

Metaphernerwerb: eine empirische Studie bei Kindern im Alter von sechs bis vierzehn Jahren

Swetlana Vogt, Düsseldorf (swetlana.vogt@uni-duesseldorf.de),

Peter Indefrey, Düsseldorf (indefrey@phil.uni-duesseldorf.de)

Abstract

Unsere Studie¹ zielt darauf, wichtige Etappen der Entwicklung des Verstehens übertragener Ausdrucksweise bei Kindern nachzuvollziehen. Dabei richten wir den Fokus auch auf die spezifischen kognitiven Voraussetzungen, die beim Spracherwerb für das Verstehen von Wörtern mit übertragener Bedeutung unerlässlich sind. Erst auf der Grundlage begrifflichen Verstehens sprachlicher Ausdrücke und eines Denkens in Analogien und strukturellen Relationen sind ein korrektes Verstehen und eine situationsangepasste Verwendung von Metaphern gesichert. Wir gehen davon aus, dass Kinder vor der Verwendung metaphorischer Ausdrücke Wörter auf assoziativ-anschauliche Weise miteinander verknüpfen und sich dabei an Übereinstimmungen orientieren, wie sie durch körperliche Erfahrungen, bildhafte Vorstellungen und sozio-kulturelle Interaktionen mit ihrer nahen sozialen Umgebung gegeben sind. Wir folgern daraus, dass bei Kindern der untersuchten Altersgruppe einer entwickelten Metaphorik in der Regel eine assoziative, 'pseudometaphorische' Redeweise vorausgeht.

Our empirical study is aimed at finding evidence for children's understanding of figurative language. We, furthermore, bring the specific cognitive requirements into focus that are indispensable for comprehending words with a metaphorical meaning. Only when children reach the level where they have acquired a conceptual understanding of utterances and are capable of thinking in analogies and configurational relations, they can truly comprehend metaphorical language and use it appropriately.

¹ Die Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf sieht sich in der Pflicht, ihren Studierenden nicht nur eine fachlich-theoretische Grundlage zu vermitteln, sondern ihnen auch Praxisfelder zu eröffnen, auf denen sie ihre Theoriekenntnisse anwenden und überprüfen können. Aus diesem Grund haben wir zusammen mit unseren Studierenden Tim Gebauer, Melanie Knapp, Stefanie Laguna, Stephanie Molyneux, Florian Stein, Katharina Teimoorian, Lulia Smarovoz im Sommersemester 2013 und mit unseren Studierenden Christina Bauch, Isabell Kappl, Monika Liczycka, Carolin Marlene Scharnowski, Stefanie Alexandra Skwara, Eva Schuhardt, Anna Widel, Natalia Lamp und Susanne Heinrich (Schulte) im Wintersemester 2013/2014 die Studie an der Gemeinschaftsgrundschule GGS in Düsseldorf, Südallee 100 durchgeführt.

Wir bedanken uns bei Frau Natrop, vom Schulverwaltungsamt der Landeshauptstadt Düsseldorf, die uns unbürokratisch und schnell die Erlaubnis für die konkrete Schule erteilt hat, beim Schulleiter Herrn Richard Schmitz, bei der Grundschullehrerin Frau Sandra Fabricius-Schmidt, bei der Leiterin der Schulorganisation Frau Treudt-Marder, die uns allesamt freundlich aufgenommen, nach Kräften unterstützt und die Durchführung der Tests letztlich erst ermöglicht haben. Besonderer Dank gilt auch den Eltern, die das Projekt unterstützt haben und auch den Schulkindern der ersten, der zweiten und der dritten Klasse, die sich sehr engagiert an den Tests mit den Studenten beteiligt haben.

Our premise is that prior to any usage of metaphorical expressions children combine words in an intuitively accessible manner, guided by correspondences that arise from bodily experiences, mental images and socio-cultural interaction with their surroundings. Based on these premises, we assume that the use of metaphors is usually preceded by an associative, 'pseudometaphorical' manner of speaking.

1. Einleitung

Wir untersuchen in unserer Studie, wie sich bei Kindern im Alter von sechs bis vierzehn Jahren das Verstehen von Ausdrücken mit übertragener Bedeutung entwickelt. In der psychologischen Forschung herrschen hierzu bisher unterschiedliche Auffassungen vor: 1. Kinder fangen ca. ab dem zweiten/dritten Lebensjahr (Winner 1988; Winner/Gardner ²1993; Jäkel 2015) an, Wendungen mit metaphorischen Bedeutungselementen zu verstehen. 2. nach Waggoner/Palermo/Kirsh (1997) geschieht dies erst mit dem sechsten, 3. nach Lodge/Leach (1975) erst ab dem neunten Lebensjahr und 4. nach Augst (1994) sogar erst im Alter von elf/zwölf Jahren.

Da die sprachliche Entwicklung eines Kindes einen dynamischen Prozess darstellt, lässt sich nicht zutreffend genau bestimmen, zu welchem Zeitpunkt u.a. auch die Metaphernkompetenz erworben wird. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, zu analysieren, welche Prozesse dem Metaphernerwerb eigentlich zu Grunde liegen.

Die metaphorische Kompetenz ist ein komplexes Phänomen. Nach Piaget (1992), Wygotski (1993), Klann-Delius (²2008) und Tomasello (2012) wird die Sprache als Kognition und somit als ein Teil der Gesamtentwicklung bei Kindern aufgefasst. Zu den wichtigen Komponenten der Kognition, die während der Entwicklung eines Menschen erworben und vervollkommen werden, gehören: Sinneswahrnehmungen (visuelle, auditive, gustatorische, olfaktorische, taktile), Gedächtnis, Sprache, Aufmerksamkeit und die „Theory of Mind“ (ToM). Der Begriff „Theory of Mind“ geht auf David Premack und Woodruff (1978: 515) zurück. Unter diesem Begriff ist die Fähigkeit eines Menschen zu verstehen, mentale Zustände anderer Menschen wie Intentionen, Wünsche, Absichten, Glauben, Wissen, aber auch Gemeinschaftsgefühle wie Empathie oder Mitgefühl nachvollziehen zu können.

Um den Metaphernerwerb im Laufe der Sprachentwicklung eines Kindes besser verstehen zu können, bietet es sich an, nicht nur sprachliche Komponenten, sondern auch kognitive, psychische, soziale, kulturelle Faktoren

sowie die mediale Umgebung des Kindes in der Entwicklung des Verstehens metaphorischer Bedeutungen in Betracht zu ziehen.

Insofern sind wir der Auffassung, dass die Vorläufer (siehe Kapitel 2) metaphorischer Sprachentwicklung körperliche Erfahrungen, symbolische Spiele, die Entwicklung der ToM, das Phänomen der Sinnestäuschungen, das Verständnis der Substanz des sprachlichen Zeichens und über ein Basiswissen hinausgehende Domäneninhalte sind. Einige dieser hier als „Vorläufer“ genannten Phänomene wie z.B. Symbolspiele/Fiktionsspiele oder Sinnestäuschungen werden von anderen Autoren (Winner 1988; Clark 1996) schon als Metaphern bezeichnet. Wir sind jedoch der Meinung, dass die kindliche Entwicklungsphase im Alter von zwei oder drei Jahren weniger durch die voll ausdifferenzierten oder echten Metaphern, wie es in der Erwachsenensprache der Fall ist, sondern eher durch sogenannte ‘Pseudometaphern’ geprägt wird. Unter ‘Pseudometaphern’ verstehen wir eine Art ‘Als-Ob-Metaphern’. Kinder bedienen sich derer häufig, um ähnliche äußere Merkmale von Objekten (z.B. Farbe, Form, Textur) oder funktionale Merkmale (z.B. Verwendungszwecke) von Werkzeugen bei Fiktionsspielen oder bei der Wahrnehmung von Illusionen (Sinnestäuschungen) mittels des ihnen bekannten Wortschatzes zu beschreiben.

Bei einer ‘echten’ Metapher werden verschiedene Domänen miteinander verbunden und semantische Vernetzungen hergestellt sowie fehlende Informationen ergänzt. Nach Fauconnier/Turner (2002) findet bei der Metaphernbildung ein ‘Blending’ statt, das wiederum keine einfache Komposition von Inputs darstellt, sondern es entwickelt seine eigene emergente Organisation. Metaphern lassen sich somit

„als eine ausschließlich sprachbasierte, multimodale Hyper-Integration konzeptionell verknüpfter Wortfelder oder Frames auffassen. Ohne jegliche direkte perzeptive Rückbindung wird gleichwohl der Zugriff auf unterschiedliche Konzeptdomänen aufgrund eines Transfers („shift“) zwischen zwei Domänen ermöglicht, der, insofern er über eine Korrespondenz oder Analogie zwischen domänenspezifischen Merkmalen lizenziert ist, Merkmale der Ausgangsdomäne in eine Zieldomäne hineinbringt, gleichsam in sie innovativ einbettet“ (Vogt 2013: 19).

Vor diesem Hintergrund beleuchten wir in unserem Beitrag zunächst die theoretischen Grundlagen für den Erwerb des Metaphernverständnisses. Sodann treten wir an, mit unseren durchgeführten Tests zu zeigen, dass es

unabdingbar ist, dass Kinder im Laufe ihrer Sprachentwicklung erst bestimmte Stadien durchlaufen müssen, um letztendlich über die Fähigkeit zu verfügen, Metaphern zu perzipieren und zu produzieren. Wir haben deshalb Kinder aus drei Altersgruppen zwischen sechs und vierzehn Jahren getestet, um genügend Datenmaterial zu generieren, anhand dessen der Metaphernentwicklungsprozess analysier- und nachvollziehbar wird.

2. Parallele und sequenzielle Entwicklung physischer, psychischer und sprachlich-kognitiver Fähigkeiten als Grundlage für den Metaphernerwerb

Die kindliche Entwicklung ist gekennzeichnet durch dynamische Wachstums-, Ausreifungs-, Lern- und Anpassungsprozesse. Dabei bilden Kinder durch Beobachtungen, Nachahmungen, Übungen und Erfahrungen zunächst immer neue innere bildhafte Vorstellungen. Diese gehen von konkret wahrgenommenen Erlebnissen und Gegenständen aus, die auf früheren Stufen der Entwicklung sprachlich-symbolisch diejenigen Merkmale eines Konzeptes enthalten, die zunächst erst nur die rein körperlichen Erfahrungen beschreiben. In späteren Phasen der Entwicklung des Kindes werden diese Konzepte durch neue Erfahrungen und gewonnene Erkenntnisse mit neuartigen Merkmalen erweitert und somit stets auch vervollständigt

2.1 Körperliche Erfahrungen

Für das metaphorische Verständnis bei Kindern sind ausreichende Wahrnehmungserfahrungen durch eigenes Erproben, Experimentieren, Erleben sowie Begreifen und auch die Fähigkeit, solche körperlichen Erfahrungen im Langzeitgedächtnis (LZG) zu speichern, unabdingbar. Wir können z.B. die Metapher *Das Problem wurde einfach weggefegt* mühelos verstehen, weil wir den Vorgang des *Wegfegens* wie z.B. beim Wegfegen des Schnees vorm Haus oder beim Wegfegen der Herbstblätter vom Hof imaginieren können. Solche Simulation gelingt deshalb, weil das Individuum während seiner Ontogenese solche und ähnliche Vorgänge von sensumotorischen, introspektiven, affektiven sowie mentalen Zuständen anderer Personen im LZG als eine Art multimodale Frames/Skripten/Schemata/Szenarien gespeichert hat. Nach der Theorie der „Embodied Cognition“ stellen gerade derartige Simulationen die

Grundlage für die Sprache bereit (Barsalou 2008). Eine Reihe von neurophysiologischen Untersuchungen bestätigen die Annahme, dass eigene Körpererfahrungen oder eigenes verkörperlichtes Wissen die Basis auch für die Verarbeitung figurativer Sprache schaffen (Gallese/Lakoff 2005; Wilson/ Gibbs 2007).

