



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

BA Bildung und Erziehung in der Kindheit

Ironie in der Kindheit

**Zusammenhänge sozial-kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten
mit der Entwicklung einer Kompetenz für Ironie vor dem Schuleintritt**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 23.06.2015

Vorgelegt von: Famula, Noemi

Betreuende Prüfende: Prof. Dr. Habil. Dagmar Bergs-Winkels

Zweite Prüfende: Dr. Katja Weidtmann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Sozial-kognitive Entwicklung von Kindern.....	3
1.1 Begriffsklärungen	3
1.2 Vorläuferfähigkeiten.....	6
1.3 Theory of Mind.....	10
1.4 Genetische Bedingungen	14
1.5 Soziale Umwelt.....	16
2 Sprachliche Entwicklungen von Kindern	19
2.1 In Bezug auf soziale Kognition	19
2.2 Von Ironie.....	25
3 Zusammenhänge der einzelnen Entwicklungen.....	32
4 Theoretische Annahmen zur Ironie.....	37
4.1 Begriffsabgrenzungen.....	37
4.2 Formen von Ironie	38
4.3 Sozial-kommunikative Funktionen.....	41
5 Förderung in der Kindheit.....	47
5.1 Gründe für und gegen Ironie in der Pädagogik	47
5.2 Sozial-kognitive und sprachliche Fähigkeiten.....	51
5.3 Möglichkeiten vor dem Schuleintritt.....	52
5.3.1 Soziale Beziehungen	52
5.3.2 Umgang mit Sprache und Schrift.....	54
6 Fazit.....	58
Abkürzungsverzeichnis	61
Literaturverzeichnis.....	62
Eidesstattliche Erklärung.....	68

EINLEITUNG

Ironie ist ein ambivalentes und dadurch kompliziertes Phänomen, sowohl in der Form selbst als auch in Darstellung und Ansehen. Trotzdem wird sie im Alltag immer häufiger, oft unbewusst, gebraucht und ein Verstehen vorausgesetzt. Junge Erwachsene nutzen sie unter Freunden¹ in acht Prozent aller Gesprächsschritte (vgl. Gibbs, 2007, S. 347). Wer die Ironie nicht richtig versteht, hat es schwer, gesamte Gespräche zu verstehen, kann sich schnell angegriffen fühlen, nicht über sich selber lachen und zur Belustigung der anderen beitragen. Das Verstehen von Ironie ist also im Erwachsenenalter Voraussetzung für gelungene Kommunikation.

So selbstverständlich der Gebrauch von Ironie jedoch unter Erwachsenen ist, so ferngehalten soll er eigentlich von Kindern werden. Seit dem 19. Jahrhundert halten sich Vorbehalte gegen Ironie bei Kindern (vgl. Krüger, 2011, S. 121 f.). Doch auch im pädagogischen Bereich mit Kindern kommt Ironie v. a. in der Schule vor. Die gängige Meinung ist, dass Kinder erst ab Schuleintritt Ironie wirklich verstehen lernen. Sie gebrauchen sie ab dann schon selber, brauchen jedoch noch bis in die nächste Schulform oder länger, dieses Sprachphänomen vollständig begreifen zu können. Fähigkeiten der sozialen Kognition hingegen entwickeln und äußern sich schon wesentlich früher als die in Bezug auf Ironie und werden als bedeutend für Kinder angesehen, was sich in einer Vielfalt an Quellen zu dieser zeigt. Auch ein Zusammenhang beider Entwicklungen wird in zahlreicher Literatur dargestellt.² Die Fragestellung, der in dieser Arbeit nachgegangen werden soll, lautet deshalb wie folgt: *Wie hängt die Entwicklung einer Kompetenz für Ironie bei Kindern mit ihrer sozial-kognitiven Entwicklung zusammen und welche Fähigkeiten können schon vor Schuleintritt gefördert werden?*

Die Hypothese dahinter ist, dass die Entwicklung des Verständnisses von Ironie bestimmte sozial-kognitive Fähigkeiten voraussetzt. In Verbindung zur sozial-kognitiven Entwicklung kann so herausgestellt werden, ob und wie auch Ironie in der frühen Kindheit relevant ist und gefördert werden kann. In dieser Arbeit soll verdeutlicht werden, welche Bedeutung Ironie hat und auch schon für Kinder haben kann. Auch wenn das Thema in der Pädagogik umstritten ist, zeigt

¹ In dieser Arbeit werden soweit möglich geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt. Ist dies nicht möglich, bezieht sich die männliche Formulierung sowohl auf die männliche als auch weibliche Form.

² Grundlegend für diese Arbeit waren v. a. die Beiträge von Bischof-Köhler (1998) sowie Silbereisen und Ahnert (2002) zur sozialen Kognition in entwicklungspsychologischen Lehrbüchern. Der Sammelband von Förstl (Hrsg.) (2007a) und Eberts (2011) Buch über die mentale Welt sind ausschlaggebend für den Aspekt der Theory of Mind. Außerdem zu nennen sind das Buch von Astington (2000) zum Denken bei Kindern sowie ein Beitrag zu Theory of Mind und Sprache (Astington, 1996). Zusammenhänge werden in einem Beitrag von Filippova (2014) sowie einem gemeinsamen Beitrag mit Astington (Filippova & Astington, 2010), dem Sammelband von Gibbs und Colston (Eds.) (2007) sowie den Büchern von Vesper (1997) und Winner (1988) zum Thema Ironie dargestellt.

die wissenschaftliche Auseinandersetzung die sozial-kommunikative Bedeutung dieses Sprachphänomens. Fähigkeiten zum Verständnis und Gebrauch dieser bieten entscheidende Vorteile für zwischenmenschliche Interaktionen sowie für Sprach- und Schriftfähigkeiten, welche auch für Kinder überaus bedeutend sind.³ Zudem liegt der Grundstein für die meisten Entwicklungen in der Kindheit. Und in der Tat gibt es zahlreiche Annahmen sowie Erkenntnisse aus Untersuchungen mit unterschiedlichen Ergebnissen zur Entwicklung von Ironie in der Kindheit sowie zu frühen Fähigkeiten in bereits benannter Literatur, auch in Bezug auf sozial-kognitive Voraussetzungen. Wenn Ironie einigen bis ins Erwachsenenalter verschlossen bleibt, wie genau entwickelt sie sich dann bei Kindern? Welche Voraussetzungen haben Verständnis und Gebrauch von Ironie? Warum verstehen manche Kinder Ironie früher als andere?

Schlüsse für die Beachtung in der Pädagogik werden daraus weniger und wenn, dann meist negativ gezogen. Kann und sollte diese Entwicklung trotzdem unterstützt werden? Sprechen die Vorbehalte wirklich gegen Ironie in der frühen Kindheit? In dieser Arbeit wird gerade aufgrund der langjährigen, oft unreflektierten Haltung eine Berücksichtigung der Ironie als wichtig angesehen. Es soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass ein Verständnis von Ironie auch schon früh möglich ist und dann berücksichtigt und gefördert werden muss. Wenn Kinder Ironie erstmal erkennen, brauchen sie Hilfe bei diesem besonderen Phänomen, v. a. wenn die anderen Kinder es noch nicht begreifen. Sie müssen in ihren Fähigkeiten in diesem Bereich genauso wie in anderen wahrgenommen werden. Durch frühere Arbeiten zu diesem Thema erscheinen als Möglichkeiten dafür Literacy, Sprache und Schrift sowie (Bilder-)Buchlesen zu sein. Wer etwas unterstützen möchte, muss sich mit der dahinterstehenden Entwicklung auskennen. Daraus erhält eine Auseinandersetzung mit Ironie auch in der Kindheitspädagogik ihre Relevanz.

Die Arbeit ist eine reine Theoriearbeit aus hauptsächlich entwicklungspsychologischer Perspektive in Hinblick auf die Untersuchungen zu den Fähigkeiten. Wenn sie von Ironie in der Pädagogik handelt, geht es in die Perspektive der Erziehungswissenschaften. Die meisten theoretischen Annahmen zum Thema Ironie stammen aus der Linguistik, wodurch eine Nähe zu diesem Bereich unabdingbar ist. Die Entwicklung einer Kompetenz und Förderung wird vor dem Schuleintritt fokussiert, auch wenn Ironie sich noch im Schulalter deutlich entwickelt sowie auswirkt und deshalb auch Ergebnisse über ältere Kinder vorkommen. Aufgrund dieser Altersspanne geht es auch vorrangig um mündliche Diskursironie als Fokus ihrer Formen, obwohl auch andere vergleichsweise aufgeführt werden. Es wird folgendermaßen vorgegangen.

³ Dies zeigt sich z. B. im Buch von Krüger (2011) sowie im gemeinsamen Sammelband mit Aßmann (Aßmann & Krüger (Hrsg.), 2011a) zum Thema Ironie in der Pädagogik.

Im ersten Kapitel wird als Grundlage für die weiteren Ausführungen die sozial-kognitive Entwicklung von Kindern nach Begriffsklärungen von Vorläuferfähigkeiten hin zu denen einer ‚Theory of Mind‘ (ToM) dargestellt. Um später Zusammenhänge und Fördermöglichkeiten erkennen zu können, wird betrachtet, welche Vorgänge als genetische Bedingungen oder durch die soziale Umwelt dahinter stecken. Sprachliche Entwicklungen von Kindern im nächsten Kapitel machen in Bezug auf die soziale Kognition für die Förderung deutlich, wie diese sich in Wechselwirkung entwickeln und sollen dann eine erste Überleitung auf die Entwicklung von Ironie bieten, weil sich das Verständnis dieser im Rahmen der Sprachentwicklung ausbildet. Dort werden v. a. Untersuchungen mit Kindern in Bezug auf deren Fähigkeiten einer Kompetenz für Ironie und dazugehörigen Altersspannen sowie mögliche Erklärungen dafür behandelt. Das dritte Kapitel zeigt dann die Zusammenhänge der einzelnen Entwicklungen, auch neurologisch, auf. Im folgenden Kapitel über theoretische Annahmen zur Ironie werden ihre Besonderheiten in Begriffsabgrenzungen, mit verschiedenen Formen von Ironie sowie deren sozial-kommunikativen Funktionen thematisiert. Damit werden mögliche Erklärungen für die unterschiedliche Anwendung von Ironie gegeben sowie ihre Bedeutung herausgestellt, sodass im letzten Kapitel eine darauf basierende Förderung in der Kindheit begründet werden kann. Zuerst werden dabei Gründe für und gegen Ironie in der Pädagogik erörtert. Aufgrund der allgemeinen kritischen Einstellung dieser gegenüber werden auch sozial-kognitive und sprachliche Fähigkeiten in Betracht gezogen. Für Möglichkeiten vor dem Schuleintritt wird auf soziale Beziehungen sowie einen Umgang mit Sprache und Schrift eingegangen.

1 SOZIAL-KOGNITIVE ENTWICKLUNG VON KINDERN

1.1 Begriffsklärungen

Der Begriff der sozialen Kognition wird oft mit dem der Metakognition gleichgesetzt und wechselt. Ebenso wird der Teilbereich der sozial-kognitiven Entwicklung Theory of Mind in einigen Quellen anstelle dieser benannt (vgl. Ebert, 2011, S. 277). Deshalb sollen diese Begriffe hier zueinander abgegrenzt werden. Soziale Kognition ist aus evolutionspsychologischer Sicht die „Einsicht in die subjektive Befindlichkeit eines Artgenossen“ (Bischof-Köhler, 1998, S. 325). Sie beinhaltet also Leistungen, um die psychische Verfassung anderer zu verstehen (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 336). Diese umfassen „sowohl das bleibende Wissen über psychische Vorgänge von Menschen und die Welt sozialer Geschehnisse, als auch den akuten Prozess des Verstehens von Menschen, ihrer Beziehungen sowie der sozialen Gruppen und Institutionen, an denen sie teilhaben“ (Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 590). Beim Wissen geht es

um dessen Inhalt und Organisationsprinzipien. Es wird durch das Verstehen sozial-kognitiver Prozesse erworben oder zur Planung, Organisation und Durchführung sozialer Interaktion aktiviert. Dabei kann es sowohl um andere als auch um einen selbst gehen. Während bei Kognition im Allgemeinen physikalische Objekte und nichtsoziale Geschehnisse Inhalt der Wahrnehmung sind, sind es bei der sozialen Kognition Personen und soziale Ereignisse. Für diese gibt es bestimmte Kategorien und Organisationsprinzipien. Menschen haben eine höhere Variabilität in ihrer Erscheinung, können selber Wandel beeinflussen, können reagieren, sodass eine Interaktion entsteht, die Aufmerksamkeit und Dynamik bewirkt und sehr komplex sein kann, besitzen eine grundsätzliche Ähnlichkeit, berühren uns emotional und führen zu sozialen Vergleichen (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 590-592).

Soziale Kognition hat viele Facetten. Aus der Perspektive der Sozialpsychologie geht es um „soziale Bedingungen von Kognition“ (Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 594). In dieser Arbeit interessiert aber die entwicklungspsychologische Sichtweise als „Kognition über Personen und soziale Beziehungen“ (Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 594). Nach Flavell (1977) gehören dazu innerpsychische Prozesse anderer, „die psychologische Qualität von Beziehungen“ und „die Zuschreibung der Befähigung zu Bewusstsein, Selbstbestimmung und Umweltrepräsentation“ (zit. n. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 591). Silbereisen und Ahnert (vgl. 2002, S. 595-603) benennen die unterschiedlichen (Forschungs-)Schwerpunkte Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordination, Handlungserklärungen und ToM. Personenwahrnehmung wandelt sich vom Grundschul- bis ins Jugendalter von einem Verständnis des Verhaltens anderer oder ihrer Charakterisierung anhand von äußeren Umständen und beobachtbaren Verhaltensweisen zu mehr Differenzierung durch innere psychische Vorgänge, wie Motive, Überzeugungen und Werte. Eigenschaften können bereits im Kindergartenalter zur Vorhersagbarkeit von Verhalten und dessen Stabilität genutzt werden. Erst später geht es darum, worin die Regelmäßigkeit begründet ist, wie in inneren Zuständen. Auf Perspektivübernahme und -koordination nimmt Abschnitt 1.3 Bezug.

Der Begriff ToM wird zum einen als Forschungsrichtung verstanden, zum anderen als Fähigkeiten in Zusammenhang mit der mentalen Welt oder als Theorie zur Erklärung dieser Fähigkeiten und ihres Erwerbs. Die Forschung bezieht sich darauf, wie sich Wissen und Verständnis mentaler Zustände und Prozesse entwickeln und dazu befähigen, Denken und Verhalten zu interpretieren und vorherzusagen (vgl. Ebert, 2011, S. 43 f.). Da in der Entwicklung sehr zeitnah viele solcher Aufgaben und Leistungen bewältigt werden können, lässt sich auf eine elementare Fähigkeit schließen (vgl. Astington, 2000, S. 136). Als „spezielle geistige Leistung“ ist ToM

die Fähigkeit, „sich in andere hineinzusetzen, um deren Wahrnehmungen, Gedanken und Absichten zu verstehen“ (Förstl, 2007b, S. 4). Dabei richtet sie sich auf alltagspsychologisches Wissen. Bei der Theorie dazu geht es um ein Begriffssystem kohärenter und interdependenter Annahmen, das sich wie in den Naturwissenschaften durch Bildung und Wandel entwickelt (vgl. Astington, 2000, S. 190 f.). Abschnitt 1.3 beschäftigt sich näher mit der ToM.

In der Geschichte zur Erforschung der Sozial- und Metakognition wurde der Begriff der letzteren zunächst wie der heutige der ToM benutzt (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 327). Unter ihm wurde das Wissen von Kindern über die mentale Welt erforscht. Als der Begriff der ToM dann aufkam, wurde das heutige Verständnis von Metakognition als Teil dieser angesehen. Dazu gehört bewusstes und verbalisiertes Wissen über kognitive Prozesse und Zustände sowie Überwachung, Steuerung und Regulierung dieser. Oft erfolgt eine Gleichsetzung mit dem Begriff des Metagedächtnisses, also eines Wissens über das Gedächtnis, das ein Schwerpunkt der Metakognitionsforschung ist. Es geht um allgemeines, bereichsspezifisches Faktenwissen über Kognitionen bzw. mentale Zustände bei sich selbst zur Bearbeitung von Aufgaben v. a. im Schulalter. Dabei müssen mentale Zustände direkt miteinander verglichen werden (vgl. Ebert, 2011, S. 48 f., 279 f. u. 419). Dieses Wissen entwickelt sich über die Jugend hinaus (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 610). Grundfähigkeiten lassen sich zwar schon ab vier Jahren nachweisen, da es aus pädagogischer Sicht aber vorrangig um das Lernen in der Schule geht, wird Metakognition kaum vor Schuleintritt untersucht. Daraus spalteten sich soziale und Metakognition dann in zwei Bereiche (vgl. Ebert, 2011, S. 2 f., 5, 18, 41 u. 53).

ToM als entscheidender Aspekt sozialer Kognition behandelt im Gegensatz zur Metakognition allgemeine, auch nicht kognitive, mentale Zustände bei sich selbst und anderen, Handlungen als Produkt dieser sowie die frühe mentale Entwicklung in ihren Ursprüngen und ihrem frühen Ausdruck im Säuglings- und Kindergartenalter. Wissen ist diagnostisch und bereichsübergreifend, um mentale Zustände in bestimmten Situationen beurteilen und die mentale Welt verstehen zu können. So ist anstelle eines Wissens eher ein Verständnis des Funktionierens mentaler Prozesse und ihrer Beeinflussung des Handelns für die längerfristige sozial-kognitive Entwicklung notwendig. Zwischen ToM und Metakognition gibt es Überschneidungen im Wissen über Denkprozesse, im Erwerb von Wissen und durch mentale Begriffe (vgl. Ebert, 2011, S. 48 f., 51, 279 f. u. 419 f.). In Hinblick auf den Altersbereich und den Zusammenhang zur Ironie geht es in dieser Arbeit nur um die soziale Kognition v. a. bezüglich der ToM. Nachfolgend werden erste Fähigkeiten sozialer Kognition dargestellt, die der Entwicklung einer ToM vorausgehen.

1.2 Vorläuferfähigkeiten

In Hinblick auf Zusammenhänge mit Ironie und eine mögliche frühe Förderung spielen auch Vorläuferfähigkeiten einer ToM eine bedeutende Rolle. Soziale Kognition äußert sich bereits früh nach der Geburt. Schon Säuglinge reagieren komplexer auf belebte, soziale Objekte als auf unbelebte (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 593). Bei der Unterscheidung von Menschen und Dingen werden charakteristische Eigenschaften von Personen wahrgenommen und als Teil dieser irgendwann auch das Denken. Mit zweieinhalb bis drei Monaten wird soziales Lächeln als Reaktion auf Lächeln einer Person gezeigt – eine erste soziale Interaktion. Mit sieben bis acht Monaten werden einzelne Personen erkannt, was zu einer Bindung zu engen Bezugspersonen und Fremdeln bei nicht vertrauten führt (vgl. Astington, 2000, S. 48).

Relevant für die weitere Entwicklung ist ein Selbstverständnis. Dieses Verständnis des eigenen Selbst entwickelt sich in den ersten 18 Monaten (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 336 f.). Zwischen neun und zwölf Monaten werden andere Menschen das erste Mal als physisch und psychisch wie das eigene Ich erkannt. Dadurch wird Aufmerksamkeit als mentaler Zustand entdeckt, allerdings noch nicht bewusst genutzt, um Erlebnisse mitzuteilen (vgl. Astington, 2000, S. 115). Zum Ende des ersten bzw. Beginn des zweiten Lebensjahres wandelt sich das Selbsterleben. Der eigene Wille rückt in den Mittelpunkt, das Kind wird Zentrum der Eigenaktivität und kann Veränderungen in der Umwelt selbst hervorrufen. Durch die selbstbestimmte Tätigkeit probiert es ursächliche Zusammenhänge aus und lernt dabei, sich und andere zu differenzieren. Entscheidend hierfür ist soziale Interaktion mit dem Kind (vgl. Ploog, 2007, S. 343 f.).

Mit dem Selbstverständnis entwickelt sich auch ein Fremdverständnis, das sich in verschiedenen Phänomenen zeigt. Bei der geteilten Aufmerksamkeit („joint attention“) wird der Aufmerksamkeitsfokus vom Kind und einer Bezugsperson geteilt. Dabei orientiert sich das Kind zunächst an der Blickrichtung der Bezugsperson, um so Worte Objekten zuordnen zu können (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 544 f.). Dieses Folgen von Blickrichtungen („gaze following“) zeigt sich ab neun Monaten (vgl. Ebert, 2011, S. 66). Später wird nicht nur Blicken gefolgt, sondern auch dahin geschaut, wohin gezeigt wird, und das Kind lernt, selber auf Dinge zu deuten, die gesehen werden sollen (vgl. Astington, 2000, S. 50). Zunächst sind Gesten nicht intentional kommunikativ. Erst durch die Reaktion der Erwachsenen auf diese wandelt sich die Verwendung. Dadurch verändern sich Interaktion und Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson. Zum Ende des ersten Lebensjahres sind Kinder so aktive Teilnehmer am sozialen

Austausch (vgl. Astington, 2000, S. 51 f. u. 54). Einschränkungen der geteilten Aufmerksamkeit äußern sich auch in der ToM. Eine langsame Entwicklung kann die sprachliche oder allgemeine Entwicklung verzögern (vgl. Baron-Cohen & Swettenham, 1996, S. 167). Eine weitere Fähigkeit des Fremdverständnisses ist das Soziale Referenzieren („social referencing“). Es entwickelt sich zwischen acht und zwölf Monaten (vgl. Diergarten, 2010, S. 26). In manchen Quellen wird es bereits ab sechs Monaten benannt. Dabei handelt es sich um einen rückversichernden Blick des Kindes zur Bezugsperson, von dem die weitere Reaktion in beängstigenden oder verunsichernden Situationen abhängig gemacht wird. Jedoch liegt noch kein Verständnis davon vor, dass das Ausdrucksverhalten der Bezugsperson etwas über deren Einstellung zur Situation aussagt. Es ist eine Form der Gefühlsansteckung. Gefühlsansteckung findet im ersten Lebensjahr statt, wenn ein Emotionsausdruck bei anderen wahrgenommen wird, kongruente Gefühle auslöst und eigene mit fremden Gefühlen verschmelzen. Dabei wird nicht unterschieden, woher das Gefühl kommt (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 337).

Erst im zweiten Lebensjahr entwickelt sich dann Empathie in Unterscheidung zur Gefühlsansteckung mit einem „Erkenntnisaspekt“ als „Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage bzw. der Intention einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen“ (Bischof-Köhler, 1998, S. 349). Die eigene Gefühlslage ist dabei auf das Gegenüber bezogen. Im Gegensatz zur Gefühlsansteckung findet eine Ich-Andere-Unterscheidung statt, für die Selbst- und Fremdverständnis Voraussetzung sind. Das Selbst und der Andere sind als Objekt vergegenwärtigt, die ihr jeweils eigenes Erleben haben. Dabei wird sich jedoch noch nicht in den anderen hineingedacht (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 349-351).

Im zweiten Lebensjahr finden außerdem noch weitere Entwicklungen statt. Beim Als-ob-Spiel wird begonnen, über nicht vorhandene, hypothetische Situationen nachzudenken. Dies kann als Hinweis auf die Fähigkeit, mentale Zustände zu verstehen, gelten. Ab zwei Jahren erfolgt dann eine Bezugnahme auf subjektive mentale Zustände bei Bedürfnissen und Emotionen. Zuerst passiert dies für eigene, dann für sichtbare fremde und schließlich für indirekte fremde Emotionen. Es wird ein Zusammenhang zwischen Grundemotionen, Ereignissen und Handlungen, einem Grund für diese sowie dem Aussehen als ihrem Ausdruck erkannt. Durch Rollenspiel werden diese Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut (vgl. Astington, 2000, S. 59, 65 u. 95-97). Emotionale Kompetenz bzw. Intelligenz⁴ ist laut Gordon (1989) eine Verbindung zwischen

⁴ Zur emotionalen Kompetenz gehören Ausdruck, Interpretation, Kontrolle, Vokabular und Bewusstsein von Gefühlen. Emotionsverständnis bzw. -wissen ist als Teil dieser das Wissen darüber (vgl. Diergarten, 2010, S. 24).

Sozialem und Kognitivem (nach Diergarten, 2010, S. 24). Die Verwendung von mentalen Begriffen über Wünsche geschieht bereits ab 18 Monaten. Mit zwei Jahren wird aber erst verstanden, dass Wünsche internal sowie fremde und eigene unabhängig voneinander sind. Sie und ihre Erfüllung werden mit unterschiedlichen Emotionen und Verhaltensweisen in Verbindung gebracht (vgl. Ebert, 2011, S. 67 f.). Trotzdem werden sie bis ins frühe Vorschulalter noch nicht mit mentalen Vorgängen assoziiert (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 606).

Ein Wissen, dass Handlungen durch innere Prozesse, Bedürfnisse, Denken und Absichten geleitet sind, ist notwendig, um Vorhersagen über Handlungen treffen zu können (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 604). Wenn Bedürfnisse durch Handlungen befriedigt werden müssen, sind es gleichermaßen Intentionen bzw. ein Zustand aus beidem. Schon Säuglinge zwischen sechs und zwölf Monaten können situationsgebundene menschliche Handlungen anhand von äußeren Merkmalen, die mit den inneren Absichten und Zielen zusammenhängen, in Einheiten einteilen. Anlass und Folge werden bei sozialen Geschehnissen besser und früher nachvollzogen als Ursache und Wirkung bei physikalischen. Zum Ende des ersten Lebensjahres wird Menschen dann auch Absicht unterstellt (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 593 u. 596). Mit 14 bis 18 Monaten werden Handlung und Handlungsabsicht unterschieden und erstere als von letzterer gesteuert angesehen. Dadurch können mit 18 Monaten neue Handlungen, die Absichten ausdrücken, nachgeahmt werden (vgl. Ebert, 2011, S. 67). Zweijährige drücken die Formen von Intention angemessen begrifflich aus. Diese können als Gegensatz zum Zufall angesehen werden oder als „eine für die Zukunft geplante Handlung“ (Astington, 2000, S. 102).

