



# Linguistik-Server Essen

Beatrix Fehse:

Empirische Untersuchungen zum Metaphernerwerb  
7 Beispiele 1974-1998

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen)

Universität GH Essen, Fachbereich 3, FuB 6

Universitätsstraße 12, D-45117 Essen | <http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrückli-  
cher Genehmigung der Redaktion gestattet.

# Inhalt

<b>1. Einführung</b>	<b>3</b>
1.1 Definition der Metapher	3
1.2 Aspekte des Metaphernerwerbs	4
<b>2. Empirische Untersuchungen</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Gardner et al. 1974: Metaphernproduktion und -bevorzugung</b>	<b>5</b>
Definition	5
Aspekt	6
Ergebnisse	8
<b>2.2 Pollio &amp; Pollio 1977: Metaphernverständnis</b>	<b>10</b>
Definition	10
Aspekt	11
Untersuchung	11
Ergebnisse	13
<b>2.3 Augst 1978: Metaphernverständnis</b>	<b>14</b>
Definition	14
Aspekt	15
Untersuchung	16
Ergebnisse	16
<b>2.4 Winner 1978: Metaphernproduktion</b>	<b>18</b>
Definition	18
Aspekt	21
Untersuchung	21
Ergebnisse	21
<b>2.5 Gardner et al. 1979: Metaphernverständnis</b>	<b>24</b>
Definition	24
Aspekt	24
Untersuchung	24
Ergebnisse	25
<b>2.6 Elbers 1988: Produktion von Metaphern und Wortzusammensetzungen</b>	<b>26</b>
Definition	26
Aspekt	29
Untersuchung	30
Ergebnisse	30
<b>2.7 Zurer Pearson 1989: Metaphernverständnis</b>	<b>32</b>
Definition	32
Aspekt	32
Untersuchung	33
Ergebnisse	35
<b>3. Zusammenfassung und Diskussion</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Zusammenfassung</b>	<b>36</b>
Verstehenstests und Produktionsanalysen	36
Die Ergebnisse	37
<b>3.2 Diskussion der Kontroversen</b>	<b>39</b>
Die Kleinkindmetapher, eine Sonderform?	39
Das wörtliche Stadium, Dunkelzone dazwischen?	43
<b>4. Anhang</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Zitate</b>	<b>46</b>

<b>4.2 Fachwörter</b>	<b>47</b>
Gardner et al. '74	47
Pollio & Pollio	47
Augst	47
Winner	47
Gardner et al. '79	48
Elbers	48
Zurer Pearson	48
<b>4.3 Literatur</b>	<b>48</b>
a) Zur Metapher allgemein:	48
b) Empirische Untersuchungen zum Metaphernerwerb:	48
c) Kontextliteratur:	49
<b>4.4 Endnoten</b>	<b>49</b>

# 1. Einführung

Erst seit Beginn der 70er Jahre konzentriert sich die Spracherwerbsforschung auf den großen Themenkomplex der Semantik, innerhalb welcher die im folgenden vorgestellten Untersuchungen zum Metaphernerwerb anzusiedeln sind.

Ausgelöst wurde die Metaphernforschung im Rahmen des Spracherwerbs durch ein charakteristisches Merkmal kindlichen Wortgebrauchs, das zunächst mit dem Begriff der Überdehnung<sup>3</sup> erfaßt zu sein schien. Autoren wie Eve Clark (1973) und Katherine Nelson (1974) entwarfen Modelle, die das Denken des Kindes, während es ein Wort überdehnt, offenlegen. Sie stießen dabei auf elementare Strategien, die bei der Aneignung erster Wortbedeutungen wirksam sind. Wie Howard Gardner (1974) und Ellen Winner (1978) jedoch herausfanden, sind nicht alle 'Fehlbenennungen' des Heranwachsenden mit dem Phänomen der Überdehnung erklärbar. Möglicherweise, so spekulieren sie, gibt es noch eine zweite Strategie im Spracherwerbsprozeß, die jener ersten folgt und metaphorischen Charakter hat. Ihre Entdeckung ist nicht unproblematisch, da sie die traditionelle Auffassung über einen erst späten Erwerb von Metaphernkompetenz durchkreuzt. Die neue Mutmaßung, daß bereits Kleinkinder ab dem zweiten Lebensjahr Metaphern p r o d u z i e r e n, forderte andere Autoren zum Gegenbeweis heraus. So zeigte Gerhard Augst in seiner Studie von 1978, daß frühestens im Alter von elf/zwölf Jahren ein Kind die kognitiven Voraussetzungen erworben hat, um Metaphern zu v e r s t e h e n.

Wer hat nun recht?

Eine Unterscheidung zwischen Verstehen und Produzieren ist in der Spracherwerbsforschung zur Metapherthematik von entscheidender Bedeutung.

## 1.1 Definition der Metapher

"A thornier issue of course is how to identify metaphors. According to Black (1979:36) 'every criterion for a metaphor's presence, however plausible, is defeasible in special circumstances'."<sup>1</sup>

Mit diesem Zitat weist Loekie Elbers u.a. darauf hin, daß für die Metapher keine absolute Definition aufgestellt werden kann. Als ein Thema der Philosophie muß sie abhängig vom Kontext, in dem sie erscheint und betrachtet wird, immer wieder neu definiert werden; bzw. es muß die Definition ihrem Anwendungsbereich angepaßt werden. So wird in der Poetik mit Blick auf einen literarischen Text der Metaphernbegriff anders umrissen als in der Spracherwerbsforschung mit Blick auf die kindliche Äußerung. Während Aristoteles eine Unterscheidung zwischen Art

und Gattung sinnvoll schien, differenzierte Ellen Winner zwischen aktionsgebundenen und aktionsfreien Metaphern. Auch die anderen (in Kap.2 genannten) Autoren entwickelten ihre je eigenen Metapherdefinitionen angepaßt an ihren speziellen Untersuchungsbereich (siehe dort).

Daß nun trotz Definitionsvielfalt und differierender Ansätze immer dasselbe Phänomen Gegenstand der Analyse ist, hängt damit zusammen, daß unter den neuen Definitionen die aristotelische Vorstellung als eine Art Basis erhalten bleibt. Sie kann als Vermittlungsinstanz zwischen den voneinander sich abgrenzenden Positionen wirken.

"Eine Metapher ist die Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), [ und zwar entweder von der Gattung auf die Art, oder von der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf eine andere, oder ] nach den Regeln der Analogie."<sup>2</sup>

## 1.2 Aspekte des Metaphernerwerbs

Das grundsätzliche Interesse liegt bei der Entwicklung der Metaphernkompetenz vom zweiten Lebensjahr an (hier wurde das erste Vorkommen von Metaphern beobachtet) bis ca. zum 19./20. Lebensjahr, wenn der junge Erwachsene längst alle kognitiven Operationen durchführen kann. (Gerhard Augst wies darauf hin, daß die Fähigkeit, Metaphern zu analysieren, auch in der Folgezeit noch weiter ausgebaut werden kann bzw. ausgebaut wird. Der Entwicklung ist folglich prinzipiell kein Ende gesetzt.)

Das Miteinbeziehen des Kleinkindalters in die Metaphernentwicklung geht auf Howard Gardners Untersuchung von 1974 zurück, deren wichtigstes Ergebnis eine unerwartet rege Metaphernproduktion bei vierjährigen Kindern ist. Nicht minder erstaunlich ist das sich anschließende jähe Absinken der Metaphernproduktion im Grundschulalter, was Gardner zu der Schlußfolgerung veranlaßte, daß jedes Kind ein wörtliches Stadium durchlaufe, von dem aus die Metaphernkompetenz erst langsam wieder aufgebaut werden müsse.

Im Rahmen dieser Gesamtentwicklung vollzieht sich der Metaphernerwerb in bestimmten Bahnen, zu denen verschiedene Einzelanalysen veröffentlicht wurden, die jeweils andere Aspekte in den Mittelpunkt stellen.

Eine Entwicklung von konkreten hin zu abstrakten Operationen konstatierten trotz divergierender Ausgangsthesen sowohl Howard Gardner (1979) als auch Gerhard Augst (1978). (Ersterer untersuchte das Verständnis psychologisch-physikalischer Metaphern, letzterer das homonener Adjektive und Substantive.)

Marilyn und Howard Pollio unterschieden in ihren Studien zwischen Produktion und Verstehen. In dieser Arbeit (1977) steht die Korrelation zwischen innovativen und konventionellen Metaphern bezogen auf das Metaphernverständnis im Vordergrund und wird mit früheren Ergebnissen zur Metaphernproduktion verglichen.

Barbara Zurer Pearson (1989) ihrerseits hielt es für paradox, daß Kinder in einem bestimmten Entwicklungsstadium Metaphern produzieren, aber nicht verstehen können. Das Versagen jüngerer Kinder bei Verstehenstests sei zurückführbar auf die hohen Zusatzanforderungen der Aufgabenstellungen, die in der Mehrzahl auf der Basis von Begründungen arbeiteten. Sie selbst versuchte über eine Wiederholungsaufgabe, ein frühzeitiges Metaphernverständnis nachzuweisen.

Mit der zentralen Entdeckung der Metaphernproduktion im Kleinkindalter befaßten sich eingehend Ellen Winner (1978) und noch einmal zehn Jahre später Loekie Elbers (1988). (Letztere argumentierte gegen ein wörtliches Stadium, das auf die erste genuine Phase folgen soll.) Während Ellen Winner die frühkindliche Metapher aus ihrem situativen Kontext, dem Symbolspiel, heraus analysierte (und den Gründen der Metaphernproduktion nachging), verglich Loekie Elbers die Metapher als eine Wortneuschöpfung mit ihrem Gegenpart der Wortzusammensetzung (und untersuchte ihre möglichen Funktionen). Die Überschriften ihrer Aufsätze "New names for old things" und "New names from old words"<sup>b</sup> lassen die Aspektverschiebung durchblicken.

## **2. Empirische Untersuchungen**

### **2.1 Gardner et al. 1974: Metaphernproduktion und -bevorzugung**

#### ***Definition***

Howard Gardner hat einerseits einen weitgefaßten Begriff der Metapher, welcher sich nicht nur innerhalb von Sprache auf einen bestimmten Wortgebrauch beschränkt, sondern ein Konzept meint, das prinzipiell auch außerhalb des linguistisch-literarischen Bereiches greift: "The workman who devises a new use for a familiar tool; the scientist who reinterprets established data from a fresh perspective; and, above all, the poet who juxtaposes hitherto remote phrases into a stunning figure of speech are all engaged in ... metaphoric thought."<sup>3</sup> Diese konsequente Sichtweise führt ihn zu der Annahme, daß bereits Kleinkinder metaphorisch denken bzw. Metaphern produzieren können.

Andererseits präzisiert Gardner das der Metapher zugrundeliegende Konzept, indem er eine Art Grenzüberschreitung zwischen verschiedenen Gebrauchsbereichen ansetzt, die ihm eine klare

Abgrenzung zu konventionellen Formen des Vergleichs ermöglicht. Nach Gardner sind zum einen alle Synästhesien Metaphern, also etwa 'der süße Klang' (Grenzüberschreitung zwischen schmecken und hören) oder 'ein warmes Rot' (tasten und sehen), sowie zum anderen alle physikalischen Begriffe, die zur Veranschaulichung der psychologischen Ebene herangezogen werden, wie z.B. 'der eiskalte Mörder' oder 'Unser Lehrer war sauer.' etc.

Über diese Begriffseingrenzung unterscheidet Gardner die besondere Metapher von dem gewöhnlichen Vergleich. Hierin weicht er allerdings von der aus Poetiken bekannten Lehre ab, die die Trennung von Metapher und Vergleich über die 'Wie-Probe'<sup>c</sup> ermittelt. So kommt es, daß streng nach Gardner 'Da sah Dietmar inmitten kleinerer Löcher einen Krater in seinem Strumpf.' keine Metapher ist, da keine Grenzüberschreitung quer durch die Sinnesbereiche stattfindet, während 'Die Sorgen der schwarzen Frau waren so groß wie der Kilimandscharo.' wegen der physikalisch-psychologischen Grenzüberschreitung durchaus als Metapher gilt. Nach poetischer Lehre wäre genau die umgekehrte Zuordnung richtig.