2.2 Symbolspiele/Fiktionsspiele („Als-ob-Spiele“), Rollenspiele und ToM

Das Wesentliche einer Sprache besteht in ihrer Repräsentationsfunktion, und die Vorläufer solcher sprachlich-symbolischen Repräsentationen sind Symbolspiele/Fiktionsspiele oder „Als-ob-Spiele“ (Leslie 2000; Kauschke 2012), die auch als die Vorläufer der „Theory of Mind“ zu veranschlagen sind (Baron-Cohen 2000).

Das Kind lernt bei solchen Spielen „in der erkannten und nicht in der sichtbaren Situation zu handeln“ (Wygotski 1980/1933: 450). Dabei bezieht es sich in der realen Situation auf sein verinnerlichtes Schema oder eine Modellvorstellung und versucht in dieser Situation, Objekten und Rollen sprachliche Anweisungen mitzuteilen. Dies stellt einen sehr wichtigen Schritt in der Sprachentwicklung dar, weil Kinder dann Wortbedeutungen von den konkreten Gegenständen loslösen können.

So läuft z.B. ein Junge mit einem Stock in der Hand, den er mit der Spitze über den Boden führt, laut brummend durch die Wohnung und ahmt so einen Staubsaugvorgang nach, den er des Öfteren bei der Mutter oder dem Vater gesehen hat. Als ihn seine Mutter oder sein Vater fragt, was er da tut, antwortet er: „*Siehst du das nicht. Ich mache hier sauber mit dem Staubsauger*“. Das Wort *Staubsauger* wird hier nicht im übertragenen Sinne, herausgelöst aus der gewohnten Situation und dem gewohnten Sprachgebrauch verwendet. Vielmehr wird *Staubsauger* quasi metonymisch gebraucht, hier bezogen auf einen Stock („Als-Ob-Saugrohr“/ein fiktives Saugrohr) als ein Teil für das Ganze, nämlich *Staubsauger*, der auf einen realen Gegenstand referiert. Dadurch wird die durchgeführte Handlung konkretisiert und nicht von der realen Situation abgekoppelt, wie es im Falle von Metaphern der Fall wäre. Hier stimmt die Funktion des realen Gerätes *Staubsauger* mit der Spielfunktion des Stocks überein, und alles findet in der gleichen Domäne HAUSHALT/GERÄTE statt. Anders wäre es z.B. in einer neuartigen/innovativen Metapher

wie: „Ich würde die Gedanken, die mich traurig machen, gerne aus meinem armen Kopf absaugen lassen“. Gedanken absaugen (= Gedanken ausradieren/loswerden/loslassen) ist von der realen Handlung wie mit einem Staubsauger absaugen losgelöst. Es findet in diesem Fall ein Blending (eine Vermischung) zweier völlig verschiedener Domänen wie HAUSHALT/GERÄTE und PSYCHE statt.

Neben den Symbolspielen erweisen sich auch die Rollenspiele bei der Sprachentwicklung als äußerst wertvoll. Bei der Inszenierung der ausgedachten Geschichten, in denen z.B. Personen aus dem Erwachsenenleben und ihre typischen Verhaltensweisen imitiert werden, finden die Erzeugung und die Mitteilung fiktiver Bedeutungen statt, was es dem Kind überhaupt erst ermöglicht, sich in eine andere Person hineinzusetzen. Mit Rollenspielen fangen Vorschulkinder zwischen ungefähr vier und sechs Jahren an (Andresen 2002).

Nach Winner (1988: 61) sollen schon vierjährige Kinder sogenannte „cloud-pillow“-Metaphern begreifen können. Hierbei können wir jedoch nicht über ‘echte’ Metaphorik, sondern höchstens über ‘Pseudometaphern’ sprechen, und zwar aus folgenden Gründen: Das Beispiel von Winner (1988: 91), in dem ein *Kratzer* als kindliche Benennung für Kondensstreifen als Metapher gelten soll, ist nach unserer Auffassung keine Metapher, sondern es handelt sich dabei lediglich um eine kindliche Äußerung, die rein auf dem Phänomen der Sinnestäuschung beruht, wie sie bei z.B. Clustering-Illusionen (i. Pareidolie) vorkommen. Dieses sind allerdings notwendige Voraussetzungen für die spätere Rezeption von Metaphern. Das Kind sieht hier im Kondensstreifen eigentlich nur eine atypische Veränderung des ihm so bekannten, eigentlich einheitlichen unversehrten Himmelblaus, ähnlich einem Kratzer auf der Haut der Mutter oder z.B. auf dem Lack des Autos vom Vater.

Winner (1988) und Clark (1996) bezeichnen Objekte in Fiktionsspielen als Metaphern, *my tail* (dt. „Schwanz“) steht z.B. für *a peace of string* (dt. „Stück Schnur“) oder *mixer* (dt. „Mixer“) für *a horn* (dt. „Horn“) (Winner 1988: 93). Clark (1996: 410) spricht bei diesem „Renaming“ auch vom figurativen Gebrauch und bezeichnet es als „symbolic play metaphor“. Nach Vosniadou (1986: 22) sind ‘kindliche’ Metaphern

„not real metaphors (either because they represent literal over-extensions or nonsimilarity based pretend renamings), then what

appears to be a decline in metaphor production is maybe only a decline in the proportion of utterances which appear metaphorical from the adult point of view but are not real metaphors.“

Solche „pretend renamings“ in einem Symbolspiel kann man nach Vosniadou (1986: 15) höchstens als Vorläufer/Wegbereiter einer Metapher auffassen.

Auch nach unserem Verständnis liegt hier keine Metaphorik im eigentlichen Sinne vor, sondern es handelt sich bei einem solchen kindlichen Spiel um ein Variieren verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten, wobei ein sprachlicher Ausdruck (Prädikat) auf mehrere von ihrer Gestalt her vergleichbare/ähnliche Gegenstände appliziert wird. Kinder können allerdings sehr wohl zwischen einem lebendigen Tier mit echtem buschigen, beweglichen Schwanz und einem Plüschtier mit Stoffschwanz unterscheiden.

Winner (1988) und Clark (1996) sprechen auch über „sensorische Metaphern“, wenn das Kind z.B. einen Bleistift eine Nadel nennt. Beide Gegenstände sind schließlich spitz, und der Bleistift kann bei entsprechend umfunktioniertem Gebrauch auch stechen. Hier wiederum dient das Beispiel eher als Vergleich zwischen zwei Gegenständen. Der Vergleich als solcher ist eine bloße Gegenüberstellung eines Objektes mit einem anderen, die Angleichung eines Objektes an ein anderes nach allgemeinen Merkmalen, und dabei geht es immer nur um nah verwandte und annähernd gleichartige Gegenstände. Der Begriff „sensorische Metapher“ ist nach unserer Auffassung zudem zu unbestimmt, weil „sensorisch“ lediglich einen Oberbegriff für die verschiedensten Sinnesmodalitäten wie Hören, Sehen, Riechen, Schmecken und Fühlen darstellt.

Im Unterschied zu Vergleichen bezieht sich eine Metapher allerdings nicht auf zwei verschiedene Objekte, sondern sie projiziert einen einzigen bestimmten Gegenstand in einen weitreichenden Bildzusammenhang. In eine Metapher legt der Sprecher seine eigene Vorstellung über einen spezifischen Gegenstand oder die Erscheinung über ihn und beschreibt diesen sprachlich mit den Mitteln, die in den Bereich seines eigenen Wissenshintergrundes fallen. Der Hörer ist aufgefordert, die so vom Sprecher geschaffene zwei Wissensbereiche verbindende Inferenz nachzuvollziehen.

Das Fiktionsspiel und auch das Rollenspiel stellen somit eher einen Lernprozess dar, in dem viele Kognitionen angesprochen und verbunden werden. Beispielhaft dafür lassen sich anführen: die bewusste Analyse und Koordination der Situation, die Entwicklung von bestimmten Strategien und

Kreativität, die Erkennung von Zusammenhängen und Sinnverbindungen zwischen verschiedenen Zuständen und Personen und auch die Feststellung von Unterschieden zwischen Personen, Dingen und Ereignissen beim Vergleichen, das Lernen von Gesetzmäßigkeiten.

2.3 ToM & Emotionen

Die „Theory of Mind“ fängt erst ca. ab dem vierten oder fünften Lebensjahr an, sich zu entwickeln (Leslie 2000). Außer der Fähigkeit, sich in Gedanken anderer Menschen hineinzuversetzen und ihre Einstellungen zu kalkulieren/ abzuschätzen, gehört zur „Theory of Mind“-Kompetenz auch die wichtigste kognitive Fähigkeit, nämlich die emotionale Intelligenz, die für das Metaphernverständnis unumstritten ist. Es lassen sich drei Stufen von Emotionen unterscheiden, die sich Kinder schrittweise aneignen.

Auf der ersten Stufe geht die Entwicklung *emotionaler* Kognitionen aus von unbestimmten und unbewussten **Prä-Emotionen**, die nach Zinck/Newen (2008) entweder Wohlbefinden oder Unbehagen ausdrücken. Dabei werden Äußerungen oder Situationen unbewusst negativ oder positiv bewertet.

Auf der zweiten Entwicklungsstufe geht es um die **Basisemotionen** oder die primären Emotionen. Diese primären Emotionen sind nach Zinck/Newen (2008) universell und in allen Kulturen gleich.

Bei der dritten Entwicklungsstufe handelt es sich um die **sekundären Emotionen psychosozialen Charakters**, die jeder Sprachträger in seiner bestimmten soziokulturellen Umgebung übermittelt bekommt. Deswegen unterscheiden sich Sprachen auch hinsichtlich ihrer emotionalen Komponenten von der kulturellen Einbettung der jeweiligen sprachtragenden Person. Derartige Emotionen sind eine Art gesellschaftliche/soziale Fiktionen, die den gesellschaftlichen Konventionen (Schablonen, Klischees oder Prototypen) von emotionalen Verhaltensmustern sowie zeitgenössischen und kulturell geprägten Bewertungsmaßstäben entsprechen.

Mit jeder Entwicklungsstufe steigt demnach sowohl die Komplexität des emotionalen Musters/Frames als auch das Bewusstsein von Begriffen. Auf der ersten Stufe (Prä-Emotionen) verwenden zwei- und dreijährige Kinder ein emotionales Label („emotion labels“) z.B. „Glück“ für Gesichter, welche Glück, Überraschung und Angst ausdrücken (Wilden/Russel 2008). Sogar ältere

Vorschulkinder im Alter von ca. vier Jahren zeigen vielfach noch erst gering ausgeprägte Fähigkeiten, Konzepte wie TRAUER, ÄRGER, ANGST und auch EKEL auszudifferenzieren, weil diese emotionalen Kategorien sich bis zum sechsten Lebensjahr erst noch entwickeln (Markham/ Adams 1992). Emotionale Begriffe verstehen Kinder sogar über das Vorschulalter hinaus eher als breit gefasste Begriffe, die einige Dimensionen umfassen, deren Tragweiten sie noch nicht erkennen können. So z.B. nahmen Kinder in der Studie von Widen/Russell (2008) mehrfach Gesichtsausdrücke nicht als fröhliche oder traurige oder Ekel ausdrückende wahr, sondern werteten sie rein affektiv als positiv/angenehm („pleasure“) oder negativ/unangenehm („displeasure“): „[...] over the preschool years, children move gradually from understanding emotions in very broad terms to narrower ones, thus slowly moving toward an adult-like understanding“ (Widen/Russell 2008: 293).