All dies muss aber noch kein Verständnis bedeuten. Der Gebrauch von Zufall und Absicht könnte erfolgen, um negative Folgen zu vermeiden. Auch wenn dies nicht der Fall ist, können in diesem Alter Bedürfnisse und Intentionen getrennt voneinander noch nicht unterschieden und verstanden werden. Während für Erwachsene nämlich sprachlich eine Intention ausgedrückt wird, ist eigentlich ein (eigenes) Bedürfnis gemeint. Neben der Bedeutung als absichtlich oder zielgerichtet müssen intentionale Zustände so v. a. als mental verstanden werden. Dahinter liegt das Verständnis, dass Denken die Ursache für Handeln ist (vgl. Astington, 2000, S. 28-30, 102-104 u. 108). Bischof-Köhler (1998) unterscheidet dahingehend in anderer Wortwahl zwischen Intention und Absichtlichkeit. Erstere ist „jede Form von Verhalten, das auf ein Ziel gerichtet ist, ganz gleich, ob der Handelnde sich dessen bewußt ist oder nicht“ (S. 361). Zweieinhalbjährige zeigen ein intentionales Kausalitätsverständnis, indem sie Warum-Fragen stellen und auch nichtbelebten Objekten Motive, Intentionen und Absichten unterstellen. Dabei wird bis ins Schulalter nicht zwischen ‚kausal determiniert‘ und ‚intentional gewollt‘ unterschieden

(vgl. S. 361 f.). Selbst Dreijährige verstehen aber Absichtlichkeit nicht. Diese ist für Bischof-Köhler (1998) „der bewußte Vorsatz, einen Wunsch/ein Bedürfnis durch Tätigwerden zu verwirklichen“ (S. 360). In Bezug darauf müssen erst vielfältige Intentionen verstanden, von Zufall oder Fehler unterschieden und mit dem Handlungsergebnis in Zusammenhang gebracht werden können, selbst wenn es nicht erreicht wird (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 606).

Viele der hier benannten Vorläuferfähigkeiten werden als Indizien für eine frühe, implizite ToM angesehen. Durch sie kann auf die subjektive Verfassung eines anderen hinsichtlich der Gefühle, Wahrnehmungen und Bedürfnisse Bezug genommen werden. Mit dieser Annahme gäbe es eine bereichsspezifische altersgestaffelte Entwicklung einer ToM, die sich in Bezug auf die genannten mentalen Zustände früher entwickelt (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 355). Die bewusste Reflexion dieses motivationalen Geschehens als Voraussetzung für das Verständnis motivationaler Vorgänge wäre ein Hinweis auf eine ToM. Allerdings liegt diese nicht vor, wenn man bei Repräsentationen die Unterscheidung des Angetroffenen und Vergegenwärtigten vornimmt.⁵ Gedanken sind vergegenwärtigt, Bedürfnisse, Intentionen und Gefühle hingegen angetroffen. Bei den angetroffenen Zuständen jedoch reicht es, diese identifikatorisch mit zu vollziehen, um sie zu verstehen, indem die phänomenale Welt des anderen angesehen wird wie die eigene. Dies kann aber nur nach eigenem Erlebnishorizont geschehen. Dieser ist begrenzt, wenn die andere Person andere Wünsche und Intentionen hat als man selbst. Eine Berücksichtigung dessen durch Vergegenwärtigung erfolgt aber erst im vierten Lebensjahr (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 358 f.). Blickbewegungen hingegen deuten schon bei jungen Dreijährigen auf ein implizites Verständnis mentaler Zustände hin, Blickzeitmethoden sogar im zweiten Lebensjahr, auch wenn es dafür Alternativinterpretationen geben könnte (vgl. Sodian, 2007, S. 46 f.). Was eine explizite ToM als entscheidenden Aspekt für sozial-kognitive Entwicklung ausmacht und wann sich entsprechende Fähigkeiten dieser entwickeln, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

⁵ In der deutschen Übersetzung des englischen Begriffs ‚representation‘ gibt es die Möglichkeiten Abbildung, Vorstellung und Vergegenwärtigung. Eine Abbildung ist ein Wahrnehmungseindruck in einer rekonstruierten Realität. Dabei erscheinen Wahrnehmungen als die Wirklichkeit und sind angetroffen. Gedächtnisinhalte sind Abbilder von Erfahrungen, die ohne bewusstes Vorstellen eine Verhaltensbeeinflussung hervorrufen. Vorstellungen wären demnach Repräsentationen 2. Ordnung oder Metarepräsentationen. Besser passt aber der Begriff des Vergegenwärtigten, bei dem der Abbildcharakter im Phänomen selbst liegt, ohne sich der Vorstellungstätigkeit bewusst zu werden. Bewusstseinsakte dagegen sind schon eher Metarepräsentationen als ‚Sich-Vergegenwärtigen-des-Vergegenwärtigten‘. Sie beziehen sich nur auf die Reflexion des Denkaktes, doch auch übrige Bewusstseinsakte wie Fühlen, Wollen und Wahrnehmen können Gegenstand des Nachdenkens werden. Deshalb erscheint Bischof-Köhler (1998) ToM als besserer Begriff anstelle von Metarepräsentation (vgl. S. 357 f.). Nach Astington (2000) muss bei Repräsentationen unterschieden werden zwischen *einer* Repräsentation als mentalem Zustand und dem Vorgang der Repräsentation, in dem diese mentalen Zustände gebildet werden, also zwischen einem Gebilde und einer Aktivität, einem Produkt und dem Prozess (vgl. S. 36). Als Metarepräsentation benennt sie die „Repräsentationen von repräsentationalen Gebilden“ bzw. ein „Verständnis für metarepräsentationale Aktivität“ (S. 69).

1.3 Theory of Mind

Die ToM wird, außer als Fähigkeit zu einer Vielzahl an Leistungen, unter dem Verständnis der Theorie-Theorie auch als implizite intuitive Theorie angesehen, die durch Belege und Gegenbelege aus der sozialen Umwelt aufgebaut und verändert wird (vgl. Ebert, 2011, S. 82). Als Theorie der Alltagspsychologie können mit ihr eigene und fremde mentale Zustände zugeschrieben werden, um Verhalten vorherzusagen und zu erklären. Dazu werden theoretische Konzepte vorausgesetzt, weil mentale Zustände nicht beobachtbar sind (vgl. Sodian, 2007, S. 44 u. 51). Schon ab drei Jahren wird soziales Wissen als mentale Repräsentationen in Art von Skripten aufgebaut. Bei kulturellen Selbstverständlichkeiten sind es meist spezifische Handlungsabfolgen, die zu einem bestimmten Ziel führen. Dadurch ist eine Interaktion ohne Anstrengung der ToM möglich, was Verhaltenssicherheit und Entlastung für notwendige Analysen bei Interaktionsproblemen bietet (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 603 f.). Wenn die Theorie im Laufe der Entwicklung jedoch fehlerhaft wird, dann auch die auf dieser basierenden Vorhersagen über mentale Zustände (vgl. Stone & Davies, 1996, S. 134).

Zu den mentalen Zuständen gehören Bedürfnisse, Wünsche, Motive, Absichten und Intentionen (‘desires’), Erwartungen, Meinungen, Ansichten und Überzeugungen (‘beliefs’) sowie Wahrnehmungen und Emotionen (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 354).⁶ Dabei wandelt sich die Theorie von einer wunsch- zu einer überzeugungsbasierten Vorstellung. Zunächst werden nur Wünsche zur Erklärung von Verhalten herangezogen (s. 1.2). Wenn dann begonnen wird, Überzeugungen zu verstehen, bleiben Wünsche immer noch der primäre Erklärungsansatz. Erst später dienen Überzeugungen als zentrale Erklärung (vgl. Ebert, 2011, S. 85 f.). Dies kann daran liegen, dass Überzeugungen oft nicht als solche gekennzeichnet werden, weil sie außer in besonderen Fällen für alle Menschen als gleich unterstellt werden. Bedürfnisse und Emotionen hingegen sind persönlich, einzigartig und unterschiedlich, sodass über sie offener und in der Entwicklung früher geredet wird. Bevor mit ca. drei Jahren ein erster Theoriewandel stattfindet, werden gegensätzliche Indizien für Erklärungen zunächst ignoriert. In einem Zwischenstadium

⁶ Untersuchungsansätze zum Wissen über Anlässe von Bewusstseinszuständen zeigen das Verhältnis von inneren Zuständen zum äußeren Verhalten (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 606). So sagt über das Verhältnis von Bedürfnis und Realität die Befriedigung des Bedürfnisses etwas aus. Bei Nicht-Befriedigung wird eine Veränderung der Realität beabsichtigt. Das Verhältnis dieser Intentionen zur Realität hängt von ihrer Realisierung ab, den Handlungen. Emotionen hingegen haben keine wirkliche Beziehung zur Realität. Überzeugung und Realität äußern ihr Verhältnis in (Un-)Wahrheit. Es zeigen sich folgende Zusammenhänge: Überzeugungen, die aus Wahrnehmungen von Ereignissen in der Umwelt entstehen, führen über Bedürfnisse, die sich aus grundlegenden Emotionen, Grundbedürfnissen sowie Trieben entwickeln und auch direkt mit einem Ergebnis befriedigt werden können, wiederum über Intentionen zu Handlungen und so zu einem Ergebnis, das die Ereignisse in der Umwelt beeinflusst (vgl. Astington, 2000, S. 79 f. u. 91).

werden einige neue Hypothesen in die alte Theorie integriert. Erst dann bildet sich eine neue Theorie (vgl. Astington, 2000, S. 92-94 u. 192 f.).

Überzeugungen über die Realität sind Leitschnur des Handelns, auch wenn sie mit den wirklichen Verhältnissen nicht übereinstimmen. Eine wichtige Entwicklung der ToM ist deshalb das Erkennen, Verstehen und Repräsentieren davon, dass Wissen falsch sein kann, deshalb mentale Repräsentationen von der Realität abweichen und falsche Überzeugungen („false belief“) handlungsleitend sein können (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 604). Wahre Überzeugungen können auch ohne Zuschreibung mentaler Zustände verstanden werden, da sie auf einer wahren Repräsentation der Welt beruhen (vgl. Sodian, 2007, S. 44). Falsche Überzeugungen jedoch erfordern metarepräsentationales Denken, mit dem eine Beziehung zwischen einer mentalen Repräsentation und deren Inhalt hergestellt werden kann. Es kann mehrere, auch widersprüchliche mentale Repräsentationen derselben Realität geben. Das Verständnis falscher Überzeugungen entwickelt sich im Zeitfenster zwischen 2,6 und 4,6 Jahren (vgl. Ebert, 2011, S. 44 f. u. 83). Im Durchschnitt zeigt es sich bei Dreieinhalb- bis Vierjährigen (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 355). Es äußert sich, indem die Konsequenzen falscher Überzeugungen vorhergesagt werden können (vgl. Astington, 2000, S. 127). Das bekannteste Versuchsschema ist dafür das Maxi-Paradigma. Bei diesem wird eine Geschichte über Maxi erzählt, der Schokolade in den Schrank legt. Während Maxi den Raum verlässt, legt Maxis Mutter die Schokolade vom Schrank in die Schublade. Nachdem die Mutter den Raum verlassen hat, kommt Maxi zurück. An dieser Stelle wird die Frage danach gestellt, wo Maxi die Schokolade suchen wird. Aufgrund seiner falschen Überzeugung über den Aufenthaltsort ist die richtige Antwort der Schrank, wo er sie hingelegt hatte. Er wird sie nicht in der Schublade suchen, wo sie tatsächlich ist. Erst in mehreren Studien mit etwas abgewandelten Untersuchungsdesigns zeigte sich jedoch ein Verständnis falscher Überzeugungen im bereits benannten Altersbereich (vgl. Sodian, 2007, S. 44 f.).

Für Schwierigkeiten Dreijähriger gibt es mehrere Erklärungsansätze. Die ursprünglichen Untersuchungsanordnungen wurden als unnötig schwer angesehen, da Wissen über den wirklichen Ort der Schokolade von noch unsicherem Denken über falsche Überzeugungen überdeckt worden sein konnte (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 605). Probleme durch die Methodik könnten begrenzte Informationsverarbeitungskapazität, ein zu hoher Wahrnehmungseindruck, ein fehlendes Verständnis von kausalen Zusammenhängen mentaler Zustände zueinander, ein beschränktes Hineinversetzen in andere oder das unvollständige Erfassen des Charakters von Repräsentationen als Ergebnis mentaler Vorgänge sein (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 357). Leichter wird es, wenn eine Erklärung für das Ändern des Ortes gegeben oder der mentale Zustand

hervorgehoben wird, wenn die Schokolade gar nicht mehr vorhanden oder das Kind selber an der Aufgabe beteiligt ist. Trotz der Erleichterungen bleiben Altersunterschiede zugunsten älterer Kinder jedoch in jeder Studie bestehen (vgl. Ebert, 2011, S. 71 f.).

Die Frage nach dem Wissensstand einer Person ist leichter zu beantworten als die nach ihrer falschen Überzeugung. Diese Leistung der ToM entwickelt sich ca. ein Jahr früher und ist Vorstufe metarepräsentationalen Denkens (vgl. Ebert, 2011, S. 74). In einem ersten Stadium wissen schon Dreijährige, dass Wissen von Information abhängig ist (vgl. Astington, 2000, S. 118). Bereits Zweijährige versuchen Informationsdefizite anderer zu kompensieren (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 607). Drei- bis Vierjährige wissen über ihr eigenes Wissen und dessen Herkunft Bescheid, können dies jedoch anderen nicht zuordnen. Ihnen fehlt das Wissen über die ursächliche Beziehung, dass ein Informationszugang Wissen erst ermöglicht. Außerdem liegt noch kein Verständnis dafür vor, dass erfolgreiches Handeln oder ein richtiges Ergebnis vom Wissen abhängen. Dieses ist eine sichere und richtige Überzeugung, die mit der Realität übereinstimmt (vgl. Ebert, 2011, S. 74 f.). Die Richtigkeit einer Meinung ist abhängig vom Zeitpunkt und der Relevanz des Informationszugangs. All dies wird verständlich, wenn Vorstellungsinhalte als Ergebnis von mentalen Vorgängen wie Denken begriffen werden (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 356). Denken ist nicht beobachtbar. Deshalb ist es schwer vorstellbar, dass man kontinuierlich bei allen Aktivitäten denkt und sich bei einer Aufgabe trotzdem nur auf diese konzentrieren kann (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 607 f.). Erst im zweiten Stadium ab vier Jahren wird erkannt, dass repräsentationale Aktivität beim Denken zu unterschiedlichen Interpretationen von gleichen Situationen und diese je nach Wissensstand zu unterschiedlichen Informationen führen können (vgl. Astington, 2000, S. 118 f.).

Ebenfalls auf Informationsprivilegien bezieht sich die kognitive Perspektivübernahme. Bei ihr geht es um das Denken anderer und wichtigste Fortschritte werden im Grundschulalter gemacht (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 598). Perspektivübernahme im Allgemeinen ist eine weitere Fähigkeit der ToM sowie auch ein anderer Schwerpunkt sozialer Kognition. Sie entwickelt sich bereits zwischen 1,6 und 4,0 Jahren (vgl. Ebert, 2011, S. 83). Unter ihr wird das Verstehen von psychischen Zuständen und Prozessen anderer Personen durch Erkennen der Situationsabhängigkeit des Verhaltens zu einer Schlussfolgerung hin zusammengefasst (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 597). Zur Einbindung anderer Perspektiven in die Interaktion muss zunächst erkannt werden, dass es möglich ist, unterschiedliche soziale Perspektiven zu haben. Zudem muss ein Bedürfnis vorliegen, diese zu untersuchen, und dazu benötigte Fähigkeiten müssen

entwickelt werden. Emotionale Perspektivübernahme zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr dient der Differenzierung von Emotionen und ihren situativen Auslösern. Sie ist das „Verstehen von Emotionen aufgrund der Lage des anderen“ (Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 598). Im Gegensatz zur Empathie werden die Gefühle anderer bei dieser jedoch gedanklich erschlossen. Über die bloße Differenzierung sozialer Perspektiven hinaus geht die Perspektiven- und Verhaltenskoordination durch ein Verständnis eigener und fremder Rollen als Erwartungen über zukünftiges Verhalten (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 600 f.).

Anhand des bereits vorgestellten Maxi-Paradigmas kann durch weiter gehende Handlungsvorhersagen ein weiteres Kriterium der ToM überprüft werden, die bewusste Täuschung. Fragt man nämlich danach, wo Maxi seine Schwester hinschicken wird, wenn er nicht will, dass sie die Schokolade findet, wäre die richtige Antwort die Schublade, wo die Schokolade aber tatsächlich ist (vgl. Sodian, 2007, S. 44). Durch falsche oder vorenthaltene Information soll dabei gezielt und beabsichtigt eine falsche Überzeugung hervorgerufen werden. Das Erkennen von Täuschung gelingt ab der zweiten Hälfte des vierten Lebensjahres (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 356). Bei der eigenen Durchführung gelingt Drei- bis Vierjährigen noch keine Täuschung, ab vier Jahren kann sie gelernt werden und Fünfjährige beherrschen sie (vgl. Sodian, 2007, S. 46). Andere Experimente weisen auf eine Durchführung bereits mit zwei Jahren hin. Dabei gibt es die Vermutung, Aufgaben zur Täuschung seien einfacher als die zu falscher Überzeugung, weil für erstere eine Motivation vorliegt. Allerdings lässt sich auch ein Zusammenhang von beiden nachweisen. Anstatt einer bloßen Beeinflussung der Handlung muss diese nämlich über die Überzeugung geschehen (vgl. Astington, 2000, S. 143, 148 u. 150-152). Zusätzlich müssen die entgegenstehenden Bedürfnisse vergegenwärtigt und der eigene Wunsch aufrechterhalten werden. Von diesem muss der andere dann abgelenkt werden. Das Erkennen einer Täuschung ist notwendig bei der Unterscheidung von Wirklichkeit und Schein. Dazu muss der eigene Wahrnehmungsakt reflektiert und Wahrnehmungstäuschungen mit einem falschen Bild der Realität als Schein erkannt werden (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 356 u. 360). Dies gelingt mit drei bis vier Jahren (vgl. Sodian, 2007, S. 48). Grund hierfür ist ebenfalls die „Fähigkeit, differierende mentale Repräsentationen aufrechtzuerhalten“ (Ebert, 2011, S. 73).

Alle bisher erläuterten Aspekte behandelten die Vorhersage von Verhalten und Beeinflussung von Handeln durch mentale Zustände. Dies ist ein Niveau 1. Ordnung der Intentionalität. Es gibt aber noch weitere Grade. Eine ToM 2. Ordnung ist rekursiv, kann sich also auf sich selbst beziehen. Dabei geht es um die Zuschreibung von Überzeugungen über eigene und fremde Überzeugungen sowie die Beeinflussung von Denken und Handeln durch diese (vgl. Astington,

2000, S. 31-33). Dazu notwendig ist ein „Verständnis, dass Menschen nicht nur mentale Repräsentationen der beobachtbaren Welt haben können, sondern auch mentale Repräsentationen von mentalen Zuständen, also mentale Repräsentationen mentaler Repräsentationen“ (Ebert, 2011, S. 80). Aufgrund dieser Komplexität entwickelt sich eine ToM 2. Ordnung erst zwischen 4,0 und 7,0 bzw. 8,0 Jahren (vgl. Ebert, 2011, S. 83).

Bisher wurde deutlich, dass sich eine ToM aus mehreren Fähigkeiten zusammensetzt, die zusammenhängen, sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickeln, aber oft schon frühere Anzeichen oder Vorstufen zeigen. Diese Entwicklungen sind auch für Ironie bedeutend. Neben dem Erwerb einer ToM durch abstraktes Bilden einer Theorie gibt es noch andere Erklärungen. Es gibt einen Alterstrend durch wachsende Erfahrungen mit sozialen Sachverhalten. Andere Voraussetzungen könnten kognitive Module oder Sprache sein. Die Fähigkeiten könnten erst im Vorschulalter auftreten oder angeboren sein (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 605). Sie könnten sich kontinuierlich aus früheren Kompetenzen oder schubhaft und durch Reifungsvorgänge entwickeln (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 356 f.). Für ein besseres Verständnis der Zusammenhänge dieser Entwicklungen mit der von Ironie und einer daraus resultierenden Förderung werden diese unterschiedlichen Ansätze in den nächsten Abschnitten thematisiert.

1.4 Genetische Bedingungen

Sozialverhalten ist überlebenswichtig und verbessert die Lebensqualität. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass ein Einfluss genetischer Faktoren auf soziale Kognition wahrscheinlich ist (vgl. Meyer-Lindenberg, 2007, S. 58). Das Verständnis mentaler Zustände scheint ein Produkt natürlicher Selektion zu sein. Durch dieses werden komplexe soziale Interaktionen möglich, bei denen Pläne mitgeteilt werden können. Dadurch dass Absichten erschlossen und fehlende Informationen mitgeteilt werden können, wird Kommunikation flexibel. Außerdem wird Täuschung ermöglicht, mit der die Gedanken anderer manipuliert werden können. Trotz dieser Komplexität mentaler Zustände verstehen sie die meisten Kinder irgendwann wie von selbst, ohne dies explizit beigebracht zu bekommen. Autistische Kinder hingegen haben Probleme mit dem Erlernen von Konzepten mentaler Zustände. Weil auch für Autismus genetische Ursachen vorliegen, liegt ein Zusammenhang nahe (vgl. Baron-Cohen & Swettenham, 1996, S. 158 f.). Es gibt jedoch unterschiedliche Erklärungsansätze. Es können angeborene Vorläufermechanismen angenommen werden oder ein Anfangszustand von Verständnis, der noch modifiziert wird und so Spielraum für Unterschiede durch Erfahrungen in verschiedenen Kulturen und auch für die Theorie der Begriffsentwicklung lässt (vgl. Astington, 2000, S. 185).

Ein theoretischer Ansatz in diesem Bereich ist die Modultheorie. Laut dieser gibt es für das Verständnis mentaler Zustände interne angeborene Strukturen und Mechanismen, Module in der Hirnstruktur. Durch diese erfolgt eine Verbesserung der kognitiven Verarbeitungskapazität (vgl. Ebert, 2011, S. 88). Die Entwicklung wird im zweiten Lebensjahr in Gang gesetzt und entfaltet ihre Wirksamkeit durch Erfahrungen. Dieser Veränderung sind aber klare Grenzen gesetzt (vgl. Astington, 2000, S. 186). Dabei unterliegen drei domänenspezifische modulare Mechanismen einer sukzessiven neurologischen Reifung. Der Theory-of-Body (ToBy) Mechanismus entwickelt sich in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres und ermöglicht, Agenten und Nichtagenten aufgrund spontaner Bewegungsfähigkeit zu unterscheiden. Zudem gibt es zwei Theory of Mind Mechanismen (ToMM). Die Entwicklung von ToMM1 am Ende des ersten Lebensjahres dient der Interpretation intentionalen Handelns auf Ziele hin. Mit ToMM2 entwickeln sich im Alter von ca. 18 Monaten metarepräsentationale Fähigkeiten zum Verständnis falscher Überzeugungen. Die Kompetenz liegt dabei schon lange vor der Performanz durch die Lösung solcher Aufgaben vor (vgl. Sodian, 2007, S. 52). Die Repräsentationen werden also von teilweise zu völlig intentionalen Zuständen komplexer. Über die bzw. aus den triadischen Repräsentationen geteilter Aufmerksamkeit entwickeln sich so Metarepräsentationen (vgl. Baron-Cohen & Swettenham, 1996, S. 163 u. 165).

Für einen domänenspezifischen ToM-Mechanismus spricht die durchgängige Aktivierung des medialen präfrontalen Cortex (MPC) im vordersten Teil des paracingulären Cortex bei der Bearbeitung von ToM-Aufgaben, der außerdem bei weiteren ‚Mindreading-Fähigkeiten‘, der Reflexion über eigene Emotionen, dem ‚self-monitoring‘ und dem autobiografischen Gedächtnis aktiviert ist (vgl. Sodian, 2007, S. 49 f.). Der MPC ist außerdem für Empathie sowie die Integration emotional relevanter Informationen über Mitmenschen und sich selbst zuständig. Bei der ToM wird durch ihn die neuronale Repräsentation mentaler Prozesse anderer möglich. Er reguliert zudem die Amygdala (vgl. Meyer-Lindenberg, 2007, S. 61 f.). Diese liegt im vorderen Teil des Temporallappens und dient der ‚Vermittlung der emotionalen Bedeutung von Umweltreizen‘ (Förstl, 2007b, S. 8). Ebenfalls mit der Amygdala interagiert der orbitofrontale Cortex zur Verknüpfung von Sinnesinformationen mit sozial relevanten Motivationsfaktoren. Seine Rolle für die soziale Kognition ist die Repräsentation und Modifikation von Bewertungen und Reiz-Antwort-Assoziationen (vgl. Meyer-Lindenberg, 2007, S. 61). Der anteriore Temporallappen am vorderen Ende des superioren temporalen Sulcus ist bei der ToM-Bildung auch selbst aktiv und wird der semantischen Verarbeitung, dem Abruf von Gedächtnisinhalten sowie der Narrativierung durch die ‚Nutzung eigener Erfahrungen und kulturell definierter Skripte‘

(Ferstl, 2007, S. 73) zugeschrieben. Dazu gehören emotionale gespannte Szenen, moralische Beurteilungen, Spiele mit einem Partner oder Überschreitungen sozialer Normen (vgl. Ploog, 2007, S. 351). Außerdem aktiviert ist der hintere superiore temporale Sulcus am Übergang zum inferioren Parietallappen für die Beobachtung von zielgerichteten Bewegungen und Handlungen zur Vorhersage künftiger Handlungen (vgl. Ferstl, 2007, S. 74).