Diese letzten Beispiele zeigen, wie problematisch Zuordnungen im Einzelfall sein können. Gardners empirischer Untersuchung liegen nach seiner Definition sowohl Metaphern als auch Vergleiche zugrunde, die durch die Konjunktion 'wie' eingeleitet werden; d.h. alle seine Metaphern sind aus poetischer Sicht Vergleiche.

### *Aspekt*

Howard Gardner interessiert sich für die Entwicklung der Metaphernkompetenz im Laufe der Kindheit und Jugend. Sein Ziel ist es, den prinzipiellen Prozeß des Metaphernerwerbs in einer allgemeingültigen Kurve darzustellen. Hierzu wäre es erforderlich, Jungen und Mädchen jeder Altersstufe mit demselben Testmaterial zu konfrontieren; d.h. Kleinkinder und Schulabgänger müßten dieselbe Aufgabenstellung erfüllen. Obwohl dies kaum möglich scheint, gelingt es Gardner, einen Test zu entwickeln, der immerhin ein Altersintervall von 4 bis 19 Jahren umfaßt. Für alle Vorschulkinder wurde eine verkürzte Form des Tests vorbereitet, die die Bedingungen der Vergleichbarkeit erfüllt. Kleinkinder um das zweite Lebensjahr konnten jedoch auch über die vereinfachte Version des Tests nicht miteinbezogen werden, was Gardner sehr bedauert. Er fordert eine separate Analyse, die sich auf diese frühe Altersstufe konzentriert: "The child's productive capacity requires separate analyses."<sup>4</sup> Ellen Winner, eine Autorin aus Gardners Forschungskreis, wird sich fünf Jahre später ausschließlich auf das Alter von 2 bis 4 konzentrieren.

Gardner geht von der These aus, daß bereits Kleinkinder eine Metaphernkompetenz besitzen, die sich jedoch von der Metaphernkompetenz Erwachsener unterscheidet. Man könnte hier die Be-

griffe 'genuine Phase' und 'bewußte Phase' einführen, die Gardners Vermutungen m.E. anschaulich widerspiegeln.

Beide Entwicklungsstufen müßten in der angestrebten Kurve ablesbar sein. Zudem muß man sich die Frage stellen, was in der Zwischenzeit geschieht, wenn das Kind aus der genuinen Phase heraus in die bewußte Phase hineinwächst. Ist hier möglicherweise ein drittes charakteristisches Stadium innerhalb des Metaphernerwerbs anzusiedeln?

Probanden: 64 Schüler / Studenten 7 / 11 / 14 / 19 Jahre alt  
 + 47 Vorschüler 3 - 4 Jahre alt  
 -----  
 = 131 Probanden

Testmaterial: 18 Adjektive 1. 2. 3. Block  
 soft - hard stony  
 dark - light bright  
 quiet - loud thundering  
 short - tall gigantic  
 cold - warm boiling  
 sad - happy pleased

- antonyme Adjektive
- familiäre und exotische Adjektive

Erkundungen: zu 'as gigantic as ...'

- (L) literal = ... the most gigantic person in the world.
  - (C) conventional = ... a skyscraper in the centre of the town.
  - (A) appropriate = ... a double-decker cone in a baby's hand.
  - (I) inappropriate = ... a clock from the department store.
- ↳ Metapher



Kontexte: (S) small = He looks as gigantic as ...  
 (N) neutral = We are glad to have you at this party for our son. Look at that boy standing over there. He looks as gigantic as ...  
 (M) metaphoric = Things don't have to be huge in size to look that way. Look at that boy standing over there. He looks as gigantic as ...

Annahme einer erhöhten Motivation zur Produktion bzw. Bevorzugung metaphorischer Endungen

Konzeption: von 3 Tests Form A = ○ à 18 Items  
 Form B = □  
 Form C = △ 18 Items x 3 = 54 Items

Kontext<sub>1</sub>  + Kontext<sub>2</sub>  + Kontext<sub>3</sub>  + ...

verkürzte und damit vereinfachte Version 6 Items  
 (für die 3/4-jährigen)

(in mehreren Formen,  
 so daß alle 54 Items  
 vertreten sind)

Testverlauf: - die Kontexte (Items) werden den Probanden der Reihe nach vorgelesen

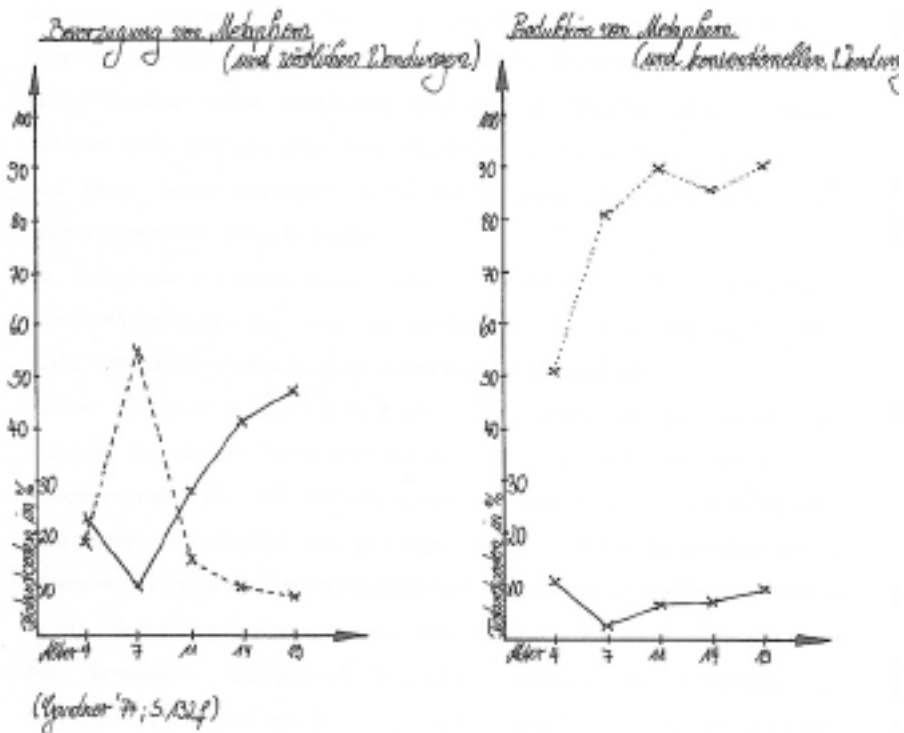
- 1. Aufgabe / Produktion = den eröffneten Satz eigenständig vervollständigen
- 2. Aufgabe / Bevorzugung = eine der vier vorgefertigten Endungen auswählen
- 3. Aufgabe / Begründung = Wahl erläutern

Es handelt sich um ein sowohl komplexes als auch präzise durchstrukturiertes Untersuchungsmaterial, das in einem mündlichen Test eingesetzt wurde. Über die ersten beiden Aufgabenstellungen wurden insgesamt zwei Kurvendiagramme erstellt, die die Entwicklung der Produktion und Bevorzugung bestimmter sprachlicher Formen (Endungen) nachzeichnen. Jedes Diagramm enthält vier Kurven, von denen eine die Entwicklung der Metaphernkompetenz visualisiert, die im Zentrum dieser empirischen Untersuchung steht.

Die im Test außerdem geforderten Begründungen wurden interpretiert. Sie gaben aufschlußreiche Hinweise zur Charakterisierung der verschiedenen Entwicklungsstufen.

### ***Ergebnisse***

Die empirische Untersuchung Gardners ergab zwei Diagramme<sup>d</sup>, die die Entwicklung der Bevorzugung und Produktion unterschiedlichen Sprachgebrauchs (siehe die vier o.g. Endungen) nachzeichnen, wobei das Hauptaugenmerk auf den jeweiligen Kurven zum Metaphernerwerb liegt.



(siehe Gardner '74; S.132f)

In beiden Fällen entspricht die Entwicklung hier in der Altersspanne von 7 bis 19 Jahren dem bisherigen Forschungsstand. Der Heranwachsende erwirbt allmählich über mehrere Jahre seine Metaphernkompetenz (wie in den stetig ansteigenden Kurven ersichtlich). Nach Augst (s.u.) liegen der Metaphernkompetenz metasprachliche Reflexionen zugrunde, die das Kind erstmalig im Alter von 11/12 Jahren im Stadium der konkreten Operationen (Piaget) durchführen kann.

Dieser traditionellen Auffassung widerspricht allerdings die Kurve in der Altersspanne von 4-7 Jahren. Gardners Ermittlung zufolge produzieren und bevorzugen Kleinkinder deutlich mehr Metaphern als Grundschüler. Insbesondere das Produktionsdiagramm markiert eine Metaphernfrequenz beim Kleinkind, die vergleichbar ist mit der des Schulabgängers. (Die Werte der Jüngeren liegen sogar noch leicht über denen der Älteren.) Dem Bevorzugungsdiagramm entnimmt Gardner unter Miteinbezug der anderen Kurven seine Annahme eines wörtlichen Stadiums im Grundschulalter. Während metaphorische Endungen gemeinhin abgelehnt werden, besteht in diesem Alter ein hoher Beliebtheitsgrad wörtlicher Endungen, der weder vorher noch später annähernd erreicht wurde.

So lautet die Quintessenz aus Gardners Untersuchung: Kleinkinder besitzen eine Metaphernkompetenz, die im Grundschulalter verlorenght. In diesem Alter befindet sich das Kind in einem wörtlichen Stadium.

Gardner glaubt an den Genius im Kinde. Über Verhaltensbeobachtungen unterscheidet er dessen Metaphernkompetenz von der des Erwachsenen. Die Metaphernproduktion ist beim Erwachsenen Ergebnis einer (umfangreichen) Überlegung - er bemüht sich um einen längeren kunstvoll ausgeschmückten Ausdruck -, während das Kleinkind spontan eine kurze treffende Äußerung macht. Seine Wahl zwischen verschiedenen Stilformen (o.g. Endungen) kann der Erwachsene sachgerecht begründen, während das Kleinkind die Aufforderung, sich zu erklären, noch nicht versteht. Die Produktion unangemessener Ausdrücke kann man beim Erwachsenen darauf zurückführen, daß ihm in seinem Bemühen, sich kunstvoll auszudrücken, u.U. Fehler passieren, wohingegen unangemessene Äußerungen des Kleinkindes auf mangelndes Wortverständnis zurückgeführt werden können. Nicht selten geschehen hier antonyme Verwechslungen<sup>e</sup>.

Gesetzt den Fall, die Kleinkinder hätten generell die Testsätze nicht richtig verstanden und ihre Aufgabe mehr oder weniger durch Raten erfüllt, wäre ihre hohe Metaphernproduktion bzw. relativ hohe Metaphernbevorzugung ein Zufallsprodukt. Gardner hält dem entgegen, daß ein undifferenziertes, des konventionellen Gebrauchs noch nicht mächtiges Wortverständnis die genuine Metaphernproduktion begünstigt. Das Kind ist offen für sinnvolle Verbindungen, die im konventionellen Sprachgebrauch eine Grenzüberschreitung darstellen. Diese Offenheit nennt Gardner Metaphernkompetenz. Oder handelt es sich, wie Augst meint, doch nur um eine angeborene Konnotationsfähigkeit<sup>f</sup>?

## **2.2 Pollio & Pollio 1977: Metaphernverständnis**

### ***Definition***

Marilyn und Howard Pollio unterteilen die figurative Sprache - damit meinen sie den großen Bereich metaphorischen Wortgebrauchs - in zwei Kategorien, die ich mit den Begriffen innovative Metaphern und konventionelle Metaphern übersetzen möchte. "In general, however, frozen figures can be defined as those non-literal instances that have become cliched in the language... Novel figures, on the other hand, represent new linguistic creations developed in a given situation which the rater had never (or rarely) encountered in that context before."<sup>5</sup>

D.h. Polyseme, Redensarten und auch Sprichwörter zählen zu den konventionellen Metaphern, wie z.B.: 'Lotte freute sich, daß Jens ihr für die Mathearbeit die Daumen drücken wollte. Schlimm war nur, daß sie von Tuten und Blasen keine Ahnung hatte.', während alle spontan entdeckten oder mühsam entwickelten Neuschöpfungen zu den innovativen Metaphern gehören, wie z.B.: 'Lotte dachte daran, daß Jens jetzt Zahlen für sie in den Wind schrieb. Sie schlug ihr

Heft auf, blickte auf das Arbeitsblatt, und in diesem Moment fegte ein kräftiger Luftzug durch ihren ach so leeren Kopf. '.