Nach der Theorie von Zinck/Newen (2008) sind Emotionen als einheitliche Muster in unserem Gehirn repräsentiert, die sich aus biologischen, körperlichen, verhaltensmäßigen, kulturellen und geistig-kognitiven Komponenten gebildet haben, vergleichbar mit der menschlichen Fähigkeit, Muster für Häuser zu speichern und Häuser dementsprechend auch wiederzuerkennen.

Solche Muster sind allgemeine Wissensstrukturen von Konzepten, wie auch Schemata, Frames, Skripten oder Szenarien. Unter Konzepten verstehen wir mentale im LZG gespeicherte verbale wie nonverbale Wissensrepräsentationen über Einheiten, Ereignisse, Handlungsabläufe usw., welche jedes Individuum im Laufe seines Lebens (Ontogenese) durch Erfahrungen mit seiner Umwelt in bestimmter raumzeitlicher Dimension erwirbt. Obschon das Wissen über das Konzept „WUT“ bei Kindern im Alter zwischen sechs und sieben Jahren noch nicht vollständig und eher unausgewogen ist, bedienen sie sich doch schon eines Musters/Schemas, in dem z.B. der Ablauf von „wütend sein“, nämlich äußerliche Körperreaktion bei Wutausbrüchen, gespeichert ist. So beschreibt z.B. ein Junge den Zustand „wütend sein“ lediglich mit seinen eigenen Worten, anstatt die dargebotene Metapher zu paraphrasieren, wie das folgende Beispiel zeigt:

INT.: Ich platze beinahe vor Wut (= die Nerven verlieren).

(1) KIND (6,9 m): da platzt man ja nicht, da ist man nur rot oder SAuer hehe (--) oder TRAMPelt mit den FÜßen soo <<das Kind trampelt mit den Füßen>>. ²

Bei ToM handelt es sich um eine hoch komplexe kognitive Fähigkeit, die sich bei Kindern sukzessiv entwickelt. Zwischen ihr und dem Metaphernverständnis besteht ein fester Zusammenhang (Happé 1995). Die nicht entwickelte ToM führt immer zu einem defizitären metaphorischen Verständnis. Den Beweis dafür liefern uns die Forschungsergebnisse, die aus Tests mit autistischen Kindern resultieren. Es konnte so festgestellt werden, dass sogar ältere „high-functioning“ autistische Individuen große Schwierigkeiten beim Interpretieren metaphorischer Sprache zeigen (Happé 1993, 1994; Minshew/Goldstein/Siegel 1995). Gerade für autistische Kinder ist es auch charakteristisch, dass diese nicht imstande sind, ein spontanes „Als-ob-Spiel“ auszuführen (Baron-Cohen 2000). Diese Kinder zeigen generell deutliche Mängel beim Umgang mit z.B. Vortäuschungen (Jarrod/Conn 2011), was letztlich auch ein Grund dafür sein könnte, dass sie häufig ein Unverständnis von Metaphern aufweisen.

2.4 Sinnestäuschung/Illusionen

Die Fähigkeit, aus Linien, Kurven und Kreisen, Flecken oder irgendwelchen Mustern menschliche Gesichter, Tiere, Gegenstände und nichtexistierende Gestalten herauszulesen, d.h. aus dem Sinnlosen das Sinnvolle zu erschließen, ist sowohl Kindern als auch Erwachsenen gleichermaßen gegeben. Solcherart Sinnestäuschungen sind als Clustering-Illusionen (i. Pareidolie) bekannt. Pareidolie ist eine „Bezeichnung für eine Sinnestäuschung, bei der tatsächlich vorhandene Gegenstände subjektiv verändert wahrgenommen und zu einer neuen Erscheinung umgeformt werden“ (Brockhaus-Enzyklopädie 1991: 533).

Warum ist dies für das Metaphernverständnis bei Kindern von Bedeutung? Die Fähigkeit, sinnlosen Erscheinungen eine Sinnhaftigkeit zu vermitteln, erleichtert eindeutig den Erwerb von Metaphernkompetenz bei Kindern. Diese lernen so, die realen Eigenschaften von existierenden Objekten, die als

² Alle Beispiele aus unserer Studie werden nach GAT 2 transkribiert (Selting et al. 2009).

„verkörpertes“ Wissen über Objekte ihrer Umwelt im LZG gespeichert sind, den fiktiven (rein gedanklichen) ‘Als-Ob-Objekten’ zuzuordnen. Auf diese Weise kann das Ergebnis dieses Verarbeitungsprozesses das Erkennen z.B. eines Bären in einer am Himmel ausgeprägten Wolkenformation sein. Das Kind stellt dabei eine Analogiebeziehung zwischen einem realen Bären und der so ausgeprägten Wolke ‘Als-Ob-Bär’ her. Studien von Farzin/Hou/ Norcia (2015) machen deutlich, dass gesunde Kinder früh imstande sind, Illusionen wahrzunehmen und diese auch sprachlich wiederzugeben.

Obwohl Illusionen offenbar bei einigen Autoren (Winner 1988; Clark 1996) bereits als „Metaphern“ gelten sollen, kann es sich unserer Meinung nach noch nicht um Metaphern im engeren Sinne handeln. Denn nach Coulson/ Oakley (2000) ist die Metaphernbildung ein emergenter Prozess, bei dem ein Blending zweier oder mehrerer scheinbar unabhängiger Domänen in bestimmter raumzeitlicher Entfaltung stattfindet. Bei dem *Bär-in-einer-Wolkenformation-Sehen* kann beim Kind davon in diesem Entwicklungsstadium noch keine Rede sein, weil dem Kind eindeutig noch maßgebliche Voraussetzungen dafür fehlen, wie nachstehend noch näher erläutert wird.

2.5 Die Kontinuität des Domänenwachstums

Zuerst erkundet ein Kind die unmittelbare äußere Welt um sich herum. Es macht Erfahrungen mit Geschehnissen der Umwelt mit all den ihm zur Verfügung stehenden Sinnen, und es lernt somit Begriffe aus verschiedenen Domänen. Brandt (2004) stellt zum näheren Verständnis dazu ein grundlegendes Netz mit vier ontologischen Domänen dar, das hier in einer stark vereinfachten Form gezeigt wird:



Abb. 1: Ein Netz von ontologischen Domänen nach Brandt (2004)

Die grundlegenden Domänen bilden ein inneres Dreieck, hier grün dargestellt, in dessen Zentrum sich D3, die „mental-subjektive“ Domäne (u.a. das menschliche Subjekt oder die „Erste-Person-Perspektive“), befindet. Um diese zentrale Domäne herum werden die sogenannten Satellitendomänen platziert: D1 „physical domain“ oder die Domäne „Außenwelt“ (u.a. physikalische Kräfte, kausale Welt von Distanzen, Gravitation, stationären und mobilen Objekten und Hintergründen sowie Fauna und Flora); D2 „cultural domain“ oder „social domain“ oder die Domäne „soziales Umfeld“ (u.a. eine Volksgruppe, Bürgergruppe oder eine ethnische Gruppe mit ihren typischen Verhaltensweisen und Umgangsformen, die sehr stark auf einzelne Mitglieder abfärben) und D4 „spiritual domain“ oder „speech-act domain“ (u.a. soziale

Interaktion, Sprecherbedeutung, Willensakte und Austausch von Gedanken und Empathie („Theorie of Mind“)).

Zu den jeweiligen zwei grundlegenden Domänen von den insgesamt vier dargestellten Domänen existieren noch weitere Domänen, hier in Gelb dargestellt, die neue, weitere Kanten eines umfassenden Dreiecks bilden. Dabei findet hier eine Art „Blending“ zweier Domänen (z.B. D1 und D2) statt und es entsteht eine neue Domäne (z.B. D5). Auf diese Weise sind folglich drei neue Domänen entstanden: D5 „Land, Staat, Infrastruktur, staatliche Institutionen“, D6 „häuslicher Bereich, Familie“ und D7 „Weltanschauung, Religion, Heiligtum“. Danach entstehen neue dreieckige Konfigurationen mit weiteren neuen Domänen wie z.B. D8 „Wirtschaft/Ökonomie, Wohlstand“, D9 „Kunst, Ästhetik“ und D10 „Justiz, Rechtssystem“, die im Schaubild in Blau dargestellt sind. Es folgt noch eine Reihe von Diskursarten, einschließlich der verschiedenen Wissenschaften, die hier nicht weiter erläutert und im Schaubild dargestellt werden sollen.

Für unsere hier vorgelegte Arbeit ist Brandts Theorie zur Darstellung von Metaphern von großer Bedeutung, weil danach eine Metapher durch ein Netzwerk von „Mappings“ und „Blendings“ gekennzeichnet ist. Auch nach Lakoff (1993) aktiviert eine Metapher stets einen kognitiven Mechanismus, der mindestens zwei Erfahrungsdomänen zueinander in Beziehung setzt, indem er eine Abbildung bestimmter Elemente aus einer Quelldomäne in korrespondierende Komponenten der Zieldomäne vornimmt („Mapping“). Für uns ergibt sich aus alledem Folgendes: Ohne bereits vorhandenes Wissen aus höheren Domänen z.B. Domäne „Weltanschauung, Religion“ haben Kinder erfahrungsgemäß Schwierigkeiten beim Metaphernverständnis. So sind Grundschul Kinder der 1.-3. Jahrgangsstufe nach Pfeifer (2001) noch nicht imstande, die biblischen Metaphern wie z.B. *„in der Dunkelheit leben“* – *„Sehen lernen“* oder *„Verloren-Sein“* – *„Gefunden-Werden“* zu verstehen. Erst ab der vierten Jahrgangsstufe soll dieses überhaupt erst möglich werden. Die Studien von Pfeifer zeigten, dass „biblische Metaphorik weitgehend erst in der fortgeschrittenen Grundschulzeit eine Bedeutungszuweisung erhält, die Kindern Perspektiven für weiterführende sinnvolle Auseinandersetzungen gibt und nicht in einem Ikonoklasmus endet“ (Pfeifer 2001: 205). Das Verständnis der biblischen Metaphorik erfolgt jedoch nicht auf „rein innerakademischer Ebene, sondern nur im Dialog mit der konkreten Praxis“ (Pfeifer 2001: 205).