Spiegelneuronen als grundlegende Mechanismen der ToM sprechen hingegen für die sogenannte Simulationstheorie (vgl. Förstl, 2007b, S. 8). Eigentlich sind sie eine Ansammlung von Zellen im prämotorischen Cortex, die der Planung von Bewegung dienen. Doch auch bei der Beobachtung von anderen Personen bei biologischen Handlungen werden sie aktiv. Aufgrund einer Implikation von Ziel und Akteur bei Handlungen können sie auch für die Kodierung von Intentionen zuständig sein. Außerdem sind sie bedeutend bei der Reflektion von Emotionen (vgl. Diergarten, 2010, S. 36). Die Simulationstheorie basiert auf Erfahrungen des eigenen psychischen Geschehens. Durch Introspektion findet eine Einsicht in eigene mentale Zustände statt, die dann zu Rollenübernahme und Simulation führen kann (vgl. Ebert, 2011, S. 87). Dazu wird sich in die Situation eines anderen projiziert, indem eigene Gedanken und Gefühle in solch einer Situation vorgestellt werden. Diese werden dann auf den anderen übertragen. Die Schwierigkeit hängt von der Komplexität der Veränderung des eigenen Zustands und der Realität ab. Es wird vorausgesetzt, dass es einen früheren Zugang zum eigenen mentalen Geschehen gibt als zu einem fremden. Empirisch gesehen werden aber eigene und fremde Zustände gleichzeitig verstanden (vgl. Sodian, 2007, S. 51). Bei der Simulationstheorie wird außerdem keine Reihenfolge nach der Schwierigkeit der jeweiligen mentalen Zustände benannt, die empirisch aber vorliegt (vgl. Astington, 2000, S. 195 f.). Die Basis dieser Theorie im Gegensatz zu anderen ist jedoch, dass der andere bezüglich mentaler Zustände genauso ist wie man selbst, nicht ein anderes Objekt, das erst verstanden werden muss (vgl. Stone & Davies, 1996, S. 127). Dieses Erkenntnis wird durch soziale Erfahrungen gewonnen (vgl. Astington, 1996, S. 187). Nachfolgend geht es um die Rolle der sozialen Umwelt auch in anderen Theorien.

1.5 Soziale Umwelt

Die Bedeutung sozialer Umwelt ist entscheidend für mögliche Förderung sozialer Kognition. Sie findet in allen bereits vorgestellten Theorien Erwähnung. In der Theorie-Theorie liefert die soziale Welt Daten, damit Konzepte erworben werden können (vgl. Astington, 1996, S. 186). Zur Beschleunigung einer fortgeschrittenen Theorie muss ein Widerspruch zur jetzigen erkannt werden, der gleichzeitig überzeugend für eine neue spricht (vgl. Astington, 2000, S. 197 f.).

Auch in der Modultheorie gibt es einen Einfluss des sozialen Umfelds. Das angenommene Modul wird durch Sprache und soziale Umwelt erst aktiviert (vgl. Astington, 1996, S. 187).

Als anderer Ansatz sieht die sozial-kontextualistische bzw. -konstruktivistische Theorie Enkulturation selbst durch Erlernen von Sprache und sozialen Regeln der Kultur überhaupt erst als Quelle der Konzepte über mentale Zustände an. Eine Begegnung mit diesen kann nur in der Umwelt v. a. durch sprachliche Entwicklung erfolgen. Die ToM wird nicht eigenständig, nur unterstützt durch die soziale Welt, erworben, sondern allein durch Teilnahme an kulturellen und voneinander abhängigen Aktivitäten. So wird gelernt, wie sich in der Kultur auf Beziehungen bezogen wird (vgl. Astington, 1996, S. 187 u. 189). Die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt geschieht durch soziale Interaktion und Austausch durch Sprache. Über den sozialen Austausch bezieht sich diese Theorie gegenüber den anderen auf die gesamte sozial-kognitive Entwicklung und versucht, interindividuelle Unterschiede zu erklären. Erfahrungen mit der mentalen Welt werden zunächst in zwischenmenschlicher Aktivität geteilt und dann zu individuellen Erfahrungen (vgl. Ebert, 2011, S. 90 f.). So ist soziale Interaktion die „Interaktion zwischen verschiedenen Denkweisen, zwischen mentalen Zuständen“ (Astington, 2000, S. 52).

Verschiedene Faktoren im sozialen Umfeld vermindern Fähigkeiten einer ToM. Zu niedrigeren Leistungen beim Verständnis falscher Überzeugungen, also einem geringeren mentalen Verständnis, führen z. B. ein geringes Einkommen und niedrige Bildung der Eltern (vgl. Ebert, 2011, S. 99). Diese sozialen Entwicklungsbedingungen bestimmen die Lebenslage durch einen bestimmten sozialökonomischen Status. Ebenfalls bedingt von diesem kann das elterliche Vorbild sein. Ein Vorbild sozialer Kognition im Alltag sorgt für das Verstehen der Vorzüge sozialen Verständnisses. Dominiert im Alltag aber Sorge um das eigene Wohl, emotionale Belastung oder sogar Überlastung, wird auch weniger Perspektivübernahme und Mitgefühl gezeigt und die Selbstständigkeit des Kindes weniger unterstützt. Extreme familiäre Belastungen wie psychische Erkrankungen der Eltern sorgen für eine geringere Fähigkeit zur Perspektivenkoordination in Beziehungen, sodass Schwierigkeiten entstehen, Bedürfnisse des Gegenübers zu erkennen, die bis hin zu Anpassungsstörungen der Kinder führen können. Ein weiteres Extrem ist körperlicher Missbrauch von Kindern. Findet dieser bereits vor dem Kindergartenalter statt, fehlen oft die Fähigkeiten sozialer Kognition wie Personenwahrnehmung und interpersonale Problemlösefähigkeiten. Dies führt dann zu Störungen des Sozialverhaltens in der Grundschule (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 608 f. u. 613 f.).

Rollenübernahme und Sympathie im Grundschulalter hingegen hängen von der Sensibilität der Bezugsperson ab. Durch Induktion kann das Verhalten des Kindes beeinflusst werden, indem

es auf Folgen des Handelns, Befinden und Beeinträchtigung sozialer Beziehungen aufmerksam gemacht wird. Im verbalen Umgang können affektive Zustände angesprochen und Ursachen sozialer Geschehnisse als soziale Kausalität benannt werden, die zu emotionaler Perspektivübernahme führen (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 609). Laut Diergarten (2010) fördert allein die Einstellung, dass es wichtig ist, über Emotionen zu reden, Emotionswissen (vgl. S. 51). Solch ein Erziehungsverhalten ist Ausdruck von Kommunikation und Diskussion (vgl. Ebert, 2011, S. 100). All dies spricht für einen autoritativen Erziehungsstil (vgl. Astington, 1996, S. 195). In Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten hat auch die Eltern-Kind-Beziehung eine Bedeutung für das Verständnis mentaler Zustände. Eine sichere Bindung und Sensitivität der Bezugsperson beeinflusst das Verständnis falscher Überzeugungen. Sie ist Ausdruck der Wahrnehmung des Kindes als Individuum mit eigenen Gedanken und mentalen Zuständen, dem Absichten unterstellt werden. Durch das Wahrnehmen von unverständlichen Äußerungen als bedeutsam, werden diese berücksichtigt und auf sie eingegangen (vgl. Ebert, 2011, S. 101). Zudem sorgt eine sichere Bindung für Offenheit gegenüber vielfältigen Erkundungen sozialer Anforderungen (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 609).

Für die affektive Perspektivübernahme ebenso entscheidend ist Interaktion beurteilt über die Kooperation mit Geschwistern (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 609). Diese Interaktion unterscheidet sich von der mit Eltern. Dabei spielt es keine Rolle, ob Geschwister älter oder jünger sind (vgl. Harris, 1996, S. 215). Sie sind Quelle sozialer Erfahrungen und verändern das Elternverhalten hinsichtlich der Art der Interaktion und ihrer Sprache. Es gibt mehr Konflikte zur Vermittlung (vgl. Ebert, 2011, S. 102). In solch intensiven sozialen Gruppeninteraktionen gibt es auch mehr Erklärungen der Eltern über mentale Zustände (vgl. Astington, 2000, S. 197 f.).

Erfahrungen mit Gleichaltrigen sind aufgrund ihrer Balance an Wissen und Einfluss bedeutend. In spontanen Unterhaltungen werden mentale Zustände repräsentiert, wodurch das Niveau sozialer Kognition in Bezug auf ToM und emotionale Perspektivübernahme steigt (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 610). Stabilere Peer-Beziehungen bewirken durch Konsistenz beim Lernen in Interaktion mit gleichen Spielkameraden und Beliebtheit auch ein höheres Emotionswissen (vgl. Diergarten, 2010, S. 52). Insgesamt wurde hier neben der vorangehend dargestellten Relevanz von Genetik die entscheidende Rolle der sozialen Umwelt für soziale Kognition in Vorläuferfähigkeiten sowie ToM deutlich. Einige der dargestellten Einflüsse scheinen nur indirekt zu wirken und über andere Variablen vermittelt zu sein, v. a. Sprache. Auch hinsichtlich Förderung werden deshalb im nächsten Kapitel sprachliche Entwicklungen in Bezug auf soziale Kognition vertieft sowie die Entwicklung von Ironie als Teil von Sprache behandelt.

2 SPRACHLICHE ENTWICKLUNGEN VON KINDERN

Nachdem nun die sozial-kognitive Entwicklung von Kindern umfassend erläutert wurde, soll es um ihre sprachlichen Entwicklungen gehen. Ironie ist ein Aspekt der Sprachentwicklung und hängt mit zahlreichen Schritten dieser zusammen. Auch für soziale Kognition spielen diese Entwicklungen eine besondere Rolle. Die Entwicklung vom vorsprachlichen Handeln durch Gesten zum Spracherwerb erfolgt diskontinuierlich im Sinne einer neuen sprachlichen Qualität, die erworben wird. Sprache ist ein Komponentenmodell, das sich in einem grammatisch-strukturellen und einem kommunikativ-funktionalen Teil entwickelt. Der Gebrauch von Sprache ermöglicht es, Struktur zu erlernen, die zu weiterem Gebrauch führt. Die Komponenten sind Phonologie, Semantik, Syntax und Pragmatik. Für die folgenden Ausführungen spielt die Phonologie keine bedeutende Rolle. Semantik bzw. Wortsemantik oder Lexikon ist die Bedeutungsstruktur des Wortschatzes. Es geht um kategoriale Unterschiede in der Bedeutung von Wörtern und eine Systematik der Zusammenhänge. Syntax behandelt die Kategorien und Regeln zur Kombination von Wörtern zu Sätzen, also die Wortordnungen. Durch Pragmatik können Sätze in Kontexten angewendet werden (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 518 f. u. 545). Sprechakte dienen dem Herstellen einer sozial-interaktiven Beziehung. Aus einer sinnvollen aufeinanderfolgenden Organisation solcher Konversationseinheiten besteht ein Diskurs bzw. eine Konversation. Pragmatik ermöglicht Verständigungsfähigkeit durch das Wissen, „in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welcher Erwartung welchem Gesprächspartner etwas zu sagen und unter Umständen auch zu verschweigen ist“ (Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 519). Diese Komponenten beeinflussen auf unterschiedliche Art und Weise die sozial-kognitive Entwicklung, was nachfolgend dargestellt wird.

2.1 In Bezug auf soziale Kognition

Sprache ist für die sozial-kognitive Entwicklung und deren Förderung überaus bedeutend. Nach dem Alter spielt sie die größte Rolle für Fähigkeiten zur falschen Überzeugung. Dieser Einfluss wird durch die in 1.5 benannten Familienfaktoren verstärkt. Diese führen aber auch unabhängig von allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten und der generellen Menge an Gesprächen in der Familie zu besseren Leistungen. Sprache ist also ein Mediator. Aus besseren sprachlichen Leistungen folgt ein besseres Verständnis sozialer Interaktionen. Zudem findet die größte Entwicklung in einer ToM in dem Zeitraum statt, in dem auch die Sprache erworben wird (vgl. Astington, 1996, S. 194-196). Sprache ist ausschlaggebend für die „Mitteilung mentaler Zustände, die Reflexion und das Schlussfolgern über mentale Zustände, den Vergleich zwischen mentalen

und realen Aspekten sowie zwischen eigenem und fremdem Wissen“ (Ebert, 2011, S. 36). Dadurch dass die mentale Welt nicht beobachtbar ist, wird eine Verdeutlichung im sprachlichen Austausch notwendig. Eltern können durch ein Sprachangebot Kompetenzen fördern, die wiederum zu einer besseren Nutzung des Angebots führen, in dem ein aktiver sprachlicher Austausch über die mentale Welt stattfinden kann. Nehmen die Eltern dies wahr, kann eine Rückmeldung über den mentalen Bereich erfolgen, sodass gleichzeitig etwas über diesen gelernt wird und sprachliche Fähigkeiten verbessert werden (vgl. Ebert, 2011, S. 104 u. 107).

Die Annahmen der sozial-konstruktivistischen Theorie in Hinblick darauf entsprechen denen Vygotskys zu einer Internalisierung der sprachlichen Interaktion und der anderen Perspektive (vgl. Ebert, 2011, S. 109). Sprache hat vorrangig eine sozial-kommunikative Funktion und erhält erst später eine innere mentale. Dies geschieht über die proximale Zone der Entwicklung als Abstand zwischen dem eigentlichen Entwicklungslevel von unabhängiger Problemlösung und dem der möglichen Entwicklung unter Führung oder in Zusammenarbeit. Das Kind ist Teil der Aktivität, könnte es aber nicht alleine schaffen. Damit ließe sich die Leistung Dreijähriger in vereinfachten ToM-Aufgaben erklären (vgl. Astington, 1996, S. 190 f.). Der Erwachsene übernimmt dabei die sprachliche Anleitung als kompetenter Anderer (vgl. Ebert, 2011, S. 39).

Sprachliche Fähigkeiten machen auch die unterschiedliche Entwicklung eines Verständnisses von Bedürfnissen, Intentionen und Überzeugungen plausibel. Laut Harris (vgl. 1996, S. 208-210) können beim Austausch von Information in der Kommunikation Personen als absichtsvoll und ihre Handlungen als planvoll verstanden werden. Für planvolles Handeln sind aber nur Bedürfnisse und keine Vergegenwärtigung von Überzeugungen notwendig. Erst durch steigende Fähigkeit zu Konversationen ab dem dritten Lebensjahr können diese verstanden werden. Es wird erkannt, dass Konversationspartner sich in Wissen und Überzeugungen unterscheiden und so möglicherweise neue eigene gebildet und alte verändert. Dann können Gedanken und Überzeugungen zur Verwirklichung von Bedürfnissen mitgeteilt werden (vgl. Astington, 2000, S. 81). Dabei geht es Harris (vgl. 1996, S. 211-213) nicht um allgemeine sprachliche Fähigkeiten und auch nicht um einen bestimmten Teil von Konversation, sondern um diese im Allgemeinen. Die Größe des Wortschatzes und Syntax seien weniger bedeutsam. Dies begründet er damit, dass der Gebrauch kognitiver Verben zunächst nicht mental, sondern immer auf Konversation bezogen ist, um diese am Laufen zu halten. Die Frage, welche Rolle Semantik, Syntax und Pragmatik im Einzelnen spielen, wirft unterschiedliche Meinungen auf.

Die Pragmatik dient der Anwendung von Sprache in sozialen Zusammenhängen (vgl. Astington, 2000, S. 53). Das Erkennen unterschiedlicher mentaler Zustände ist notwendig für eine

erfolgreiche Kommunikation. Dadurch können in einer Aussage alle notwendigen Informationen zum Verständnis der Absicht eingebaut und gleichzeitig verstanden werden, ob die Aussage eines anderen genug Information beinhaltet hat, um dessen Absicht zu verstehen (vgl. Beal, 1988, S. 315). Das Ziel von Kommunikation ist herauszufinden, was der Gesprächspartner denkt und ob dies auch sprachlich ausgedrückt wird. Sprachverständnisfähigkeiten helfen dabei, Hinweise zum Ausdruck mentaler Zustände zu nutzen (vgl. Ferstl, 2007, S. 68). Sprachproduktionsfähigkeiten können als Ausdrucksmittel mentale Zustände durch Verbalisierung für Gedächtnis, Lernen und weitere Kommunikation verfügbar machen. Sie sind „Werkzeug, um komplexe kognitive Gedankengänge zu strukturieren“ (Ferstl, 2007, S. 69). Weil es keine schnelle Rückmeldung auf die Angemessenheit der benannten Einschätzungen gibt, führt ein falsches Urteil darüber schnell zu Missverständnissen (vgl. Harris, 1996, S. 218).

Schon Dreijährige können sich sprachlich an Alter und Status des Gegenübers anpassen. Auch Gespräche unter Kindern besitzen eine soziale Qualität. Sie handeln Formen des Zusammenspiels aus, für die pragmatische Fähigkeiten notwendig sind. Sie müssen sich an kommunikative (Miss-)Erfolge anpassen, Äußerungen zur Erklärung umformulieren, Bitten kontextabhängig variieren, indirekte Anweisungen verstehen und anwenden sowie ihre Sprache an Rollenbedürfnisse anpassen. In diesem Alter noch nicht vollständig entwickelt ist hingegen, pragmatisch vollständig über Dinge außerhalb der Sprechsituation zu reden, kompetent argumentative Handlungen durchzuführen und sprachliche Ausdrücke zur Unterscheidung von Sprechakten zu verwenden (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 536). Sprechakte vermitteln Einstellungen gegenüber Aussagen. Wie sie verstanden werden sollen, hängt vom jeweiligen Typ ab, der sich im Verb, Gesten, Betonung oder dem Satztyp äußern kann. Ein Sprechakt und ein mentaler Zustand können den gleichen Inhalt besitzen. Dabei drückt z. B. eine Bitte ein Bedürfnis aus und ein Versprechen eine Intention. Man muss jedoch nicht der Überzeugung des Sprechaktes sein, wenn mentale Zustände verborgen werden sollen (vgl. Astington, 2000, S. 82-84).

Wenn sich ein Wissen entwickelt, dass mentale Repräsentationen der beabsichtigten Aussage kommuniziert werden können, besteht immer die Annahme, dass der Sprecher kooperativ ist und genug Informationen zum Verständnis liefert (vgl. Beal, 1988, S. 317). Ein allgemeines Kooperationsprinzip aller Beteiligten einer Konversation steht über den vier Grice'schen Konversationsmaximen. Die Maxime der Quantität besagt, so informativ wie nötig zu sein. Mit Qualität wird verlangt, nichts zu sagen, was für falsch gehalten wird. Bei der Relation geht es um die Relevanz der Aussage. Für die Maxime von Modalität und Stil soll sich klar ausgedrückt werden (vgl. Winner, 1988, S. 6 f.). Allerdings kann die Aussage nicht besonders klar sein und

wörtlich etwas anderes bedeuten als gemeint ist (vgl. Beal, 1988, S. 317). Dann besteht zunächst eine Unfähigkeit, zwischen dem, was gemeint und was gesagt ist, zu unterscheiden. Mit der Überzeugung, dass hinter der Äußerung nur eine gemeinte Aussage stecken kann, wird sich nur auf die erste unterstellte fokussiert, auch wenn diese nicht eindeutig ist. Andere mehrfache, nicht eindeutige wörtliche Möglichkeiten werden ignoriert (vgl. Bonitatibus, 1988, S. 327). Stimmt eine Aussage nicht mit der Interpretation der Intention anhand der Handlung überein, wird sie ebenfalls übergangen. Interpretiert werden also Situationen, unabhängig von Worten. Es liegt ein Bewusstsein des Ausdrucks von mentalen Zuständen in Handlungen vor, in Sprache jedoch noch nicht (vgl. Astington, 2000, S. 85). Bei unehrlichen Personen wird dabei eine Uneindeutigkeit und so auch die wahre Aussage eher erkannt als bei inkompetenten. Bei diesen wird also der wörtlichen Aussage mehr Beachtung geschenkt (vgl. Bonitatibus, 1988, S. 332). Da Kinder ein Verständnis haben, um echte Warum-Fragen von indirekten Aufforderungen zu unterscheiden, kann angenommen werden, dass sie die unterschiedlichen Intentionen erkennen und in Kommunikation verstehen, was gemeint ist, bevor sie begreifen, was Wörter meinen (vgl. Astington, 2000, S. 58). Die bisher erwähnten Aspekte sind auch wesentlich für Ironie.

In der Entwicklung kommt Kommunikation vor Sprache Die Entwicklung der Pragmatik geht also der Semantik und Syntax voraus (vgl. Astington, 2000, S. 54). Das Erlernen von Sprache ist sozial-kommunikativ. Es erfolgt über in 1.2 bereits beschriebenen Anpassungsleistungen der Bezugsperson als Teil der Ammensprache („baby talk“) (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 546). Durch den Umgang der Eltern mit der Sprache des Kindes als wäre sie intentional, entsteht die Fähigkeit des Kindes, intentional zu kommunizieren mit der vorher nicht vorhandenen Absicht, etwas mitzuteilen (vgl. Astington, 2000, S. 55 f.). Dadurch stellt sich die Frage, ob Kommunikation und Sprache Voraussetzung für eine ToM sind, ToM durch Sprachinterpretation für Kommunikation oder es eine dritte Oberfähigkeit für beide gibt. Bei der ToM sind zwar andere neuronale Areale aktiv als bei Sprache und Kommunikation, dies gilt jedoch nicht bei Sprache im Kontext. Wenn Gehörtes oder Gelesenes interpretiert werden, sind die gleichen Regionen wie bei der ToM aktiv. Da ToM und Interpretation aber nicht notwendig, sondern nur hinreichend für die Aktivierung dieser Areale sind, ließe das eine Erklärung der Funktion durch einen dritten, übergeordneten Prozess zu. Weiterhin wird angenommen, dass der Zusammenhang bidirektional ist. Zuerst dient soziale Kognition als Voraussetzung für den Spracherwerb. Eine komplexe Sprache ist dann für eine ToM 2. und höherer Ordnung notwendig (vgl. Ferstl, 2007, S. 68, 71 u. 74-76). Sprache sorgt also für den weiteren Erwerb mentalen Wissens. Doch auch die ToM hat noch einen späteren Einfluss auf Sprache (vgl. Ebert, 2011, S. 98).

ToM und Semantik hängen beidseitig zusammen. Durch Vorläuferfähigkeiten einer ToM und Pragmatik werden Wortbedeutungen als Teil der Semantik überhaupt erst erlernt (vgl. Ferstl, 2007, S. 70). Wörter werden als Mittel erkannt, um Bedeutungen und Intentionen auszudrücken. Nach und nach entwickelt sich ein größerer Wortschatz (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 544 u. 546). Von besonderer Bedeutung ist ein mentaler Wortschatz mit Bezug auf mentale Zustände. Die am weitesten entwickelte Form ist die kognitive Sprache, die sich z. B. auf das Gedächtnis oder Überzeugungen bezieht. Sie ist sowohl als spezifischer Aspekt von Sprache als auch als Ausdruck eines mentalen Verständnisses förderlich für die Entwicklung eines solchen. Die Verwendung wandelt sich von einer stereotypen zu einer genuinen. Auch wenn die Bedeutung kognitiver Verben bei jüngeren Kindergartenkindern nicht vollständig erfasst ist, nutzen Zweijährige sie wie bereits erwähnt zunächst zur Konversationsregulation und selten in Bezug auf internale mentale Zustände und Prozesse (vgl. Ebert, 2011, S. 116 f. u. 119 f.). Frühestens ab dem vierten Lebensjahr aber werden Begriffe über kognitive Zustände mit psychologischem Bezug genutzt (vgl. Astington, 2000, S. 123 f. u. 126).

Die Verwendung mentaler Sprache in der Familie beeinflusst die der Kinder. Durch Herausstellen kognitiver Aspekte im Vergleich zur Realität und Steuerung des Denkens der Kinder durch kognitive Begriffe steigert sich auch die Verwendung kognitiver Begriffe aufseiten der Kinder. Gegenüber dieser Beeinflussung innerhalb einer Kategorie mentaler Sprache kann das Sprechen über Wünsche und Absichten größere Auswirkungen auf die kognitive Sprache als auf die über Bedürfnisse selbst haben. Dass in der Familie zunächst über Emotionen, Wünsche und Absichten gesprochen wird und dann in kognitiver Sprache entspricht der proximalen Zone der Entwicklung, bei der sich dem Verständnis der Kinder angepasst wird. Dabei entwickelt sich die mentale Sprache des Kindes zeitversetzt zur verwendeten Sprache in der der Familie und aneinander orientiert. Hier zeigen sich auch Einflüsse älterer Geschwisterkinder, durch die schon früher höhere Kategorien mentaler Sprache wahrgenommen werden können. Die eigene Verwendung hat dann weitere indirekte Auswirkungen auf das Verständnis. Dabei bedeutet eine Verwendung jedoch nicht gleich ein Verständnis der spezifischen Bedeutung mentaler Begriffe. Dadurch dass die Aufmerksamkeit des Gegenübers aber auf mentale Zustände und Prozesse gelenkt wird, kann eine Erklärung von und Auseinandersetzung mit diesen erfolgen. So können die mentalen Begriffe mit dem zugehörigen Konstrukt verbunden werden (vgl. Ebert, 2011, S. 110 f., 130 f. u. 133 f.). Hier bieten sich wichtige Fördermöglichkeiten.

In Studien zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse zu mentaler Sprache. Die Verwendung kognitiver Sprache in natürlichen Spielsituationen hängt nach Brown, Donelan-McCall und Dunn

(1996) mit dem Verständnis mentaler Zustände zusammen (nach Ebert, 2011, S. 123 f.). Der kausale Zusammenhang zwischen der Interaktion über mentale Zustände und einer früheren Entwicklung eines mentales Verständnisses gilt laut Ruffman, Slade und Crowe (2002) v. a. bei kognitiver Sprache auch nicht für nicht-mentale Äußerungen (nach Ebert, 2011, S. 135 f.). Ein Zusammenhang zwischen dem Gebrauch mentaler Sprache und einer ToM wird jedoch unter Berücksichtigung allgemeiner sprachlicher Kompetenzen geringer, was mentale Sprache als Teil der allgemeinen Sprachentwicklung ausdrückt. Die Vermittlung in einem sinnvollen Kontext erscheint wichtiger als die Nutzung mentaler Begriffe. Auch mentale Verben in Nebensätzen zeigten sich als weniger wichtig (vgl. Ebert, 2011, S. 128 f. u. 138).