Diese Unterscheidung, so plausibel sie klingt, ist insofern problematisch, als dem einzelnen konventionelle Metaphern - wenn er sie zum ersten Mal hört - wie innovative begegnen. Das gilt vor allem für Kinder, die sich die Standardsprache der Erwachsenen ja erst aneignen müssen. Die Wahrscheinlichkeit, daß ein Test, der auf Erwachsenensprache beruht, eine Überzahl an konventionellen Metaphern enthält, die gerade für jüngere Kinder innovative Formen darstellen, ist sehr groß und würde ihr wirkliches Metaphernverständnis verzerrt wiedergeben.

Pollio und Pollio haben dies berücksichtigt und ihren Test dadurch optimiert, daß sie Items aus kindlichem Sprachgebrauch (3. - 6. Klasse) für etwa Gleichaltrige (4. - 8. Klasse) zusammengestellt. Somit kreisen ihre Ermittlungen um eine 'kleinere' Standardsprache, innerhalb derer das Verstehen des Kindes von Innovationen und Konventionen erst angemessen beurteilt werden kann.

### *Aspekt*

Nach Pollio und Pollio muß sich die Metaphernforschung innerhalb des Spracherwerbs im wesentlichen auf drei Teilbereiche konzentrieren, die getrennt voneinander zu untersuchen sind. Aus den jeweils ermittelten Ergebnissen wird dann ein Gesamtbild des Metaphernerwerbs konstruierbar sein, welches erst der Wirklichkeit gerecht werden kann. Ihr Multiple-Choice-Test stellt einen Beitrag zur Erschließung des Komplexes 'Verstehen' dar und kann mit den Ergebnissen aus den beiden anderen Bereichen 'Produktion' und 'Begründen' verglichen werden.

In den Fähigkeiten, Metaphern produzieren, begründen und verstehen zu können, manifestiert sich die Metaphernkompetenz bzw. ihre Entwicklung im Kindesalter. "To say that a child has mastery of a particular aspect of language such as figurative language is to suggest a number of different accomplishments. Under one interpretation, it means the child can use such language in a meaningful way; under a second interpretation, it suggests he can explain the whys and hows of such language; and finally, under a third interpretation, it suggests that the child understands the meaning of such language when used by another."<sup>6</sup>

### *Untersuchung*

**Probanden:** 149 Schüler (9;6 - 13;7 Jahre alt) Kl.4 \* 9/10 Jahre

Kl.5 \* 10/11 Jahre

Kl.6 \* 11/12 Jahre

Kl.7 \* 12/13 Jahre

Kl.8 \* 13/14 Jahre

**Testgrundlage:** konventionelle Metaphern (aus 238 kindlichen Äußerungen  
innovative Metaphern Kl.3-6 \* 8-12 Jahre)

**Multiple Choice:** 4 Antwortalternativen

1 richtige wörtliche Interpretation

2 falsche wörtliche Interpretationen

1 falsche metaphorische Interpretation

- von Erwachsenen z.T. in Teamarbeit mit Kindern entwickelt  
3 Kinder \* 8/10/12 Jahre
- in unterschiedlicher Reihenfolge präsentiert

**Beispiele:** Konventionelle Metapher

I went into the kitchen and ate up a storm.

I ate so much it rained.

I like to eat when it's raining.

I ate some white lightning from the refrigerator.

\* I ate a lot.

Innovative Metapher

I saw a coffin and was scared. I walked slowly towards it. I was amazed my feet were brave enough to take me there.

My new sneakers made me feel i could do anything.

\* I did not think I would have the courage to do it.

My feet have a mind of their own.

Somehow I was pulled to the coffin against my will.

**Konzeption:** 1. Fassung: 17 konv. Met. + 17 innov. Met. = 34 Items

2. Fassung: 10 konv. Met. + 10 innov. Met. = 20 Items

**Testverlauf:** - Austeilen der Arbeitsbögen zur Einzelarbeit im Klassenverband

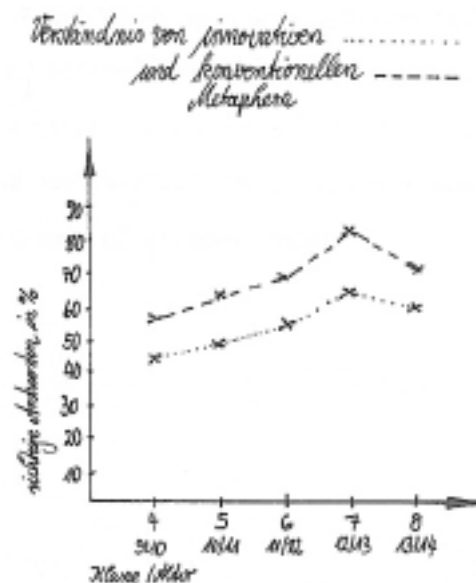
- Aufgabe: Ankreuzen der richtigen Antwort

Die Autoren erklären, weshalb sie auf die Idee kamen, diesen Multiple-Choice-Test zu entwickeln. Frühere Verstehenstests beruhten stets auf kindlichen Erklärungen, aus denen Schlußfolgerungen über vorhandene Kompetenzen gezogen wurden. Derartige Verfahren haben den Nachteil, daß sie nur über die Zusatzanforderung des Erläuterns und Begründens Verstehen nachweisen können, während ein Multiple-Choice-Test Verstehen direkt überprüft. "What is needed, then, is a procedure by which a child is able to indicate his or her understanding of a given instance of figurative expression independant of a complicated verbal explanation procedure."<sup>7</sup>

Der Test ist für ein relativ großes Altersintervall angelegt. Aus der zweiten Fassung mit 20 Items sind diejenigen Metaphern aussortiert, die (bei den genannten 149 Schülern) den höchsten Diskriminationsindex ergaben.

(Die Ermittlung von Durchschnittswerten ist bei mittleren und niedrigen Diskriminationsindices sinnvoller.) Im Ergebnisdiagramm sind die jeweiligen Verstehensquoten für die konventionellen und innovativen Metaphern aufgeführt.

### ***Ergebnisse***



(siehe Pollio & Pollio; S.117)

Die Testergebnisse bestätigen das erwartete kontinuierliche Wachsen der Metaphernkompetenz im Alter von 9 - 13 Jahren. Parallel zueinander steigen die Kurven für das Verständnis der konventionellen und innovativen Metaphern an, wobei letztere Form in jeder Altersgruppe seltener erfaßt wurde bzw. sich als schwerer erwies.

Zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr stagniert die Entwicklung, ja sie ist sogar leicht rückläufig. Diesem Testergebnis messen Pollio und Pollio jedoch keine besondere Bedeutung bei. Möglicherweise schien für jene Schüler der Test (mit Äußerungen Jüngerer) zu simpel; sie lösten ihn unkonzentriert und machten Flüchtigkeitsfehler.

Interessant wird das zentrale Testergebnis des parallelen Verlaufs der beiden Metaphernformen, wenn man es mit Befunden aus Produktionstests vergleicht. In früheren Untersuchungen hierzu ermittelten Pollio und Pollio einen Rückgang des innovativen metaphorischen Sprechens, je älter die Schüler waren (insbesondere bei Kindern gehobenerer Schichten). Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, daß die Jugendlichen beim Verwenden innovativer Ausdrücke negative Kritik seitens der Erwachsenen befürchten (müssen). Wegen eines geringen Selbstvertrauens in die eigenen sprachlichen Äußerungen blieben ihre Kompetenzen ungenutzt.

Beide Ergebnisse, so konträr sie zueinander stehen, sind (gerade deshalb!) ein Beweis dafür, daß nur partielle Untersuchungen und ihre Zusammenschau die tatsächliche Entwicklung offenlegen können.

## 2.3 Augst 1978: Metaphernverständnis

### *Definition*

Gerhard Augst hält die Metapher für einen strukturell sehr komplizierten Sachverhalt, den der Mensch erst ab einer gewissen Reife nachvollziehen kann. In seinem Aufsatz erläutert er mehrfach mit unterschiedlichen Fachbegriffen, was er unter einer Metapher versteht bzw. welche geistige Operation ihr zugrundeliegt. Z.B. "Ein kompetenter Sprecher und Hörer einer Sprache muß ... nicht nur eine Bedeutung des Wortes selektieren (nach der Merkmalssemantik), sondern auch jene Bedeutung aktualisieren, welche dem Kontext und der Situation eigentlich nicht angemessen ist."<sup>8</sup>, oder "Erst der erwachsene Sprachteilhaber verfügt ... über eine synchrone etymologische Kompetenz"<sup>9</sup>. An anderer Stelle heißt es: "Die Metapher wirkt durch die Spannung von Ähnlichem und Verschiedenem, sie verlangt daher die Abstraktion ..." <sup>10</sup>, und außerdem "sprengt die Metapher das gesellschaftlich gegebene konventionelle Zeichen, bei dem ein Zeich einhalt einem Zeichenträger zugeordnet ist."<sup>11</sup> Schon aus Augsts Aufgebot an Begriffen geht hervor, daß seiner Auffassung nach von Metaphernkompetenz nur gesprochen werden kann, wenn ein hohes Maß an Sprachbeherrschung vorliegt.

In seinem Test verlangt er von seinen Probanden, Polyseme zu analysieren, was für jeden Erwachsenen eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt und Kindern wie ein besonders kniffliges Rätsel vorkommen muß.

Polyseme sind homonyme Wörter<sup>g</sup>, zwischen denen ein Zusammenhang besteht, der metaphorischen Ursprungs ist; d.h. ein Wort wurde 'früher' einmal bewußt auf einen 'neuen' Gegenstand wegen einer Gemeinsamkeit zum 'alten' übertragen. Mit der Zeit ist der Vorgang des metaphorischen Transfers aber so weit in den Hintergrund gerückt, daß er nicht mehr mitgedacht wird. Ohne metasprachliche Reflexion werden Polyseme nicht miteinander in Zusammenhang gebracht und unterscheiden sich in keiner Weise von gewöhnlichen Bezeichnungen.

Die Rekonstruktion des metaphorischen Gehalts der zeitlich späteren Bezeichnung ist im Prinzip eine sprachwissenschaftliche Tätigkeit. Augst hat folglich eine Aufgabe entwickelt, die in ihrer Kompliziertheit seiner Definition von Metapher und Metaphernkompetenz entspricht.

### *Aspekt*

Hier wird die traditionelle und zugleich herkömmliche Ansicht, daß die Metaphernkompetenz innerhalb der Sprachentwicklung erst sehr spät erworben wird, noch einmal bekräftigt. Seine These stützt Augst dabei bezeichnenderweise auf Beobachtungen zum Metaphernverständnis. (Ca. 11 Jahre später konstatiert Barbara Zurer Pearson: "In general ... comprehension studies favour the claim for late acquisition."<sup>12)</sup>)

Nachweislich beginnen Kinder erst etwa zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr, sich Wortwitze zu erzählen, ein erstes Durchschauen von Sprichwörtern setzt ein, und das 'Teekesselchenspiel' wird interessant. Piagets Entwicklungsmodell zufolge erreicht der Mensch in diesem Alter die Stufe des formalen Denkens<sup>h</sup>, die ihn zu metasprachlichen Reflexionen befähigt. Demnach erwirbt erst ein Schüler in der 5./6. Klasse die Voraussetzungen dafür, Sprache vom Gegenstand zu trennen, die Bezeichnung vom Bezeichneten zu abstrahieren. Bewußt Sprache einsetzen zu können, mit Sprache spielen zu können ist nach Augst die Grundlage für die Entwicklung und Produktion von Metaphern.

