 E: war das nicht [ganz (?grad?)  
18 M: [MIcky maus. (-)  
19 L: °°mIcky maus°°  
20 S: fÜnfundsiebzig jahre [MIcky  
21 maus.  
22 E: [ja

---

<sup>5</sup> Goffmann (1981) verwendet das Verb „animieren“ für Arten der Rede, die von einer anderen Person genommen werden.

23 M: sO. SO schreibt man dOnald.  
 24 S: ja war FAST rIchtig (? ?) bis  
 25 aufs TE als am schlUss. genAU.  
 26 M: sO.  
 27 S: ist doch fast (?fast?)  
 28 **M: DREIssig mal dOnald schreiben.**  
 <((Zeigegeste auf Laurent hin))>  
 29 L: <((haut Matthias))>  
 30 S: [hehehe  
 31 E: [hehehe  
 32 S: DU wärst ja ein strEnger lehrer  
 33 matthias.

Matthias trumpft in seiner Korrektur von Laurents Versuchen sehr stark auf, macht dann aber selbst einen Fehler beim Schreiben des Namens.

Sein karikaturesk lehrerhafter Befehl in Zeile 28 ist insofern als Animation der Stimme einer Autoritätsfigur interessant, als wir genau das auch in der Ironie finden.

Im Alter zwischen 3 und 9 nähern sich Kinder dem Spiel mit doppeltkodierten Äußerungen, die je nach Kontextgestaltung der Teilnahme des Kindes unterschiedliche Leistungen abverlangen. Ironie funktioniert nur, wenn man sich darauf verlässt, dass das Gegenüber sich das Gemeinte erschließt. Insofern hat Ironie mit Wissen zu tun, vor allem dem Wissen um Haltungen, um Macharten von Sprechaktivitäten und um Sprechstile.

### 5.5. Prototypische Echo-Ironie

Ironie erfüllt unterschiedliche Funktionen und meist mehrere gleichzeitig.

Es ist immer von Bedeutung, wie die Ironie interaktionell integriert wird und wie sie auf die soziale Geschichte der Interagierenden Bezug nimmt. Sie hat meist auch eine ästhetische Funktion, weil die Aufmerksamkeit auf die „Performance“ gelenkt wird.

In der Echo-Ironie wird mit einer fremden Stimme (im Sinne von Bachtin 1981) gespielt.

Die Kluft zwischen der „geborgten“ und der „eigenen“ Stimme wird in Datum 6 innerhalb ein und derselben Situation deutlich.

Datum 6

Matthias (M) (9), Laurent (L), Eva (22), Sonja (28)

01 L: kriegen krIEgen wir dann  
 02 was ANderes?  
 03 S: °klAr. vor wEIhnachten GIBTS

04 ne kleinigkeit°  
 05 L: **KEIne süßigkeiten.**  
 <((erhobener Zeigefinger))>  
 06 E: [hö?  
 07 S: [°°süßigkeiten?°°  
 08 S: würden (-) ts (-) wIr sind (-)  
 09 wir sind doch von der  
 10 pädaGOgenschule.  
 11 würden WIR euch süßigkeiten geben?  
 12 SO was Ungesundes.  
 13 E: ICH bring die chIps mit,  
 14 du die cOla.  
 15 S: geNAU.  
 16 E: hehehe  
 17 (- -)  
 18 L: **das ist UNgesund.**  
 19 E: 'h  
 20 S: °weisst ja GUT bescheid.°  
 21 S: eva bring [mal eva dann  
 22 nImm mal kaROtten mit.  
 23 M: [°°(? ?) am tag  
 24 drEI liter COla [[trinkt?°°  
 25 L: [[Ungesund.  
 26 E: und minerAlwasser.  
 27 L: uAh.  
 28 a: hehehe