2.6 Begriffsbildung

Um übertragene Bedeutungen zu verstehen, bedarf das Kind begrifflichen Denkens und des Bewusstseins von Begriffen. Das setzt voraus, dass das Kind ganz bewusst mit Begriffen umgehen sowie sie sprachlich aktiv verwenden kann. Bis ein Kind diese Stufe erreicht hat und Begrifflichkeiten sicher beherrscht, durchlebt es auch hierbei bestimmte Phasen der Entwicklung. Die typischen drei Stufen³ der Entwicklung von Begrifflichkeit sind nach Wygotski (1993) wie folgt definiert:

I. Stufe „Synkretismus“, die mit ca. zwei Jahren beginnt. Nach Wygotski (1993: 120) besteht die Bedeutung des Wortes auf dieser Stufe „in der völlig unbestimmten, ungestalteten synkretischen Verkettung einzelner Gegenstände, die sich auf irgendwelche Weise in der Vorstellung und Wahrnehmung des Kindes miteinander zu einem einzigen zusammenhängenden Bild verbunden haben.“

II. Stufe „Denken in Komplexen“, die mit ca. vier Jahren beginnt. Diese Stufe hat wiederum einige Einzeletappen:

In der ersten Phase, dem **assoziativen Komplex**, werden Gegenstände sehr stark untereinander differenziert. Der Komplex baut sich aber um einen „Kern“ herum aufgrund eines einzelnen konkreten Merkmals (sei es Farbe, Form oder Format) auf.

Die **zweite Phase „Komplex-Sammlung“** kennzeichnet „die heterogene Zusammensetzung, die gegenseitige Ergänzung und die Vereinigung in einer Sammlung. [...] Der wesentliche Unterschied des Sammeltyps vom assoziativen Komplex ist der, dass in die Sammlung keine Dubletten der Gegenstände aufgenommen werden, die ein und dasselbe Merkmal besitzen. Von jeder Gruppe von Gegenständen werden gewissermaßen Einzelexemplare als Vertreter der ganzen Gruppe ausgewählt“ (Wygotski 1993: 126).

Der **Kettenkomplex** ist gekennzeichnet durch den Aufbau „nach dem Prinzip der zeitweiligen Vereinigung einzelner Glieder zu einer einheitlichen Kette,

³ Jede Stufe hat wiederum einige Einzeletappen, die wir hier nicht weiter erläutern wollen (siehe dazu Wygotski 1964: Kapitel 5).

und folglich einer Bedeutungsübertragung bei den einzelnen Gliedern dieser Kette auf“ (Wygotski 1993: 127).

Der **diffuse Komplex** kennzeichnet sich durch „diffuse, unbestimmte Verbindungen, die in anschaulich-konkreten Gruppen von Bildern oder Dingen vereinigt werden“ (Wygotski 1993: 129).

Der **Pseudobegriff** kommt erst in der letzten Phase des komplexen Denkens beim Kind im höheren Vorschulalter vor. Er ähnelt schon weitgehend dem eigentlichen Begriff der Erwachsenen, indem er eine Art „Vereinigung und Verallgemeinerung der einzelnen konkreten Erfahrungselemente“ (Wygotski 1993: 151) darstellt. Beim eigentlichen Begriff kommt jedoch noch das Wesentliche dazu, „die Fähigkeit, die Elemente außerhalb der konkreten Verbindungen zu betrachten, in denen sie in der Erfahrung gegeben sind“ (Wygotski 1993: 151).

III. Stufe „Begriffliches Denken“ oder die Stufe des Bewusstseins von Begriffen, die im Übergangsalter⁴ eines Kindes stattfindet. Zur Bildung eines Begriffes führen nicht allein die Assoziationen, sondern

„an seiner Bildung sind alle elementaren intellektuellen Funktionen in einer bestimmten Verbindung beteiligt. Dabei ist das zentrale Moment dieser ganzen Operation der funktionelle Gebrauch des Wortes als Mittel zur willkürlichen Lenkung der Aufmerksamkeit, der Abstraktion, der Herauslösung der einzelnen Merkmale, ihrer Synthese und Symbolisierung mit Hilfe eines Zeichens“ (Wygotski 1993: 164).

Wygotski (1993: 157) sagt aber klar und deutlich: „Man darf sich den Wechsel der einzelnen Denkformen und der einzelnen Phasen in einer Entwicklung nicht als mechanischen Prozeß vorstellen, bei dem jede neue Phase dann eintritt, wenn die vorhergehenden völlig abgeschlossen sind.“

Das Bewusstsein von Begriffen auf der dritten Stufe ist nach unserer Auffassung somit auch eine weitere wesentliche Voraussetzung für die Aneignung der Metaphernkompetenz. Das Nichtvorhandensein solch einer Voraussetzung führt eindeutig zu Schwierigkeiten beim Verständnis übertragener Bedeutung.

⁴ „Das sog. „Übergangsalter“ ist gekennzeichnet durch den Übergang zur „inneren Position des Erwachsenen“. Dies bedeutet die Entwicklung eines reflexiven Ichs: Die Heranwachsenden entdecken die Innenwelt ihrer Gefühle und Motive“ (Jantzen 2017: 1).

Zusammengefasst machen unsere Vorüberlegungen deutlich, dass die nachfolgend beschriebene empirische Studie zwei für die Entwicklung des Metaphernverständnisses relevante Aspekte und deren Interaktion erfassen soll. Zum einen ist der Stand der kognitiven Entwicklung, insbesondere der Begriffsentwicklung wesentlich. Wir untersuchen daher Kinder verschiedener Altersgruppen. Zum anderen ist aber auch der kindliche Erfahrungshintergrund von Bedeutung. Wir analysieren daher den Erwerb verschiedener Arten von Metaphern, die sich bezüglich der Möglichkeit der Anknüpfung an vorhandene Erfahrungen unterscheiden.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Testmaterial

Für den Test kamen allein konventionalisierte oder lexikalisierte Metaphern in die engere Auswahl. Das Testmaterial wurde gewonnen aus den Korpora DWDS (digitales Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache), COSMAS II (Corpusdatenbank des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim), Deutscher Wortschatz der Universität Leipzig und aus Nachschlagewerken (Dudenredaktion 1999, ⁸2015; Griesbach/Schulz ¹³2000; Herzog 2013; Hessky/Ettinger 1997; Müller 2005; Schemann 1992, ²2011; Worsch/Stolze-Stubenrecht ⁴2013). Es wurden nur solche Metaphern verwendet, deren Wörter in denotativer Bedeutung üblicherweise Bestandteile des Wortschatzes von Kindern sind, die kurz vor der Einschulung nach Augst (1984) stehen. Untersucht wurde gegenwärtig gesprochene deutsche Sprache.

Die von uns für den Test ausgewählten lexikalisierten Metaphern wurden zuvor an 60 deutschen muttersprachigen Probanden auf generelle Verständlichkeit überprüft. Ausschließlich diejenigen Metaphern wurden in unseren Test aufgenommen, die von Muttersprachlern als meistgebräuchlich anerkannt wurden. Das waren insgesamt sechsundsechzig Metaphern. Der Interviewer/die Interviewerin lasen die Sätze dem jeweiligen Kind vor. Das untersuchte Kind sollte zunächst sagen, ob es den Satz jemals schon gehört hat und wenn ja, wie es diesen Satz versteht.

Wir haben die folgenden spezifischen Metaphernarten für unsere Tests zusammengestellt:

1. Techno- und biomorphe Metaphern: *Die Maus hat Knopfaugen. Der Mann hat richtige Wurstfinger.*

Hier findet eine Zuweisung spezifischer Eigenschaften aus der Quelldomäne (Gegenstände/ Artefakte, Nahrungsmittel oder Pflanzen) auf Lebewesen statt. Beruht eine Metapher auf visuellen Merkmalen wie Form, Farbe oder Textur, kann man verallgemeinernd von ostentativer Metaphorik sprechen. In anderen Fällen wie z.B. *Das Kamel ist das/ein Wüstenschiff auf dem Sandmeer*, basiert die Metaphorik auf einer Funktionsanalogie zwischen Ausgangs- und Zieldomäne.

2. Anthropomorphe Metaphern (ontologische nach Lakoff/Johnson 2003): *Der Himmel weint. Der Wind pfeift.*

Bei anthropomorphen Metaphern oder Personifikationsmetaphern geht es um das Zuspochen menschlicher Eigenschaften an unbelebte Gegenstände. Sie sind durch die Verbindung eines kognitiv evidenten Vorstellungsbereichs mit einem umfassenderen abstrakteren Begriff wie z.B. *Wind* oder *Himmel* gekennzeichnet, der Wege oder Zugriff auf weitere neue unter ihn subsumierbare und mit ihm verknüpfbare Vorstellungen eröffnet, welche bis hinab zu einer kognitiv konkreten Vorstellung wie etwa *weinen* im Prädikationsbereich von *Himmel* oder *pfeifen* im Fall von *Wind* reichen können.

3. Tiermetaphern: *Meine Schwester ist eine fleißige Biene. Mein Opa ist ein schlauer Fuchs.*

Bei Tiermetaphern liegt ein zweiseitiges Mapping vor: „MENSCH – TIER – MENSCH“: Zuerst erfolgt mittels Übertragung die Zuweisung menschlicher Eigenschaften oder Verhaltensweisen auf Tiere, sodann werden vermeintlich „tierische“ Eigenschaften auf dem Wege der Rückübertragung Menschen zugesprochen, d.h. ihnen gegenüber re-prädiziert. So wird etwa der Biene Fleiß, d.h. das Prädikat *fleißig zu sein* zugeschrieben, sie wird somit als Vorbild unablässigen, emsigen Schaffens apostrophiert/angesprochen. In der Rückübertragung auf den Menschen wird die Biene sodann zum Inbegriff eigentlich menschlichen Fleißes für eben derart lobend zu qualifizierende Mitglieder der Gattung Mensch gemacht.

4. 'Synästhetische' Metaphern

4.1 'Synästhetische' Metaphern perzeptuellen Charakters: *Meine Mutter liebt warme Farben. Im Winter haben wir hier eine klirrende Kälte.*

4.2 'Synästhetische' Metaphern emotionalen Charakters: *Wir haben helle Freude am Schlittensfahren. Die Lehrerin ist eine kalte Person.*

4.3 'pseudosynästhetische' Metaphern: *Ich kann keinerlei scharfe Kritik von meiner Freundin ertragen. Meine Schwester hat eine blühende Phantasie.*

'Synästhetische' Metaphern greifen typischerweise auf Eigenschaftswörter zurück, die sich auf verschiedene sensorische Qualitäten (Qualia) beziehen lassen. Diese Metaphern sind unmittelbar mit dem Phänomenkreis echter Synästhesie vergleichbar und haben in der Verknüpfung und Vernetztheit von Kognitionen auch ihren semantischen Ursprung. Synästhesie stellt eine Sonderform der Verarbeitung und Verknüpfung multisensorischer Prozesse dar. Verschiedene Synästhetiker weisen jeweils eine nur ihnen eigentümliche, konstante, spezifische Verknüpfungsweise bestimmter Sinneswahrnehmungen auf. So initiiert etwa bei ganz bestimmten Synästhetikern die visuelle Wahrnehmung verschiedener Zahl- und Buchstabengestalten zugleich auch eine visuelle Wahrnehmungsvorstellung unterschiedlicher Farben. Mit einer derartigen direkten Verknüpfung verschiedener Wahrnehmungen, bei echten Synästhetikern auf neuronaler Ebene, lassen sich auch 'synästhetische' Metaphern auf Seiten des sprachlichen Ausdrucks wie *knallrot, sattes Grün, schmutziges Grau, kaltes Blau, warmes Rot, warme Farben, kalte Farben* (Vogt 2013) vergleichen und in aufschlussreicher Analogie zu Synästhesien verstehen.