Diese hingegen beziehen sich bezüglich der Syntax auf der Satzebene auf Komplementsätze, bei denen der Inhalt der Nebensätze wieder ein Satz bzw. eine Proposition ist. Sie sind nicht notwendig für die Verbalisierung von ToM-Aufgaben (vgl. Ferstl, 2007, S. 71). Um mentale Zustände zu repräsentieren, dienen sie aber als Werkzeug. Dadurch dass der Nebensatz das Objekt zu einem mentalen Verb ist, wird der mentale Zustand vom Inhalt getrennt. So kann der Unterschied zwischen Realität und mentaler Welt verdeutlicht werden. Unabhängig davon, ob der Nebensatz falsch oder richtig ist, bleibt die Aussage immer wahr. Eine Repräsentation und Kommunikation von verschiedenen Wahrheitsaspekten wird möglich. So können im Umfeld weitere Bedeutungen mentaler Zustände erworben werden (vgl. Ebert, 2011, S. 109 f.).

Weder mentale Begrifflichkeiten noch Komplementstrukturen allein sind für das Verständnis falscher Überzeugungen und der mentalen Welt verantwortlich. In einer Studie Eberts (vgl. 2011, S. 95 f., 114 f., 268, 270 f. u. 289) liefern Wortschatz und für spätere Leistungen auch Grammatik im Rahmen der Sprachfähigkeiten einen eigenständigen Erklärungsbeitrag für ToM-Leistungen. Gegen die Oberflächenhypothese, bei der eine Vermittlung von Sprachfähigkeiten über Testaufgaben angenommen wird, als Erklärung spricht, dass nonverbale Aufgaben ähnlich schwer wie verbale sind. Der Zusammenhang bleibt bestehen, egal wie komplex diese sind. Demnach spielen sprachliche Anforderungen bei Tests eine untergeordnete Rolle. Ein kausaler Zusammenhang kann aus Studien mit gehörlosen Kindern gezogen werden, die nur bei einer verzögerten Sprachentwicklung Schwierigkeiten mit dem Verständnis falscher Überzeugungen hatten. Auch eine Studie von Astington und Jenkins (1999) mit hörenden Dreijährigen zeigt, dass Sprache unter Kontrolle früher ToM-Leistungen prädiktiv für spätere ist (vgl. S. 1316). Sprache ist also entscheidend für soziale Kognition, aber auch umgekehrt. Als Aspekt und unter Berücksichtigung von Sprache werden folgend auch für Ironie Untersuchungen zu Entwicklung und Fähigkeiten von Kindern für spätere Zusammenhänge beleuchtet.

2.2 Von Ironie

Wenn Sprache mit sozialer Kognition zusammenhängt, kann über sprachliche Entwicklungen von Ironie auch eine Verbindung dieser zu sozialer-kognitiver Entwicklung deutlich werden. Ein Wissen über die Entwicklung ist zudem für die Förderung notwendig. Bei Untersuchungen zur Entwicklung von Ironie bei Kindern geht es um die Fragen, ab wann Kinder Ironie im Gegensatz zu anderen Formen nichtwörtlicher Sprache verstehen, was dabei verstanden werden muss, was Voraussetzungen, was Schwierigkeiten sind und welche Bedeutung Faktoren zum Erkennen dieser haben (vgl. Vesper, 1997, S. 26). Laut Winner (1988) liegt noch kein Verständnis vor dem Alter von sechs oder sieben Jahren vor (vgl. S. 133). Vesper (1997) stellt aus verschiedenen Studien eine Spanne des Erstverständnisses ab fünf bis über 13 Jahren heraus. Im Durchschnitt verstanden Erstklässler Ironie minimal und mit Vereinfachung, würden aber deutliche Unterschiede zu Acht- bis Neunjährigen zeigen. Die Unterschiede zwischen Altersgruppen blieben immer bestehen (vgl. S. 27 f.). Einzelne Fragen zu bestimmten Aspekten von Ironie können ab fünf Jahren korrekt beantwortet werden. Frühestens ab sechs Jahren zeigt sich ein echtes Verständnis ironischer Äußerungen (vgl. Schleicher, 2010, S. 213). Die meisten Studien beginnen aber auch erst mit sechsjährigen Kindern.

Unterscheidung zu anderen nichtwörtlichen Sprachformen

In den Studien werden kurze Geschichten mit ironischen Aussagen am Ende verwendet. Dabei muss erkannt werden, dass die Aussage wörtlich falsch, dies intentional, aber die kommunikative Absicht dahinter ist, dass dies auch verstanden und die Aussage deshalb nicht geglaubt wird. Dadurch kann Ironie von Lüge oder Fehler unterschieden werden. Zum Vergleich werden deshalb meist auch wahre, fehlerhafte und gelogene Aussagen vorgelegt. Das Verständnis der einzelnen Aspekte wird durch Fragen nach den Fakten, der Überzeugung und der Absicht des Sprechers überprüft (vgl. Winner, 1988, S. 134 f.). Bei einem Fehler fehlt als Überzeugung das Wissen, dass er falsch ist. In Hinblick auf die Intention bezüglich der Überzeugung des Hörers soll eine Lüge für wahr gehalten werden (vgl. Astington, 2000, S. 142 u. 147).

Für die Unterscheidung werden unterschiedliche Prozesse bei Kindern angenommen. Ackerman (1983, 1986) benennt zwei Prozesse. Beim Detektionsprozess muss ein Urteil über die Angemessenheit der Äußerung gebildet werden. Dies kann mit der Faktfrage überprüft werden. Im Inferenzprozess muss die nichtwörtliche Absicht erschlossen werden, was sich in der Sprecherintensionsfrage ausdrückt. Die Detektion ist notwendig, aber nicht hinreichend für die Inferenz. Die wörtliche Interpretation ist richtig, solange es keine anderen Hinweise gibt. Das

Erkennen solcher ist zunächst noch begrenzt. Eine Zurückweisung der wörtlichen Äußerung, aber wörtliche Erklärung dieser erscheint unangemessen. Wenn aber keine angemessene Inferenz vorliegt, wird auf diese zurückgefallen, was als ‚fallback-Hypothese‘ bezeichnet wird (nach Vesper, 1997, S. 30 f.). Während bei Ackerman nur eine Unterscheidung zu wörtlichen Aussagen stattfindet, liegt der Unterschied zu einer Täuschung zusätzlich im kommunikativen Zweck. Demores u. a. (1984) benennen dazu eine Entwicklungssequenz mit drei Verstehensprozessen. Beim ersten Prozess werden alle Äußerungen als wörtlich und wahr sowie als kongruent mit Überzeugung und kommunikativem Zweck verstanden. Beim zweiten Prozess erfolgt zwar ein Erkennen der absichtlichen Falschheit, der kommunikative Zweck wird aber immer noch als kongruent zur Aussage angesehen. Deshalb wird Ironie mit Täuschung verwechselt. Im dritten Prozess gelingt durch das Erkennen der Inkongruenz von Äußerung und kommunikativem Zweck die Unterscheidung von Täuschung und Ironie (nach Vesper, 1997, S. 32 f.).

Schon mit fünf bis sechs Jahren wird die Frage nach wörtlicher Falschheit generell richtig beantwortet. Bei der zur Überzeugung hingegen tun sich selbst Fünf- bis Achtjährige schwer (vgl. Schleicher, 2010, S. 213 f.). Sie wird am ehesten bei Fehlern erkannt. Demnach folgen die Kinder der Standardannahme, dass Menschen glauben, was sie sagen. Auch bei der Frage nach der Absicht haben sie kein Problem bei Wahrheit oder Fehlern, da sie von der weiteren Standardannahme ausgehen, dass Gesagtes immer wörtlich gemeint ist. Die Schwierigkeiten zeigen sich also bei der Unterscheidung von Lüge und Ironie. Sie werden oft verwechselt und Ironie als Notlüge angesehen. Trotzdem kann die Falschheit der Aussage bei Metapher und Ironie eher erkannt werden als bei anderen Formen und bei Ironie am ehesten erklärt werden. Das liegt daran, dass Ironie trotz Erkennen der Falschheit für wörtlich gehalten wird. So wird entweder die Überzeugung hin zu einem Fehler oder die Absicht zu einer Lüge verzerrt. Wird statt nach der Absicht als private Einstellung danach, wie die Aussage öffentlich verstanden wird, als Zweck gefragt, werden von Sechsjährigen die Hälfte der täuschenden Aussagen noch als wahr angesehen, mehr als die Hälfte der ironischen als täuschend (vgl. Winner, 1988, S. 135-140).

Voraussetzungen und Schwierigkeiten

Eine dennoch stattfindende Unterscheidung von Ironie und Lüge könnte sich dadurch äußern, dass eine längere Dauer festgestellt werden kann, um Ironie als Lüge zu bezeichnen als bei einer Lüge selbst. Demnach scheinen beide Phänomene nur gleich benannt zu werden, was durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben für eine nicht angemessene Repräsentation der Leistung sprechen würde. Eine Vereinfachung betrifft v. a. Gedächtnisanforderungen in Bezug auf das Abrufen von Fakten, Überzeugungen, Verhalten und Betonung. Während bei einem

Fehler nur die Fakten präsent sein müssen und bei der Täuschung die ersten beiden Bereiche, sind es bei Ironie alle Benannten. Durch das Bewusstsein der Situation im alltäglichen Leben wird dort solch ein Abruf von Wissen unnötig. Für die Rolle von Gedächtnisanforderungen spricht auch die Position der kritischen Aussage. Sie kann vor oder nach der Geschichte, direkt aufeinander folgend oder von einem Satz getrennt auftauchen. Ein direktes Aufeinanderfolgen ist dabei wichtiger als die Reihenfolge. Sind Aussage und Kontext aber getrennt, wird die Aussage besser verstanden, wenn sie vor der Geschichte steht. Für Fünfjährige wird es noch einfacher, wenn die falsche Aussage beim Beobachten der Fakten ausgesprochen wurde. Probleme der Studien liegen also u. a. bei der Schwierigkeit verbaler Texte. Am besten könnte die Inkongruenz erkannt werden, wenn die Aussage direkt zum Kind gesagt werden würde, was jedoch aus ethnischen Gründen in Untersuchungen nicht umsetzbar ist (vgl. Winner, 1988, S. 141 f. u. 165-167). Für Realitätsnähe können aber Bilder, Puppen oder Videos zur Veranschaulichung oder für bessere Aufmerksamkeit eingesetzt werden (vgl. Vesper, 1997, S. 38-40).

Wenn in der Experimentsituation jedoch eine soziale Interaktion nachgespielt wird, zeigen sich keine Unterschiede zwischen der Situation und einer erzählten Geschichte, was gegen Gedächtnisanforderungen spricht. Ergebnisse waren in der Geschichtsversion sogar eher höher. In der Situation zeigte sich bei Ironie auch kein Unterschied beim Stellen der Fragen oder Benennen der Formen. Bei einer Geschichte war das Benennen besser, obwohl selbst dann Fünfjährige und auch Sechsjährige, wenn sie vorgeben sollten, selber in den Geschichtssituationen zu sein, und die Begriffe zum Benennen verstanden hatten, nur zufällige Antworten gaben. Bei Ironie besteht anscheinend eine grundlegende konzeptuelle Verwirrung darüber, dass jemand mit Absicht etwas Falsches sagt, es nicht glaubt und meint, aber den Zuhörer auch nicht täuschen möchte (vgl. Winner, 1988, S. 145-147). Gedächtnisanforderungen spielen zwar keine Rolle beim Erkennen, dafür aber beim Verständnis von Ironie (vgl. Creusere, 2007, S. 410).

Zum wirklichen Verständnis einer nichtwörtlichen Aussage wie Ironie führen drei Schritte. Der erste Schritt ist das Erkennen der nichtwörtlichen Absicht, dann der Beziehung zwischen Gesagtem und Gemeintem. Die Berücksichtigung dieser führt zum dritten Schritt, dem Erschließen, was der Sprecher wirklich ausdrücken möchte. Bei Ironie ist der erste Schritt am schwersten und sorgt für Fehler, weil Ironie als Fehler oder Lüge plausibel auch wörtlich verstanden werden kann. Auf ihn beziehen sich die Fragen in Untersuchungen zum Erkennen und Unterscheiden von Ironie. Der zweite Schritt dagegen ist einfach, weil die Aussage bei Ironie immer mit dem Kontext zusammenhängt. Wenn Situation und Gesagtes richtig verstanden werden, äußert sich die Beziehung meist in einem Widerspruch. Dadurch kann auch der dritte Schritt

einfach erschlossen werden. Durch die Überzeugungen und Einstellungen des Sprechers muss die Situation dahingehend verstanden werden, dass sie als kritisch angesehen wird und dies mitgeteilt werden soll. Dieses Vorgehen ist sozial-analytisch. Eine Schwierigkeit kann im Grad der Kritik liegen. Dadurch dass die letzten beiden Schritte einfacher sind als der erste, ist es möglich, dass die Interpretation der beabsichtigten Aussage vor dem Erkennen dieser als wörtlich falsch bewältigt wird (vgl. Winner, 1988, S. 10 f., 12, 159 u. 184).

In neueren Studien mit nicht englisch-sprachigen Kindern zeigt sich schon bei Vierjährigen ohne signifikante Unterschiede zu Fünf- und Sechsjährigen solch ein Erkennen und Verstehen des Gemeinten von Ironie. Eine Begründung für die Absicht dahinter kann jedoch kaum benannt werden (vgl. Banasik, 2013, S. 7 f.). An anderer Stelle können selbst einige Drei- und Vierjährige die kommunikative Absicht hinter einfachen Formen von Ironie erkennen. Von ihnen kommen jedoch auch noch die meisten inkorrekten und die einzigen irrelevanten Antworten. (vgl. Loukusa & Leinonen, 2008, S. 62 f. u. 65). Gerade bei jüngeren Kindern zeigt sich außerdem die größte Variabilität beim Verständnis innerhalb der Gruppe, was auf unterschiedlichen Gebrauch solcher Sprachformen im sozialen Umfeld zurückgeführt wird. Es kann zudem damit zusammenhängen, dass Kinder Aspekte von Ironie verstehen, sie aber nicht verbal erklären können. In Observationen von alltäglichen Interaktionen zeigt sich dieses Muster (vgl. Angeleri & Airenti, 2013, S. 134 f. u. 142). Auch spontane Bemerkungen in den Antworten vieler Kinder deuten auf ein implizites Verständnis von Ironie (vgl. Vesper, 1997, S. 177 f.).

Faktoren zum Erkennen

Ironie verletzt als wörtlich falsch sowohl die bereits benannte Qualitätsmaxime als auch die des Stils, weil indirekte Sprache weniger klar ist als direkte. Aufgrund des Kooperationsprinzips wird der Sprecher jedoch trotzdem noch für kooperativ gehalten. Dadurch kann die Aussage als nichtwörtlich erkannt werden (vgl. Winner, 1988, S. 6 f.). Der Verstoß ist dabei nach Hartung (1998) jedoch nur scheinbar, weil die Sprechhandlung aufrichtig und vollwertig ist, die Verstellung nur simuliert und keine täuschende Absicht hat (nach Schleicher, 2010, S. 213). Die Verletzung der Maximen ist dabei im Gegensatz zur Täuschung außerdem offen und die Aussage kann in manchen Fällen sogar wörtlich wahr sein (vgl. Vesper, 1997, S. 7 f.). Dann widerspricht sie allerdings der Relevanzmaxime (vgl. Winner, 1988, S. 27).

Neben diesen Kommunikationsregeln ist jede sprachliche Äußerung abhängig vom Kontext. Der unmittelbare situative oder sprachliche Kontext ist in realen sozialen Interaktionen Teil eines von zwei Faktoren zum Erkennen von Ironie. Er gehört zur WissensEbene, die zudem aus

allgemeinem Wissen über die Welt besteht (vgl. Vesper, 1997, S. 6 u. 20). Auch ein gemeinsamer Wissensstand, Sprechhandlungskonzepte und metasprachliches Wissen gehören dazu (vgl. Schleicher, 2010, S. 214). Diese können im Widerspruch zur Aussage stehen. Als zweiter Faktor liegen Ironiesignale in der Äußerung selbst. Sie sind Störfaktoren, die nicht selber spezifisch für Ironie sind, aber sie durch ihre Verwendung eindeutig kennzeichnen. Sie beziehen sich dabei auf Semantik und Syntax, während Kontext und Kommunikationsregeln zur Pragmatik gehören (vgl. Vesper, 1997, S. 17 u. 20). Erstere können linguistisch sein wie rhetorische Mittel, paralinguistisch wie Betonung und nonverbal wie Mimik und Gestik. Allein reichen sie in der Regel nicht zum Erkennen von Ironie aus, nur in Verbindung mit Wissen. Ihre Nutzung erfolgt erst dann, wenn die Wissensebene nicht eindeutig genug ist. Im Normalfall ist letztere aber ausreichend und bedeutender. Trotzdem erfolgt zwischen beiden ein „regelkreisartig ablaufender Prozeß wechselseitiger Generierung, Überprüfung, Stützung“ (Vesper, 1997, S. 21).

Als Teil der Ironiesignale kann die Betonung bei Ironie spottend, sarkastisch, trocken oder überaus ernst sein, während sie bei anderen nichtwörtlichen Aussagen ernst ist. Sie passt nicht zum Inhalt der Aussage. Bei Kindern zeigt sich kein Unterschied, wenn eine Aussage mit Betonung gesprochen oder von ihnen selbst gelesen wird. Das Ausmaß der Effektivität ist jedoch nicht messbar, weil Kinder, bei denen die Lesekompetenz erst ausreichend ist, Ironie auch ohne Hinweise verstehen. Betonung gewinnt erst mit dem Alter an Bedeutung. Sie hilft aber nicht beim Verständnis, sondern erhöht die Verarbeitungsgeschwindigkeit. Wenn man die direkte Verarbeitung von Ironie misst, gibt es bei Kindern eine nicht-signifikante Tendenz, durch eine sarkastische Betonung Ironie schneller zu verarbeiten als durch eine trockene. Der Kontext dagegen kann direkt zum Gemeinten führen (vgl. Winner, 1988, S. 134, 148, 150 f. u. 154 f.).

Bei einer visuellen Darstellung ist der Kontext hilfreicher als Betonung (vgl. Winner, 1988, S. 151). Beim Vorliegen der Betonung zusätzlich zum Kontext zeigt sich kein zusätzlicher Effekt dieser. In wenigen Studien, in denen die getrennten Effekte gemessen werden, zeigt sich, dass Erstklässler zwar die Betonung nicht nutzen, aber auch den Kontext kaum. Zweit- und Drittklässler nutzen die Betonung zusätzlich zum Kontext. Dritt- und Sechstklässler zeigen eine höhere Nutzung der Betonung als des Kontextes, nur der Betonung oder keinen Unterschied zwischen beidem. Der vernachlässigte Kontext bei den ältesten Kindern lässt sich durch eine besonders gute Unterscheidbarkeit der Ausprägung der Betonung sowie die dagegen rein verbal präsentierten und sehr komplexen Informationen zum Kontext erklären. Dass sich bei jüngeren Kindern aber keine oder kaum Nutzung der Betonung finden lässt, kann an zu vielen Informationen liegen, bei denen diese nicht hervorsticht (vgl. Vesper, 1997, S. 42-44 u. 50 f.).

Auch das Verhalten kann durch Gesichtsausdruck oder Gesten Hinweise geben (vgl. Winner, 1988, S. 148 f.). Der Gesichtsausdruck gemeinsam mit der Betonung ist bei Erst- und Drittklässlern bei der Interpretation des vom Sprecher Gemeinten hilfreicher als Betonung allein. Eine zusätzliche Mimik ist realitätsnäher und sorgt für mehr Gleichgewicht von Ironiesignalen zum Kontext. In einer Studie Leekams (1991) macht der Gesichtsausdruck bei Vier- bis Fünfjährigen jedoch keinen Unterschied bei der Unterscheidung von Ironie und Lüge (nach Vesper, 1997, S. 41, 52 u. 134). Insgesamt spielt der Kontext auch ohne Ironiesignale eine Rolle bei der Interpretation einer Äußerung. Mimik und Betonung zusammen haben allerdings fast einen genauso hohen Einfluss. Bei zusätzlichem Kontext kann eine bessere Interpretation stattfinden als nur bei Ironiesignalen. Dies kann an der starken Präsenz des Kontextes durch bildliche Darstellung liegen. Wenn Ironiesignale deutlich genug sind, werden auch sie sowohl von älteren als auch jüngeren Kinder stärker einbezogen (vgl. Vesper, 1997, S. 135-137 u. 145).

Wenn Kinder gefragt werden, was sie glauben, welche Information sie benutzt haben, um die Fragen zu beantworten, sind ihre Antworten bei der Frage nach den Überzeugungen des Sprechers verlässlicher als beim Zweck. Bei ersteren berufen sie sich richtigerweise auf die Fakten. Für die richtige Beantwortung der zweiten Frage zur Unterscheidung von Täuschung und Ironie müssen Verhalten und Betonung berücksichtigt werden. Stattdessen benennen die Kinder die wörtliche Aussage als Referenz. Dabei steigt die Verlässlichkeit der genutzten Hinweise mit dem Alter jedoch an. Trotz richtigen Benennens der Überzeugung anhand des Verhaltens kann Ironie dadurch aber oft nicht erkannt werden. Auf die Betonung wird sich nach eigenen Angaben kaum verlassen, dahingegen schon eher auf Gesten und den Gesichtsausdruck (vgl. Winner, 1988, S. 152-154). Bei Drittklässlern werden Ironiesignale öfter angegeben, wenn der Informationsgehalt über die wörtliche Äußerung hinausgeht. Wenn beides vorhanden ist, wird sich auf den Kontext und die Sprecheraussage bezogen (vgl. Vesper, 1997, S. 169 u. 171 f.).

Nach dem Dreischritt zum Verstehen nichtwörtlicher Aussagen können Kontext und Betonung wie folgt genutzt werden. Durch eine Diskrepanz zum Kontext kann im ersten Schritt die wörtliche und absichtliche Falschheit sowie Sprecherintention festgestellt werden. Die Betonung dagegen hilft bei der Erschließung des Gemeinten. Dies kann durch gemeinsames Hintergrundwissen auch direkt geschehen, sodass nicht zwingend eine Analyse der wörtlichen Bedeutung notwendig ist. Durch das Bemerkens des Affekts über die Betonung als negativ oder positiv, kann auch die Bedeutung der Aussage als negativ oder positiv erkannt werden. Wenn dann eine oberflächliche Prüfung der wörtlichen Bedeutung geschieht, kann eine Bestimmung des allgemeinen Gesprächsgegenstandes und der Sprecherintention erfolgen. Der Kontext allein wäre

wie oben beschrieben völlig ausreichend. Bei Kindern erscheint der Weg über die Betonung einfacher, da sie unabhängig von Kontext und wörtlicher Äußerung zum Ziel führt (vgl. Vesper, 1997, S. 46-48). Wie bereits benannt könnte aber auch der Kontext direkt zum Gemeinten führen und die Betonung erst später in der Entwicklung berücksichtigt werden. Gründe für Widersprüche könnten sein, dass die Betonung wie in anderen Untersuchungen aufgeführt für diese Inferenzleistung deutlich genug sein muss.

Produktion

In den Untersuchungen zum Erkennen und Verstehen von Ironie kann durch die gestellte Situation das Empfangen der Ironie und ein Reagieren darauf nicht bewertet werden. Personen können sowohl auf das Gesagte als auch auf das Gemeinte der ironischen Aussage antworten und so die nachfolgende Konversation gestalten. In beiden Fällen wurde die Ironie im Widerspruch von Gesagtem und Gemeintem jedoch erkannt und verstanden sowie die Lücke der Bewertung zwischen beidem aufgezeigt. Dieser Widerspruch findet sich als einer zwischen positiver und negativer Bewertung auf der Ebene der Evaluation, nicht der Semantik oder Sprechakte (vgl. Kotthoff, 2007, S. 382 f.). Ironie kann erst produziert werden, wenn sie zumindest teilweise verstanden wird. Frühe Produktion von Ironie zeigte sich in einigen qualitativen Studien zu Interaktionen mit Gleichaltrigen bereits unter Kindergartenkindern. Auch in der Familie äußert sich in kooperativen Aufgaben bereits mit vier Jahren Ironie in Gesten, ab fünf Jahren dann verbal. Dies geschieht v. a. in Form der Übertreibung. Die Verwendung von Ironie hängt nicht von Vokabular oder kognitiven Fähigkeiten, sondern von ihrem Gebrauch durch andere Interaktionspartner ab. Durch den sozialen Kontext in ihrem Umfeld können Kinder Formen von Ironie ausgesetzt werden und die kommunikativen Strategien, die sie kennen gelernt haben, nutzen lernen. Die bereits erwähnte Sensitivität, sich der Art der Sprache des Gegenübers anzupassen, gilt auch in Bezug auf Ironie. So können Sieben- bis Elfjährige auf Ironie wiederum mit einer ironischen Aussage reagieren. Durch frühe Teilnahme an Konversationen, die Ironie enthalten, mit bereits vier bis sechs Jahren kann aber auch ein explizites Verständnis zum weiteren Gebrauch erworben werden (vgl. Filippova, 2014, S. 267 f.).

Nach der Auseinandersetzung mit der sozial-kognitiven Entwicklung im Einzelnen, ihrem Bezug zu sprachlichen Entwicklungen und der Entwicklung einer Kompetenz für Ironie als Teil der sprachlichen Entwicklungen in den letzten beiden Kapiteln können diese Entwicklungen nun im nächsten Kapitel zusammengeführt und ihre Zusammenhänge herausgestellt werden.