Hier gibt Laurent wieder den vernünftigen Erwachsenen. In Zeile 5 verbietet er den Studentinnen, zu Weihnachten Süßigkeiten mitzubringen. Verschiedene Kontextualisierungsverfahren (Prosodie, Mimik und der vorgehaltene Zeigefinger) zeigen die Hypertypisierung eines Erziehers. Die beiden Studentinnen spielen mit, indem sie sich formal entrüsten und ihre Identität als von der Pädagogenschule kommend herausstreichen. Sonja schließt sich in Zeile 12 explizit Laurents Position an. Dann lanciert Eva aber die nächste Verletzung gesunden Ernährungsverhaltens:

Datum 6'

13 E: ICH bring die chIps mit,  
 14 du die cOla.  
 15 S: geNAU.  
 16 E: hehehe

Eva will Chips mitbringen und ordert bei Sonja Cola, was den Jungen wieder Gelegenheit gibt, sich als strenge Verweigerer zu inszenieren (18). Dann vollziehen die Studentinnen einen radikalen Wechsel. Sonja fordert Eva auf, Karotten und Mineralwasser mitzubringen und Laurent gibt daraufhin eine Ekelinterjektion von sich

(27), die seine wirkliche Haltung zeigt (und windet sich vor Ekel). Die Jungen zeigen auch hier ihr Wissen um konträre „stances“. Zusammen mit den Studentinnen konstruieren sie ein Spiel mit offiziellen Haltungen zu populärer Kinderernährung, die aber eine schlechte Reputation genießt. Sie verbünden sich in einer unausgesprochenen Freude am ungesunden „junk food“.

Auch in Datum 7 zeigt Laurent sein Wissen um offizielle moralische Standards und die Einforderung derselben (hier im Bezug auf Mogeln).

#### Datum 7

Matthias (M) (9), Laurent (L), Eva (22), Sonja (28)

01 L: wAs hast du da in der HAND?  
<((zeigt auf Sonja))>  
02 M: schErz[frage  
03 E: [spIckzettel  
04 L: [spIckzettel  
05 S: [('h)  
06 E: merkt euch das NICHT für  
07 die zUkunft, aber die sOnja  
08 mogelt immer in klausUren.  
09 S: nEI:n (-) a kUck mal. ich hab  
10 ich hab SIEBzehn sEIten geschrieben  
11 und EInen sAtz da aufgeschrieben.  
12 das ist ja nIcht °VIEL oder°?  
13 L: **dU MOgelst.**  
<((zeigt auf Sonja))>  
14 M: °hehe. dU MOgelst.°  
15 S: war nur (-) und zwar nur  
16 (-) nur eine erInnerungsstütze.  
17 E: [hehe. erInnerungs[[stütze.  
18 S: [hehehe.  
19 L: [[**dU MOgelst.**  
20 (-)  
21 L: **und DU mOgelst auch.**  
<((zeigt auf Eva))>  
22 E: ich hab noch NIE gemOgelt  
23 in klausUren.  
24 L: <°°oJE du ARme.°° >  
<Abwendung, zur Seite gesprochen>  
25 S: [hehehe  
26 M: [hehehe  
27 L: °du hast noch NIE gemOgelt?°  
28 E: nein hab ich NIE. ich war immer  
29 SEHR gut in der schUle u:nd  
30 em hab NIE gemOgelt.  
31 (- -)  
32 L: HÖR auf zu lÜgen.



<((zeigt auf Eva))>  
 33 (-)  
 34 M: hehehe  
 35 L: in MAthe warst du sEhr sEhr  
 36 schlecht.  
 37 E: hehe. das stImmt. ('h) hm.  
 39 L: dann HÖR auf zu lügen. (?tanz?)  
 40 da warst du °schon° gÜt.

Laurent spricht wieder mit einer Art autoritärer Elternstimme zu Sonja. Eva vermutet, dass Sonja sich Spicknotizen in die Hand geschrieben hat. Sie beginnt, Sonja zu necken, indem sie über Sonjas Mogeln in Klausuren in der dritten Person zu den Jungen spricht. Sonja verteidigt sich in den Zeilen 10 bis 12.