In diesem Zusammenhang ist es jedoch angezeigt, zwischen 'synästhetischer' und 'pseudosynästhetischer' Metaphorik zu unterscheiden. Bei 'synästhetischen' Metaphern stammen beide Elemente, sowohl das modifizierende, der Modifikator, als auch das modifizierte aus perzeptiven Bereichen, wie in: *ein warmes Rot*. Im Unterschied zur 'synästhetischen' ist allerdings die 'pseudosynästhetische' Metapher dadurch gekennzeichnet, dass das modifizierende Element aus dem perzeptiven, das modifizierte aber aus einem nicht-perzeptiven Bereich stammt, wie z.B. in: *heller Wahnsinn, heller Kopf, scharfe Kritik, heiße Debatte* (Vogt 2013).

Oftmals weisen Metaphern auch mehrere metaphorische Anker auf, die sich nicht nur auf ganz bestimmte Domänen beziehen. Derartige Metaphern lassen sich in weitere Metaphernarten kategorisieren. Zu ihnen gehören vielfach solche mit einem Kern um einen Raumbegriff oder um eine Gestalt-Vorstellung, die wir ebenfalls im Test verwendet haben:

5. Räumliche Metaphern (Orientierungsmetapher nach Lakoff/Johnson 2003), bildschematische Metaphern nach Baldauf 1997): *Diese Fußballmannschaft steht an der Spitze. Meine Freundin steht gerne im Mittelpunkt.*

Metaphern dieses Typs weisen als zentralen Bestandteil einen Begriff aus den Bereichen „räumliche Gestalt“ oder „Figuralität“ auf, der auf einen abstrakten Bereich übertragen wird.

6. Metaphern der Untergruppe, die sich auf die Aktionsart des Verbs im Satz beziehen:

6.1 Prozessmetaphern: *Mir raucht der Kopf von lauter Hausaufgaben. Die Arbeit wächst mir oft über den Kopf.*

6.2 Aktionsmetaphern: *Das Problem wurde einfach weggefegt. Ich habe schon viele Bücher verschlungen.*

6.3 Aktionsmetaphern mit Bezug auf Handlungen oder Aktionen, die einen emotionalen Zustand ausdrücken: *Das Glück hat mir den Rücken gekehrt. Manchmal muss ich meinen Ärger einfach runterschlucken.*

6.4 Zustandsmetaphern mit Bezug auf das emotionale Befinden: *Ich platze vor Wut. Mein Herz ist gebrochen.*

Bei diesen unter 6. genannten Metaphern beziehen sich die im übertragenen Sinne gebrauchten Verben meistens auf abstrakte Entitäten. Oft werden dabei sowohl konkrete als auch abstrakte Einheiten personifiziert, belebte Objekte werden entpersonifiziert. Häufig findet auch ein Diathesenwechsel statt, der die Veränderung der semantischen Valenz zur Folge hat.

3.2 Testausführung

Es wurden drei Gruppen von Schulkindern mit der Muttersprache Deutsch in den folgend benannten Altersgruppen untersucht:

Gruppe 1: Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren

Gruppe 2: Kinder im Alter von neun bis elf Jahren

Gruppe 3: Kinder im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren.

Das gesamte Testverfahren bestand aus elf Aufgabentypen mit insgesamt 66 Sätzen, die sämtliche Metaphern enthielten. Insgesamt wurden 60 Schul Kinder getestet, jeweils 20 pro Gruppe, ca. 30 Minuten lang.

Die Testpersonen wurden zu jedem vorgelesenen Satz mündlich aufgefordert, folgende Fragen zu beantworten: „Kann man so etwas sagen?“ „Hast Du schon so etwas gehört?“ „Verstehst du diesen Satz?“ Bei positiver Antwort sollten dann die Schulkinder mit eigenen Worten erklären, was der dargebotene Satz ihrer Meinung nach bedeutet.

3.3 Testauswertung

In unseren Tests ergab die Modellierung der Daten mit schrittweiser (vorwärts) logistischer Regression eine signifikante Verbesserung des Regressionsmodells durch Einschluss der Faktoren Gruppe (Modell 1, $\text{Chi}^2 = 615,3$; $\text{df} = 2$; Nagelkerke $R^2 = 0,236$; $p = 0,000$) und Metaphernart (Modell 2, $\text{Chi}^2 = 237,9$; $\text{df} = 10$; Nagelkerke $R^2 = 0,316$; $p = 0,000$) sowie deren Interaktion (Modell 3, $\text{Chi}^2 = 42,3$; $\text{df} = 20$; Nagelkerke $R^2 = 0,330$; $p = 0,003$). Separate Modelle des Einflusses der Altersgruppe in den verschiedenen Metaphernarten ergaben signifikante Unterschiede der Korrektheit der Metapherninterpretation zwischen den Altersgruppen (siehe Abbildung 2; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; (*) $p < 0,1$, Bonferroni-korrigiert für multiple Vergleiche).

Es konnte festgestellt werden, dass bei den nachstehend benannten Metaphernarten die Kinder in der **ersten** Altersgruppe von sechs bis sieben Jahren Verständnisschwierigkeiten hatten. Die im Zusammenhang mit den Metaphernarten genannten Prozentzahlen geben den Anteil derjenigen Teilnehmer wieder, welche die Metaphern verstanden haben. Hier die Auflistung: räumliche Metaphern mit 19% Verständnis, technomorphe Metaphern mit 20%, Aktionsmetaphern emotionalen Charakters mit 28%, Prozessmetaphern mit 33%, 'pseudosynästhetische' Metaphern mit 33% und Zustandsmetaphern mit 37%. Ein besseres Verständnis konnte bei den folgenden Metapherntypen beobachtet werden: 'synästhetische' Metaphern perzeptuellen Charakters mit 43%, Aktionsmetaphern mit 53% und 'synästhetische' Metaphern emotionalen Charakters mit jeweils 55%. Das höchste Verständnis wurde erzielt bei anthropologischen Metaphern mit 60% und bei Tiermetaphern mit 62 %.

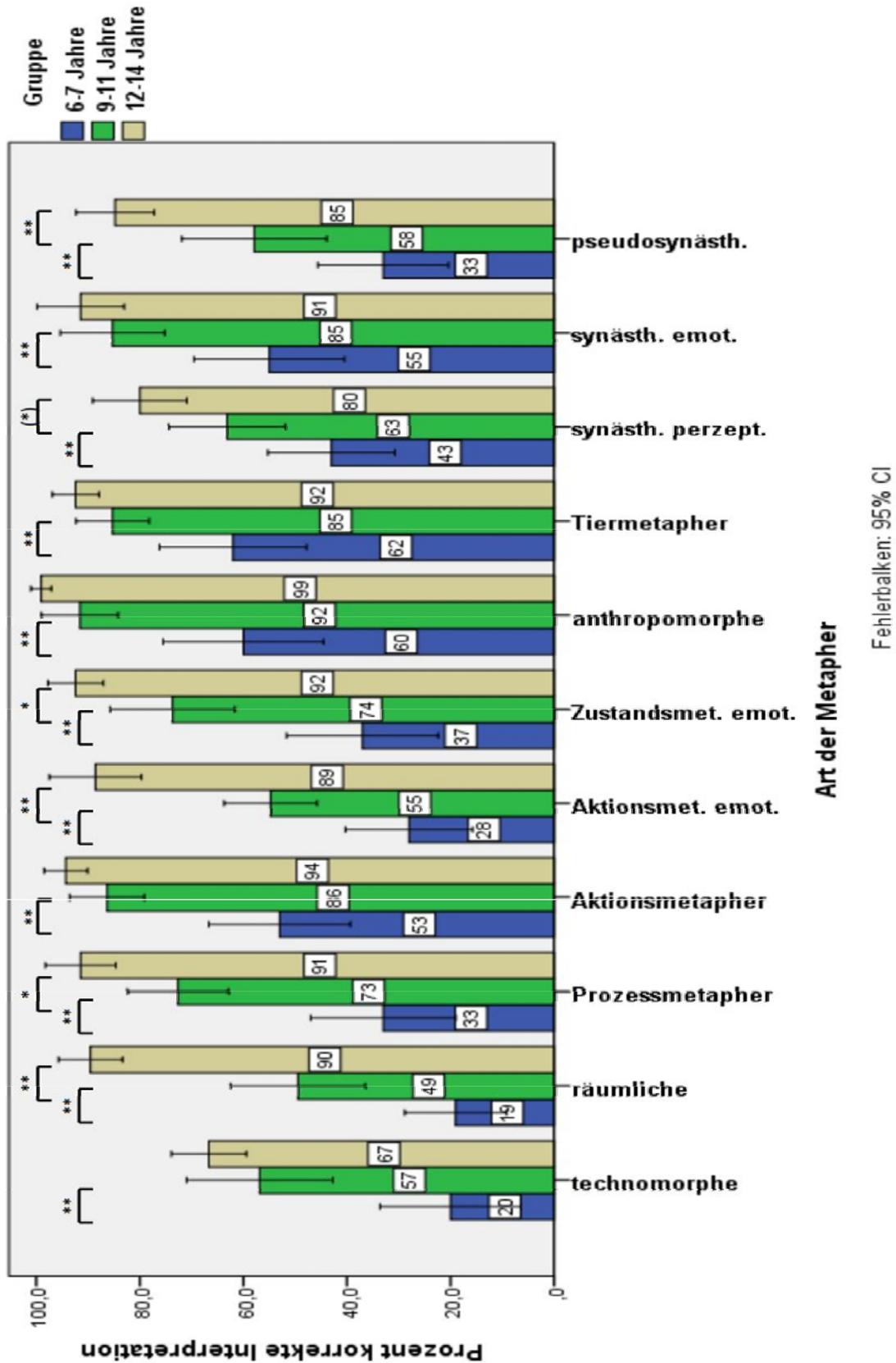


Abb. 2: Prozentuale Darstellung richtiger Interpretationen verschiedener Metaphernarten in drei Altersgruppen

In der **zweiten** Altersgruppe hat sich das Verständnis bei den folgenden Metaphernarten deutlich verbessert. So wurden verstanden: räumliche Metaphern mit 49%, Aktionsmetaphern emotionalen Charakters mit 55%, techno- und biomorphe Metaphern mit 57%, 'pseudosynästhetische' Metaphern mit 58% und 'synästhetische' Metaphern perzeptuellen Charakters mit 63%. Bei den folgenden Metaphernarten ließ sich der sprachliche Entwicklungssprung bei den Kindern der zweiten Altersgruppe besonders deutlich erkennen. Verstanden wurden: Prozessmetaphern mit 73%, Zustandsmetaphern mit 74%, Tiermetaphern mit 85%, 'synästhetische' Metaphern emotionalen Charakters mit 85%, Aktionsmetaphern mit 86% und anthropomorphe Metaphern mit 92%.

Bei der **dritten** Altersgruppe konnte eine deutliche Zunahme des Metaphernverständnisses bei folgenden Metaphernarten festgestellt werden. So wurden verstanden: technomorphe Metaphern mit 67%, 'synästhetische' Metaphern perzeptuellen Charakters mit 80%, 'pseudosynästhetische' Metaphern mit 85%, Aktionsmetaphern emotionalen Charakters mit 89%, räumliche Metaphern mit 90%, Prozessmetaphern mit 91%, 'synästhetische' Metaphern emotionalen Charakters mit 91%, Zustandsmetaphern mit 92%, Tiermetaphern mit 92%, Aktionsmetaphern mit 94% und anthropomorphe Metaphern mit 99%.