3 ZUSAMMENHÄNGE DER EINZELNEN ENTWICKLUNGEN

Die sozial-kognitive Entwicklung eines Kindes beeinflusst dessen Entwicklung einer Kompetenz für Ironie. Das Erkennen und Verstehen von Ironie wird durch sozial-kognitive Entwicklung erst möglich. Es setzt die Fähigkeit voraus, fremde mentale Zustände zu verstehen und gegenseitiges Wissen von Sprecher und Adressat zu unterstellen (vgl. Winner, 1988, S. 13). Sowohl eine ToM als auch Ironie sind durch die Unterscheidung von verfügbaren Informationen und dem wirklichen Zustand der Welt bedingt. Je besser über mentale Zustände gesprochen werden kann, umso besser kann auch Gesagtes von Gemeintem unterschieden werden (vgl. Banasik, 2013, S. 4 u. 8). Schwierigkeiten, die dabei durch sozial-kognitive Fähigkeiten bewältigt werden müssen, sind die Unterscheidung von Wahrheit und Falschheit zum Erkennen der Nichtwörtlichkeit, das Erschließen von Überzeugungen zum Ausschluss eines Fehlers und der Absichten gegenüber einer Täuschung. Wenn die Hinweise, um einen Sprecher als glaubwürdig anzusehen, falsch sind, wird auch die Falschheit in Ironie ignoriert. Achtjährige werden von Autorität beeinflusst. Zusätzlich richten sie sich nach dem Alter. Dies gilt auch für Sechsjährige, die sich jedoch außerdem nach Bekanntheitsgrad und Vertrautheit, Neuheit und Form der Aussage als direkt oder indirekt richten. Stattdessen müssen aber Überzeugungen genutzt werden, um verlässlicher erkennen zu können, ob eine Aussage wahr oder falsch ist und wenn sie falsch ist, ob dies intentional ist oder nicht (vgl. Winner, 1988, S. 160 u. 167-169).

Eine falsche Überzeugung muss erkannt werden, um einen Fehler von einer Lüge zu unterscheiden und Ironie nicht als unabsichtliche Falschheit anzusehen. Eine falsche Attribution falscher Überzeugungen führt zur falschen Anwendung durch sich widersprechende Komponenten. Es sollte einfacher sein, wahre Überzeugungen zuzuschreiben und somit intentionale Falschheit wie Ironie zu erkennen. Im Gegenteil haben Kinder jedoch mehr Schwierigkeiten mit intentional als unbeabsichtigt falschen Aussagen. Die Diskrepanz liegt demnach zwischen der Aussage und der privaten Überzeugung des Sprechers, nicht zwischen der eigenen und fremden Überzeugung. Für das Erkennen dieser Inkongruenz ist Interferenz notwendig, weil Überzeugungen sowie der kommunikative Zweck nicht öffentlich beobachtbar sind. Hinweise können sein, ob eine Person bereits oft gelogen hat, einen Grund zu lügen hat, wie die Beziehung zwischen Sprecher und Adressat ist sowie das Wissen des Sprechers über das Wissen des Hörers zum Thema. Dafür ist neben dem Verständnis motivationaler Zustände die Zuschreibung von Überzeugungen 2. Ordnung notwendig. Der Sprecher kennt die Wahrheit, was der 1. Ordnung entspricht, und denkt der Hörer kennt oder kennt sie nicht als 2. Ordnung. Bei Ironie kennt der Adressat entweder die Wahrheit und erkennt deshalb die wahre Absicht oder erkennt

die wahre Meinung und dadurch auch die wahre Absicht. Die Wirkung auf die Überzeugungen des Hörers wird spekuliert. Eine Verwechslung von Täuschung und Ironie geschieht jedoch trotz Erkennen des Motivs für erstere. Ein Rückfall auf diese Erklärung erfolgt, weil es keine andere gibt oder ein Problem damit vorliegt, eine Überzeugung 2. Ordnung zu erkennen, die intentionale Falschheit erfordert. Wenn Ironie als Täuschung verstanden wird, erfolgt zwar die Zuschreibung von Überzeugungen 2. Ordnung, jedoch der falschen. Die neue Fähigkeit muss erst noch eingeübt werden (vgl. Winner, 1988, S. 160, 172 f., 174 f., 179 u. 181).

Wenn Fünf- bis Siebenjährige eine ironische und eine täuschende Version einer Geschichte hören und Fragen zur Sprechereinstellung und Intention 2. Ordnung beantworten, geben knapp die Hälfte der Kinder die richtige Antwort auf beide Fragen. Wenn nur eine richtig beantwortet wird, dann die zur Intention 2. Ordnung. Sie kann also als Voraussetzung angesehen werden, die kritische Grundeinstellung der Ironie zu erkennen. Dadurch ist sie bei Fünfjährigen Prädiktor für ein Verstehen von Ironie. In einer anderen Studie machten Sechsjährige überwiegend Fehler bei der Intention 2. Ordnung. Durch verringerte Informationsverarbeitungsanforderungen in dieser reichte es, Täuschung zu verstehen, um die Fragen richtig zu beantworten. Die Attribution von Nichtwissen 2. Ordnung ist bei Fünf- bis Achtjährigen zur Unterscheidung von Ironie und Täuschung ausreichend (vgl. Vesper, 1997, S. 36 f.). Kinder mit Zerebralparese, einem Störungsbild der motorischen, aber auch kognitiven Fähigkeiten können keine Zuordnungen 2. Ordnung vornehmen. Bei ihnen reichen schon die Fähigkeiten zur Perspektivübernahme einer ToM 1. Ordnung, um zumindest zu verstehen, dass aufgrund der Sprecherüberzeugung etwas anderes ausgedrückt werden soll als die wörtliche Aussage (vgl. Caillies, Hody & Calmus, 2012, S. 1380 u. 1385 f.). Um also die kommunikative Absicht einer nichtwörtlichen Aussage zu verstehen, ist keine ToM 2. Ordnung vonnöten (vgl. Angeleri & Airenti, 2013, S. 135). Für das Erkennen der Sprechereinstellung ist jedoch sogar das Verstehen mentaler Zustände 3. Ordnung notwendig, weil der Sprecher möchte, dass der Hörer weiß, dass ersterer eine bestimmte Einstellung hat (vgl. Filippova, 2014, S. 269).

Geht man vom in 2.2 erläuterten Dreischritt aus, scheint für ein direktes Erschließen dessen, was ausgedrückt werden soll im eigentlich dritten Schritt keine ToM 2. Ordnung vonnöten. Dort hängen eher die emotionale Perspektivübernahme sowie das Verstehen von Emotionen in Bezug auf fremde mentale Zustände mit dem Verständnis von Ironie zusammen. Dazu müssen über die kognitiven Aspekte hinaus die emotionalen Anteile der anderen mentalen Zustände erschlossen werden. Das Verstehen von Emotionen, deren Ausdruck und Regulation entwickelt sich bei Kindern etwa im gleichen Zeitraum wie das von Ironie. Die individuellen Unterschiede

in diesen Fähigkeiten können miteinander zusammenhängen. Bei einer durch die Eltern höher eingeschätzten Empathie ihrer Kinder wird die Absicht von Ironie eher richtig durch diese erkannt. Ist dies nicht der Fall, zeigt sich dennoch ein mögliches implizites Verständnis in der Verarbeitung (vgl. Nicholson, Whalen & Pexman, 2013, S. 1 f. u. 6).

Auch neurologisch lassen sich diese Zusammenhänge nachweisen. Verletzungen der linken Gehirnhälfte führen zu Einschränkungen der Sprache. Außerhalb dieser primären Sprachzone bewirkt eine Läsion in der rechten Gehirnhälfte keinen Schaden an den grundlegenden Sprachfähigkeiten, aber daran, Sprache effektiv für Kommunikation zu nutzen. Dazu gehört zum einen die Fähigkeit, gesprochene Sprache akustisch zu verändern, also zu betonen, sowie dies zu verstehen. Zum anderen sind pragmatische Kompetenzen beschädigt. Es werden weniger Informationen mit der gleichen ausgedrückten Menge an Sprache mitgeteilt oder mehr Sprache als normal produziert. Außerdem werden nichtwörtliche Aspekte von Sprache schwerer verstanden. Bei Sarkasmus als Form von Ironie bestehen Schwierigkeiten, die Betonung als angebracht oder nicht zu benennen sowie den Widerspruch einer Aussage auf den Kontext zu beziehen. Dies kann als Problem, die emotionale Stimmung zu erschließen, angesehen werden. Auch die Sprecherintention und der Effekt auf Zuhörer können dadurch schwerlich benannt werden. Emotionen können kaum erkannt, unterschieden und reguliert werden. Schwierigkeiten beim Unterscheiden von Lüge und Ironie hängen dabei mit dem Urteil darüber zusammen, was Personen denken bzw. wissen oder nicht, also über deren Absichten und Überzeugungen. Bei Verletzungen der rechten Gehirnhälfte besteht also verglichen mit Versuchspersonen ohne Schädigung eine Unfähigkeit zur ToM bzw. zu Inferenzprozessen im Allgemeinen und somit auch zum Verständnis von Ironie (vgl. McDonald, 2007, S. 217-222).

Bei einem Gehirntrauma hingegen werden Temporal- und Frontallappen beschädigt. Auch dabei ist ein Verlust der Kommunikationsfähigkeiten mit ähnlichen Kennzeichen häufig. Soziale Ziele von Kommunikation können nicht mehr durch Sprache erreicht werden. Ein Verständnis von Informationen ist oft auf die offensichtlichsten und konkretesten Aspekte der Umwelt beschränkt und geht kaum über wörtliche Bedeutungen hinaus, was für ein Verständnis von Ironie notwendig wäre (vgl. McDonald, 2007, S. 222 f.). Im Frontallappen ist dafür v. a. der präfrontale Cortex verantwortlich (vgl. Ting Wang u. a., 2006, S. 108). Die Probleme lassen sich auf begründetes Erschließen der Bedeutung zurückführen. Auch wenn Betonung erkannt werden kann, bleiben diese Schwierigkeiten bestehen. Wenn Ironie jedoch erkannt wird, muss dies nicht auch für die Betonung gelten. Mit einfacheren Formen von Ironie bestehen keine oder weniger Schwierigkeiten (vgl. McDonald, 2007, S. 224 f.).

Bei der Verarbeitung von Ironie nutzen Kinder wie Erwachsene bei ähnlichen Leistungen den Frontal-, Temporal- und Okzipitallappen bilateral. Kinder zeigten dabei v. a. Aktivität in linken inferioren Frontalregionen und dem MPC. Bei Erwachsenen waren hintere Okzipitalregionen aktiver. Bei einer Versuchsbedingung mit wörtlichen Aussagen wurden zwar die gleichen Regionen genutzt, jedoch bei Erwachsenen v. a. in der linken Gehirnhälfte, wie es bei Sprache normal ist, und bei Kindern trotzdem bilateral. Dies könnte die Entwicklung von Fähigkeiten zum Verständnis von Diskursen widerspiegeln. Im Vergleich zeigen sich als spezifisch für die Verarbeitung von Ironie bei Kindern und Erwachsenen der superiore temporale Gyrus und der MPC. Bei Erwachsenen geschieht dies mit stärkeren Ausschlägen in der rechten Gehirnhälfte, bei Kindern zusätzlich im linken Temporalpol. Kinder aktivieren somit frontale Regionen weit mehr als Erwachsene, aber auch den hinteren superioren temporalen Sulcus rechts. Erwachsene nutzen den linken superioren temporalen Gyrus, die linke Amygdala, den rechten Gyrus fusiformis im Temporallappen sowie den extrastriären Cortex stärker. Die mittleren beiden Bereiche sowie sprachliche Gyri sind auch mit der Verarbeitung von emotionalen Gesichtsausdrücken assoziiert und werden bei Erwachsenen stärker aktiviert, wenn auf diese besonders Acht gelegt werden soll. Bei Kindern gilt dies für den rechten Gyrus fusiformis, rechte Temporalpole und den extrastriären Cortex bilateral (vgl. Ting Wang u. a., 2006, S. 111-113).

Wenn auf Betonung hingewiesen wird, werden bei Erwachsenen Temporal- und Frontallappen mit dem inferioren Frontalgyrus bilateral und dem linken superioren temporalen Sulcus aktiviert. Kinder hingegen nutzen dann sowohl den medialen temporalen Gyrus als auch den hinteren extrastriären Cortex beidseitig. Der ventrale MPC wird von Erwachsenen und Kindern bei Ironie stärker genutzt als ohne. Diesem wird zugeschrieben, ein kognitives Verstehen der Absicht durch eine ToM mit einem emotionalen Verstehen der Bedeutung des ausgedrückten Gefühls zu verbinden, was durch Gesichtsausdruck und Betonung möglich ist. Eine stärkere Nutzung der rechten Gehirnhälfte im Temporallappen bei Erwachsenen spricht für deren Rolle bei der Interpretation nicht-wörtlicher Sprache, die sich bei Kindern noch herausheben muss. Bei ihnen zeigt sich, dass bei den Aussagen ohne Ironie eher beide Gehirnhälften zur Berücksichtigung des Kontexts genutzt werden, als dass bei ironischen die rechte nicht genutzt wird. Die stärkere Aktivität des rechten Gyrus fusiformis bei Erwachsenen zeigt bei ihnen eine durchgängige Aufmerksamkeit für Gesichtsausdrücke, zu der aber auch Kinder teilweise durch Hinweise fähig sind. Erwachsene besitzen gegenüber Kindern schon das Wissen und die Erfahrung, dass der Gesichtsausdruck ein guter Hinweis für das Erschließen der Absicht des Sprechers sein kann und besser hilft als die Betonung. Mit diesem steigert sich die Aktivierung des Gyrus

fusiformis. Dieser, die Amygdala und der superiore temporale Sulcus dienen dazu, Informationen über mentale Zustände aus Hinweisen zu gewinnen. Die stärkere Aktivierung des MPC bei Kindern hängt mit dem Erschließen kommunikativer Absichten zusammen. Mit steigender Erfahrung könnte dieses immer automatischer und die Nutzung des MPC somit geringer werden. Er könnte also nur der Entwicklung einer ToM dienen. Die Aktivierung des MPC könnte aber auch mit der Relevanz und dem Hervorstechen der Geschichten im Versuch für Kinder zusammenhängen. Die stärkere Nutzung des linken inferioren Frontalgyrus bei Kindern kann auf eine höhere Sensitivität für den Widerspruch zwischen der positiven wörtlichen Bedeutung und dem negativen Gefühlsausdruck von Ironie deuten (vgl. Ting Wang u. a., 2006, S. 114-119).

Shamay-Tsoory, Tomer und Aharon-Peretz (2005) benennen drei Phasen der Verarbeitung von Ironie in einem Netzwerk aus verschiedenen zusammenhängenden Regionen. Zuerst wird in Sprachregionen der linken Gehirnhälfte die wörtliche Bedeutung einer Aussage interpretiert. In der rechten Gehirnhälfte und den Frontallappen wird dann die intentionale, soziale und emotionale Information zu dieser Aussage analysiert, sodass der Widerspruch zwischen Kontext und Aussage erkannt wird. Durch die Integration anderer Informationen wird im rechten ventralen MPC eine Entscheidung über die implizierte Bedeutung der Aussage getroffen. Der präfrontale Cortex entwickelt sich aber noch bis ins Erwachsenenalter. Diese Entwicklung hängt u. a. von der emotionalen Entwicklung und Empathie ab (nach Pexman & Glenwright, 2007, S. 182).

Sowohl Sprache als auch ein Verständnis von mentalen Zuständen und Ironie werden kausal vom Alter beeinflusst (vgl. Angeleri & Airenti, 2013, S. 140). Obwohl eine ToM 2. Ordnung notwendig für ein Verständnis von Ironie scheint, ist sie nicht hinreichend für die Erklärung der Entwicklung. Dafür spricht die unterschiedliche Verarbeitung von ironischer Kritik und ironischem Lob, die linguistisch gleich sind, aber unterschiedlich häufig gebraucht werden. Dies kann mit sozialem Lernen in Verbindung gebracht werden. Um eine nichtwörtliche Aussage mit der Absicht zu sticheln zu verstehen, muss ein Wissen von nichtwörtlicher Sprache und solchen Zielen vorliegen, das sich nur durch soziale Erfahrung und Erklärungen dieser entwickelt (vgl. Pexman & Glenwright, 2007, S. 182 f.). Auf diese Ansätze wird im folgenden Kapitel in Hinblick auf unterschiedliche Formen von Ironie sowie durch unterschiedliche Theorien in Bezug auf ihre sozial-kommunikativen Funktionen eingegangen. Durch sie kann auch eine Förderung nachvollziehbarer begründet werden.

4 THEORETISCHE ANNAHMEN ZUR IRONIE

4.1 Begriffsabgrenzungen

Neben der Ironie ist eine Form nichtwörtlicher Sprache die Metapher. Nichtwörtliche Sprache beinhaltet Aussagen, die widersprüchlich zur Realität, aber dennoch gewissermaßen wahr und authentisch sind. Die Unterscheidung von wörtlicher und nichtwörtlicher Sprache liegt in der vorliegenden oder fehlenden Übereinstimmung zwischen dem, was gesagt, und dem, was gemeint wird. Bei einer wörtlichen Aussage erfolgt die direkte Vermittlung des Gemeinten als klare, logische Ausweitung des Gesagten. Bei einer nichtwörtlichen ist sie indirekt und muss erschlossen werden. Dabei wird immer etwas mehr impliziert als ausgesagt wird bzw. weniger gesagt als gemeint ist. Im Gegensatz zu wörtlichen Aussagen geht es jedoch darum, ob etwas anderes gemeint wird als das, was gesagt wird und nicht lediglich mehr. In nichtwörtlichen Aussagen zählt nicht der Wahrheitsaspekt, sondern das, was ausgedrückt werden soll. Was gesagt wird, ist nicht gemeint, sondern nur das, was impliziert ist. Die Abweichung von dem, was gemeint ist, ist entweder ohne Beziehung zum Gesagten wie bei einer Metapher oder passt im Fall von Ironie mit nicht diesem zusammen. Ironie unterscheidet sich außerdem von der Metapher in Struktur und Funktion. Die Struktur der Metapher ist eine Ähnlichkeit der Bedeutung in der Unterschiedlichkeit der Aussage. Bei Ironie ist es grundsätzlich die Gegensätzlichkeit zwischen etwas Positivem und etwas Negativem. Metaphern dienen in ihrem Gegensatz der Verdeutlichung, Erklärung und Beschreibung von etwas. Ironie wird als Kommentar oder Bewertung genutzt. Dabei können beide aber auch die Funktion des jeweils anderen übernehmen. Bei der Metapher gibt es im Gegensatz zu einigen Fällen der Ironie keine Zielperson. Beide Fähigkeiten entwickeln sich unabhängig voneinander. Ironie ist dabei schwieriger zu verstehen als Metaphern (vgl. Winner, 1988, S. 2, 4-9, 29 u. 184).

Ironie kann weiterhin als Teilaspekt von Humor in Konversationen angesehen werden. Beide zeigen in irgendeiner Art einen Widerspruch zwischen Realität und Erwartung. Sowohl in Ironie als auch in Humor steckt ebenfalls eine Komponente von Aggression, meist in Form von Sticheln. Für beide ist ein gemeinsamer Hintergrund von zwei Personen notwendig. Kommunikative Fähigkeiten, die in Interaktionen erlernt werden, machen dies möglich. Für Ironie als spezifische Form besonders sind aber die zu Beginn geschilderte Nichtwörtlichkeit, ein höherer Grad an vorausgesetztem Wissen, eine mögliche höhere Negativität sowie der dadurch entstehende Schwierigkeitsgrad (vgl. Angeleri & Airenti, 2013, S. 134 f.).

Aggression und eine höhere Negativität liegen v. a. im Sarkasmus als besonderer Form von Ironie vor. Er ist besonders hart und hat reale Personen als Ziel (vgl. Winner, 1988, S. 29). Wird Ironie als Sarkasmus bezeichnet, werden auf jeden Fall negative Einstellungen ausgedrückt. Er ist die stärkste Form negativer Ironie. Die Intention ist, durch bittere Worte zu verletzen. Dies muss aber nicht ironisch sein. Das Erkennen von Sarkasmus kann bloß durch das der negativ bewertenden Einstellung erfolgen (vgl. Vesper, 1997, S. 22 u. 48). Die Hinweise dazu sind bei Sarkasmus sehr deutlich (vgl. Attardo, 2007, S. 137). Während bei Ironie dem Adressaten eine Kompetenz und Autonomie zum Erschließen der Aussage positiv anerkannt wird, wird bei Sarkasmus sowie z. B. einer Lüge ein bestimmtes Erschließen durch die Form der Mitteilung vorausgesetzt (vgl. Aßmann, 2011, S. 189). Sarkasmus ist somit die am einfachsten zu verstehende Form von Ironie. Zwei andere Erscheinungsformen sind Über- und Untertreibung. Letztere ist für Kinder am schwierigsten zu verstehen und wird oft als wörtliche Aussage angesehen (vgl. Creusere, 2007, S. 410). Um weitere Formen von Ironie geht es nachfolgend.

4.2 Formen von Ironie

Die bisher behandelte verbale oder Diskurs-Ironie kann auf der Wort-, Satz- oder Textebene gefunden werden. Unterschiedliche Hinweise können also im Satz, im Unterschied zum restlichen Kontext oder im Text durch die Ungeheuerlichkeit der Position oder den Gegensatz zu den bekannten Überzeugungen liegen (vgl. Winner, 1988, S. 25). Verbale Ironie kann als natürliche, universelle und spontane Form angesehen werden, die nicht gelernt oder beigebracht werden muss (vgl. Wilson & Sperber, 2007, S. 35). Im allgemeinen Verständnis ist sie als Spott oder genereller als Gegenteil zwischen Gesagtem und Gemeintem bekannt. Die ‚school-boy irony‘ ist dabei die „Ironie in alltagskommunikativen Situationen“ (Vesper, 1997, S. 3). Auch in Untersuchungen mit Kindern wird diese Form verwendet, da sie als die häufigste und am leichtesten zu verstehende Form gilt (vgl. Vesper, 1997, S. 22).

Es gibt jedoch mittlerweile Ergebnisse, dass weiter gefasste Formen nicht unbedingt schwerer zu verstehen sind (vgl. Creusere, 2007, S. 418). In diesen wird nicht einfach nur das Gegenteil ausgedrückt. Manchmal gibt es auch gar kein Gegenteil zu der Aussage (vgl. Winner, 1988, S. 25 f.). Dies zeigt sich bei Fragen, Dank und ironischen Untertreibungen. Einige gegenteilige Äußerungen können zudem auch keine Ironie sein (vgl. Vesper, 1997, S. 7). Typisch für die Gegenteilsrelation ist aber der Ausdruck von etwas Negativem durch etwas Positives als konstruktiv-kritische Ironie. Es kann jedoch auch andersherum sein. Außerdem können Aussagen

äußerlich neutral sein. Eine negative Bedeutung zeigt sich dann in der Unterscheidung von positivem und negativem Verhalten (vgl. Winner, 1988, S. 26 f.). Negative Ironie könnte öfter auftreten, weil es nicht so gefährlich ist, etwas Positives auszudrücken wie etwas Negatives, was nicht wörtlich gemeint ist, aber so verstanden werden könnte (vgl. Attardo, 2007, S. 138). Schätzungen zeigen, dass Kinder in für sie bestimmten Fernsehsendungen mit 2,75 Fällen von Ironie je 30 Minuten konfrontiert werden und davon nur sechs Prozent ironische Komplimente im Gegensatz zu Kritik sind (vgl. Hancock, Dunham & Purdy, 2007, S. 426).

Vergleicht man ironische Kritik mit ironischen Komplimenten, erkennen Fünf- bis Sechsjährige die Nichtwörtlichkeit der Kritik in fast 50%, die des Kompliments in nur einem Viertel der Fälle. Weniger Kinder erkennen sie mindestens einmal bei den Komplimenten als bei der Kritik. Wenn mindestens ein ironisches Kompliment erkannt wurde, wird auch mindestens eine kritische Aussage als ironisch erkannt. Ein ironisches Kompliment wird eher für wörtlich gehalten als ironische Kritik. Vergleicht man die Ergebnisse, in denen Nichtwörtlichkeit korrekt erkannt wurde, mit denen zu wörtlichen Aussagen, kann die gegenteilige Absicht ungefähr genauso so oft, in über 40% der Fälle, bei ironischer Kritik wie bei ironischen Komplimenten benannt werden. Wird Nichtwörtlichkeit nicht erkannt, wird auch die Absicht aus der wörtlichen Aussage erschlossen. Insgesamt erscheinen ironische Komplimente also schwerer zu erkennen zu sein. Wird ein wiederholender Marker von der ironischen Kritik zum ironischen Kompliment gewechselt, sind die Unterschiede beim Erkennen der Nichtwörtlichkeit beider nicht signifikant und gleichviele Kinder erkennen sie bei beiden Formen in mindestens einem Fall. Die Ergebnisse bei ironischen Komplimenten verbessern sich also, bei Kritik bleiben sie aber gleich. Bei der Frage nach der Absicht ändert sich nichts. Der Marker vereinfacht also nur die Kompliment-Bedingung (vgl. Hancock, Dunham & Purdy, 2007, S. 430-433, 437 u. 439). Auch in der Produktion von Ironie als Reaktion auf eine ironische Äußerung bereitet ironisches Lob einen schwierigeren Kontext für Sieben- bis Elfjährige (vgl. Filippova, 2014, S. 265).

Dass ironische Kritik besser erkannt wird, lässt auf sozial-kulturelle Lernmechanismen durch soziale Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern in der frühen Entwicklung von Kommunikation schließen. Aus der Perspektive sozialen Lernens steigern vielfache Begegnungen mit sozialen und sprachlichen Strukturen verbaler Ironie die Fähigkeiten zum Erkennen der Nichtwörtlichkeit und der Absicht. Es liegen mehr Erfahrungen mit ironischer Kritik als mit ironischen Komplimenten vor (vgl. Hancock, Dunham & Purdy, 2007, S. 434 u. 441). Der Gebrauch von Ironie durch Eltern ist mit dem Verständnis ihrer Kinder verbunden (vgl. Pexman & Glenwright, 2007, S. 182 f.). Dies ist entscheidend für Fördermöglichkeiten.