Laurent beschuldigt sie wieder (13). Sonja verteidigt sich und Laurent greift nun auch Eva mit seiner Mogelanschuldigung ostentativ und übertrieben streng an.

Eva verteidigt sich. Sie hat noch nie gemogelt.

Dann wechselt Laurent wieder den Rahmen. Er gibt seine inoffizielle Haltung auch zu erkennen (Zeile 24), indem er sich zur Seite wendet, eine aufschlussreiche Ikonizität der Geste. Er bedauert Eva dafür, noch nie gemogelt zu haben.

Die Studentinnen und die Kinder spielen mit der Attribution kontrastiver moralischer Perspektiven und Einstellungen. So zu tun, als habe man selbst eine Haltung und versuchen, dem Gegenüber die gegenteilige anzuhängen, was gutes Wissen über potentielle „stances“ verlangt.

## **6. Schluss: Wissen um differente Bewertungen („stances“) und deren soziale Zuordnung**

Ironie funktioniert nur, wenn die Beteiligten sich darauf verlassen können, dass der Partner/die Partnerin sie inferieren kann. Insofern basieren Produktion und Verstehen von Ironie auf dem Wissen um typische Perspektiven, Haltungen, Verhaltensweisen, Sprechstile und Formate. Ältere Kinder verfügen über sprechstilistisches Wissen, das sie auch in Redewiedergaben<sup>6</sup> gekonnt zum Einsatz bringen (Blum-Kulka 2004). Ironie bezieht ihre Relevanz aus dem im sozialen Miteinander funktionalen gegenseitigen Sich-Spiegeln von „stances“, typischen Erwartungen und „Performances“.

<sup>6</sup> Günthner (1996b) diskutiert die Potentiale von Redewiedergabe in der gesprochenen Sprache.

Für ältere Kinder ist es relevant, typische Stimmen von Autoritätspersonen zu animieren und mit offiziellen Positionen gegenüber Bezugspersonen zu spielen, die sie dadurch in Schülerrollen manövrieren können. Rollentausch ist in unserer Hausaufgabengruppe oft von Bedeutung. Er tritt auf, wenn eine Studentin oder ein anderes Kind Fehlverhalten zu erkennen geben, das aber eigentlich akzeptiert ist. Die Studentinnen spielen mit; sie stellen mit den Buben Ko-Konstruktionen her. Dadurch formieren sie sich als eine „ingroup“, die die Normen der Erwachsenenwelt zwar kennt, sich aber dazu in Distanz setzt.

Die Buben haben schnell gemerkt, dass die beiden Studentinnen keine Lehrerinnen sind und ihnen in einer anderen Identität begegnen, zu der auch andere Haltungen gehören.

Ironie spielt eine Rolle in der Aushandlung einer geteilten Moral.

Die Kinder nutzen Ironie, um ihr Wissen über sich widersprechende Bewertungsstandards zu kommunizieren. Hochinferentielle Diskurse nehmen ihre Bezugspotentiale zum Teil aus der gemeinsamen Beziehungsgeschichte und nehmen an deren Konstruktion teil, hier auch an der Konstruktion einer relativ symmetrischen Beziehung.

Die Kinder spiegeln den Studentinnen Positionen, die man von ihnen erwarten könnte, die sie aber nicht haben. Die Studentinnen begeben sich in den so kreierten Rahmen hinein und zeigen sich in einer Identität, die nicht die der typischen Autoritätsperson ist.

Der hochinferentielle Diskurs ist so an der Kreation einer „ingroup“ beteiligt.

Im Prinzip beherrschen die 9jährigen ironische Kommunikationsstrategien.

Ich hoffe, sowohl den Skopus des Ironischen und angrenzender hochinferentieller kontrastiver Aktivitäten gezeigt zu haben als auch Routinisierung als einen Kontext, in dem man neue Verhaltensweisen ausprobieren kann und auch, dass die Kinder sich damit an einer fortlaufenden Beziehungskonstruktion beteiligen.