4. Erörterung der Ergebnisse

Trotz individueller Unterschiede im Metaphernverständnis zeigt sich bei den von uns getesteten Schulkindern eine deutliche Tendenz dergestalt, dass sich der Sprachschatz um einige spezifische Metaphernarten früher und um andere Metaphernarten später entwickelt, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

Anthropomorphe und **Tiermetaphern** verstehen Kinder der ersten Altersgruppe (6-7 Jahre) eindeutig besser als alle anderen Metaphernarten, aber es gibt dennoch Kinder, die solche Metaphern nicht erfassen können:

INT.: Meine Schwester ist eine fleißige Biene.

(2) KIND (6,8 m): MANche NENnen mich maus (-) hase oder auch BIENE.

INT.: Das Meer wütet.

(3) KIND (6,1 w): nee: (-) das geht nicht.

Techno- und biomorphe Metaphern verstehen Kinder in der ersten Gruppe, aber auch in der zweiten Gruppe noch rein denotativ:

INT.: Die Maus im Käfig hat Knopfaugen (= runde, glänzende Augen).

(4) KIND (6,8 m): die maus hat AUgen aus KNÖpfen.

INT. : Die Frau hat einen Kirschmund (= rote Lippen).

(5) KIND (6,8 m): sie isst gerne KIRschen (--) und sie hat den mund ja VOLLer KIRschen.

INT.: Der Mann hat richtige Wurstfinger (= dicke, plumpe Finger).

(6) KIND (6,8 m): das heißt, der hat GA:NZ VIEle WÜRSTchen in der Hand.

Die drei Beispiele zeigen, dass Kinder auf ein standardisiertes Schema für bestimmte Wortkombinationen (*Tomatensuppe, Glasvase, Holzrahmen*) zurückgreifen. Ein derartiges Schema besteht aus einer allgemein spezifizierten und feststehenden Form-Bedeutungseinheit (*Tomatensuppe = Suppe aus Tomaten, Glasvase = Vase aus Glas, Holzrahmen = Rahmen aus Holz*). Dieses Schema verleitet Kinder dazu, dass sie auch beim Hören der oben dargebotenen Katachresen (= verblasste/gelöschte/tote Metaphern), wie z.B. *Knopfaugen, Wurstfinger, Kirschmund* nach dem ihnen schon vertrauten Schema handeln: *Knopfaugen = Augen aus Knöpfen**, *Wurstfinger = Finger voller Würstchen**, *Kirschmund = Mund voller Kirschen**.

Bei **räumlichen** Metaphern haben Kinder sowohl der ersten als auch der zweiten Altersgruppe Interpretationsschwierigkeiten, z.B. mit den folgenden Metaphern: *Diese Fußballmannschaft steht an der Spitze* (= ist ein Tabellenführer) oder *Der Fußballverein ist weg vom Fenster* (= ist von der Öffentlichkeit nicht mehr beachtet/abgeschrieben/nicht mehr gefragt). Einige wenige Kinder konnten solche Metaphern jedoch mühelos verstehen. Ein Junge (6 Jahre und 8 Monate alt) erklärte die Bedeutung des ersten Satzes wie folgt:

(7) „das heißt, dass die (.) die !ALLER!beste FUßballmannschaft der !GAN!zen WELT ist.“

Auch der zweite Satz wurde von ihm wörtlich so interpretiert:

(8) „das heißt irgendwie so (--) dass er weg ist. ALso aus (-) zum Beispiel? (-) aus der zweiten BUNdesliga“.

Auch seine Erklärung des Satzes *Meine Freundin steht gerne im Mittelpunkt.* folgte dem vorgenannten Schema aus der Fußballszene:

(9) „das ist irgendwie so ne (.) FUßballteil (.) wo sie steht;“

Von dem Jungen gemeint war hier wohl der Mittelkreis eines Fußballfeldes, aber nicht die eigentliche Bedeutung dieses metaphorischen Ausdrucks: *jemandem soll Aufmerksamkeit zuteilwerden/Er oder sie möchte beachtet werden.*

Der Junge hatte uns berichtet, dass er und sein Vater eingefleischte Fans ihres Fußballvereins sind. Da dieses Kind ständig mit der Domäne FUSSBALL konfrontiert ist, lernte es früher den Fußballwortschatz, einschließlich metaphorischer Ausdrücke, als solche Kinder, deren Eltern keine Begeisterung für den Fußballsport zeigen.

Oft verstehen Kinder eine **Prozessmetapher** nicht, weil sie auf das ihnen bekannte Schema zurückgreifen, in dem z.B. das Verb „wachsen“ ein Satzglied (ein Agens) mit dem Merkmal „+belebt“ erfordert:

INT.: Die Arbeit wächst mir über den Kopf (= etwas nicht mehr bewältigen können; überfordert sein; zu viel sein).

(10) KIND (7,6 m): man würde auch so nicht SA:gen. die ARbeit kann nicht WACHsen?

Einige Kinder versuchen bei der Erklärung der folgenden Prozessmetapher diejenigen Situationen wiederzugeben, in der ihnen solche Äußerungen z.B. von ihren Eltern erzählt wurden, z.B.:

INT.: Die Arbeit wächst mir über den Kopf.

(11) KIND (7,5 w): A:Lso (--) wenn der CHEF IRgendwas sagt, und man will das nicht, hat man grad keine Lust, dann ist das MANCHmal so nee-e !SCHEI!::

(12) KIND (9,9 m): dass die ARbeit viel zu schwer für ihn wird, ähm (---) und er nicht mehr kann, =ne, wenn der Chef zu viel gibt; also (--) dass er MAchen soll.

Kinder im Alter von ca. sechs/sieben Jahren gehen häufig von denjenigen denotativen Bedeutungen idiomatischer Phraseologismen aus, die sie bei ihren gegenständlichen und praktischen Tätigkeiten erworben haben. Sie versuchen dann aus ihrer Sicht, plausible Erklärungen für die Bedeutungserweiterungen zu finden, wie das folgende Beispiel zeigt:

INT.: Mir raucht der Kopf vor lauter Hausaufgaben.

(13) KIND (7,5 w): ja der Kopf raucht; A:Lso (-) wenn man sich eine Zigarette in den mund tut.

Einige Kinder verstehen auch schon eine erweiterte Bedeutung, aber gleichzeitig können sie sich noch nicht von der denotativen Bedeutung abkoppeln:

INT.: Das Problem wird einfach weggefegt (= behoben).

(14) KIND (7,5 w): A:Lso (-) wenn man jetzt grad ein PROBLEM hat, und das will das kind weg HA:ben, oder der MENSCH; dann PUSTet man das weg; also so <<das Kind pustet>> oder der wind PUSTet das weg.

Andere Kinder verstehen wiederum die gleiche Metapher auch schon früher:

INT.: Das Problem wird einfach weggefegt (= behoben).

(15) KIND (6,11 m): zum BEI:spiel wir HABen ein PROBLEM; dann löst einer das und dann (--) nennt man das auch MANCHmal WEGgefegt.

Auch bei den **Aktionsmetaphern mit Bezug auf einen emotionalen Zustand** orientieren Kinder sich oft sowohl an einer denotativen als auch an einer übertragenen Bedeutung, wie die folgenden Beispiele zeigen:

INT.: Er kocht regelrecht vor Wut (= aufgebracht sein; sich aufregen; äußerst wütend sein).

(16) KIND (7,3 w): er ist jetzt RI:CHtig sauer, und er muss jetzt KOchen.

(17) KIND (7,6 m): IIRgendwie so das etwas in SEInem geHIRN oder so, das ist so ein AUSdruck, den man sagt, er ist WÜtend, aber TROTZdem er kocht.

(18) KIND (7,4 m): VIELleicht weil der !GANZ! sauer ist, und dann will der IRgendwie KOchen.

Andererseits verstehen einige Kinder wiederum metaphorische Ausdrücke sogar in den späteren Entwicklungsjahren nicht, wie z.B. in dem folgenden Beispiel:

INT.: Ich platze beinahe vor Wut (= die Nerven verlieren).

(19) KIND (9,3 w): weil man kann ja nicht PLAtzen <<erstaunt>>, das wäre ja !BLÖ:D!, wenn ich, wenn ein mensch PLÖTZlich platzt.

Bei den nächsten Beispielen folgen die Kinder dem ihnen bekannten Schema/Muster, in dem das Verb „umarmen“ verlangt, dass der Akteur das Merkmal „+belebt“ besitzt und dass zwischen einer handelnden Person und der Person,

um die die Arme gelegt werden, keine entfernte räumliche Distanz zueinander besteht.

INT.: Ich will die ganze Welt vor Glück umarmen (= sehr glücklich sein).

(20) KIND (7,9 m): die welt ist KEIne !PER!son, das geht !NICHT!.

(21) KIND (7,6 m): WEgen so die GANze welt <<erstaunt>> das kann man ja nicht WEgen äm (--) EIgentlich ja nur WEgen die luft DEShalb.

Zustandsmetaphern mit Bezug auf emotionales Befinden bereiten einigen Kindern keine Probleme:

INT.: Mein Herz ist vor Kummer zerbrochen (= unerträglich großen Kummer haben; einen Liebeskummer haben).

(22) KIND (6,8 m): das heißt IRgend so einen beSCHEU:erten spruch wie man die FRAUen zuRÜCKholt (---) LIEbeskummer oder so was ÄHNliches.

Die nächsten Beispiele zeigen, dass einige Kinder wiederum Zustandsmetaphern nicht nur mit sechs, sondern auch mit ca. acht oder sogar mit ca. zwölf Jahren nicht begreifen:

INT.: Mir ist das Herz so schwer (= jemand wirkt bedrückt/traurig).

(23) KIND (6,11 m): VIElleicht; wenn man zu viel geGEssen hat oder so.

(24) KIND (7,8 w): das beDEUTet: das herz ist ja hier DRInnen, (-) in unserem KÖRper, und das braucht man nicht zu TRAgen, das ist EINFach nur in UNserem KÖRper.

(25) KIND (12,7 m): ich hab schon mal geHÖ:RT, dass man n !HERZ!fehler IRgendwie hat.

Der Gebrauch eines Wortes in einer neuen übertragenen Bedeutung bereitet dem Kind oftmals Probleme und es versteht die Äußerung der Erwachsenen entweder gar nicht oder es empfindet den Wortgebrauch als unlogisch:

INT.: Mein Herz ist vor Kummer zerbrochen (= unerträglich großen Kummer haben; einen Liebeskummer haben).

(26) KIND (6,9 m): das herz kann ja nicht zerBREchen, und das ist auch !NICHT! aus glas.

Das Fehlen der Kenntnisse über bestimmte Konzepte führt oft dazu, dass Kinder bei entsprechenden verbalen Bezeichnungen entweder fehlinterpretieren oder dass sie oft auch mit ihnen eher willkürlich operieren, wie die Beispiele mit den **'synästhetischen' Metaphern** zeigen:

INT.: Meine Mutter liebt warme Farben.

(27) KIND (8,6 w): weil (--) ich kann mir IRgendwie !NICHT! VORstellen, dass FARben WÄRme haben.

(28) KIND (6,8 w): WARme FARben sind blau, HELLblau, Lila, weiß und rot.