Mit seiner Einstellung, daß Metaphernkompetenz auf einem Bewußtsein gegenüber unserer Sprache beruht, ist Gerhard Augst ein scharfer Kontrahent Howard Gardners, dessen Annahme einer genuinen Metaphernkompetenz des Kleinkindes er von vornherein ausschließt. Jener konzentrierte sich bezeichnenderweise auf die Metaphernproduktion. (Zurer Pearson: "In general, production studies of metaphoric language tend to support the early metaphor view."<sup>13)</sup>)



## Untersuchung

Probanden: je 18 Kinder à 5, 8, 9 J. Kindertest (kürzer, spielerisch, anschaulich)  
je 18 Schüler à 10, 11, 12, 15 & 18 J.  
+ 48 Erwachsene  
= 176 Probanden

Testmaterial: Polyseme aus aktiven Wortschatz von Vorschülern

8 Substantive:	Birne	Raupe	Pfeife	Scheibe
	Pflaster	Schloß	Mutter	Nagel
+ 8 Adjektive :	(wild)	scharf	(klar)	faul
	(leicht)	stark	süß	(rund)
= 18 Items		(Kindertest: 12 Items)		

Testdesign: Der Junge aß lieber eine Birne als einen Apfel.  
Der Elektriker schraubte eine (Glüh-) Birne in die Lampe.

0 1 2 3 Zusammenhang \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Kindertest: Bildkärtchen



Testverlauf: (schriftlich in Einzelsarbeit)

- 1. Aufgabe = Nähe bzw. Ferne des Zusammenhangs spontan einschätzen und ankreuzen

(Kindertest: mündlich in Einzelinterview  
Nähe bzw. Ferne mit den Kärtchen legen)

- 2. Aufgabe = Zusammenhang beschreiben bzw. Gemeinsamkeiten nennen

Dieser sich auf das Metaphernverständnis konzentrierende Test überprüft in erster Linie analytische Fähigkeiten seiner Probanden. Es soll der Zusammenhang zwischen zwei gleichlautenden Wörtern graduell bestimmt und mit eigenen Worten beschrieben werden.

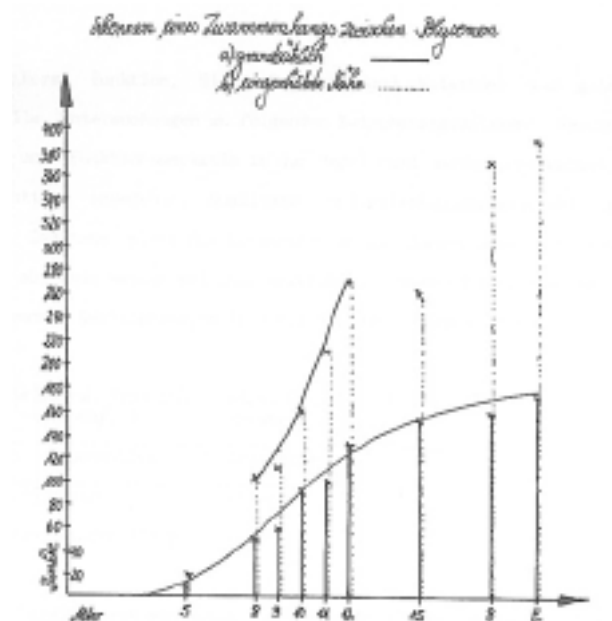
Augst stellt die Zahlenergebnisse der ersten Aufgabe in einem Säulendiagramm dar, das eine bestimmte Kurve beschreibt. Die individuellen Ergebnisse der zweiten Aufgabe werden klassifiziert und auf mögliche Grundtendenzen hin untersucht.

## Ergebnisse

Wie bereits gesagt, geht Gerhard Augst davon aus, daß das Kind mit dem Eintritt in das Stadium des formalen Denkens die Fähigkeit erwirbt, Metaphern zu verstehen. Demnach müßte eine Untersuchung (die erste Aufgabe des Tests) grob gesagt folgende Ergebnisse hervorgebracht haben: geringe Einsicht in die Zusammenhänge zwischen den Polysemen im Vor- und Grundschulalter (niedrige Werte), danach Entwicklungsschub im Stadium des formalen Denkens

(starkes Ansteigen der Kurve), bis hin zu einem prinzipiell vorhandenen Metaphernverständnis bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen (hohe Werte). Dies entspräche einer S-Kurve mit dem Scheitelpunkt zwischen dem zehnten und zwölften Lebensjahr.

Damit sich die 'interessanten Jahre' auch deutlich in der Kurve abzeichnen, testete Augst im Intervall zwischen acht und zwölf jedes Alter, während er vorher und nachher einen Dreijahresabstand wählte. Und tatsächlich bestätigen die Untersuchungsergebnisse seine Vermutungen. In den Säulen, die die graduell eingeschätzte Nähe des Zusammenhangs wiedergeben (längere Säulen), ist vor allem das Detail der Scheitelpunktzone deutlich sichtbar; es steigen im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren die Säulen besonders stark an. Betrachtet man die Säulen, die das grundsätzliche Erkennen eines Zusammenhangs (kürzere Säulen) wiedergeben, zeichnet sich auch im Gesamtbild jene S-Kurve sehr schön ab.



(siehe Augst; S.224)

Unter Miteinbezug des beschreibenden / begründenden Aufgabenteils gelangt Augst zu einer zentralen Einsicht in die Entwicklung der Metaphernkompetenz.

Ein Vergleich der sechzehn Wortbeispiele untereinander (bezogen auf ihre Einstufung in den unterschiedlichen Altersstufen) läßt erkennen, daß die Zusammenhänge zwischen polysemen Substantiven früher durchschaut werden als zwischen polysemen Adjektiven. Die drei jüngsten Altersstufen bemerkten die Beziehung zwischen den Adjektiven noch überhaupt nicht. Das Metaphernverständnis bezogen auf diese Wortart wächst in den Folgejahren nur langsam an, bis

der Erwachsene schließlich die Verbindung zwischen polysemen Adjektiven sogar stärker empfindet als zwischen den Substantiven.

Augst entschlüsselt dieses Phänomen über eine Klassifizierung der Begründungen seiner Probanden (2. Aufgabe) in fünf Sparten (Gemeinsamkeit durch Form, Funktion, Sinn, Qualität und Relation) und gelangt über spezielle Untersuchungen zu folgenden Zwischenergebnissen: Erstens werden Form- und Funktionsmerkmale in der Regel (und natürlicherweise) bei den Substantiven angegeben, Qualitäts- und Relationsmerkmale bei den Adjektiven. Zweitens nimmt die Konzentration auf Formmerkmale mit zunehmendem Alter ab (sie werden seltener angeführt), während geradezu im Gegenzug insbesondere Qualitätsmerkmale immer häufiger genannt werden.

Merkmale	Form, Funktion (konkret)	Sinn, Qualität, Relation (abstrakt)
Wortart	Substantive	Adjektive
Tendenz+	fallend	steigend

+ mit zunehmendem Alter

Daraus "ergibt sich eindeutig, daß es nicht die Wortartklassifikation nach Substantiv - Adjektiv ist, welche das unterschiedlich steigende Metaphernverständnis bewirkt, sondern das Erkennen der mehr abstrakten Merkmale Sinn, Qualität und Relation gegenüber den konkreten Merkmalen Form und Funktion."<sup>14</sup>

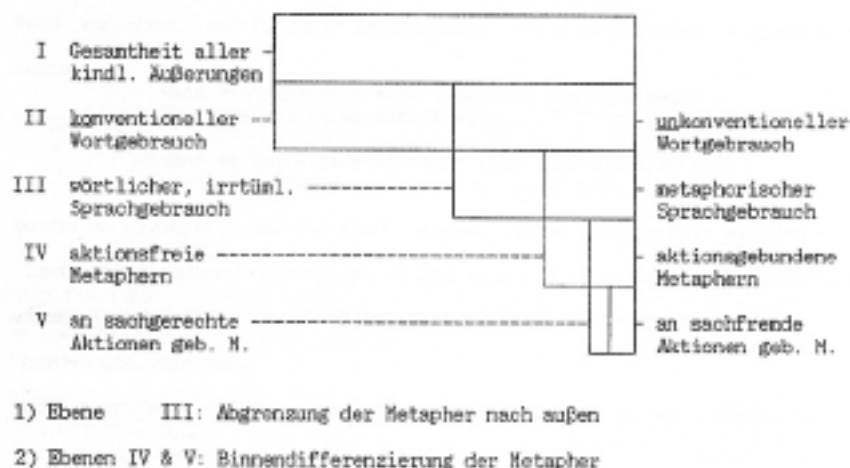
Augst kann nun folgende stichhaltige Schlußfolgerung ziehen: "Ist der Inhalt des abstrakten situationsübergreifenden Vergleichs ein anschauliches Moment, so erleichtert dies das Entdecken der abstrakten Relation."<sup>15</sup>

## 2.4 Winner 1978: Metaphernproduktion

### *Definition*

Im Prinzip übernimmt Ellen Winner Howard Gardners vier Jahre vorher formulierte Metapherdefinition als eine allgemeinverbindliche Grundlage auch für ihre speziellen Ausführungen. Die Konzeption in ihrer Untersuchung auf ein anderes Altersintervall (Gardner: 4 - 19 J.; Winner: 2 - 4 J.) verlangt jedoch eine im Detail neue Begriffsbestimmung, denn im Laufe seiner Entwicklung produziert und versteht der Heranwachsende Metaphern unterschiedlicher Ausprägung. Die typischen Formen der Metaphern eines Kindes zwischen zwei und vier beschreibt und analysiert die Autorin.

Bevor ich darauf eingehe, möchte ich kurz offenlegen, wie Winner ihre Kategorisierung entwickelt hat. Vor sich liegend hatte sie die Sammlung sprachlicher Äußerungen 'ihres' Kindes (siehe Untersuchung), aus der heraus sie über systematisches Unterscheiden und Ausgrenzen auf den metaphorischen Sprachgebrauch fokussierte. Diesen grenzte sie erstens nach außen ab und nahm zweitens eine Binnendifferenzierung vor.



Die Abgrenzung der Metapher nach außen geschieht durch eine Unterscheidung von wörtlichem, irrümlischem und übertragendem Sprachgebrauch bzw. zwischen den Phänomenen der Überdehnung, des Irrtums und der Metapher und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen konzeptionell und zum anderen kriterienbezogen. Beide Beleuchtungen sind notwendig, da die Intentionen des Kleinkindes dem Erwachsenen nicht ohne weiteres zugänglich sind. Dies läßt sich gut an einem Beispiel erklären.

Angenommen ein Kind zeigt auf einen Hut und sagt: "Topf". Laut konzeptioneller Definition kann diese Äußerung sowohl eine Überdehnung als auch eine Metapher darstellen. Im ersten Fall hieße das, "... the child is identifying the referent as a member of the category signified by that particular word"<sup>16</sup>, d.h. die Bezeichnung könnte wörtlich gemeint sein. Es könnte sich per konzeptioneller Definition jedoch ebenso um eine metaphorische Mitteilung handeln; "... the child may intend to express an analogical relationship between two elements"<sup>17</sup>.

Ohne die Kenntnis (und Anwendung) zusätzlicher Kriterien wird man trotz Definition hier nicht die Überdehnung von der Metapher unterscheiden können.

Weiß man aber, daß folgende Kriterien auf einen überdehnten Wortgebrauch deuten:

- wenn ein einzelnes Wort unkorrekt auf eine Reihe ähnlicher Dinge erweitert wird,

- wenn es keine Beweise dafür gibt, daß ein Kind den wörtlichen Namen des bezeichneten Objekts kennt,

so ist zu erkennen, daß das Kind, welches in der letzten Zeit mit dem Wort 'Topf' verschiedene Gegenstände, nicht nur den Hut, sondern auch eine Dose, einen Lampenschirm und einen Aschenbecher etc. bezeichnet, soeben eine Überdehnung vornimmt.