Die Transkription orientiert sich am Transkriptionssystem GAT (Selting et al. 1998).

Ja TOLL	Fettgedrucktes zeigt die fokussierten Phänomene
(-)	kurze Pause
(- -)	längere Pause (weniger als eine halbe Sekunde)
(1.0)	Pausen von einer Sekunde und länger
(?was soll das?)	unsicheres Textverständnis

(?                    ?)	unverständliche Stelle
..[.....	
..[.....	der Text in den untereinanderstehenden Klammern überlappt sich
..[[[...]	Mehrfachüberlappung verschiedener Sprecher/innen
=	ununterbrochenes Sprechen
hahaha	lautes Lachen
hehehe	schwaches Lachen
hohoho	dunkles Lachen, den Vokalen der Umgebung angepasst
(.h)	hörbares Ein- oder Ausatmen
(h)	integrierter Lachlaut
:	Lautlängung
?	steigende Intonation
,	kontinuierliche bis leicht steigende Intonation
.	fallende Intonation
;	leicht fallende Intonation
°blabla°	leiser gesprochen als Umgebung
°°bla°°	sehr leise
dEr is ja DOOF	Großgeschriebene Silben tragen den Satzakkzent, großgeschriebene Vokale den Nebenakkzent
<↑blabla>	höhere Tonlage des innerhalb der spitzen Klammern stehenden Textes
↑	hoher Ansatz bei einem einzelnen Wort Tonsprung nach oben, Tonabfall noch im Wort)
↓	Tonsprung nach unten
<↓blabla>	tieferes Tonhöhenregister innerhalb der spitzen Klammern
((liest))	Kommentar zum Nonverbalen
<((rall))>	rallentando, Verlangsamung, Kommentar vor oder unter der Zeile
<((acc))>	accelerando, zunehmend schneller,
<((staccato))>	Wort für Wort
<((affektiert))>	impressionistische Kommentare unter der Zeile

#### Literatur:

- Ackerman, Brian P. (1983): Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology* 35: 487-508.
- Andersen, Elaine S. (1996): A cross-cultural study of children's register knowledge. In: Dan Isaac Slobin et al. (eds.): *Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 125-143.
- Bakhtin (Bachtin), Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination*. In: C. Emerson and M. Holquist (eds.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barbe, Katharina (1995): *Irony in Context*. Amsterdam: Benjamins.