(29) Kind (7,00 m): die die schön und die angeNEHM sind, blau zum BEispiel.

Das Kind im Beispiel 27 nimmt die Phrase *warme Farben* also wortwörtlich. Das Syntagma *warme Farbe* erfordert aber nicht nur das Wissen über das Konzept WÄRME, sondern auch das Wissen über die physikalischen Eigenschaften des Konzepts FARBE. Das Beispiel 28 zeigt, dass das Kind schon verstanden hat, dass das Syntagma *warme Farben* nicht im direkten Sinne zu verstehen ist, aber ihm fehlt das Wissen über den physikalischen Grundparameter „Farbton“, um genau sagen zu können, welche Farben denn nun als „warm“ gelten.

Das Beispiel 29 zeigt deutlich, dass das Kind für die Beschreibung der Farbe nicht die Quelldomäne TEMPERATUR/WÄRME, sondern die Domäne EMOTIONEN nimmt. Hier bevorzugt das Kind eindeutig individuelle Assoziationen: die ästhetischen Gefühle im Sinne *warme Farbe* = *schöne Farbe* und die Grundgefühle im Sinne *warme Farbe* = *angenehme Farbe*. Allerdings sind hier bestimmte Einschränkungen bezüglich der Emotionen anzunehmen, d.h. es handelt sich hier nicht um differenzierte primäre Emotionen, sondern um verallgemeinernde Prä-Emotionen (siehe dazu Unterpunkt 2.3). Danach werden Äußerungen spontan als Empfindungen bewertet wie z.B. *warme Farbe* als „wohlfühlende, wohltuende, angenehme Farbe“ oder wie z.B. *schräge Musik* als „unwohlfühlende, unwohltuende, unangenehme Musik“.

Auch in der 'synästhetischen' Metapher emotionalen Charakters wie z.B. *kalte Person* wird keine zu erwartende Domäne hinzugezogen. Die 'synästhetische' Metapher *kalte Person* ist das Ergebnis des Blendings der Domäne TEMPERATUR und der Domäne MENSCH, nämlich die Einschätzung menschlichen Verhaltens. Anstelle der Domäne MENSCH tritt hier die Domäne

EMOTIONEN, nämlich individuelle Gefühle (Prä-Emotionen) in den Vordergrund, wie auch im Falle der Beispiele *warme Farben* und *schräge Musik*.

Wurden Kinder der Altersgruppe von sechs bis sieben Jahren in unserer Untersuchung z.B. mit einer Wendung wie „*Der da ist ein kalter Mensch.*“ konfrontiert, so unterstellten sie meist, dass eine Person gemeint ist, die in einer kalten Region wie z.B. am Nordpol zu Hause ist. In dieser Altersgruppe ist auffällig, dass die Kinder cross-modales Mapping etwa von Konzepten aus einer physikalischen in eine psychologische Domäne vermeiden. Kinder in diesem Alter bevorzugen es vielmehr, zwei Begriffe eher zu assoziieren als sie gleichzustellen. Kinder sind in diesem Alter somit noch nicht imstande zu erkennen, dass derartige Ausdrücke auf eine psychologische Bedeutungsebene anspielen. Nach Asch/Nerlove (1960) fangen Kinder erst ca. ab dem elften Lebensjahr an, eine Doppelfunktion (physikalische und psychologische) von Begriffen wie z.B. *sweet* oder *hard* zu verstehen.

Es fehlt dem Kind in dieser Altersgruppe auch das besondere Verständnis des Denkens und Fühlens wie „Theory of Mind“, um die Metapher *kalte Person* als solche zu begreifen. Um diese Fähigkeit zu entwickeln, muss ein Kind nach Piaget (1952) erst die Phase des Egozentrismus überwinden. Dadurch, dass die eher egozentrische Wahrnehmung der Umwelt noch eine wesentliche Rolle im kindlichen Bewusstsein spielt, ist das Kind in dieser Entwicklungsstufe noch nicht imstande, zwischen eigenen Gefühlen und Gefühlen der anderen Mitmenschen („Theory of Mind“) zu unterscheiden.

INT.: Diese Lehrerin ist eine kalte Person (= Person ohne jedes Mitgefühl).

(30) KIND (7,8 m): die PERson, die nicht so nett ist.

(31) KIND (6,11 m): die ist streng (---) EIgentlich gar nicht lieb.

Wiederum verstehen einige Schulkinder der Gruppe 1 und 2 'synästhetische' Metaphern emotionalen Charakters nur rein denotativ wie in den folgenden Beispielen:

INT.: Diese Lehrerin ist eine kalte Person (= Person ohne jedes Mitgefühl).

(32) KIND (6,7 w): dass die so KALT ist, (--) ich LIEbe kalt MEIStens, öh SCHMEIße ich, wenn ich EINSchlafen will, ja-a meine DEcke RUNter.

(33) KIND (7,4 w): VIElleicht sie aus einem KALten land kommt oder so.

(34) KIND (7,6 m): wegen eine KÄLte, die Immer kalt ist, ob es DRAußen MANCHmal warm ist.

Unsere Studie hat auch gezeigt, dass 'synästhetische' Metaphern perzeptuellen Charakters von Schulkindern der Gruppe 1 (sechs bis sieben Jahre alt) nur von 43% der Probanden verstanden wurden. Obwohl dieserart Metaphern einfach und transparent erscheinen, haben einige Schulkinder dennoch Probleme, 'synästhetische' Metaphern perzeptuellen Charakters im übertragenen Sinne zu verstehen:

INT.: Im Winter haben wir manchmal beißende Kälte (= furchtbare Kälte, die sogar schmerzhaft empfundenenes starkes Kältegefühl bewirken kann).

(35) KIND (6,8 m): dass das!GANZ! kalt ist; und dass man sich auf die Lippen beißt.

(36) KIND (9,3 w): in WINter haben wir ZITternde ZÄHne zum Beispiel <<-> soo> (es zeigt das zitternde Zähne) aber keine BEIßende KÄ:LTE; KÄLte ka:nn nicht BEIßen.

INT.: Mein Bruder hört oftmals schräge Musik (= von der Norm abweichend und daher nicht akzeptabel).

(37) KIND (6,8 w): ALLso, dass die so schief geht, und mein BRUder so GEhen muss <<das Kind zeigt eine schräg gestellte Hand>> und dann hört man das ja.

(38) KIND (7,6 m): die SCHRÄge passt !NICHT! zur MUsik: das kaPIERT man auch nicht.

INT.: Menschen leiden unter brüllender Hitze (= unerträgliche, sehr starke).

(39) KIND (8,5 m): wenn es so warm ist, dass man am LIEBsten SCHREIen würde.

(40) KIND (7,9 m): da musst du BRÜ:llen, wenn man so !RICH!tig RUMschreit, und das ist ja (-) auch schon mal HITze, das ist so ähnlich wie heiß.

Es zeigte sich, dass Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren auch Probleme mit 'pseudosynästhetischen' Metaphern haben. Im Syntagma *giftige Bemerkungen* stammt das modifizierende Element „giftig“ aus der Domäne NATUR und das modifizierte Element „Bemerkung“ aus der Domäne GEISTESLEBEN.

Das führt dazu, dass es in dieser Wortverbindung keinen Bezug zum sinnlich Wahrnehmbaren mehr gibt, vielmehr rückt der abstrakte Gehalt in den Vordergrund, was bei Kindern dann zu Schwierigkeiten beim Verständnis dieser Metaphernart führt:

INT.: Mein Nachbar hat ein Paar giftige Bemerkungen (= böartige, gehässige Bemerkungen) zu meinen neuen Schuhen gemacht.

(41) KIND (6,0 m): ALso das heißt, wenn man (-) zum BEIspiel, gift in die SCHUhe tut, und der dann die SCHUhe anZIE: hat, und wird ja verGifftet, wenn der zum BEIspiel, eine WUNde hat, dann kommt das gift ja DAran.

INT.: Meine Oma ist sehr stolz auf ihren Enkel, weil er ein heller Kopf ist.

(42) KIND (6,11 m): das kind hat helle HAAre.

(43) KIND (7,3 w): weil man kann nicht EINfach zu einem MENschen SA:gen, du hast einen HELlen kopf, ja weil der so blond ist.

Im Syntagma *heller Kopf* (= kluger Mensch) wird die Bedeutung von hell erweitert. Hier ist wiederum der Fall einer abstrakteren 'pseudosynästhetischen' Metapher gegeben, die aus den physikalischen Domänen der Sehwahrnehmung in den mentalen Bereich übertragen wird. Schwierigkeiten bereitet hier nicht nur die Interaktion zwischen Metapher und Metonymie, weil diese feste Redewendung auch ein Fall der Metaphtonymie (Zusammenspiel von Metapher und Metonymie) ist, sondern auch die Art der Abstraktion, die über die rein sprachliche Information hinausgeht und nur durch Inferenzen innerhalb semantischer Verknüpfungen verständlich ist, z.B. „Licht“ (hell) gleich dem „Verstand“ (klug).

5. Schlussfolgerung

Grundsätzlich geht es bei der menschlichen Interaktion im Wesentlichen um den Austausch, die Speicherung und die Verarbeitung von Informationen. Die Repräsentation raumzeitlich zusammenhängender Daten z.B. in neuronalen Netzen oder mittels Zeichensystemen spiegelt eine Art mentaler Organisation wider. Dabei werden Wahrnehmungen, Erfahrungen, wie auch komplexere Wissensinhalte zugleich in kognitive und kategoriale Ordnungen integriert. Repräsentation ist somit gemeinhin die Verortung von Wahrgenommenem

oder von Erfahrungen in einen Gesamtzusammenhang, d.h. in eine Architektur des Wissens.

Um zu begreifen, wie die sprachliche Entwicklung eines Kindes besonders im Hinblick auf das Metaphernverständnis abläuft, ist es nicht ausreichend, sich nur auf die interne Repräsentation symbolischer Enkodierungen zu reduzieren. Vielmehr sind auch noch weitere kognitive außersprachliche Fähigkeiten mit zu berücksichtigen. So sind z.B. auch aufeinanderfolgende und prägende Reifungsprozesse und Erfahrungen wie z.B. mit Sinnestäuschungen, Fiktionsspielen und der Perspektivübernahmen anderer Menschen in ihrem Einfluss nicht zu unterschätzen. Das nicht rechtzeitige bzw. gestörte Durchleben solcher Prozesse hat in der Regel negative Auswirkungen auch auf die sprachliche Entwicklung und somit auf das metaphorische Sprachverständnis.

Feste idiomatische Redewendungen mit ihrer semantischen und oft syntaktischen Irregularität werden von einigen der hier getesteten Kinder schon in der ersten Altersgruppe erkannt und als etwas interpretiert, das sich doch vom 'normalen' Sprachgebrauch unterscheidet. Die Kinder äußern sich dann z.B. wie folgt: *Es ist so was im Kopf* oder *Es ist so ein Spruch* oder *Es ist so im Gehirn* oder *Es ist nicht so ganz wirklich* oder *Man sagt so was*.