Oder aber es treffen andere Kriterien zu, die auf einen metaphorischen Wortgebrauch hinweisen:

- Es erfolgte vorher oder nachher die richtige Bezeichnung,
- es wurde im Symbolspiel ein Objekt umfunktioniert in Zusammenhang mit einer vorgetäuschten Geste.

Das Kind also, das gerade Hausfrau spielt und mit einem Arm rührend so tut, als wäre Vaters Hut ein Kochtopf, nimmt eine metaphorische Übertragung vor<sup>1</sup>.

Fehlt noch der sogenannte Irrtum, die unverständliche Äußerung, wenn ein Kind z.B. eine Kette als Topf bezeichnet.

Eine Binnendifferenzierung des metaphorischen Wortgebrauchs ergibt sich schon aus der Tatsache, daß Kleinkinder Metaphern in Zusammenhang mit Aktionen, aber auch ohne diese äußern.

Die aktionsfreie Metapher ist besonders leicht zu erkennen, wenn sie syntaktisch in der Vergleichsform erscheint, d.h. durch 'wie' gekennzeichnet ist. An einem Beispiel wird allerdings deutlich, daß auch an einfachen Aussagen leicht der metaphorische Transfer ablesbar sein kann. Adam, 4;9 Jahre alt, bekommt einen roten Ballon an einem Stab geschenkt, freut sich und ruft: "de apple on de tree"<sup>1</sup>. Sobald angenommen werden kann (und das ist hier der Fall), daß die korrekte Bezeichnung des umbenannten Gegenstandes sich im Wortschatz des Kindes (in seinem gegenwärtigen Alter) befindet, kann sein unkonventioneller Sprachgebrauch als metaphorisch identifiziert werden.

Bei den aktionsgebundenen Metaphern unterscheidet Winner zwischen zwei Typen, je nachdem, ob sie an sachgerechte oder sachfremde Aktionen gebunden sind.

Bsp.<sub>1</sub>: Adam (3;3 Jahre) stülpt die Kappe über seinen Filzstift und sagt dabei: "I putting on your cloths, crayon." In diesem Moment hat er per Definition eine an eine sachgerechte Aktion gebundene Metapher geäußert, denn "the object is renamed as the child notices the similarity between the way another object is conventionally handled."<sup>18</sup>.

Bsp.<sub>2</sub>: Adam (2;9 Jahre) hantiert mit seinem Bollerwagen. Plötzlich steckt er einen Stift durch dessen Griff und ruft: "Mail". Er hat damit eine an eine sachfremde Aktion gebundene Metapher geäußert. "The child deliberately performs an uncharacteristic action on an object in order to transform the object into something else."<sup>19</sup>

### ***Aspekt***

Ellen Winner geht es darum, "to determine, whether early unconventional use of words can ever be classified as intentional metaphors"<sup>20</sup>. Ihre These, die sie über die vorliegende Untersuchung empirisch untermauern will, ergänzt den Forschungsstand zum unkonventionellen Wortgebrauch, welcher bis dato ausschließlich mit dem Erklärungsmodell der frühkindlichen Überdehnung gearbeitet hat. So entdeckte Eve Clark 1973, daß Kinder aufgrund perzeptueller Merkmale diejenigen Wörter überdehnen, die sie gerade erlernen. Und Katherine Nelson fügte 1974 hinzu, daß die frühesten Überdehnungen im Erstsprachgebrauch auf funktionale Gründe zurückführbar seien. Ellen Winner nun findet heraus, daß jener Überdehnungsstufe ein elementarer metaphorischer Sprachgebrauch folgt, der (wie gehabt) sowohl auf funktionalen als auch auf perzeptuellen Gründen basieren kann. Auch in Zusammenhang mit den Gründen (Richards 1965) ist das Hauptziel ihrer Untersuchung, "a regular developmental sequence"<sup>21</sup> dieser frühen Metapher offenzulegen.

### ***Untersuchung***

- Proband: - 1 Kind (Adam) 2;3 - 4;10.15 Jahre alt  
- Längsstudie 2 / 3 / 4 J.
- Material: - ausgewählte Tonbandaufzeichnung von Brown (1973)  
- ursprgl. nicht für Metaphernforschung
- Verlauf: - 1 bis 2 Sitzungen monatl. à 2h  
- Sammlung Adams spontaner Sprache + Kontext

Winners Kriterienkatalog zur Identifizierung der metaphorischen Formen wurde auf alle unkonventionellen (d.h. nicht-wörtlichen) Äußerungen Adams angewendet.

### ***Ergebnisse***

Bei ihrer Untersuchung der frühesten metaphorischen Äußerungen innerhalb des Spracherwerbs stieß Ellen Winner auf eine bereits so große Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen, daß es nicht möglich ist - wollte man den Versuch unternehmen - die prototypische Kleinkindmeta-

pher zu ermitteln bzw. künstlich zu entwerfen. An ihren gesammelten Ergebnissen lassen sich aber die Grenzen und Möglichkeiten früher Metaphern wiedergeben sowie die ihr innewohnenden Gesetzmäßigkeiten, und man kann Winners Gesamtbild der Metaphernentwicklung zwischen zwei und vier Jahren nachzeichnen.

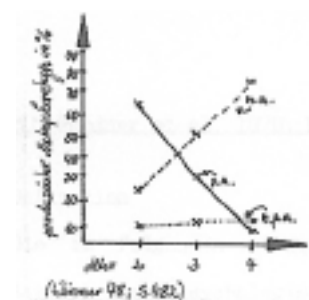
- Die Grenzen sind aus jenen Merkmalen ersichtlich, die auf alle Äußerungen Adams zutreffen:
- Umbenennen eines physikalischen Objekts ==> substantivische Metapher
- in unmittelbarer Gegenwart des Objekts geäußert
- Bezugnahme auf eine isolierte Eigenschaft
- meistens Transformation auf verbaler und gestischer Ebene;

die Möglichkeiten spiegeln sich in den Metapherdefinitionen wider (siehe dort); während strukturelle Gesetzmäßigkeiten und entscheidende Entwicklungstendenzen aus folgenden Analyseergebnissen Winners hervorgehen:

### Winners "preliminary picture of early metaphoric development"



die Faktoren (b-d), aus denen sich die Metapher konzipiert in Abhängigkeit vom Alter<sub>(a)</sub> (1 - 3) und in ihren Wechselbezügen zueinander (4 - 6)<sup>1</sup>



#### 1) Alter - Metapherart

Im Alter von zwei Jahren dominierten bei Adam noch die an sachfremde Aktionen gebundenen Metaphern; mit vier traten dann die aktionsfreien Metaphern deutlich in den Vordergrund. Da in jedem Alter beide Typen vorkamen, kann von einer strengen (s. Winner '78; S.482) Stufenabfolge nicht gesprochen werden.

#### 2) Alter - Gründe

In Adams Entwicklung überwogen zunächst die funktionalen Gründe, die all-mählich von perzeptuellen Gründen abgelöst wurden. Hier bildete durchgehend die Kontur das Hauptmerkmal für den Transfer.

### 3) Alter - Phänomen

Die Phänomene, die bei Adam Metaphern hervorlockten, waren zum einen Objekte mit konventionell festgelegten Funktionen (Vom Papierkorb / Müll-behälter bis zum Korke / Flaschen-verschluß), zum anderen Objekte mit offenen Funktionen (Klötzchen, Schnipsel), wobei mit zunehmendem Alter immer häufiger auch letztere Kategorie benutzt wurde.

### 4) Metapherotyp Phänomen

Die aktionsgebundenen Metaphern bezogen sich in der Mehrzahl auf Objekte mit konventionell festgelegten Funktionen; die aktionsfreien Metaphern standen zu immerhin 40% in Verbindung mit Objekten mit offenen Funktionen.

### 5) Phänomen Grund

Hier gab es folgende Relation: Objekte, deren Funktionen sich neutral zum neuen Namen verhielten, bildeten funktionale Gründe für den Transfer, Objekte deren Eigenschaften mit den neuen Namen übereinstimmten, wurden sowohl funktional als auch perzeptuell übertragen.

### 6) Grund Metapherotyp

Bestimmte Merkmale stellten die Gründe für bestimmte Metaphern dar: Die beiden Arten der aktionsgebundenen Metaphern basierten (natürlicherweise) auf funktionalen Merkmalen z.T. in Zusammenhang mit perzeptuellen Merkmalen; die aktionsfreien Metaphern basierten ausschließlich auf perzeptuellen Merkmalen.

Beispiele aus den Tonbandaufzeichnungen von Adam würden Winners Analyseergebnisse (leichter) nachvollziehbar machen; die Autorin hat diese jedoch selbst nicht gegeben, und eine Eigenkonstruktion ist äußerst schwierig.

Insgesamt wird aber deutlich, daß bereits im Kleinkindalter eine in den gegebenen Grenzen an Möglichkeiten reiche Metaphernproduktion stattfindet, welche in den Jahren zwischen zwei und vier den genannten Entwicklungstendenzen folgt.



## 2.5 Gardner et al. 1979: Metaphernverständnis

### *Definition*

Die im folgenden referierte Untersuchung konzentriert sich ganz auf den Bereich der psychologisch-physikalischen Metapher, deren Definition ich hier (in Anlehnung an Gardner selbst) noch einmal in aller Ausführlichkeit geben möchte (siehe auch S.7).

Frage: Wodurch unterscheiden sich die metaphorischen Aussagen 'Herrn Trübners Frau ist ein Drachen.' und 'Herrn Blindings Frau ist eine Vogelscheuche.' voneinander? Antwort: Im ersten Fall wird ein psychologisches Merkmal (die Dame ist häufig wütend) durch ein physikalisches Objekt (den Drachen) ausgedrückt; im zweiten Fall hingegen bezeichnet das physikalische Objekt (die Vogelscheuche) 'nur' ein physikalisches Merkmal (die Dame ist häßlich) - der Transfer bleibt im Bereich des Perzeptuellen. Gardners Begrifflichkeit zufolge stellt die erste Umbenennung eine psychologisch-physikalische Metapher dar, während es sich bei der zweiten um eine perzeptuelle Metapher handelt.

### *Aspekt*

Gardner konzipierte seine spezielle Untersuchung aufgrund eines Forschungsergebnisses, welches aus diversen früheren Studien hervorgegangen war: Psychologisch-physikalische Metaphern sind - zumal für Grundschulkinder - schwerer zu verstehen als perzeptuelle Metaphern. Auf der Suche nach einer Ursache für dieses Phänomen stellt Gardner die These auf, daß jüngere Schüler möglicherweise erst wenig vertraut sind mit der psychologischen Ebene. Wie soll ein Kind, welches etwa den leicht überempfindlich-weinerlichen Wesenszug einer Person noch nicht zu erkennen vermag, die metaphorische Charakterisierung durch das Wort 'Mimose' nachvollziehen können? "If children at a certain stage of development are unable to think and / or speak about psychological traits, they will be unable to comprehend psychological-physical metaphors."<sup>22</sup>

### *Untersuchung*

Probanden: 33 Grundschüler; je 11 Schüler Kl.1 Ø 6;5 J.

Kl.2 Ø 7;5 J.

Kl.4 Ø 9;5 J.

Testmaterial: 6 positive + 6 negative Adjektive (r.)

polite	mean
smart	dishonest
thoughtful	naughty
patient	messy
generous	stubborn
brave	bossy

Konzeption: 12 Geschichten für 2 multiple choice tests aus insgesamt  
 12 richtigen Adjektiven + 24 falschen Adjektiven  
 12 richtigen Metaphern + 24 falschen Metaphern

Beispiel: (Frage) Jim had a bag of candy. He took it to school.  
 Jim gave everyone in the class of his candy.  
What kind of a person is Jim?

(Antwort)	Adjektiv	Metapher
	(r.) generous	(r.) a flowing fountain
	gentle	a breeze in the spring
	handsome	a peacock's tail
	(Test I)	(Test II; o.u.)

Testverlauf: (mündlich) Vorlesen der Geschichte

1. Aufgabe: Entscheidung für eine der drei Antworten
2. Aufgabe: Begründung der Entscheidung  
 ("Why did you pick that one?")