- Bearison, David J./Dorval, Bruce (2002): Collaborative Cognition. Children negotiating ways of knowing. Westport, London: Ablex.
- Blum-Kulka, Shoshana (2004): The role of peer interaction in later pragmatic development: The case of speech representation. In: Ruth A. Berman (ed.): Language Development across Childhood and Adolescence. Amsterdam: Benjamins, 191-211.
- Bruner, Jerome (1990): Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cook-Gumperz, Jenny/Gumperz, John (1976): Context in Children's Speech. Papers on Language and Context. Working Papers No. 46. Berkeley, CA: Language Behaviour Research Laboratory.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (1999): Coherent voicing. On prosody in conversational reported speech. In: Wolfram Bublitz et al. (eds.): Coherence in Spoken and Written Discourse. Amsterdam: Benjamins, 11-32. (Auch 1998 als InList-paper No 1)
- Dews, Shelly/Winner, Ellen (1997): Attributing meaning to deliberately false utterances: The case of irony. In: C. Mandell and A. McCabe (eds.): The Problem of Meaning. Behavioral and cognitive perspectives. Amsterdam/Lausanne/ New York: Elsevier, 377-414.
- Eisenberg, Ann R. (1986): Teasing: Verbal play in Mexican homes. In: Bambi B. Schieffelin and Elinor Ochs (eds.): Language Socialization Across Cultures. Cambridge: Cambridge University Press, 182-199.
- Gibbs, Raymond W. Jr. (2000): Irony in talk among friends. In: Metaphor and Symbol 15 (1-2), 5-28.
- Giora, Rachel (2003): On our Mind: Salience, Context and Figurative Language. New York: Oxford University Press.
- Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (1986): Ironie als spielerischer Kommunikationstyp? Situationsbedingungen und Wirkungen ironischer Sprechakte. In: Werner Kallmeyer (Hrsg.): Kommunikationstypologie. Düsseldorf: Schwann, 172-192.
- Günthner, Susanne (1996a): Zwischen Scherz und Schmerz. Frotzelaktivitäten im Alltag. In: H. Kotthoff (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung, 81-109. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Günthner, Susanne (1996b): The Contextualization of affect in reported dialogue. In: S. Niemeyer and R. Dirven (eds.): The Language of Emotions, Amsterdam: Benjamins, 247-277.
- Günthner, Susanne (1998): Polyphony and the Layering of Voices in Reported Dialogues: An Analysis of the Use of Prosodic Devices in Everyday Reported Speech. Inlist-paper No.3
- Haiman, John (1990): Sarcasm as theater. Cognitive Linguistics 1: 181-205.
- Hartung, Martin (1997): Ironie in der gesprochenen Sprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kotthoff, Helga (1998): Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.
- Kotthoff, Helga (2002): Irony, quotation, and other forms of staged intertextuality. In: Carl Graumann and Werner Kallmeyer (eds): Perspective and Perspectivity in Discourse. Amsterdam: Benjamins. (auch 1998 als InList-paper No 5)
- Kotthoff, Helga (2003a): Responding to irony in different contexts. On cognition in conversation. Journal of Pragmatics 35, 1387-1411
- Kotthoff, Helga (2003b): Witz komm raus! Komik und Humor bei Kindern. Ein Überblick. TelevIZion 16/1: 4-11.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (1999): Metalinguistic awareness and the child's developing concepts of irony: The relationship between pictures and text in ironic picture books. In: The Lion and the Unicorn 23 (Heft 2): 157-183.
- Lapp, Edgar (1992): Linguistik der Ironie (Tübinger Beiträge zur Linguistik 369), Tübingen: Narr.
- Markman, E. (1979): Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. Child Development 50: 643-655.
- Müller, Marika (1995): Die Ironie. Kulturgeschichte und Textgestalt. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ninio, A./Snow, Catherine (1996): Developmental Pragmatics. Boulder, CO: Westview.
- Perner, J./Wimmer, H. (1985): John thinks that Mary thinks that..." Attributions of second-order beliefs by 5-10-year-old children. Journal of Experimental Child Psychology 39: 437-471.
- Schieffelin, Bambi B. (1986): Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In: Bambi B. Schieffelin and Elinor Ochs (eds.): Language Socialization across Cultures. Cambridge: Cambridge University Press, 165-182.
- Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. Linguistische Berichte 173: 91-122.
- Sperber, Dan/Wilson, Deidra (1981). Irony and the use/mention distinction. In: P. Cole, ed., Radical pragmatics, 295-318. New York/London: Academic Press.

- Straehle, Carolyn A. (1993): "Samuel?" "Yes, Dear?": Teasing and conversational rapport. In: Deborah Tannen (ed.): *Framing in Discourse*. New York/Oxford: Oxford University Press, 210-229.
- Tolchinsky, Liliana (2004): The nature and scope of later language development. In: Ruth A. Berman (ed.): *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: Benjamins, 233-249.
- Vallana, Marianna/Bosco, Francesca/Monica Bucciarelli (2005): Children's comprehension of standard, ironic and deceitful metaphor. Paper presented at IPRA, Riva del Garda.
- Verschueren, Jef (1995): Metapragmatics. In: J. Verschueren, J.-O. Östman, and J. Blommaert (eds): *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 367-371.
- Wilson, Deidra/Sperber, Dan (1992): On Verbal Irony. *Lingua* 87: 53-76.
- Winner Ellen (1988): *The Point of Words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wu, Ruy-Juan Regina (2003): *Stance in Talk. A conversation analysis of Mandarin final particles*. Amsterdam: Benjamins.