Einige Kinder in den von uns untersuchten Altersgruppen 1 und 2 haben solche Strukturbesonderheiten phraseologischer Wortverbindungen jedoch vielfach noch nicht erkannt. Diese Kinder konstruieren oft hilfsweise aus einzelnen Teilen der gehörten Äußerungen diejenigen naheliegenden denotativen Bedeutungen, die zu den ihnen verinnerlichteten und bekannten Schemata bestimmter Konzepte passen. Bei anderen getesteten Kindern werden wiederum spontan zwei Bedeutungen einer metaphorischen Redewendung gleichzeitig geliefert: Neben dem metaphorischen Gebrauch erfolgt auch zusätzlich ein wortwörtlicher Gebrauch von dargebotenen idiomatischen Phraseologismen.

In unserer Studie konnte auch festgestellt werden, dass Schulkinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren am besten anthropomorphe Metaphern und Tiermetaphern verstehen. Das lässt sich damit erklären, dass sie schon seit der frühen Kindheit Erfahrungen mit den hoch salienten Konzepten der Domänen ihrer Umwelt wie z.B. HIMMELSKÖRPER und TIERWELT gemacht haben. Ein wirklicher Entwicklungsschritt beim Metaphernverständnis geschieht bei den Schulkindern erst ab ca. dem zwölften Lebensjahr: Bei der Vorlage eines

metaphorischen Ausdrucks wird dann auch direkt eine übertragene Bedeutung angeregt.

Deutlich wurde auch, dass aus der linguistischen Betrachtungsweise die Aneignung der Metaphernkompetenz einem dynamischen Entwicklungsprozess unterliegt. Dieser verläuft zunächst von der festen Zuordnung eines Begriffes an die situative Gegebenheit zur Beherrschung des begrifflichen Bewusstseins, dann über die gemischte Phase, in der an beiden Bedeutungen eines Konzeptes, sowohl der denotativen als auch der konnotativen Bedeutung, festgehalten wird, bis hin zum Loslassen wortwörtlicher Bedeutung und zur sofortigen Erkennung übertragener Bedeutung.

Der theoretische Teil unseres Beitrages sollte zeigen, dass bestimmte Grundvoraussetzungen zum Metaphernverständnis gegeben sein müssen, die allerdings im Rahmen der kindlichen Entwicklung erst schrittweise erfolgen. Abgeleitet aus den theoretischen Grundlagen lag die Vermutung nahe, dass Kinder erst kurz vor der Einschulung bzw. nach der Einschulung imstande sind, Metaphern allmählich zu verstehen und gegebenenfalls zu produzieren, nachdem sie sich die dafür erforderlichen Eigenschaften angeeignet haben. Wir haben somit bei der Auswahl der Altersgruppen der zu testenden Kinder bewusst in Kauf genommen, dass die Entwicklung der Metaphernkompetenz zwischen dem ca. sechsten und ca. vierzehnten Lebensjahr noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Es konnte aber bewiesen werden, dass genau in diesem Zeitraum die Metaphernkompetenz eine enorme Steigerung erfährt. Die Testauswertung aus der **ersten** Gruppe hat gezeigt, dass Kinder gerade in dieser Entwicklungsphase von Kind zu Kind noch über ein deutlich unterschiedliches Metaphernverständnis bzw. noch über kein Metaphernverständnis verfügen. Offensichtlich haben einige Kinder bereits vor der Einschulung erste Entwicklungsschritte hinsichtlich des Metaphernverständnisses absolviert. Die Testauswertungen aus der zweiten Gruppe zeigten, dass sich bei diesen Kindern das Metaphernverständnis schon weiter ausgeprägt hat. Die Ergebnisse aus der dritten Altersgruppe haben den Entwicklungsprozess hin zur Metaphernkompetenz noch weiter bestätigt.

Metaphernerwerb erscheint uns nach der vorliegenden Untersuchung als hoch komplexes und vielschichtiges Phänomen, nicht zuletzt wegen der starken Verflechtung der natürlichen Sprache mit anderen Kognitionen. Unsere Forschungsarbeit war von dem Gedanken geleitet, bezüglich des

Metaphernverständnisses bei Kindern ein neues, erweitertes Bewusstsein dafür gerade bei all denjenigen Personen zu schaffen, die in die kindliche Erziehung und Bildung eingebunden sind. Auch wollten wir deutlich machen, dass die Untersuchung kindlicher Metaphernkompetenz ein komplexer linguistischer Forschungsbereich ist, der weiteren empirischen Untersuchungen bedarf, bis vollständiger theoretische Grundlagen zum Metaphernerwerb und Metaphernverständnis erarbeitet worden sind.

6. Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga (2002): *Interaktion, Sprache und Spiel: zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachenentwicklung im Vorschulalter*, Tübingen.
- Asch, Solomon/Nerlove, Harriet (1960): „The development of double function terms in children: An exploration study“, in: Kaplan, Bernard/Wapner, Seymour (eds.): *Perspectives in psychological theory*, New York, 47-60.
- Augst, Peter (1984): *Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register*, Frankfurt am Main.
- Augst, Gerhard (1994): *Spracherwerb von sechs bis sechzehn. Linguistische, psychologische, soziologische Grundlagen*, Berlin.
- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*, Frankfurt am Main.
- Baron-Cohen, Simon (2000): „Theory of mind and autism: a fifteen year review“, in: Baron-Cohen, Simon/Lombardo, Michael/Tager-Flusberg, Helen (eds.): *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience*, Oxford, 3-20.
- Barsalou, Lawrence, W. (2008): „Grounded Cognition“, in: *Annual Review of Psychology* 59, 617-645.
- Brandt, Per Aage (2004): *Spaces, Domains, and Meaning. Essays in Cognitive Semiotics*, Bern.
- Brockhaus-Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden (1991): F.A. Brockhaus Mannheim, 533.
- Clark, Eve V. (1996): „Later lexical development and word formation“, in: Fletscher, Paul/MacWhinney, Brian (eds.): *The Handbook of child language*, Oxford, 393-412.
- Coulson, Seana/Oakley, Todd (2000): „Blending basics“, in: *Cognitive Linguistics* 11, 175-196.

- Dudenredaktion (ed.) (1999): *Duden, Band 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*, Mannheim.
- Dudenredaktion (ed.) (2015): *Duden - Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin.
- Farzin, Faraz/Hou, Chuan/Norcia, Anthony M. (2012): „Piecing it together: Infants' neural responses to face and object structure“, <http://jov.arvojournals.org/article.aspx?articleid=2121335> (23.12.2016).
- Fauconnier, Gilles/Turner, Mark (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, New York.
- Gallese, Vittorio/Lakoff, George (2005): „The brain's concepts: the role of sensory-motor system in reason and language“, in: *Cognitive Neuropsychology* 22, 455-479.
- Griesbach, Heinz/Schulz, Dora (2000): *1000 deutsche Redensarten*, Berlin/München.
- Happé, Francesca G.E. (1993): „Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory“, in: *Cognition* 48, 101-119.
- Happé, Francesca G.E. (1994): „An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults“, in: *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24, 129-154.
- Happé, Francesca G.E. (1995): „Understanding Minds and Metaphors: Insights from the Study of Figurative Language in Autism“, in: *Metaphor and Symbolic Activity* 10 (4), 275-295.
- Herzog, Annelies (2013): *Idiomatische Redewendungen von A - Z: Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*, Stuttgart.
- Hessky, Regina/Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen - Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen.
- Jäkel, Olaf (2015): „Metaphern in frühen Erstspracherwerb: (k)ein Problem?“, in: Spieß, Constanze/Köpcke Klaus-Michael: *Metapher und Metonymie*, Frankfurt a.M. et al., 161-176.
- Jantzen, Wolfgang (2017): *Pubertät und Adoleszenz*, <http://www.ba-saglia.de/Artikel/Pubertaet.pdf> (25.02.2017).
- Jarrold, Christopher/Conn, Carmel (2011): „The Development of Pretend Play in Autism“, in: Pellegrini, Anthony D. (ed.): *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford, 308-321.
- Kauschke, Christine (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen*, Berlin.
- Klann-Delius Gisela (2008): *Spracherwerb*, Stuttgart/Weimar.

- Lakoff, George (1993): „The contemporary theory of metaphor“, in: Ortony, Andrew (ed.): *Metaphor and thought*, Cambridge, 202-251.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2003): *Metaphors we live by*, London.
- Leslie, Alan M. (2000): „‘Theory of Mind‘ as a mechanism of selective attention“, in: Gazzaniga, Michael S. (ed.): *The New Cognitive Neurosciences*, Cambridge/Massachusetts, 1235-1247.
- Lodge, Donna Nemeth/Leach, Edwin A. (1975): „Children's Acquisition of Idioms in the English Language“, in: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 18, 521-529.
- Markham, Roslyn/Adams, Kym (1992): „The effect of type of task on children's identification of facial expressions“, in: *Journal of Nonverbal Behavior* 16, 21-39.
- Minshew, Nancy/Goldstein, Gerald/Siegel, Don J. (1995): „Speech and language in highfunctioning autistic individuals“, in: *Neuropsychology* 9, 255-261.
- Müller, Klaus (2005): *Lexikon der Redensarten: Herkunft und Bedeutung deutscher Redewendungen*, München.
- Pfeifer, Anke (2002): *Wie Kinder Metaphern verstehen*, Münster.
- Piaget, Jean (1992): *Das Weltbild des Kindes*, München.
- Piaget, Jean (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Stuttgart.
- Premack, David/Woodruff, Guy (1978): „Does the chimpanzee have a theory of mind?“ in: *Behavioral and Brain Sciences* 1 (4), 515-526.
- Schemann, Hans (1992): *PONS Wörterbuch, Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*, Stuttgart/Dresden.
- Schemann, Hans (2011): *Deutsche Idiomatik - die deutschen Redewendungen im Kontext*, Berlin.
- Selting, Margret et al. (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“, in: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (22.12.2016).
- Tomasello, Michael (2012): „The usage-based theory of language acquisition“, in: Bavin, Edith L. (ed.): *The Cambridge Handbook of child language*, Cambridge, 69-87.
- Vogt, Svetlana (2013): „Die Analyse ‘synästhetischer‘ Metaphern mittels Frames“, in: *metaphorik.de* 23, 19-48, http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/23_2013_vogt.pdf (20.02.2017).
- Vosniadou, Stella (1986): *Children and Metaphor*, Illinois.

- Waggoner, John E./Palermo, David S./Kirsh, Steven J. (1997): „Bouncing bubbles can pop: Contextual sensitivity in children's metaphor comprehension“, in: *Metaphor and Symbolic* 12 (4), 217-229.
- Widen, Sherri C./Russell, James A. (2008): „Children acquire emotion categories gradually“, in: *Cognitive Development* 23, 291-312.
- Wilson Nicole L./Gibbs Raymond W. (2007): „Real and Imagined Body Movement Primes Metaphor Comprehension“, in: *Cognitive Science* 31, 721-731.
- Winner Ellen/Gardner, Howard (1993): „Metaphor and irony: Two levels of understanding“, in: Ortony, Andrew (ed.): *Metaphor and thought*, Cambridge, 425-443
- Winner, Ellen (1988): *The Points of words. Children's understanding of metaphor and irony*, Harvard.
- Worsch, Wolfgang/Stolze-Stubenrecht, Werner (2013): *Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Berlin.
- Wygotski, Lew (1980/1933): „Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes“, in: El'konin, Daniil B. (ed.): *Psychologie des Spiels*, Köln, 430-465.
- Wygotski, Lew (1993): *Denken und Sprechen*, Frankfurt am Main.
- Zinck, Alexandra/Newen, Albert (2008): „Classifying emotion: A developmental account“, in: *Synthese* 161 (1), 1-25.