Die Fähigkeiten, die Sprecherüberzeugung bei Kritik und Kompliment zu erschließen, bedingen sich gegenseitig und lassen sich auf gemeinsame Prozesse oder gemeinsames Wissen zurückführen. Im Fall von ironischer Kritik kann das Erkennen der Sprechereinstellung durch das der Absicht zu Sticheln bzw. der Nichtwörtlichkeit vorhergesagt werden. Beides ist gleich schwer. Daraus lässt sich schließen, dass eine Entwicklung zusammen nach dem Verständnis der Sprecherüberzeugung stattfindet. Bei ironischen Komplimenten ist die Beurteilung der Einstellung, die ausgedrückt werden soll, schwerer als die der Absicht. Also werden zuerst Überzeugung und nichtwörtliche Absicht erkannt und erst dann die Einstellung. Dass das Erkennen der Absicht, zu sticheln, in beiden Versionen gleichermaßen erkannt wird, kann damit zusammenhängen, dass Kinder auch dafür ein allgemeines Konzept haben, welches einen Mangel an Erfahrungen mit ironischen Komplimenten ausgleichen kann. Weil Sticheln oft mit Aggression gleichgesetzt wird, kann dieses bei ironischen Komplimenten auch in der wörtlichen Aussage erkannt werden, ohne die eigentliche Einstellung zu verstehen. Bei ironischer Kritik zeigt sich die Negativität erst, wenn die Einstellung verstanden wird. Sowohl das Erkennen von Überzeugung als auch von Absicht wird also durch gemeinsame neurologische Prozesse und sozial-kognitive Fähigkeiten möglich, das von Einstellung erst durch soziale Erfahrung (vgl. Pexman & Glenwright, 2007, S. 188 u. 191 f.). Weitere Erklärungen in Bezug auf soziale Normen und Erwartungen gibt die ‚allusional pretense theory‘, auf die in 4.3 näher eingegangen wird.

Neben der Diskurs-Ironie (‚discourse irony‘) in Konversationen gibt es auch die Situationsironie (‚situational irony‘). Beide sind nicht füreinander notwendig. Situationsironie tritt auf, wenn in einer Situation durch das, was eine Person macht, Erwartungen verletzt oder ungünstig gemacht werden (vgl. Kumon-Nakamura, Glucksberg & Brown, 2007, S. 58). Sie kann noch in dramatische Ironie und Ironie des Schicksals unterteilt werden. Erstere ist, wenn ein ironisches Ereignis erzählt wird, das oft aber nur dem Publikum bekannt ist und von der jeweiligen Person ignoriert wird. Das Vorgeben von Ignoranz ist eine andere Form, die sokratische Ironie. Ironie des Schicksals fällt unter die Definition der eigentlichen Situationsironie (vgl. Attardo, 2007, S. 136 f.). Laut einer Studie von Milanowicz und Bokus (2011) erkennen im Fall von Situationsironie auch schon Vierjährige verbale Ironie (nach Banasik, 2013, S. 3). In solchen Situationen erscheint durch mögliche Unannehmlichkeiten, Unbehagen, Verlegenheit und Enttäuschung die Nutzung von Diskurs-Ironie auch am angebrachtesten (vgl. Kumon-Nakamura, Glucksberg & Brown, 2007, S. 93). Dies wird auch im nächsten Abschnitt deutlich, wenn sozial-kommunikative Funktionen von Ironie durch verschiedene Theorien und Untersuchungen erläutert werden, die auch eine Rolle für mögliche Förderung spielen.

4.3 Sozial-kommunikative Funktionen

Ironie ist als allgegenwärtiges Prinzip in den einfachsten Konversationen zentral für Sprache. Bevor Ironie verstanden und verwendet wird, kann Sprache nicht reif genutzt werden. Sie ist eine durchdringende menschliche Fähigkeit, Dinge, die anders sind, als sie erst erscheinen, zu erkennen und über sie zu kommunizieren. Die Fähigkeit über das Gegebene hinauszugehen und ihm sogar zu widersprechen, geht bis zu den Wissenschaften, Künsten und der Psychologie (vgl. Winner, 1988, S. 24 u. 188 f.). Ironie deckt Informationen über die Einstellung zu Personen oder Situationen auf (vgl. Creusere, 2007, S. 411). Durch die Übermittlung dieser dient sie der bereits benannten „Bewertungs- und Kommentierungsfunktion“ (Vesper, 1997, S. 8).

Diese wird in einigen Theorien zur Funktion von Ironie angenommen. Dazu gehören die ‚pretense theory‘ nach Clark und Gerrig (1984) sowie die ‚mention theory‘ von Sperber und Wilson (1981) (nach Vesper, 1997, S. 8 f.). Die Theorie der Bedeutungssubstitution (‚meaning substitution‘) hingegen sieht es lediglich als Aufgabe an, den bereits erläuterten Dreischritt zum Verständnis zu begreifen. Allerdings nennt sie keine Motive für die Nutzung von Ironie (vgl. Winner, 1988, S. 29). Es wird nicht beachtet, durch welche Faktoren das Gemeinte erkannt wird und ob die Gegenteilsrelation eine hinreichende oder notwendige Bedingung ist (vgl. Vesper, 1997, S. 5). Bei der ‚pretense theory‘ erfolgt keine Unterscheidung zwischen Gesagtem und Gemeintem. Es wird vorgegeben, zu meinen, was gesagt wird. Durch das Vorgeben, eine Person zu sein, die diese Aussage wörtlich meinen würde, werden eine solche und diejenigen, die sie wörtlich nehmen, verspottet. Der Widerspruch liegt zwischen der echten und der gespielten Überzeugung. Zur Täuschung müssen die Aussage plausibel sowie Betonung und Gesichtsausdruck ernst sein. In der ‚mention theory‘ dagegen ist die einzige Bedeutung wörtlich. Die Aussage wird nicht benutzt, um Gemeintes zu vermitteln. Eine früher benutzte Aussage wird nur erwähnt. Durch Betonung und Kontext als klare Signale, dass es keine Übereinstimmung mit dem Gesagten gibt, wird aber die (negative) Einstellung der Aussage gegenüber deutlich gemacht. Der Gegensatz besteht zwischen dem, was erwähnt, und dem, was geglaubt wird (vgl. Winner, 1988, S. 30 f.). So findet eine Distanzierung statt (vgl. Vesper, 1997, S. 9). Dadurch kann die Aufmerksamkeit des Publikums erlangt werden, indem die Relevanz der Aussage deutlich gemacht wird (vgl. Wilson & Sperber, 2007, S. 48).

Das Erwähnen, um auszudrücken, dass das Gemeinte verstanden wurde, wurde später von Sperber und Wilson (1986) zu einem Interpretieren ausgeweitet und von Kreuz und Glucksberg (1989) zu einem Erinnern (nach Kumon-Nakamura, Glucksberg und Brown, 2007, S. 88). Diese

Nutzung von Ironie ist jedoch nur auf Personen und nicht auf allgemeine nichterfüllte Erwartungen wie das Schicksal bezogen. Darin auch noch nicht enthalten ist wörtlich wahre Ironie. In weiteren Theorien wird versucht, diese Aspekte zu berücksichtigen. Bei Martins (1992) Theorie der Gegen- oder ‚doxastischen Welten‘ steht Ironie im Widerspruch zur Erwartung bzw. den Erwartungswelten des Sprechers. Es liegt eine Negationsrelation vor. Oomen (1983) geht es um ein ‚Mehr an Bedeutung‘. Der wörtlichen Äußerung als erwünschter Verhaltensnorm oder Erwartung wurde nicht entsprochen. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zur gemeinten Bedeutung, die die Einstellung des Sprechers ausdrückt (nach Vesper, 1997, S. 10-12).

Kumon-Nakamura, Glucksberg und Brown (vgl. 2007, S. 59-61, 89 u. 92) weiten Ironie durch ihre ‚pretense allusion theory‘ auf noch mehr Formen und die fünf Haupt-Kategorien von Sprechakten aus. Dazu gehören wahre Behauptungen, überhöfliche Bitten, Fragen, Dank und Angebote, die sich ebenfalls alle durch direkte oder indirekte Andeutungen auf enttäuschte Erwartungen, Vorhersagen, Präferenzen oder verletzte Normen auszeichnen. Das Erwähnen, Interpretieren und Erinnern kann als Teil dieser angesehen werden. Im Gegensatz zu der Annahme von Widersprüchlichkeit gehen sie außerdem von einer pragmatischen Unaufrichtigkeit aus, die die eigentliche Funktion jeweiliger Sprechakte beabsichtigt verletzt. Diese beiden Faktoren charakterisieren Ironie für die Wahrnehmung und Kommunikation als notwendige, aber nicht hinreichende Eigenschaften. Die oft ausgedrückte Negativität ist aber keine Eigenschaft von Ironie. Die enttäuschte Erwartung oder verletzte Norm muss zusätzlich u. a. Bedeutung für den Sprecher haben und mit dem Hörer geteilt werden, was auch in anderen Theorien Bestandteil ist. Diese Faktoren sorgen für gemeinsames Wissen, das entscheidend für Konversation ist.

Durch solch ein gemeinsames Wissen in familiären Situationen kann es für Kinder schon früh möglich sein, Ironie in Interaktionen im direkten sozialen Umfeld zu verstehen (vgl. Angelieri & Airenti, 2013, S. 142). Sowohl Erwachsene als auch Kinder können Ironie durch die beiden Faktoren erkennen (vgl. Creusere, 2007, S. 422). Weil soziale Normen, Präferenzen und Wünsche meist selbstverständlich positiv präsent sind, braucht ironische Kritik keine vorangehenden Aussagen über diese und ist oft implizit. Ironische Komplimente brauchen hingegen explizite Marker (vgl. Hancock, Dunham & Purdy, 2007, S. 441). Welche Theorie genutzt wird, kann von der ironischen Aussage abhängig gemacht werden. Der Zusatz der dargestellten Theorien zur ‚meaning substitution‘ ist die Verbindung von Ironie und Einstellungen bzw. Überzeugungen. So wird ein Einblick in die subjektive Welt des Sprechers gewonnen (vgl. Winner, 1988, S. 30-33). Dabei kann Unterschiedliches ausgedrückt werden.

Aufgrund ihrer sozialen Funktion findet sich Ironie v. a. in zwischenmenschlichen Situationen, denen gegenüber eine Einstellung aufgezeigt wird (vgl. Winner, 1988, S. 8). Der Sprechakttheorie entsprechend werden durch sprachliche Äußerungen Handlungen ausgeführt. Bei Ironie gibt es dabei eine Drei-Personen-Konstellation für die Interaktion. Ein Sprecher bezieht sich auf einen Adressaten, der gegenüber einer dritten Person bloßgestellt wird. Die Personen entsprechen dabei eher Funktionsrollen. So gibt es mono- und dialogische Selbstironie bei nur einer Person. Diese kann als Selbsttherabsetzung dienen, um sich einer Verantwortung zu entziehen (vgl. Vesper, 1997, S. 4-6 u. 13 f.). Bei nur zwei anwesenden Personen kann der Adressat nicht anwesend oder mit dem Hörer vereint sein. Letzteres entspricht der „Normalform der Ironie“ (Vesper, 1997, S. 14). Die Zuhörer, egal ob präsent oder gedacht, werden in die Gruppe derjenigen, die die Ironie verstehen und die Einstellung teilen (,initiates‘), und derjenigen, die sie nicht verstehen, weil sie die Einstellung nicht teilen oder wahrnehmen (,noninitiates‘), polarisiert. Mit ersteren besteht eine Solidarität (vgl. Winner, 1988, S. 8). Dabei ist der Sprecher fest überzeugt von seiner Meinung und der Sympathie der ,initiates‘. Die eigentlichen Adressaten sind als Zielpersonen ,Opfer‘ (,victim‘) (vgl. Vesper, 1997, S. 4 f. u. 13). Diesen gegenüber wird die (negative) Einstellung eingenommen. Wenn niemand verantwortlich für die Situation ist, gibt es außer des Schicksals kein richtiges Opfer. Das Opfer kann die Ironie verstehen oder nicht. Dann ist es sogar ein zweifaches naives Opfer und zusätzliches Publikum, von dem sich abgegrenzt wird (vgl. Winner, 1988, S. 27 f.).

Dabei gibt es unterschiedliche Grade der Negativität wie Kritik, Infragestellung oder missbilliger Haltung (vgl. Vesper, 1997, S. 14). Ebenfalls möglich ist die Entschärfung von Urteilen für Kritik durch eine „belustigende, verblüffende Komponente“, welche aber auch für das „ästhetisch-kognitive Vergnügen am Sprachspiel“ (Vesper, 1997, S. 15) vorhanden ist. Dieses kann neben dem Ausdruck negativer Einstellungen eine Funktion von Ironie sein. Weitere sind eine zusammengefasste Argumentation mit Argumentationsvorteil, da eine Entgegnung auf Ironie schwieriger ist, oder eine enge Beziehung zwischen Sprecher und Hörer durch gemeinsame Wertvorstellungen, Wissensbestände und Einverständnis. Ein gemeinsamer, nicht situativer Hintergrund ist für Außenstehende nicht zu verstehen und führt zu Gemeinsamkeit und Vertrautheit (vgl. Vesper, 1997, S. 15 f.). Weitere durch befragte Personen benannte Funktionen von Ironie können die besondere Betonung eines Standpunktes, der Ausdruck von Emotionen oder von Unannehmlichkeiten, das Provozieren einer Reaktion, das Erhalten von Aufmerksamkeit, das Aufrechterhalten der Konversation oder das Verbergen von etwas sein (vgl. Kusun-Nakamura, Glucksberg und Brown, 2007, S. 60).

Als Subkonstrukte können die „Überlegenheit-manifestierende (arrogante)“, die „sich wehrende, schützende“ sowie die „konstruktiv-kritische Ironie“ (Vesper, 1997, S. 16) angesehen werden. Erstere drückt eine Ungleichheit und Machtposition des Sprechers aus. Ziel ist ein Lächerlich machen und Herabsetzen. Bei der zweiten ist der Sprecher dem Adressaten unterlegen, fühlt Antipathie oder Angst, sucht Solidarisierung und bezieht die Kritik auf abwesende Personen. Mit der dritten wird Sympathie und Interesse gegenüber der anderen Meinung gezeigt. Sie ist konstruktive Kritik mit kurzer Argumentation zur Verdeutlichung des eigenen Standpunktes. Dabei geht es um das Kontrollieren oder Nehmen negativer Gefühle (vgl. Vesper, 1997, S. 16). Außerdem gibt es eine Form, die bei Sympathie oder Akzeptanz Lob durch Tadel ausdrückt sowie Kontakt und Nähe herstellen möchte, die „liebvolle Ironie“ (Vesper, 1997, S. 17).

Der Effekt und die Motivation, Ironie gegenüber einer wörtlichen Aussage zu wählen, können sein, dass erstere weniger aggressiv, Status aufwertend und witziger ist. Eine wörtliche Beleidigung wird sowohl als aggressiver angesehen als ironische Beleidigungen als auch Komplimente. Ironie ist also eine mildere Form von Kritik. Ironische Komplimente sind allerdings so negativ wie Beleidigungen, da sie immer auch etwas Kritisches meinen. Ironische wie auch wörtliche Beleidigung machen überlegen, ironische Komplimente gleichwertig, wörtliche Komplimente unterlegen. Beide Formen von Ironie scheinen lustiger als die wörtlichen. Eine Beleidigung ist dabei witziger als ein Kompliment (vgl. Winner, 1988, S. 155-157).

Eine weitere Funktion von Ironie ist emotionale Kontrolle. Durch die witzige Äußerung eines wörtlich positiven, aber negativ gemeinten Kommentars gegenüber einer negativen wörtlichen Aussage kann Selbstkontrolle bewiesen werden (vgl. Dews, Kaplan & Winner, 2007, S. 300). So kann mit Situationen umgegangen werden, die bedrohlich für soziale Beziehungen sein könnten (vgl. Kumon-Nakamura, Glucksberg & Brown, 2007, S. 93). Der Sprecher erscheint weniger kritisch und verärgert. Der Adressat sollte sich weniger angegriffen und beleidigt fühlen und so die Beziehung weniger negativ betroffen sein. Durch das gemeinsame Lachen über eine unangenehme Situation kann sogar eine Bindung entstehen. Weniger kritisch wird der Sprecher jedoch nur bei der Kommentierung einer schlechten Leistung, nicht aber beleidigenden Verhaltens oder einer unangenehmen Situation angesehen. Weniger verärgert und kontrollierter wirkt er nur bei beleidigendem Verhalten. Auch der Adressat fühlt sich bei Kommentierung dessen weniger beleidigt. Sowohl in diesem Fall als auch bei schlechter Leistung wird sich weniger angegriffen gefühlt. Am amüsiertesten ist er in Bezug auf die Situation, am wenigsten, aber immer noch mehr als bei wörtlicher Kritik hinsichtlich der eigenen Leistung. Ein weniger negativer Einfluss auf die Beziehung findet sich bei ironischer Kritik, beleidigendem Verhalten

und der Situation. Als Antwort auf Kritik über die Situation wird gegenüber den anderen Formen am meisten wiederum Ironie benannt. Bezüglich der Situation oder der Leistung wird bei wörtlicher Kritik wahrscheinlicher mit Zustimmung reagiert. Gleichmaßen auf Ironie wie Wörtlichkeit wird mit Reue, Erklärung oder negativen Gefühlen dem Sprecher gegenüber geantwortet. Die Wahrscheinlichkeit für Aggression wird also nicht unbedingt reduziert. Diese Bewertungen könnten unterschiedlich ausfallen, wenn statt unbeteiligten Zuhörern die Adressaten selbst befragt werden würden (vgl. Dews, Kaplan & Winner, 2007, S. 305 f. u. 310-313). Insgesamt erscheint ironische Kritik jedoch bei schlechten Leistungen gesichtswahrend für den Adressaten. Bei beleidigendem Verhalten gilt dies gleichermaßen für Sprecher und Adressaten. Ersterem wird möglich, letzteren zurechtzuweisen, ohne dass dies negativ auf ihn selbst zurückfällt. Die bessere Beziehung durch eine unangenehme Situation kann auf Humor und das Teilen dieser Erfahrung im Gegensatz zum Beschweren ohne Berücksichtigung des Adressaten bei einer wörtlichen Aussage zurückzuführen sein. Dies trifft v. a. zu, wenn beide noch keine Freunde, sondern Fremde oder Bekannte sind. In Stresssituationen kann Angst statt erhöht auch verringert werden. Ironische Kritik ist nur dann weniger negativ als wörtliche, wenn sie nicht verdient ist. Wenn sie hingegen gegenüber einer dritten Person angewendet wird, kann sie auch negativer sein als eine wörtliche Aussage, weil die anderen beiden über die dritte lachen und sich gegen sie zusammenschließen können (vgl. Dews, Kaplan & Winner, 2007, S. 314-316). In einem professionellen Kontext kann Ironie eine soziale Form zur Vermeidung von Konflikten sein, um bei unterschiedlichen Erwartungen und Interessen Kooperation zu sichern (vgl. Kotthoff, 2007, S. 387). Weiterhin kann sie zur Reflexion des eigenen Handelns führen und eine Verantwortung für dieses deutlich machen. Zudem kann ein Verhältnis in (autoritären) Ordnungen reflexiv ausgehandelt werden (vgl. Mecheril & Hoffarth, 2011, S. 32 u. 37).

In privaten Konversationen mit freundlicher Ironie wird im Normalfall direkt auf die wörtliche Aussage des ironischen Aktes geantwortet. Diese Reaktion führt durch Aufrechterhalten der freundlichen Ironie meist zu einem spielerischen Diskurs des Stichelns, ohne den Rahmen zu ändern. Andere Möglichkeiten wären auf das Implizierte, gemischt auf beides, mehrdeutig oder mit Lachen zu reagieren. Durch Antwort auf die eigentliche Bedeutung wird zum ursprünglichen Diskurs zurück gewechselt. Bei der dritten Version ist beides möglich. Bei Mehrdeutigkeit ist nicht klar, ob und wie die Ironie verstanden wurde. Lachen berücksichtigt nur den Humor im ironischen Akt. Stacheln aber spielt eine besondere Rolle in Gesprächen unter Freunden. Es zeichnet aus, dass man sich gut kennt und gegenseitig sicher genug dafür fühlt. Trotz des Humors werden gegensätzliche Einstellungen kommuniziert, jedoch auf eine sozial akzeptierbare

Weise (vgl. Kotthoff, 2007, S. 382 f., 388, 390 u. 394). Auch zwischen Eltern und Kindern findet als Teil der Sozialisation solch ein Sticheln statt. So kann etwas über soziale Identitäten gelernt, diese abgelehnt und angenommen werden (vgl. Gibbs, 2007, S. 342).

Studien mit Kindern zeigen schon ab fünf Jahren folgende Ergebnisse (vgl. Creusere, 2007, S. 412). Auch für Kinder ist Ironie weniger aggressiv als wörtliche Aussagen. Dabei ist eine spottende Betonung schlimmer als eine trockene, die wiederum aggressiver wahrgenommen wird als eine überaus ernste. Es zeigt sich kein Effekt dadurch, ob Ironie direkt oder indirekt ist oder vorher Prahlerei stattfand. Ironie wird immer als witziger als wörtliche Aussagen angesehen, was mit dem Alter noch zunimmt. Eine überaus ernste Form wird als am witzigsten empfunden. Bei Sechsjährigen ist direkte und indirekte Ironie gleich witzig. Mit dem Alter wird die indirekte Form witziger. Imitation von Prahlerei ist bei Sechsjährigen witziger, bei Achtjährigen zeigt sich kein Unterschied. Kinder benennen anscheinend offensichtlichste Formen von Ironie als am witzigsten, Erwachsene subtilere (vgl. Winner, 1988, S. 158 f.).

Wenn Kinder Ironie als nicht so witzig ansehen, kann das damit zusammenhängen, dass sie sich mit dem Opfer von ironischer Kritik identifizieren (vgl. Angeleri & Airenti, 2013, S.134). Bei Achtjährigen wird ironischer Dank als die am wenigsten witzige, aber am meisten aggressive Form angesehen, der typische Widerspruch als am meisten humorvoll und zweitmeisten bösarzig (vgl. Creusere, 2007, S. 419 f.). In einer Studie von Filippova und Astington (vgl. 2010, S. 920-923 u. 925 f.) werden von Fünf-, Sieben- und Neunjährigen Übertreibungen in der Form von Lob als netter angesehen als der typische Widerspruch in beiden Formen, als Kritik am wenigsten freundlich. Bis auf die Fünfjährigen gibt es kaum Unterschiede zur gesamten Bewertung von Erwachsenen. Erstere sehen alle Formen als aggressiver an, bei Erwachsenen nimmt diese Bewertung ab. Die Übertreibung als Lob wird als noch witziger angesehen als der Widerspruch, dabei Lob witziger als Kritik. Übertriebene Kritik ist am wenigsten witzig. In der Bewertung von sozial-kommunikativen Aspekten der Ironie unterscheiden sich Kinder demnach wesentlich weniger von Erwachsenen und zeigen deshalb eine geringere Entwicklung als in der von sozial-kognitiven (s. 2.2). Erstere sind als pragmatische Fähigkeiten durch Intuition aus einem Bewusstsein für soziale Standards und Normen und nicht erst durch Reflektion wie letztere möglich. Sie könnten auch mit der Fähigkeit zu Empathie zusammenhängen.

Dies wirft ein anderes Licht auf eine Förderung von Fähigkeiten und Wissen vor dem Schuleintritt durch soziales Lernen. Sowohl dafür als auch für die in diesem Abschnitt aufgezeigten positiven sozialen Funktionen von Ironie wird im folgenden Kapitel abgewogen, ob und wie sie sich in der Pädagogik mit Kindern anwenden lassen.

5 FÖRDERUNG IN DER KINDHEIT

5.1 Gründe für und gegen Ironie in der Pädagogik

Ironie taucht im pädagogischen Alltag zumindest ab dem Schulalter immer wieder, manchmal sogar regelmäßig auf (vgl. Aßmann & Krüger, 2011b, S. 7 u. 16). Dabei besteht jedoch eine „Inkongruenz zwischen der (theoretischen) Thematisierung von Ironie und ihrem Gebrauch in der pädagogischen Praxis“ (Krüger, 2011, S. 176 f.). Es gibt nämlich starke moralische Vorbehalte ihr gegenüber. Wenn sie nicht vermeidbar sei, dürfe sie nur mit äußerster Vorsicht gebraucht werden. Sie kann Unsicherheit hervorrufen, berücksichtigt nicht die Bedürfnisse der Kinder bzw. schadet ihnen sogar, was unzulässig die kognitive und soziale Überlegenheit des Pädagogen ausdrückt. Eine kindgerechte Verständigung sollte verständlich und verständnisvoll für Kinder sein (vgl. Aßmann & Krüger, 2011b, S. 8 f.). Das Kind muss nicht nur ernst genommen werden, sondern sich auch so fühlen (vgl. Krüger, 2011, S. 148). Deshalb wird Ironie als verletzend und überwältigend angesehen (vgl. Gruschka, 2011, S. 109). Dabei werden ihr gegenteilig zu pädagogischen Zielen nahezu alle negativen Effekte zugeschrieben. Diese Meinung stammt schon aus dem 19. Jahrhundert und hält sich ohne große neue Auseinandersetzungen bis heute (vgl. Krüger, 2011, S. 121 f. u. 141). Vorbehalte gelten auf sprachlich-kognitiver, moralischer und strukturell-phänomenologischer Ebene (vgl. Aßmann & Krüger, 2011b, S. 17).