Diese Aufgabe testet das Verstehen psychologisch-physikalischer Metaphern bei Grundschulkindern über einen Vergleich mit 'gewöhnlichen' Adjektiven, die gleichermaßen bestimmte Charakterzüge von Personen bezeichnen. Gesetzt den Fall, die Kinder haben deutliche (etwa gleich große) Probleme beim Verstehen der übertragenen u n d der wörtlichen Charakterbezeichnungen, trifft Howard Gardners These des Mangels an Vertrautheit mit der psychologischen Ebene zu.

***Ergebnisse***

Das Testergebnis bestätigt Gardners These **n i c h t** .

korrekte Antwort in %: Klasse	Adjektiv	Metapher
1	83	42
2	89	62
4	99	65

Insgesamt stehen die korrekten Antworten aus den wörtlichen und übertragenen Formen etwa im Verhältnis 3 : 1 / Adjektive : Metaphern. Da die Adjektive (die wörtlichen Charakterisierungen der fiktiven Kinder aus den Geschichten) bereits in der ersten Klasse zu über 80 % richtig erkannt wurden und in der vierten Klasse zu fast 100 %, kann von einem Fehlen an Einsicht in die psychologische Ebene nicht die Rede sein. Hieraus zieht Gardner folgende Schlußfolgerung: "Rather the difficulty lies in the discovery of the link between a physical object and a psychologi-

cal trait - a link that is appreciably more abstract than that connecting two physical objects in a perceptual metaphor."<sup>23</sup> und gerät mit diesem Testergebnis in die Nähe von Gerhard Augsts Untersuchung, der (wie schon in der Einleitung erwähnt) eine ähnliche Entdeckung im Vergleich zwischen homophonen Adjektiven und Substantiven machte (siehe auch S.24). Beide Autoren haben empirische Beweise für den allgemeinen Satz "... non-perceptable aspects of experience are more difficult to apprehend and encode than perceptible, tangible ones."<sup>24</sup> geliefert.

## 2.6 Elbers 1988: Produktion von Metaphern und Wortzusammensetzungen

### *Definition*

In der Einleitung habe ich bereits mit einem Zitat von Loekie Elbers darauf hingewiesen, daß jeder Wissenschaftler von seinem speziellen Untersuchungsstandpunkt aus die Metapher neu (d.h. adäquat) bestimmen muß. So kommt auch Loekie Elbers wieder zu einer anderen Metapherdefinition.

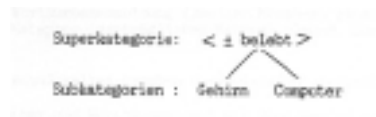
Sie geht von der These aus, daß kindliche Wortneuschöpfungen (dazu zählen auch die genuinen Kleinkindmetaphern) nach denselben Prinzipien erfolgen wie die 'regulären' Wortneuschöpfungen innerhalb der 'Erwachsenensprache'. Neue Wörter werden aus bereits vorhandenen entwickelt, und zwar entweder durch Mechanismen des Verbindens oder des Wechsels. Durch Verbinden entstehen Zusammensetzungen, durch Wechseln entstehen Metaphern.

Verbinden	Wechseln
von Morphemen	von Wortbedeutungen
Wortzusammensetzungen	Metaphern

"Language has two mechanisms for creating new names from old words; combining morphemes and changing word meaning. Word compounds are clear cases of 'combining', metaphors of 'changing'."<sup>25</sup>

Für ihr Hauptanliegen, die Wechselbezüge beider Mechanismen im Spracherwerbsprozeß zu untersuchen, definiert Elbers die Metapher und die Wortzusammensetzung so, daß sie quasi einen gemeinsamen Nenner erhält, der die Voraussetzung für einen Vergleich gewährleisten soll. Dieser besteht in der Unterscheidung zwischen der sogenannten Superkategorie und der sogenannten Subkategorie. (Insgesamt orientiert sich die Autorin an der Merkmalsbeschreibung der Linguistik.)

So definiert sie die Metapher am Beispiel 'Computer - Gehirn' über ihr markantestes kontradiktorisches Merkmal <± belebt> und erklärt es zu ihrer neuen Superkategorie, wobei 'Computer' und 'Gehirn' im Zuge dessen zu Subkategorien werden.



Die Superkategorie wird dabei als namenlos charakterisiert. "This supercategory is itself nameless."<sup>26</sup>

[ Meiner Meinung nach wäre es jedoch viel plausibler, das markanteste verträgliche Merkmal (hier <Intelligenz> ) zur Superkategorie zu erklären. Auf diese Weise wäre sie weniger irrational und entspräche dem Grund (Richards, Winner) bzw. dem Zusammenhang (Augst) zwischen wörtlicher und metaphorischer Bezeichnung.

#### Bsp.1: Erwachsenenmetapher

'dicker Schinken' für 'dickes Buch'

verträgliches Merkmal : <Genuß> = Superkategorie

kontradiktorisches Merkmal: <+ eßbar>

#### Bsp.2: Kindermetapher

'Planet' für 'Lampe'

verträgliches Merkmal : <Körper in der Luft> = Superkategorie

kontradiktorisches Merkmal: <+ erreichbar> ]

Die Wortzusammensetzung unterscheidet Elbers nun von der Metapher über ihre per Definition gegebene Superkategorie, die hier existiert, während sie dort nur namenlos war. "Novel compounds are new subcategorizations, but of existing supercategories."<sup>27</sup>

#### Bsp.1: neue Wortzusammensetzung von Erwachsenen

- Superkategorie: Schreibsets
- Subkategorie : Safari-Schreibset (Messeneuheit)

#### Bsp.2: neue Wortzusammensetzung eines Kindes

- Superkategorie: Schuhe

- Subkategorie : Tini-Schuh (Martinus Schuhe)

[ Eine ähnliche Unterscheidung zwischen Metapher und Wortzusammensetzung (s.o.) wäre jedoch auch nach meinem Definitionsvorschlag leicht möglich. In diesem Fall hätte man im Gegensatz zu einer expliziten Superkategorie bei der Wortzusammensetzung (zweites Morphem) eine implizite Superkategorie bei der Metapher (verträgliches Merkmal, Grund, Zusammenhang). ]

Die entwickelten (soeben dargestellten) Definitionen zur Unterscheidung der Metapher und Wortzusammensetzung voneinander spielen in Elbers Untersuchung jedoch nur im Hintergrund eine Rolle, bei der Identifizierung der Formen bzw. der Sammlung von Material, welches in einem weiteren (dem entscheidenden) Schritt geordnet bzw. genauer klassifiziert wird. Hier nimmt Loekie Elbers folgende zwei primäre Differenzierungen vor: Sie trennt zum einen gezwungene von vorgezogenen Äußerungen und stellt des weiteren ein independentes Vorkommen von Metaphern und Wortzusammensetzungen dem integrierten Vorkommen in der metaphorischen Zusammensetzung gegenüber.

Auf dieser Folie...

#### Feld der Metaphern und Zusammensetzungen

gezwungen	vorgezogen
independent	independent
gezwungen	vorgezogen
integriert	integriert

... entwickelt sie ihre fünf Kategorien kindlicher Wortneuschöpfungen, die noch durch eine sechste zusätzliche Kategorie ergänzt werden.

- I gezwungene Zusammensetzungen
- II gezwungene Metaphern
- III vorgezogene Zusammensetzungen
- IV vorgezogene Metaphern
- V metaphorische Zusammensetzungen
- VI auf Sprache basierende Metaphern

"A novel compound or metaphor will be considered compelled when, taking account of both the child's age and the content she/he wants to express, it seems reasonable to assume that the child did not (yet) have sufficient lexical knowledge or sufficient command of syntax to express this content through established forms. A novel compound or metaphor will be considered preferred

when, again taking account of age and content, non innovated alternatives can be pointed out that should reasonably be regarded as available to the child."<sup>28m</sup>

Ein independentes Vorkommen besteht, wenn Metaphern und Zusammensetzungen einzeln und unabhängig voneinander benutzt werden; ein integriertes Vorkommen hingegen ist bei der kombinierten Form der metaphorischen Zusammensetzung...

z.B. Thoma (4;8 J.):  $\overbrace{\text{'moon-nuts' für Cashew-Nüsse}}^{\text{Zusammensetzung}}$   
Metapher

... zu verzeichnen.

Mit der auf Sprache basierenden Metapher meint Loekie Elbers alle kindlichen Innovationen konventionalisierter Metaphern der Standardsprache:

z.B. Thomas (7;11 J.) 'Teeth are a kind of plants that grow in your mouth, aren't they? For teeth do also have roots.'

### **Aspekt**

Insbesondere zwei Hauptanliegen verfolgt Loekie Elbers in ihrer Untersuchung. Zum einen möchte sie die kindliche Sprachentwicklung bezogen auf die Fähigkeit, Morpheme verbinden und Wortbedeutungen wechseln zu können, nachzeichnen, zum anderen konzentriert sie sich ganz auf die Funktionen, die die Wortneuschöpfungen (nach den soeben genannten Prinzipien) erfüllen.

Was die kindliche Sprachentwicklung anbelangt, geht die Autorin von der These aus, daß Kinder bei ihren sprachlichen Äußerungen in zunehmendem Maße integriert denken bzw. operieren. "In this article I argue that combining and changing (i.e. compounding and metaphorizing), after first developing independently, gradually become more and more integrated."<sup>29</sup> Daher rührt auch die klassifikatorische Unterscheidung in independent und integriert.

Und was die Funktionen betrifft, die Wortneuschöpfungen erfüllen, sollte man nicht vergessen, daß bereits das Besetzen einer Leerstelle im vorhandenen Wortschatz<sup>n</sup> eine (wenn auch die banalste) Funktion darstellt. Sie liegt per Definition bei allen gezwungenen Wortneuschöpfungen vor. Die vorgezogenen Metaphern bzw. Zusammensetzungen aber können 'höhere' Funktionen (von denen eine Vielzahl denkbar wäre) erfüllen. "It would be interesting to compare preferred metaphors and those of preferred compounds."<sup>30</sup>

## *Untersuchung*

Material: gesammelte Äußerungen von Kindern zw. 3;2 J. u. 10;8 J.

- 39 der 57 präsentierten Äußerungen von Thomas (Sohn der Autorin)
- de Voys (1916) "collection of child language observation"
- andere Autoren
- Mitteilungen aus Bekanntenkreis

Elbers Definitionen der Metapher und Zusammensetzung wurden auf das gesammelte Material angewandt. D.h. ihr auf der Merkmalstheorie basierendes Schema der Super- und Subkategorie trifft auf alle in Betracht gezogenen Äußerungen zu.<sup>o</sup> Diese wurden anschließend in die sechs vorbereiteten Rubriken (siehe Definition) eingeordnet und sowohl auf innewohnende Entwicklungstendenzen hin untersucht als auch auf mögliche Funktionen.

## *Ergebnisse*

Loekie Elbers anhand des gesammelten Materials gewonnene Untersuchungsergebnisse werden ergänzt durch eine überblickshafte Darstellung der Erstsprachentwicklung bezogen auf ihren Themenschwerpunkt 'Metapher - Zusammensetzung', so daß sie alles in allem ein Altersintervall von ca. 1;0 J. bis 10;0 J. in Betracht zieht. Dabei stellt sie insgesamt ein Fortschreiten integrativer Prozesse anfangs nur innerhalb des Verbindens und Wechsels, zunehmend aber auch zwischen den Mechanismen fest.

Erste Metaphern würden Kinder im Alter zwischen zwei und drei Jahren produzieren, was sich bei flüchtiger Betrachtung mit Winners Untersuchungsergebnissen zu decken scheint. Es besteht hier jedoch eine kleine Kontroverse in bezug auf Umbenennungen im Symbolspiel, die laut Elbers eine Begleiterscheinung darstellen, keinesfalls aber vorschnell als Metapher bezeichnet werden dürften. Von einer solchen könne man erst sprechen, wenn dem Kind die vorgestellte und die echte Welt gleichzeitig präsent seien.