Ironie kann miss- oder nicht verstanden werden, sarkastisch werden und klärt Situationen nicht von sich aus auf. Sie kann aber auch aufmuntern, Sprache sowie Denken anregen. Dabei kann der Situation der Ernst genommen werden. Kritik wird nur angedeutet. Durch Reflexion wird eine Verständigung möglich. Diese hängt aber von der Bereitschaft des Adressaten ab, wodurch die ‚Macht‘ bei diesem und nicht bei dem ironischen Sprecher liegt (vgl. Mecheril & Hoffarth, 2011, S. 33 f. u. 39 f.). So kann Ironie soziale und kognitive Kompetenzen fördern (vgl. Krüger, 2011, S. 152). Sie muss keine Konfrontation hervorrufen, sondern kann eine Zusammenarbeit und Gemeinsamkeit bedeuten, die auf geteiltem Wissen beruht. Diese kann aber nur entstehen, wenn es auch möglich wäre, die implizierte Aussage wörtlich anzusprechen. Dies ist zwar aufgrund des gemeinsamen Wissens nicht notwendig, ansonsten wird Ironie jedoch sarkastisch und überheblich (vgl. Mecheril & Hoffarth, 2011, S. 37 f. u. 41). Wichtig ist dazu auch Selbstironie. Mecheril und Hoffarth (2011) verdeutlichen: „Einer ironiefreundlichen Pädagogik geht es auch um den Nicht-Ernst des Lebens und das Vergnügen, diesen spielerisch zu entdecken und auszukosten und dabei sich und die Anderen ernst nehmen zu können“ (S. 43). In der Arbeit mit Kindern ist dies bedeutend. Dabei besteht aber wiederum das Risiko, nicht ernst genommen

zu werden. Schädlich ist Ironie also, wenn sie scheitert und zu Verwirrung und Unwohlsein führt. Dann muss sie aufgeklärt werden. Gefährlich ist eine insgesamt ironische Haltung, die nichts mehr ernst nimmt und nur noch eigenes und fremdes Scheitern sieht. Dabei kann schnell die Schuld auf die Kinder geschoben werden (vgl. Gruschka, 2011, S. 110 u. 117 f.). Ironie kann jedoch auch einfach nur wirkungslos bleiben. Ein Argument gegen Ironie ist, dass der Pädagoge wahr und echt dem Kind gegenüber sein muss (vgl. Krüger, 2011, S. 128 u. 174). Dies würde hingegen auch dafür sprechen, authentisch im Gebrauch von Ironie zu sein.

Auch wenn die Tendenz negativ ist, lassen sich doch Gegenargumente zur strikten und vollständigen Ablehnung von Ironie finden. So ist die Abwertung meist nur verallgemeinernd auf eine Form bezogen, den Sarkasmus. Humor dagegen ist in der Pädagogik sogar erwünscht (vgl. Krüger, 2011, S. 145 u. 161). In Abschnitt 4.1 wurde bereits Sarkasmus als nur eine, besonders negative Form von Ironie und Ironie als Aspekt von Humor herausgestellt. In 4.2 und 4.3 wurden aber auch andere Formen von Ironie und deren hilfreiche Funktionen aufgezeigt, die hier von Bedeutung sind. Eine ironische Kritik kann abwertend und spottend wirken, aber auch relativierend, entlastend und motivierend sein. Wichtig ist, dass dies vom Kind verstanden und dem somit zugestimmt wird. Ein Fehler, auf den sich bezogen wird, kann nicht rückgängig gemacht oder ignoriert werden, aber es kann anders auf das Scheitern reagiert werden. Eine Reaktion mit Witz kann positive Auswirkungen auf das Verhältnis haben (vgl. Gruschka, 2011, S. 107 u. 120). Man kann unterscheiden, ob durch die Ironie die ganze Person beurteilt wird, nur ihr Verhalten bzw. ihre Eigenschaften oder sogar nur die Situation. Dabei ist die Motivation zum Wohl des Kindes entscheidend. Als Strafe sollte Ironie v. a. bei jüngeren Kindern trotzdem nicht verwendet werden. Auch wahres Lob sollte nicht ironisch ausgedrückt werden, weil es so nicht unbedingt ernst genommen werden kann (vgl. Krüger, 2011, S. 139, 148 u. 158 f.).

In Stress- oder beängstigenden Situationen für Kinder können diese dagegen wie bereits benannt durch Ironie entschärft werden. Die wahre Bedeutung der Gefahr oder Bedrohung bleibt zumindest teilweise dennoch erhalten und realistisch. Schutz und Ernsthaftigkeit sind gleichermaßen für das Lernen möglich (vgl. Aßmann, 2011, S. 196). In ironischen Fragen kann weiterhin z. B. indirekt auf Regeln hingewiesen werden (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2011, S. 131 f.). Auch eine Reflexion von fehlerhaftem Handeln ist, wie deutlich wurde, so möglich. Dies geht, ohne dass Autorität oder Überlegenheit unangemessen ausgedrückt werden muss. Emotionale Kontrolle kann Pädagogen helfen und ist ein Ziel für die Entwicklung von Kindern. Ironie kann somit auch als Kompetenz und Ziel angesehen werden sowie Bildung ausdrücken (vgl. Aßmann & Krüger, 2011b, S. 14). Sie hat das Potential, die Sicht auf die Welt und auf das

Selbst zu erschüttern und so möglicherweise zu verändern (vgl. Koller, 2011, S. 61 u. 63). Mecheril und Hoffarth (2011) drücken es so aus: „Ironie verwandelt Menschen in Subjekte, die in der Lage zur Nachsicht, zur Zurückhaltung und zum Entgegenkommen sind“ (S. 44). Sie ist Voraussetzung für die Teilnahme an vielen Gesprächen. Solche kommunikativen Fähigkeiten müssen über die Kindheit noch auf- und ausgebaut werden (vgl. Krüger, 2011, S. 125 f.). Gruschka (2011) nennt keinen Zwang, hält jedoch die Möglichkeit offen: „Eine der Leistungen, die Kinder früh erbringen können, nicht müssen, ist ein Gespür zu bekommen für die Spielereien mit Bedeutungen, mit denen Erwachsene ihnen gegenüber und vor allem sich selbst gegenüber auftreten“ (S. 115). Dabei sei Ironie noch eine der leichten Formen. Später in der Schule ist sie für das Verstehen und Interpretieren von Texten notwendig (vgl. Krüger, 2011, S. 127). In der weit bekannten und diskutierten PISA (Programme for International Student Assessment) Studie gilt Bewertung und Verstehen der Auswirkungen von Ironie in Texten als Teil der Lesekompetenz (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2000, S. 37).

Bei der Anwendung von Ironie gegenüber Kindern als Mittel v. a. für das Erreichen anderer Ziele, aber auch einer Kompetenz für Ironie wird ein anderes Bild deutlich. Krüger (2011) beschreibt: „In den Aussagen zur Ironie zeigt sich eine eigentümliche Diskrepanz zwischen ihrer Ablehnung als Erziehungsmittel und ihrer Befürwortung als Erziehungsziel“ (S. 119). Dies hängt mit unterschiedlichen Funktionen und Zielen als Mittel zusammen. Wie kann aber eine Kompetenz zur Ironie ohne ihren Einsatz erworben werden? Schließlich wird davon ausgegangen, dass es Faktoren gibt, die auf ein Erlernen einwirken, auch wenn verbale Ironie nicht spezifisch beigebracht werden muss. Zu den Faktoren gehören u. a. die bereits benannten sozialen Verhältnisse und daraus resultierende Erfahrungen mit Interaktion und Ironie als Teil dieser. Diese werden auch mit dem Ausdruck von Bildung als Privileg in Zusammenhang gebracht. Deshalb wird Ironie teilweise als Thema von Unterricht vorgeschlagen (vgl. Krüger, 2011, S. 119, 124, 131 f. u. 163). Dieser wäre laut Rorty (1989) Ausdruck einer höheren, kritischen Bildung, in der Ironie eine Rolle spielen sollte. Bei grundlegender Bildung als Sozialisation zur bloßen Vermittlung von Wissen sei sie jedoch noch fehl am Platz und könne verunsichern (nach Krüger, 2011, S. 165 f.). Dabei stellt sich aber die Frage, ob nicht beides zeitgleich geschehen sollte oder könnte. So wird Ironie auch bedeutend für Politik, Gesellschaft und Demokratie und kann Kennzeichen von besonderer Begabung sein (vgl. Krüger, 2011, S. 163 u. 168 f.).

Bei der Entwicklung einer Kompetenz für Ironie und Altersangaben dafür zeigten sich bisher unterschiedliche Ergebnisse. Zumindest implizit gab es Anzeichen für ein Verständnis sogar ab drei oder vier Jahren. Ironie kann jedoch nach Mecheril & Hoffarth (2011) gar nicht dauerhaft

und vorhersehbar auftreten, weil gerade das Unerwartete und Überraschende sie ausmacht (vgl. S. 42). Auch die in ihr enthaltene Ungewissheit über die Bedeutung einer Aussage gehört zur Form der Ironie gewissermaßen dazu. Aus dieser Perspektive wird es weniger bedeutend, ab welchem Alter Kinder Ironie überhaupt verstehen (vgl. Aßmann & Krüger, 2011b, S. 17 f.). Wenn Ironie als verletzend und abwertend bezeichnet wird, wird ohnehin ein Verständnis durch die Kinder angenommen. Während zudem eigentlich die Individualität jedes einzelnen Kindes bedeutend ist, wird bei der Ablehnung von Ironie meist von einer Pauschalisierung kindlichen Unverständnisses ausgegangen. Dabei kann sie selbst Erwachsenen Schwierigkeiten bereiten. Bei ihnen wie auch bei Kindern hängt eine Kompetenz für Ironie demnach auch von individuellen Unterschieden ab. Eine Sensibilität für die Variabilität der Kinder ist so unabdingbar. Ihre Entwicklung könnte jedoch noch unterstützt werden. Des Weiteren soll Ironie nur zwischen gleichen oder gleichberechtigten Partnern stattfinden. Als genau solche und auf Augenhöhe sollen Kinder aber behandelt werden (vgl. Krüger, 2011, S. 123-125, 130 u. 138). So muss man „die Eignung der Ironie als Erziehungsmittel an Bedingungen knüpfen“ (Krüger, 2011, S. 129).

Im Umgang mit Ironie gegenüber Kindern zu ihrer Unterstützung beim Erwerb einer Kompetenz dafür ist v. a. ein Wissen über diese Umstände entscheidend. Effektiv wird Förderung erst durch ein „Wissen über kindliche Entwicklungsprozesse um dem natürlichen Reifungsprozess der Kinder nicht lediglich zu folgen, sondern ihm vorauszuweichen“ (Denker, 2012, S. 185). Bei erfolgreichem Lernen besteht ein Gleichgewicht von kognitiven, sozialen und emotionalen Prozessen. Optimales Lernen in der Zone proximaler Entwicklung nach Vygotsky erfolgt, wenn der Schwierigkeitsgrad über den Entwicklungsstand hinausgeht mit der Unterstützung Erwachsener. Diese werden dabei nachgeahmt und so Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen internalisiert. Ist der Schwierigkeitsgrad zu hoch, wirkt dies frustrierend, ist er zu niedrig, langweilt dies das Kind. Bei besonderer Begabung müssen also gestellte Anforderungen schwieriger sein, da die Zone proximaler Entwicklung größer ist und somit auch eine Steigerung der Fähigkeiten (vgl. Rogalla, 2005, S. 248 f.). Begabung kann sich u. a. kognitiv, kreativ und sozial äußern und zeigt sich laut Renzulli (1978) erst im Zusammenspiel von Fähigkeiten, Engagement bzw. Motivation und Kreativität für Problemlösung. Schon ein Potenzial dazu muss berücksichtigt werden, um alle drei Bereiche entfalten zu können (nach Rogalla, 2005, S. 250 f.).

Laut Sternberg sind es analytische, kreative und praktische Fähigkeiten, die sich in unterschiedlichen Situationen äußern. In Kindergarten und Schule kann schon früh auf vorher unentdecktes und unberücksichtigtes Potenzial eingegangen werden, ohne dass bzw. schon bevor sich eine Begabung äußert (nach Rogalla, 2005, S. 253 f.). Schnupperangebote für Erfahrungen in neuen

Bereichen können dazu bei allen Kindern Interessen und Stärken aufzeigen. Auch allgemeine Grundfähigkeiten z. B. zur Kommunikation sind für alle hilfreich. Dadurch kann bei begabten Kindern ihr Potenzial sichtbar und weiter gefördert werden (vgl. Rogalla, 2005, S. 262 f.). Dies kann auch für Ironie gelten. Als Voraussetzungen für oder bei einer Ablehnung dieser kommen außerdem andere Fähigkeiten zur Förderung infrage, die nachfolgend thematisiert werden.

5.2 Sozial-kognitive und sprachliche Fähigkeiten

Selbst wenn die Einstellung besteht, dass auf Ironie vor dem Schulalter verzichtet werden soll und kann, wurde aufgezeigt, dass sich sozial-kognitive und sprachliche Fähigkeiten weit davor entwickeln und äußern, die Voraussetzungen für eine Kompetenz für Ironie sind. Diese zu fördern, kann zumindest indirekt über diese Fähigkeiten erfolgen. Auch wenn gewisse Entwicklungsschritte erst ab einem bestimmten Alter möglich sind, kann begrenzt eine frühere Entwicklung in einem Bereich eine solche in einem darauf folgenden ermöglichen. Dies kann für Erfahrungen mit Sprache bzw. Kommunikation in Zusammenhang mit sozialer Kognition und Ironie gelten. Ebert (2011) stellt dazu fest: „Wer früh ein repräsentationales Verständnis der mentalen Welt entwickelt, kann schneller Wissen über andere mentale Aspekte [...] aufbauen“ (S. 284). Zudem sind diese Fähigkeiten ohnehin von Vorteil für die Entwicklung von Kindern. Schon ein gutes Zurechtfinden des Kindes in frühen nonverbalen Konversationen mit Bezugspersonen kann frühe, hohe kognitive Leistung vorhersagen. In diesen ist es, wie in 1.5 schon deutlich wurde, entscheidend, Kinder als intentional wahrzunehmen und auf mentale Zustände einzugehen. Ansonsten können Deprivationserscheinungen zu Problemen in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung sowie zu Lernschwächen führen (vgl. Denker, 2012, S. 98 u. 102). Geringe Fähigkeiten sozialer Kognition wie Empathie, emotionale Perspektivübernahme und interpersonale Verhandlungsstrategien stehen in Zusammenhang mit Störungen des Sozialverhaltens. Die Personenwahrnehmung ist dann weniger differenziert, nicht sachlich und übertrieben emotional, was oft zu einem falschen Einschätzen von Absichten mit negativen Folgen führt. Fehlende soziale Kognition bei Autisten äußert sich in sozialem Rückzug, einem fehlenden Bedürfnis zu Kommunikation sowie Schwierigkeiten, Reaktionen einzuschätzen. Empathie kann durch soziale Motivation als mehr Mitgefühl die Entwicklung aus frühen Problemen zu Verhaltensstörungen bremsen (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 590 u. 612-615). Sie ermöglicht erst ein Schuldbewusstsein, wenn eine Notlage verursacht wurde. Ohne eine ToM gibt es bei sich entgegenstehenden Bedürfnissen keine Handlungsfähigkeit oder diese werden handgreiflich gelöst (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 352 f. u. 360). Auch im Kindergartenalter sollten

mentale Zustände deshalb zugeschrieben werden. Außerdem können Kinder dazu ermuntert werden, ihr Verständnis durch Sprache auszudrücken. Dazu kann nachgefragt und diskutiert werden, ohne dass sich festgelegt werden muss. Gedankenfolgen sollten verständlich gemacht werden und über das Denken gesprochen werden, indem es und dazugehörige Begriffe in angemessener Weise angewendet und reflektiert werden (vgl. Astington, 2000, S. 204 f. u. 209).

Im Vorschulalter besteht ein Zusammenhang weiter entwickelter sozialer Kognition als ToM mit kompetenterem Sozialverhalten im Rollenspiel (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 611). ToM und soziale Perspektivübernahme helfen außerdem, Argumente zum besseren Erreichen von Zielen einzusetzen und auszuhandeln (vgl. Denker, 2012, S. 103). Das Formulieren von Fragen bei unklaren Bitten des Kindes im Vorschulalter wirkt sich auf die Beurteilung von Schuld bei Missverständnissen aus. Für Erfolg im Schulalter muss statt über nachvollziehbare über losgelöste Situationen geredet werden können, wozu Symbolsysteme und Repräsentationen notwendig sind. Soziale Kognition wird so zur Grundlage für soziale Interaktion mit Familie und Freunden sowie kognitive Aktivitäten in der Schule (vgl. Astington, 2000, S. 207-210).

Dabei führt Perspektivübernahme bzw. -koordination zur Wissensvermittlung und Konfrontation mit realistischen Interaktionssituationen, die den Entwicklungsstand überfordern, so Routinen aufbrechen und die Entwicklung auf eine höhere Stufe bringen. Durch Problemlösekompetenzen bieten sich zudem alternative Handlungsstrategien. Aufgrund dessen sollte bei frühen Problemen in der Entwicklung sozialer Kognition interveniert werden. Für die konkrete Förderung scheint die ToM jedoch weniger geeignet. Erst durch einen direkten Handlungsbezug können Prozesse, die eine Veränderung des Verhaltens bewirken können, gefördert werden. Dies kann z. B. im Rollenspiel geschehen (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 616 f.). Die Bedeutung auch sozial-kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten für die Entwicklung von Kindern legt eine Förderung nahe, die diese sowie auch Fähigkeiten für Ironie miteinbeziehen kann. Zur Umsetzung werden deshalb in dieser Arbeit abschließend soziale Beziehungen sowie der Umgang mit Sprache und Schrift als zwei Möglichkeiten betrachtet, die dazu sinnvoll erscheinen.

5.3 Möglichkeiten vor dem Schuleintritt

5.3.1 Soziale Beziehungen

Wie bereits deutlich wurde, spielt die Beziehung für Ironie – und auch anders herum – aufgrund gemeinsamen Wissens eine besondere Rolle. Ironie wird immer in Hinblick auf die sie einbettende Konversation interpretiert. Neben Pragmatik ist also auch eine gewisse Metapragmatik

bezüglich Beziehungen notwendig (vgl. Kotthoff, 2007, S. 402 f.). Eine enge Beziehung zwischen Sprecher und Adressat erleichtert das Verstehen von Ironie (vgl. Loukusa & Leinonen, 2008, S. 56). Gruschka, (2011) zeigt auf: „Man kennt seine Leute, bei den einen weiß man, dass man immer mit Ironie rechnen muss, bei anderen nur sehr selten oder nie“ (S. 116). Und auch bei sozial-kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sind Beziehungen unabdingbar. Dabei kann zwischen primären Bindungen im Elternhaus und sekundären als „erweiterte Bindungsbeziehungen“ (Denker, 2012, S. 167) in Institutionen unterschieden werden.

Kinder mit sicherer Bindung zeigen deutlich bessere Ergebnisse in Sprachtests. Sie zeigen Sprachmotivation sowie ein gutes Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl. Dies liegt z. B. daran, dass es beim Explorationsverhalten durch die Referenz der Bezugsperson zu mehr Kommunikation kommt (vgl. Petermann u. a., 2010, S. 41 f.). Außerdem lassen sich bei sicher gebundenen Kindern mit vier Jahren bessere ToM-Leistungen nachweisen als bei unsicher gebundenen. Auch diese kommen über die enge Beziehung zur Bezugsperson indirekt durch Interaktion und sprachliche Entwicklungsbegleitung zustande. Darauf wurde bereits in 1.5 und 2.1 teilweise eingegangen. Es besteht eine entspannte und aufgabenorientierte Haltung, durch die das Kind zu Exploration und kognitiven Herausforderungen ermutigt wird. Das Kind braucht die Sicherheit der Beziehung und der darin enthaltenen Responsivität zur Anwendung von Sprache zum Ausdruck seiner mentalen Zustände und zu deren Beantwortung. In Gesprächsangeboten können Wissenslücken des Kindes aufgegriffen werden und es besteht eine höhere Sensibilität für Gesprächsregeln (vgl. Denker, 2012, S. 95, 150, 156, 170 u. 173 f.). Diese ist auch für Ironie von Bedeutung. Denker (2012) erläutert die Responsivität demnach wie folgt:

„Sprachliche Responsivität zeichnet sich in der hier vorgestellten Begriffsdeutung somit durch positive zwischenmenschliche Erfahrungen von kollaborativer, interaktiver, kohärenter und emotionaler Kommunikation sowie durch sprachlichen Reparaturmechanismen und reflektierende Dialogstrukturen aus“ (Denker, 2012, S. 86).

Es zeigt sich, dass ein „Mangel an verlässlicher, kontinuierlicher und responsiver Betreuungserfahrung im frühen Kindesalter mit negativen Konsequenzen für die sprachliche und sozio-kognitive Entwicklung verbunden ist“ (Denker, 2012, S. 182). Eine desorganisierte Bindung wird oft mit rigiden Reaktionsmustern durch gestörte Emotionsregulation in Beziehung gesetzt, die eine ToM beeinträchtigen können. Das liegt daran, dass diese bei ungünstigen Bindungsbeziehungen zur Abwehr bestimmter sozialer Erfahrungen genutzt werden. Dadurch werden aber der Erfahrungs- und Lernhorizont früh eingeschränkt (vgl. Denker, 2012, S. 104 u. 171). „Positiv konnotierte soziale Perspektivübernahmen erscheinen daher angewiesen auf sichere Bindungspersonen und sozial angemessene Rollenvorbilder“ (Denker, 2012, S. 103).

Die Bedürfnisse von Vorschulkindern liegen deutlich auf der Herstellung sprachlich-kognitiver Nähe. Spätestens hier erhalten Pädagogen als sekundäre Bezugsperson in Institutionen ihre Bedeutung. Auch wenn bis dahin eine sichere Bindung vorlag, ist die Bindungssicherheit zu sekundären Bezugspersonen nicht so wahrscheinlich wie die zu primären. Kinder können multiple Bindungsmuster entwickeln, die auf unabhängigen Kontexten und Interaktionserfahrungen sowie -qualitäten beruhen (vgl. Denker, 2012, S. 73 u. 103). Bisher aufgezeigtes Verhalten kann eine sichere Bindung aber auch durch „pädagogisch reflektierte Dialogangebote“ (Denker, 2012, S. 174) ermöglichen. Dabei können pädagogische Fachkräfte die Interessen und Beweggründe der Kinder aufgreifen und diese sich neuen Lernprozessen öffnen. Die Herausforderung ist dabei, eine Balance zwischen Gruppen- und Einzelbetreuung zum Bindungsaufbau herzustellen. Eine Interaktion kann und soll nicht nur kindzentriert sein wie in primären Bindungsbeziehungen, sondern auch in und mit der Gruppe stattfinden und diese regulieren. Ein Fehler ist, dass sich oft zu schnell aus Interaktionsprozessen zurückgezogen wird, weil die Selbstständigkeit des Kindes berücksichtigt werden soll. Dadurch können Kinder jedoch nicht über die Beziehung an Sprache als kognitives Werkzeug herangeführt werden (vgl. Denker, 2012, S. 75, 104 u. 184). Dies erscheint nach Vygotsky und seiner Zone proximaler Entwicklung jedoch notwendig für die kindliche Entwicklung.

Neurowissenschaften belegen, dass nur über emotional positiv abgesicherte Interaktion kognitive Entwicklungen möglich sind. Beim (Bilder-)Bücherlesen wird durch ein wertschätzendes Geborgenheitsgefühl genauso eine unterstützende Begegnungskultur vermittelt (vgl. Twrsnick, 2011, S. 127). Es wird ein besonders hohes Maß an emotionaler und körperlicher Nähe aufgebaut, das einen begrenzten, emotional stabilen Raum der Interaktion entstehen lässt (vgl. Nickel, 2011, S. 18 f.). In diesem dient der Erwachsene als Vermittler. Dabei wird die Kommunikation von der Qualität der emotionalen Beziehung geprägt (vgl. McElvany, 2008, S. 88 u. 91). Geborgenheit und Nähe in der Vorlesesituation fördern Konzentration und Kommunikation über Interessen und Gefühle (vgl. Rau, 2007, S. 31). Deshalb wird nachfolgend auf den Umgang mit Sprache und Schrift zur Förderung von Fähigkeiten vor dem Schuleintritt eingegangen.

5.3.2 Umgang mit Sprache und Schrift

(Bilder-)Buchlesen, die Interaktion darüber und das Erzählen eigener Geschichten fördern sowohl sprachliche als auch sozial-kognitive Fähigkeiten sowie eine Kompetenz für Ironie. Ab ihrem zweiten Geburtstag fangen Kinder an, Geschichten zu erzählen. Dieser natürlichen Ausdrucksbereitschaft muss Aufmerksamkeit geschenkt werden. Durch Bilder oder Phantasiespiele

kann sie weiter angeregt werden (vgl. Denker, 2012, S. 86). Sogar Zweijährige schildern Geschehnisse detailreicher, wenn sie wissen, dass ihr Gegenüber diese nicht miterlebt hat, um so Informationsdefizite des anderen zu kompensieren (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 607). Wenn Dreijährige Geschichten erzählen, ist dabei noch deutlich ihr Denkprozess zu erkennen. Auch sie wissen schon, welche Vorgänge als mentale Zustände nicht sichtbar sind. Geschichten werden dann erzählt, wenn sie einen unerwarteten Bruch in den bereits erwähnten Skripten sozialen Wissens über Handlungsabfolgen darstellen. Strukturiert wiedergeben können diesen erst ca. Siebenjährige. Beim Bilderbuchlesen kann ihm aber schon viel früher begegnet werden. Bei solch einem Bruch wird auch soziale Kognition notwendig. Beim Geschichten Hören und Erzählen durch (Bilder-)Buchlesen muss die Perspektive gewechselt, sich in Personen hineingedacht, müssen ihre Absichten erkannt und ihre Gefühle nachvollzogen werden. Dadurch zeigt sich auch eine weiter entwickelte, auf schriftlichen Formen basierende Sprache (vgl. Rau, 2007, S. 74-76 u. 79 f.). Durch Sprachproduktion anregende Fragen und eine korrektive Sprachlehrstrategie der Expansion kann die Bilderbuchsituation kurzfristig für nachhaltige Fortschritte der Sprachentwicklung optimiert werden (vgl. Silbereisen & Ahnert, 2002, S. 549).

Diskurs- oder kommunikative Fähigkeit, die Kompetenz, ein Gespräch zu führen, wird durch Fortschritte im Erzählen gefördert. Sie unterstützt, wie bisher dargestellt, auch ein Verständnis von Ironie. Erzählen durch Kinder wird erst durch Vorlesen, dann durch aufmerksames, interessiertes Zuhören und emotionale Reaktionen unterstützt. In Gesprächen sammeln und vertiefen Kinder Erfahrungen mit Bedeutungen von Wörtern, Sprache und Wissen über die Welt. Dies kann ebenfalls durch Betrachten und Vorlesen von (Bilder-)Büchern geschehen. Das Erklären auch längerer und komplizierterer Zusammenhänge nimmt dabei eine besondere Rolle ein. Durch dieses können z. B. nicht alltägliche Wörter oder Wendungen benutzt und so erlernt werden (vgl. Rau, 2007, S. 83 f. u. 146-149). In einer Studie von Adrián, Clemente und Villanueva (2007) ist für die Förderung einer ToM entscheidend, dass mentale Zustände in Bezug auf die Charaktere der Geschichte erklärt werden (vgl. S. 1064). Weitere Studien stellen den Bezug zu vorherigen Äußerungen des Kindes sowie die Form in Fragen oder kurzen Äußerungen heraus. Diese lösen förderliche Erinnerungsprozesse aus (vgl. Ebert, 2011, S. 138).