"The renamings produced during pretend-actions are, within the boundaries of the pretended world, literal names... Real and imagined world do not yet seem to be simultaneously present in the child's mind; though pretend-play may be triggered by perceptual similarities between objects..., the renamings typically have to be supported by action; i.e. they are accompaniments of treating an object as if it were something else."<sup>31</sup>

Diese Meinungsverschiedenheit führt aber keinesfalls so weit, daß Elbers die Blütezeit der Kleinkindmetapher zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr anzweifeln würde. "From about age 3;0 ... children begin to explicitly formulate metaphoric comparisons in the form: 'That X is

/ looks (like) a Y'... There even tends to be an abundant flowering of this kind of comparisons between three and four... Gardner & Wolf (1982) remark: 'Sometimes it is difficult to stop this gestalt-ferreting process from occurring.'<sup>32</sup> In Parallele zu Winner identifiziert sie für diese Phase den metaphorischen Vergleich. Sie tut dies im Rahmen ihrer These, daß die Formen, in denen die Metapher erscheint, im Zuge der Sprachentwicklung einem stetigen Wandel ausgesetzt sind.

Welche Formen aber nimmt die Metapher nach dem vierten Lebensjahr an? "At this point the literature starts to let us down."<sup>33</sup>, denn seit Gardners Untersuchung von 1974 'glauben' die meisten Forscher (auch Winner) an das wörtliche Stadium im Grundschulalter. Elbers durchkreuzt diese Annahme jedoch mit ihrer These des Formenwandels, weshalb ich hier (anders als oben) von einer großen Kontroverse sprechen möchte. "It is not the primary purpose of this article to argue against the existance of the literal stage, ... but we hit on the developmental implausibility that the progressive integration between combining and changing would stop, rather than progress further."<sup>34</sup> Ca. die Hälfte der angeführten Äußerungen aus Elbers gesammeltem Material zu kindlichen Wortneuschöpfungen stammen von Kindern aus dem Grundschulalter. Ihre dort ermittelten Funktionen stehen in direktem Zusammenhang mit den Metaphernformen von Schülern dieses Alters und können als Belege dafür gelten, daß "... the so called literal stage does not exist."<sup>35</sup>

Elbers führt insgesamt fünfzehn (independent) Metaphern von Kindern im Alter von 3;6 bis 8;6 Jahren an und klassifiziert ihre Funktionen wie folgt:

Rubrik II	gezwungene Metapher	Funktion	a) um eine besondere Situation oder ein spezielles Gefühl auszudrücken b) um eine ungewöhnliche Idee anschaulich zu erklären
Rubrik IV	vorgezogene Metapher	Funktion	a) um sein Verhalten / Recht zu verteidigen b) um seine Verwunderung über ein besonderes Ereignis angemessen auszudrücken c) um Spaß zu haben

Sie merkt an, daß die Formen II<sub>a</sub> und IV<sub>b</sub> einander ähneln, jedoch über den Stand der Wortkenntnis voneinander unterscheidbar sind. Bei IV<sub>b</sub> ist der entsprechende wörtliche Ausdruck im Gegensatz zu II<sub>a</sub> vorhanden.

Alles in allem schlußfolgert sie, daß die angeführten Metaphern zuhörerorientiert sind; das Kind macht (suggestiv) auf etwas aufmerksam, an dem der Zuhörer teilhaben soll.



Ganz anders verhält es sich bei den (vorgezogenen) Zusammensetzungen. Diese sind im Kern sprecherorientiert. Sie sind zugleich Ausdruck einer Entwicklungstendenz, die ca. ab dem vierten Lebensjahr einsetzt. "According to Gardner & Wolf (1983) 4-year-olds begin to show a tendency towards 'quantitative mapping', which is 'the ability to realize the exact number of entities in a collection.'"<sup>36</sup> Sprachlich - wie es aus den vorgezogenen Zusammensetzungen hervorgeht - neigen Kinder in dieser Phase dazu, sich überspezifisch auszudrücken. So nannte beispielsweise ein 4;5 jähriger Junge seinen Spielzeugbagger 'braker-driving-lifter', womit er genau die Arbeiten, die das Baufahrzeug ausführen konnte, bezeichnete.

Die metaphorische Zusammensetzung (integrierte Metapher) nun verbindet die Funktion, sich präzise auszudrücken, mit der, suggestiv zu sprechen / etwas zu konnotieren. Daß hier alle Äußerungen von Kindern ab dem vierten Lebensjahr stammen, kennzeichnet die metaphorische Zusammensetzung als eine Form der Metapher, die im sogenannten wörtlichen Stadium anzutreffen ist. Später kommt noch die auf Sprache basierende Metapher (deren Beispiele von Thomas zwischen 7;11 J. und 8;6 J. stammen) hinzu, so daß Loekie Elbers zwei wesentliche Schlußfolgerungen (gegen das wörtliche Stadium) ziehen kann:

- 1) Die etwa mit dem vierten Lebensjahr aufkommende Neigung, sich präzise auszudrücken, verdrängt nicht zwangsläufig die metaphorische Äußerung.
- 2) Mit dem Rückgang des Symbolspiels ab dem vierten Lebensjahr muß durchaus nicht der Untergang der Metapher einhergehen; sie ändert lediglich ihre Form.

## 2.7 Zurer Pearson 1989: Metaphernverständnis

### *Definition*

Barbara Zurer Pearson verzichtet in ihrem Aufsatz darauf, die Metapher ausdrücklich zu definieren. Wenigen Äußerungen kann man jedoch entnehmen, daß sie ganz allgemein einen Transfer durch verschiedene Bereiche meint. So umschreibt sie an einer Stelle die kindliche Fähigkeit, Metaphern zu produzieren, folgendermaßen: "The young speaker shows no hesitation in transferring words from one domain to another .."<sup>37</sup> - Nach fünfzehn Jahren Metaphernerwerbsforschung (1974 - 1989) erübrigt sich verständlicherweise eine erneute Definition.

### *Aspekt*

Die Autorin entwickelt ihren Untersuchungsaspekt aus verschiedenen Forschungsergebnissen, die zusammengetragen das alogische Gesamtbild hervorbringen, daß Kleinkinder zwar Meta-

phern produzieren, jedoch nicht verstehen können. Genaugenommen ist es unzulässig, von einem Gesamtbild zu sprechen, denn es handelt sich um ein fragwürdiges Resümee aus Ergebnissen zweier Forschungszweige, die auf der Basis divergierender Ansichten gearbeitet haben. "On the one hand is the claim that literal language is basic and that metaphoric language represents an overlay, an added dimension or perhaps a systematic modification of the literal. In this view we will expect the child to master metaphor well after the mastery of literal language. A contrasting position sees metaphor as a central, not marginal element, one that must be accounted for by any general theory of language processing. In this second scenario metaphor will emerge early in the child's linguistic repertory."<sup>38</sup>

Erstere Gruppe ermittelte, daß Kinder mit dem Eintritt in das Stadium formaler Operationen die Voraussetzungen dafür erhalten, Metaphern zu erklären (siehe hier Augst), was zu dem Trugschluß führte, jüngere Kinder würden Metaphern noch nicht verstehen (geschweige denn produzieren) können. Letztere Gruppe behauptet das Gegenteil; es gelang ihr aber bisher nur der Nachweis, daß Kleinkinder sehr wohl in der Lage sind, Metaphern zu produzieren, und es auch häufig und mit Vorliebe tun.

Indem Zurer Pearson nun gezielt das Metaphernverständnis jüngerer Kinder untersucht, ergänzt sie die Studien zur Metaphernproduktion, auf daß (endlich) ein in sich schlüssiges Gesamtbild des Metaphernerwerbs entstehen kann.

### *Untersuchung*

Probanden:            26 Kinder      Ø 3;7 J. / < 4 J.  
+                        26 Kinder      Ø 4;6 J. / > 4 J.  
= 52 Vorschüler / 3;0 J. - 5;2 J.

Material:             51 Metaphern aus Kinderliteratur und diversen Kindertests  
+                        102 davon abgeleitete unnormale und wörtliche Sätze  
= 153 Sätze (reduziert auf 137 Sätze)

-> Auswahl für 3 x 30 Items nach Zufallsprinzip

Konzeption: ein Test:    10 Sätze (m) metaphoric  
                              10 Sätze (l) literal  
+                        10 Sätze (a) anormal  
= 30 Sätze (verschiedene semantische Typen)

-> Zunahme der Sätze an Morphemen (3 M. - 12 M.)

drei Testformen:      Form A   Form B   Form C  
                               (m)        (l)        (a)  
                               (l)        (a)        (m)  
                               (a)        (m)        (l)

-> Präsentation der Satztypen in unterschiedlicher Reihenfolge

Beispiele: Form A:

3 M.

- (m) The sky fell.
- (l) Johnny ran away.
- (a) Water exploded.
- ...

12 M.

- (m) He took the road with a mountain tied to its end.
- (l) The man blew three puffs of smoke from his cigarettes.
- (a) The southwind took sticks and kittens with a thick mountain.

Testverlauf: (Einzelinterview) Abspielen der Tonbandaufnahme (z.B. Form A)

- Aufgabe: zuhören und nachsprechen / wiederholen
- nach jedem Satz verbale Motivation nach den Sätzen 8, 21 u. 30 Belohnung (ein Sticker)
- "When a child completely missed all three sentences at one length, the session ended. Fifteen children stopped before 30."<sup>39</sup>

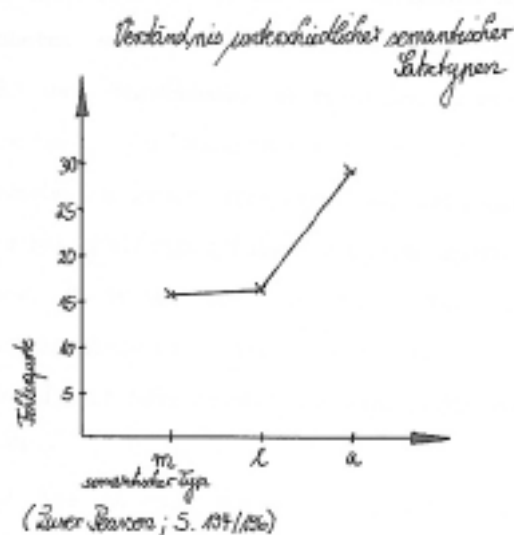
Dieser Wiederholungsaufgabe für jüngere Kinder gehen gehen zahlreiche sogenannte 'Verstehenstests' voraus, bei denen die 'Kleinen' immer versagten, denn sie können sich noch nicht erläutern, interpretieren, etwas umschreiben oder was sonst von ihnen verlangt wurde. Zurer Pearsons neuer Test stellt gegenüber seinen Vorgängern wohl die direkteste Methode dar, Verstehen zu überprüfen. Das Kind braucht nur Sätze zu wiederholen, die ihm vorgesprochen werden. Hat es den Stimulus verstanden - lautet die These - wird es ihn ohne Schwierigkeiten nachsagen können; vermag es ihm aber keinen Sinn zu entnehmen, so wird es zahlreiche Fehler machen. Ein bloßes Nachplappern zumal von komplexeren Vorgaben schließt Zurer Pearson aus und beruft sich dabei auf erfolgreich angewandte Grammatik- bzw. Syntaxtests dieser Methode.

"The layman's impression that imitation of text is a mechanical procedure that can be accomplished without understanding of the material imitated is not supported by the facts ... auditory memory per se makes only a small contribution to successful performance, greatly overshadowed in predictive ability by knowledge of the grammar (erg. semantic) used in the passage."<sup>40</sup> Das

Prinzip der Aufgabe ist denkbar einfach. Sollte die Fehlerzahl der metaphorischen Items mit denen der wörtlichen übereinstimmend gering sein, wäre damit ein Metaphernverständnis nachgewiesen; häufen sich die Fehler hingegen so stark, wie es bei den unnormalen Sätzen prognostizierbar ist, dann können Kinder im Vorschulalter tatsächlich noch keine Metaphern verstehen.<sup>41</sup>

### **Ergebnisse**

"All in all there was a robust general effect in the direction of our original hypothesis that between the poles of literal and anomalous sentences, metaphor would align with the literal."<sup>41</sup> D.h. die wörtlichen und die metaphorischen Sätze wurden insgesamt etwa gleich gut bzw. nahezu fehlerfrei wiederholt (m = l), während die unnormalen Sätze mit dem ungefähren Fehlerverhältnis von 4 : 7 (m : a) deutlich aus dem Rahmen fallen. Bei längeren Stimuli haben die Kinder hier ganze Passagen ausgelassen.