Kinder können Äußerungen durch den Kontext allein verstehen. Wird auf Sprache und Schrift in der Umgebung Wert gelegt, sensibilisiert sich die sprachliche Wahrnehmung jedoch soweit, dass ab vier Jahren zwischen einer direkten Aufforderung und einer in einer Frage steckenden unterschieden werden kann (vgl. Rau, 2007, S. 99 f.). Lesen kann diese Entwicklung zur Unterscheidung von Gesagtem und Gemeintem fördern, weil in schriftlicher Sprache die wörtliche

Bedeutung wichtiger ist und in sich verständlich sein muss. Dies wird im Alter, in dem Lesen gelernt wird, auch auf die gesprochene Sprache übertragen (vgl. Bonitatibus, 1988, S. 333). Die Bedeutung des Lesen Lernens liegt im gedanklichen Bewusstwerden der Sprache und der dadurch steuerbaren Denkprozesse (vgl. Astington, 2000, S. 210). Auch durch Vorlesen von Geschichten über explizite oder implizite mentale Konzepte und einen interaktiven Austausch darüber, kommt eine Verbesserung der mentalen Leistungen von Vier- bis Fünfjährigen zustande. Das Sprechen über mentale Zustände in natürlichen Interaktionssituationen wie der Bilderbuchbetrachtung unterstützt ein früheres ToM-Verständnis (vgl. Ebert, 2011, S. 106 u. 115).

Eine besondere Bedeutung haben dabei zudem die Bilder selbst. „Wie der Text erzählen auch Bilder eine Geschichte. Wenn das Kind Leseerfahrung gesammelt hat und Bilder deuten kann, wird die Geschichte in Bildern schneller und überzeugender erzählt beziehungsweise verstanden“ (Rau, 2007, S. 89). Bilder sind Repräsentationen. Hinter ihnen steckt eine Absicht, die Kinder erkennen und auch selber haben. Sie gibt den Bildern eine Bedeutung (vgl. Rau, 2007, S. 89 f. u. 99). „Die wirkliche Welt von einer Welt, die nur im Kopf existiert und nur gedacht ist, zu unterscheiden, beginnt mit dem Betrachten von Fotos oder Bilderbüchern“ (Rau, 2007, S. 209). Ein möglicher positiver Lerneffekt liegt somit in der Förderung mentaler Modelle. Laut Glenberg & Langston (1992) kann eine Inferenzbildung durch Bilder als ‚externes Gedächtnis‘ unterstützt werden. Kapazität dafür kann frei werden, wenn repräsentationale Elemente außerhalb des Arbeitsgedächtnisses abgebildet werden (nach Diergarten, 2010, S. 140 f.).

Dies kann auch für Ironie gelten. Sie kann in Kinderliteratur sogar schon in (Bilder-)Büchern für Kindergartenkinder und Babys gefunden werden. Dabei kann sie durch einen Widerspruch im Text selbst, im Bild oder zwischen beidem auftreten (vgl. Kümmerling-Meibauer, 1999, S. 159 u. 162). Bild und Text sind im Bilderbuch gleichwertig, können sich aber unterschiedlich aufeinander beziehen. Das Bild kann mehr als der Text oder auch einen Kontrast dazu ausdrücken. Als Leser weiß man also mehr (vgl. Rau, 2007, S. 52 f.). „Ironie in Bilderbüchern macht schon in frühem Alter spielerisch mit Ironie in einer einfachen Form vertraut, die man als Widerspruch zwischen gesprochenem Wort – im Text – und unausgesprochener angedeuteter Bedeutung – im Bild – definieren kann“ (Rau, 2007, S. 221). Dabei geht es aber nicht um das bloße Verhältnis von Text und Bild, sondern die dahinterstehenden kognitiven Funktionen. Durch das Zusammenspiel beider werden neue Bedeutungen konstruiert, die erst ironisch sind. Kinder erkennen den Humor in der ironischen Nebeneinanderstellung von Text und Bild und haben so Freude daran, sich ironische Bilderbücher anzuschauen. Das Verhältnis von Text und

Bild macht das Erkennen und Verstehen von Ironie einfacher. So können selbst im Kindergartenalter ein erstes Treffen auf das Konzept von Ironie ermöglicht und Grundlagen für ihr Verständnis gelegt werden (vgl. Kümmerling-Meibauer, 1999, S. 161, 163, u. 175 f.).

Dabei werden von Autor und Illustrator bestimmte Strategien angewendet, damit der ironische Inhalt deutlich wird. Dazu gehören Kennzeichen für Ironie im Text, auch außerhalb der Geschichte, und im Bild. Das kann zum einen eine semantische Lücke fehlender Information im Text sein, die durch die Bilder spezifiziert wird, und so eine witzige Spannung hervorruft. Zum anderen kann der künstlerische Stil von Text und Bild widersprüchlich sein. Auch wechselt die Perspektive zwischen Wirklichkeit und Schein, z. B. zwischen dem, was die Figur im Buch, und, was der Leser weiß. Die Struktur der Handlungsabfolgen ist zum besseren Verständnis außerdem meist eine sich nur wenig ändernde Wiederholung von Sätzen oder Beschreibungen (vgl. Kümmerling-Meibauer, 1999, S. 165, 167 f., 170 u. 173 f.). Durch erkannte Widersprüche versuchen Kinder, andere Bedeutungen zu finden, wodurch kognitive Fähigkeiten und Textverständnis gefördert werden (vgl. Rau, 2007, S. 54). So hören sie nicht nur passiv eine Geschichte, sondern kreieren und interpretieren sie aktiv mit (vgl. Kümmerling-Meibauer, 1999, S. 173).

In Bilderbüchern kann schon alles, was für die Interpretation literarischer Texte notwendig ist, in einfacher Art und Weise von Kindern wahrgenommen und ausgedrückt werden (vgl. Rau, 2007, S. 56). Auch Charaktere können ironisch dargestellt werden, wenn ihre typischen Eigenschaften überspitzt oder umgekehrt angewendet werden. Sie treten, vereinfacht gesagt, nicht so auf, wie erwartet. Dies erkennen Kinder, sobald sie mit diesen typischen Verhaltensweisen vertraut sind, und empfinden es als witzig. Wichtig ist also, dass Kinder lernen, was zu erwarten wäre, damit sie Widersprüche erkennen und verstehen können. Linguistische Kompetenz entwickelt sich durch ‚learning by doing‘ und informelle Instruktion in einem Umfeld, das reich an gesprochener und geschriebener Sprache ist (vgl. Van der Pol, 2012, S. 101 f. u. 105).

Die beschriebenen Phänomene beziehen sich v. a. auf Situationsironie, die demnach schon früher verstanden werden kann. Durch sie wird aber auch verbale Ironie einfacher erkannt und so eine Kompetenz dazu erworben. Bilderbücher erscheinen deshalb als gute Möglichkeit, früh an Ironie heranzuführen und gleichzeitig vielfältige Fähigkeiten, z. B. sozialer Kognition und für Sprache, zu fördern. Nicht umsonst werden Bildergeschichten in dargestellten Untersuchungen zur Verdeutlichung und Vereinfachung genutzt. Auch für Kinder mit besonderer Begabung, bei denen eine Kompetenz zu Ironie früher auftreten kann, sind Bilderbücher sinnvoll, um Begabung zu erkennen und darauf einzugehen.

6 FAZIT

In dieser Arbeit ging es darum herauszufinden, wie die Entwicklung einer Kompetenz für Ironie bei Kindern mit ihrer sozial-kognitiven Entwicklung zusammenhängt und welche Fähigkeiten schon vor Schuleintritt gefördert werden können. Eine besondere Rolle spielten dabei auch sprachliche Fähigkeiten. Für die sozial-kognitive Entwicklung konnte aufgezeigt werden, dass das Zuschreiben mentaler Zustände bei sich selbst und anderen Personen im Fokus steht und Voraussetzung für soziale Beziehungen ist. Eine ToM gilt als entscheidende Fähigkeit, die sich mit ca. dreieinhalb bis vier Jahren entwickelt. Zu dieser gehört das Erkennen und Verstehen falscher Überzeugungen, die Perspektivübernahme sowie Verständnis und Durchführung von Täuschungen. Durch Modifizierung von Untersuchungen können diese Fähigkeiten auch früher als erwartet nachgewiesen werden. Eine implizite ToM oder Vorläuferfähigkeiten entwickeln sich durch Beziehungsaufbau und soziale Interaktionen schon ab kurz nach der Geburt. Dabei führen Selbst- und Fremdverständnis über geteilte Aufmerksamkeit zu Empathie, Als-ob-Spiel und emotionaler Kompetenz. Erst später wird eine ToM 2. Ordnung erworben, die auch für ein Verständnis von Ironie notwendig ist. Zur ToM gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze. Sowohl genetische und neuronale Ursachen als auch die Rolle sozialer Umwelt konnten plausibel dargestellt werden. Letztere wurde durch die Bedeutung sprachlicher Entwicklungen vertieft.

Ein Zusammenhang zwischen Sprache, v. a. Kommunikation, und sozialer Kognition wurde bidirektional herausgestellt. Pragmatische Fähigkeiten erschienen dabei bedeutender als semantische und syntaktische. Für die sprachliche Entwicklung von Ironie wurden Untersuchungen zu deren Erkennen, Verständnis und Unterscheidung zu anderen nichtwörtlichen Äußerungen durch Nichtwörtlichkeit, Überzeugung, Absicht und Zweck, sowie Produktion beleuchtet. Über Voraussetzungen, Schwierigkeiten und Faktoren zum Erkennen, wie Betonung, Verhalten und Kontext, wurden Altersspannen ab fünf oder sechs, teilweise schon mit drei oder vier Jahren ausgemacht, in denen all dies möglich war. Auch dies hing davon ab, wonach genau gefragt wurde und welche Bedingungen vorlagen. Aus diesen Zusammenhängen zur Sprache bzw. Kommunikation heraus konnten dann über das Erkennen und Verständnis mentaler Zustände, v. a. einer höheren Ordnung, bei einer ToM sowie bei Ironie, auch neurologisch, Zusammenhänge der Entwicklungen aufgezeigt werden. Erstere ist dabei eine Voraussetzung für letztere. Zur besseren Begründung von Förderung wurde Ironie zu Metaphern, Humor und Sarkasmus abgegrenzt. Zusätzlich zur typischen Gegenteilsrelation wurden Über- und Untertreibung, rhetorische Fragen, Bitten, Angebote sowie Dank als Formen verbaler Ironie herausgestellt, die

auf unterschiedlichen Ebenen auftreten kann. Diskursironie wurde einer Situationsironie gegenübergestellt, in der sie jedoch oft auch angebracht ist. Ironische Kritik und ironisches Lob als Formen der Gegenteilsrelation von Ironie treten unterschiedlich häufig auf, was verschieden erklärt werden kann. Soziale Erfahrungen spielen dabei jedoch eine Rolle. Auch für die anderen Formen konnten mehrere sozial-kommunikative Funktionen für deren Nutzung deutlich gemacht werden, die von vielfachen Theorien über ein Erwähnen, Interpretieren, Erinnern, Vorgeben oder Andeuten einer Äußerung und nicht erfüllter Erwartung oder Normen sowie Unaufrichtigkeit unterstützt werden. Relevant ist, auch für Kinder, ein gemeinsames Wissen von Sprecher und Hörer, die beide Adressat oder Opfer der Ironie sein können, aber nicht müssen. Als wichtigste Ursachen für den Gebrauch von Ironie konnten geringere Negativität oder Aggressivität, Status, Humor, emotionale Kontrolle, Reflexion, Schutz sowie Beziehungsaufbau oder -pflege benannt werden. Auch Kinder können diese erkennen.

Durch die Abgrenzung der Formen und Funktionen von Ironie, konnten einige pädagogische Vorbehalte gegen Ironie widerlegt oder zumindest entschärft werden, Dadurch rückten auch einige Vorteile von Ironie für die Pädagogik v. a. als Ziel und Kompetenz in den Fokus. Die Anwendung von Ironie als Mittel erscheint dabei gewissermaßen notwendig, muss jedoch an Bedingungen geknüpft und mit mehr Vorsicht betrachtet werden. Die Förderung sozial-kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten als Voraussetzungen wurde deshalb als Alternative auch als bedeutend für Sozialverhalten sowie schulische Leistungen und als weniger riskant herausgestellt. Vygotskys Zone proximaler Entwicklung konnte bei der Entwicklung und Förderung aller Fähigkeiten auch in Hinblick auf besondere Begabung herangezogen werden. Möglichkeiten auf alle Aspekte bereits vor Schuleintritt einzugehen, bieten, wie anschaulich gemacht werden konnte, soziale Beziehungen in Elternhaus sowie Institutionen und über diese auch der Umgang mit Sprache und Schrift im gemeinsamen (Bilder-)Buchlesen und Geschichten erzählen. Eine besondere Bedeutung v. a. für Ironie haben dabei die Bilder im Verhältnis zum Text. Bei allen beschriebenen Fähigkeiten konnte nicht eindeutig und abschließend geklärt werden, wann und wie sie sich entwickeln. Einige Ergebnisse gingen über bloße Zeitfenster der Entwicklung hinaus und vielfältige Theorien stehen hinter möglichen Erklärungen. Sowohl bei den Untersuchungen zur sozialen Kognition als auch zur Ironie zeigte sich jedoch, dass die Fähigkeiten natürlich mit dem Alter zunehmen und sich entwickeln, ein erstes oder implizites Verständnis aber oft schon früher als angenommen vorliegt und nur nicht immer entsprechend ausgedrückt werden kann. Zu beachten sind dabei auch frühe Fähigkeiten aufgrund besonderer Begabung. Durch sprachliche Entwicklung geht ein Verstehen dessen Ausdruck voraus. Diese

ist bei allen Entwicklungen entscheidend und verdeutlichen auch deren Zusammenhänge. Soziale Kognition ist für eine Kompetenz für Ironie hilfreich, teilweise sogar notwendig, und hat schon in sich selbst eine außerordentliche Relevanz für Pädagogik, die schnell unter den bloßen Entwicklungen von Sozialem oder Kognition untergehen kann, aber keinesfalls sollte. All dies unterstützt die Bedeutung von früher Berücksichtigung und Förderung dieser Fähigkeiten.

Bezüglich Ironie wurde ihre Bedeutung und Bandbreite für soziale Interaktion, Kommunikation und Beziehungen auch für Kinder und ihren Schulerfolg deutlich. Die anfangs aufgestellten Annahmen konnten in der Auseinandersetzung mit der Literatur mit aufgeführten Einschränkungen größtenteils bestätigt werden und ein anderes Licht auf Ironie vor dem Schuleintritt werfen. Vorbehalte der Pädagogik ihr gegenüber sind nicht immer gerechtfertigt bzw. hängen u. a. von Form und Motivation ab. Eine Kompetenz für Ironie kann und sollte auch pädagogisches Ziel sein und nahezu jede Entwicklung beginnt in der Kindheit. Ein Wissen darüber v. a. in Hinblick auf Potentiale und besondere Begabungen muss zumindest ins Bewusstsein pädagogischer Fachkräfte rücken. Hier bedarf es noch mehr Aufklärung und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit für das Thema. Am schwierigsten ist dabei die Frage nach der Anwendung von Ironie als Mittel für den Erwerb der Kompetenz, v. a. vor Schuleintritt. Eine weitere Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Auswirkungen dieser erscheint als sinnvoll und erforderlich.

Soziale Beziehungen und ein Umgang mit Sprache und Schrift wie beschrieben können jedoch bereits lange vor Schuleintritt als Möglichkeiten umfassender Förderung, die vielfältige Bedingungen und Potentiale berücksichtigen, genutzt werden. Die Förderung sprachlicher und sozial-kognitiver Fähigkeiten ist schon in sich notwendig, aber auch indirekt für eine Kompetenz für Ironie, wenn die Anwendung dieser doch zu schädlich erscheint. Eine eindeutige Antwort für oder gegen den Einsatz von Ironie gibt es bisher nicht. Ein spielerischer Umgang mit Sprache und Humor in der Pädagogik, der durch eine sichere Bindung in Beziehungen möglich ist, kann aber als besonderes Phänomen auch Ironie selbst beinhalten. Zudem könnte ein Verstellen des eigentlichen Gebrauchs von Ironie im Alltag der Authentizität der Bezugsperson schaden. Da eine Kompetenz für Ironie nicht einmal direkt beigebracht werden kann oder muss, erscheint eine Begegnung mit ihr für ein besseres Verständnis durch soziale Erfahrungen sogar schon vor dem Schuleintritt möglich. Im Zweifel kann sie immer aufgeklärt werden. Bei Anzeichen von Ironie in Verständnis oder Anwendung muss auf solch ein Potential, auch für besondere Begabung, insbesondere eingegangen werden. Um eine Kompetenz für Ironie zu unterstützen, müssen Pädagogen aber über diese, ihre Entwicklung, Funktionen, Anwendung und Bedeutung besser Bescheid wissen, was durch diese Arbeit deutlich gemacht und ermöglicht werden konnte.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

MPC	Medialer präfrontaler Cortex
PISA	Programme for International Student Assessment
ToBy	Theory-of-Body
ToM	Theory of Mind
ToMM	Theory of Mind Mechanismus

LITERATURVERZEICHNIS

- Adrián, Juan E., Clemente, Rosa A. & Villanueva, Lidón (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. In: *Child Development*, 78 (4), 1052-1067.
- Angeleri, Romina & Airenti, Gabriella (2013). The Development of Joke and Irony Understanding: A Study With 3- to 6-Year-Old Children. In: *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68 (2), 133-146.
- Aßmann, Alex (2011). Die Ironisierung. Das Gegenmodell zur Instruktion und ihr pädagogischer Sinn. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie* (S. 181-199). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (Hrsg.) (2011a). *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (2011b). *Ironie in der Pädagogik. Annäherungen und Perspektiven*. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie* (S. 7-24). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Astington, Janet W. (2000). *Wie Kinder das Denken entdecken*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Astington, Janet W. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development. In: Carruthers, Peter & Smith, Peter K. (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 184-199). Cambridge: University Press.
- Astington, Janet W. & Jenkins, Jennifer M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. In: *Developmental Psychology*, 35 (5), 1311-1320.
- Attardo, Salvatore (2007). Irony as Relevant Inappropriateness. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader* (pp. 135-170). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Banasik, Natalia (2013). Non-literal speech comprehension in preschool children-An example from a study on verbal irony. In: *Psychology of Language and Communication*, 17 (3), 1-15.

- Baron-Cohen, Simon & Swettenham, John (1996). The relationship between SAM and ToMM: two hypotheses. In: Carruthers, Peter & Smith, Peter K. (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 158-168). Cambridge: University Press.
- Beal, Carole R. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. In: Astington, Janet W., Harris, Paul L. & Olson, David R. (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 315-325). Cambridge: University Press.
- Bischof-Köhler, Doris (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, Heidi (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319-376). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Bonitatibus, Gary (1988). What is said and what is meant in referential communication. In: Astington, Janet W., Harris, Paul L. & Olson, David R. (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 326-338). Cambridge: University Press.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2011). Gespielter Ernst. Schulische Interaktion zwischen Hohn, Spott und Scham. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie* (S. 123-141). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Caillies, Stéphanie, Hody, Anais & Calmus, Arnaud (2012). Theory of mind and irony comprehension in children with cerebral palsy. In: *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1380-1388.
- Creusere, Marlena A. (2007). A Developmental Test of Theoretical Perspectives on the Understanding of Verbal Irony: Children's Recognition of Allusion and Pragmatic Insincerity. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader* (pp. 409-424). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Denker, Hannah (2012). Bindung und Theory of Mind. Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Dews, Shelly, Kaplan, Joan & Winner, Ellen (2007). Why Not Say It Directly? The Social Functions of Irony. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader* (pp. 297-317). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.

- Diergarten, Anna K. (2010). Medien, Emotionen und Kognitionen. Empirische Untersuchungen an Kindern und Erwachsenen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ebert, Susanne (2011). Was Kinder über die mentale Welt wissen. Die Entwicklung von deklarativem Metagedächtnis aus der Sicht der ‚Theory of Mind‘. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ferstl, Evelyn C. (2007). Theory of Mind und Kommunikation: Zwei Seiten derselben Medaille? In: Förstl, Hans (Hrsg.), Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens (S. 67-78). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Filippova, Eva (2014). Irony production and comprehension. In: Matthews, Danielle (Ed.), Pragmatic Development in First Language Acquisition (pp. 261-278). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Filippova, Eva & Astington, Janet W. (2010). Children’s Understanding of Social-Cognitive and Social-Communicative Aspects of Discourse Irony. In: Child Development, 81 (3), 913-928.
- Förstl, Hans (Hrsg.) (2007a). Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Förstl, Hans (2007b). Theory of Mind: Anfänge und Ausläufer. In: Förstl, Hans (Hrsg.), Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens (S. 3-10). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Gibbs, Raymond W. Jr. (2007). Irony in Talk Among Friends. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader (pp. 339-360). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.) (2007). Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Gruschka, Andreas (2011). Pädagogische Ironie und Ironie in der Pädagogik. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (Hrsg.), Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie (S. 105-122). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hancock, Jeffrey T., Dunham, Philip J. & Purdy, Kelly (2007). Children’s Comprehension of Critical and Complimentary Forms of Verbal Irony. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader

- (pp. 425-445). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Harris, Paul L. (1996). Desires, beliefs, and language. In: Carruthers, Peter & Smith, Peter K. (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 200-220). Cambridge: University Press.
- Koller, Hans-Christoph (2011). Ironie als Bildungsmoment. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie* (S. 49-65). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kotthoff, Helga (2007). Responding to Irony in Different Contexts: On Cognition in Conversation. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader* (pp. 381-406). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (1999). Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony: The Relationship between Pictures and Texts in Ironic Picture Books. In: *The Lion and the Unicorn*, 23 (2), 157-183.
- Kumon-Nakamura, Sachi, Glucksberg, Sam & Brown, Mary (2007). How About Another Piece of Pie: The Allusional Pretense Theory of Discourse Irony. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader* (pp. 57-95). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Krüger, Jens O. (2011). *Pädagogische Ironie-Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Loukusa, Soile & Leinonen, Eeva K. (2008). Development of comprehension of ironic utterances in 3-to 9-year-old Finnish-speaking children. In: *Psychology of Language and Communication*, 12 (1), 55-69.
- McDonald, Skye (2007). Neuropsychological Studies of Sarcasm. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader* (pp. 217-230). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- McElvany, Nele (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2011). Ironie. Erkundung eines vergnüglichen Bildungserignisses. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens O. (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie* (S. 25-47). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Meyer-Lindenberg, Andreas (2007). Neuronale Mechanismen sozialer Kognition unter genetischem Einfluss. In: Förstl, Hans (Hrsg.), *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 57-66). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Nicholson, Andrew, Whalen, Juanita M. & Pexman, Penny M. (2013). Children's processing of emotion in ironic language. In: *frontiers in Psychology*, 4, 1-10.
- Nickel, Sven (2011). Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & Bothe, Joachim (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 16-30). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Petermann, Franz, Fröhlich, Linda P., Metz, Dorothee & Koglin, Ute (2010). *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm*. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm: Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG.
- Pexman, Penny M. & Glenwright, Melanie (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? In: *Journal of Neurolinguistics*, 20, 178-196.
- Ploog, Detlev (2007). Ich, der andere und mein Wille. Anmerkungen zur Theory of Mind. In: Förstl, Hans (Hrsg.), *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 341-354). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Rau, Marie L. (2007). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Rogalla, Marion (2005). Förderung frühreifer und potenziell begabter Kinder. In: Guldemann, Titus & Hauser, Bernhard (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 247-267). Münster: Waxmann Verlag.
- Schleicher, Marlies (2010). Ironieverstehen bei Kindern – Eine Rezeptionsstudie zur Erwerbsreihenfolge propositionaler und illokutiver Ironie. In: Bock, Bettina (Hrsg.), *Aspekte der Sprachwissenschaft: Linguistik-Tage Jena. 18. Jahrestagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen e. V.* (S. 213-223). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Silbereisen, Rainer K. & Ahnert, Lieselotte (2002). *Soziale Kognition. Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen* (5. Auflage). In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 590-618). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage.
- Sodian, Beate (2007). Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In: Förstl, Hans (Hrsg.), *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 43-56). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.


- Stone, Tony & Davies, Martin (1996). The mental stimulation debate: a progress report. In: Carruthers, Peter & Smith, Peter K. (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 119-137). Cambridge: University Press.
- Ting Wang, A., Lee, Susan S., Sigman, Marian & Dapretto, Mirella (2006). Developmental changes in the neural basis of interpreting communicative intent. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1 (2), 107-12.
- Twrsnick, Bettina (2011). „Vorlesen in Familien“-ein sozialpräventives Projekt mit literaturtherapeutischem Ansatz des „Zentrums für Literatur“ an der Phantastischen Bibliothek Wetzlar. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & Bothe, Joachim (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 121-131). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Van der Pol, Coosje (2012). Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence. In: *Children's Literature in Education*, 43, 93-106.
- Vesper, Daniela O. (1997). *Ironieverstehen bei Kindern. Untersuchung zur Bedeutung von situativem Kontext, Mimik und Intonation*. Tübingen, Eberhard-Karls-Universität, Diss.
- Wilson, Deirdre & Sperber, Dan (2007). On Verbal Irony. In: Gibbs, Raymond W. Jr. & Colston, Herbert L. (Eds.), *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader* (pp. 35-55). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Winner, Ellen (1988). *The Point of Words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Cambridge, Harvard: Harvard University Press.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den 22.06.2015

Ort, Datum



Unterschrift Noemi Famula