(siehe Zurer Pearson; S.194/196)

Beide untersuchten Altersabschnitte haben gleichermaßen bewiesen, daß für sie die metaphorischen Ausdrücke sinnvolle Sätze darstellen, genauso wie die wörtlichen Ausdrücke, aber im Gegensatz zu den anomalen, sinnentleerten Sätzen. "We did not see a development with age in the capacity to repeat metaphors."<sup>42</sup>

Das ermittelte Gesamtergebnis trifft auch auf die meisten Probanden (41) zu, wobei sogar sechs von ihnen die Metapher etwas besser wiederholen konnten als die wörtlichen Wendungen. Nur elf Kinder machten überall gleich viele oder gleich wenige Fehler. Die einen von ihnen - denke

ich - waren möglicherweise Kinder, die sich nur schwer konzentrieren können, während die anderen wahrscheinlich über ein überdurchschnittlich gutes auditives Gedächtnis verfügten.

Erwähnenswerte leichte Schwankungen gab es hinsichtlich der Formen (A,B,C); es wirkte sich die Reihenfolge der semantisch verschiedenen Satztypen auf die Einstellung der Probanden aus. Die Präsentation der unnormalen Sätze an erster Stelle beeinträchtigte die Wiedergabe der metaphorischen und wörtlichen Sätze. Die geringste Fehlerquote ergab Form A (m,l,a).

Zurer Pearson vergleicht ihre Studie zum Metaphernverständnis mit den eingesehenen früheren sog. 'Verstehenstests', die aber eher reflexive Fähigkeiten (z.B. des Begründens) überprüften, sowie mit der grundsätzlichen Sichtweise jener Wissenschaftler zur Stellung der Metapher innerhalb von Sprache und grenzt ihre neue Position gegenüber der älteren ab: "... we are not challenging Piaget's claims about the development of logical competence. It is no doubt true that to explain metaphors a child must have achieved the stage of 'formal operations' ..., but that does not entail that the child must have reached the same cognitive stage to use and understand them."<sup>43</sup>

"By lowering the age at which speakers are shown to be successfully processing metaphors, it moves figurative language towards its central place in language processing in general."<sup>44</sup>

### **3. Zusammenfassung und Diskussion**

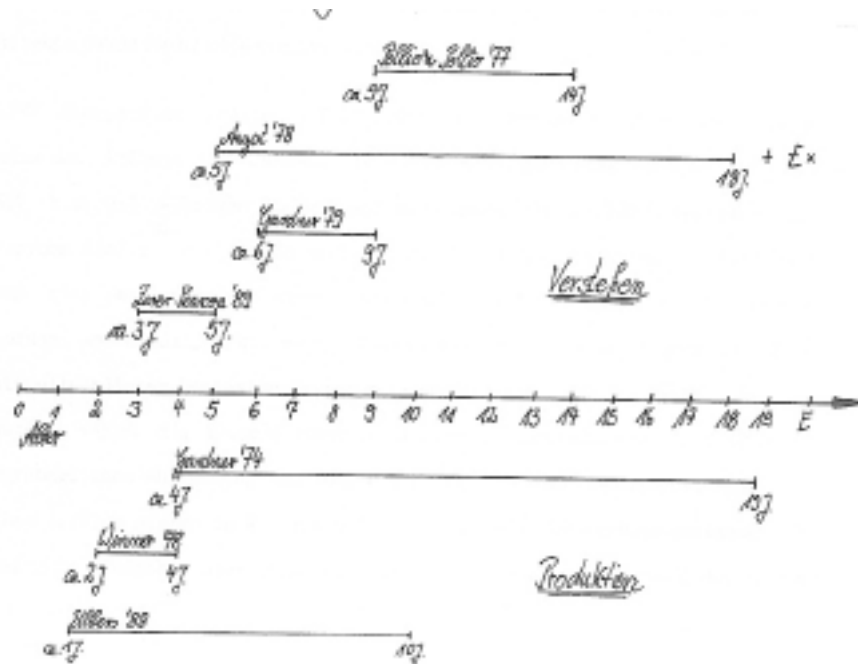
#### **3.1 Zusammenfassung**

##### *Verstehenstests und Produktionsanalysen*

Die in meiner Hausarbeit vorgestellten Untersuchungen geben in ihrer Zusammenschau ein Bild der Forschungslage zum Metaphernerwerb wieder, welches meiner Einschätzung nach moderner ist als dasjenige, das Barbara Zurer Pearson 1989 in ihrem Aufsatz beschreibt (siehe hier S.42f). Sie sieht (um es kurz zu wiederholen) zwei Forschungszweige einander gegenüberliegend: einen älteren, der auf der Grundlage von Verstehenstests arbeitend das Aufkommen der Metaphernkompetenz spät (im Alter von 11/12 Jahren etwa) ansetzt, sowie einen jüngeren, der die Sprachproduktion untersuchend erste Metaphern bereits im Kleinkindalter (ab 2 Jahren) fand.

Dieses Gegenüber repräsentieren meine sieben Beispiele nicht.

Die Altersintervalle der Untersuchungen zum Verstehen und zur Produktion von Metaphern



Unter den Verstehensstudien befindet sich nur eine Arbeit, die den traditionellen Standpunkt des späten Metaphernerwerbs vertritt (Augst '78), während die anderen drei ein Verständnis sprachlicher Bilder schon vor dem Stadium der formalen Operationen feststellen konnten und somit der neueren Sichtweise angehören. Modern an meinem Überblick ist folglich die Ausweitung des Forschungszweiges 'Pro-Kleinkindmetapher' auf den Verstehensbereich.

### ***Die Ergebnisse***

An dieser Stelle ist es erforderlich, alle Untersuchungsergebnisse noch einmal gerafft und in ihren Wechselbezügen zueinander aufzuführen, wobei ich mich zunächst auf die von mir so genannten 'modernen' Verstehentests von Pollio & Pollio, Gardner '79 und Zurer Pearson konzentrieren möchte sie sollen miteinander verglichen und darüber hinaus in größere Zusammenhänge gestellt werden -, ehe ich noch einmal auf die drei Produktionsanalysen von Gardner '74, Winner und Elbers sowie auf Augsts 'klassische'

Position eingehe, die besonders interessant dadurch werden, daß sie über direkte Reaktionen miteinander verbunden sind.

1977 überprüften Pollio & Pollio das Metaphernverständnis von Kindern zwischen 9;6 und 13;7 Jahren, 1979 führte Gardner eine Verstehensprobe an 6;7 bis 9;5 -jährigen durch, und zehn Jahre später (1989) testete Zurer Pearson Kinder, die gerade erst 3;0 bis 5;2 Jahre alt waren. Es fällt auf, daß hier mit der Zeit immer jüngere Altersintervalle in Blick genommen werden, was natürlich ein reiner Zufall sein kann; es macht aber auch Sinn, ein allmähliches Vortasten in einen

neuen Bereich darin zu sehen. Schrittweise 'wagen' die Autoren immer tollkühnere Untersuchungen, die nach der herkömmlichen Auffassung von vornherein zum Scheitern verurteilt sind.

Ihre Erfolge stehen in Widerspruch zu den älteren Untersuchungsergebnissen, daß z.B. Polysemie oder etwa Redensarten frühestens ab Klasse 6 durchschaut werden können. Pollio und Pollio wie auch Zurer Pearson machen die Testmethoden für diese unvereinbaren Ergebnisse verantwortlich. Das Multiple-choice-Prinzip und Wiederholungsaufgaben arbeiten ohne Erklärungen, Beschreibungen und ähnliche Zusatzanforderungen (s. S.16 o. S.44). Und dennoch haben Grundschüler ihre Probleme mit Sprichwörtern.

Deshalb ist es naheliegend, außerdem Metapherotypen voneinander zu unterscheiden, deren Verständnis schwerer oder leichter ist bzw. im Laufe der kognitiven Entwicklung möglicherweise nacheinander erworben wird. Gardner entdeckte, daß psychologisch-physikalische Metaphern anspruchsvoller sind als perzeptuelle, da abstraktere Rückschlüsse gezogen werden müssen; und Pollio & Pollio erbrachten den Nachweis, daß konventionelle Metaphern leichter nachvollziehbar sind als innovative.

Hinzu kommt, daß einfach auch viele Metaphern Kindern aufgrund ihres begrenzteren Erfahrungshorizontes nicht zugänglich sind. Nicht ohne Grund arbeiten alle der hier vorgestellten Tests ausdrücklich mit kindgemäßen Formen: Pollio & Pollio greifen auf Metaphern aus Kindermund zurück, Gardner entwickelt Metaphern, die an fiktive Klassenkameraden gebunden sind, und Zurer Pearson konfrontiert ihre jungen Probanden mit sprachlichen Bildern aus der Kinderliteratur.

Am Anfang der Produktionsanalysen steht Howard Gardners 1974 durchgeführte Untersuchung mit ihren zwei zentralen Ergebnissen, die die Metaphernerwerbsforschung bis heute beschäftigen: die dem Kleinkind zugesprochene Metaphernkompetenz um das dritte / vierte Lebensjahr und die Entdeckung des wörtlichen Stadiums im Grundschulalter. An der Kleinkindmetapher stoßen sich die Anhänger des konservativen Forschungszweiges (hier ist es Augst); während das wörtliche Stadium von der durchaus progressiv denkenden Autorin Elbers angezweifelt wird - sie hält den späteren Produktionsstopp eines erlernten Verfahrens innerhalb der kindlichen Entwicklung für absurd.

Augsts Versuch, über einen Verstehenstest den Gegenbeweis zu Gardners Produktionsanalyse zu liefern (1978), ist problematisch. Die Befragung von Probanden eines in etwa gleichen Altersin-

tervalls mag darüber hinwegtäuschen, daß in beiden Untersuchungen ganz andere Fähigkeiten überprüft werden. Der Vervollständigung einer Vergleichssituation mit eigenen (nach freier Wahl metaphorischen) Worten steht eine relativ komplizierte Polysemanalyse gegenüber. Es verwundert nicht, daß bei so verschiedenen Leistungsanforderungen die Ergebnisse differieren. Da keine der Untersuchungen offensichtliche Mängel birgt, stellt sich die Frage, ob Augsts Schlußfolgerung (Kleinkinder besitzen noch keine Metaphernkompetenz, da ihnen noch keine Analyse gelingt) nach Gardners Entdeckung stichhaltig genug ist.

Winner dagegen (eine Forscherin aus Gardners Umfeld) führt seine Errungenschaften fort; in einer Studie von 1978 widmet sie ihre gesamte Aufmerksamkeit der kleinkindlichen Metaphernproduktion. Aus ihrer klassifizierenden Analyse von Äußerungen eines zwei- bis vierjährigen Jungen geht hervor, daß bereits in den Anfangsstadien des Metaphorisierens verschiedene Ausdrucksformen beherrscht werden.

1988 beleuchtet Elbers noch einmal von einer anderen Seite die Entwicklung der Metaphernkompetenz vor dem 11./12. Lebensjahr und kommt dabei zu wieder neuen Ergebnissen, die sich nur noch zum Teil mit Winners und Gardners Feststellungen decken. So argumentiert sie gegen den metaphorischen Gehalt des Symbolspiels (Winners aktionsgebundene Metapher) und erkennt nur die aktionsfreie Metapher, die sie als metaphorischen Vergleich bezeichnet, an. Am vehementesten aber bestreitet sie die Existenz des wörtlichen Stadiums. Anhand gesammelter Äußerungen von Kindern zwischen drei und zehn Jahren ermittelt sie vor allem zwei während dieser Zeit wiederholt auftretende Formen, die sie als 'metaphorische Zusammensetzung' und 'auf Sprache basierende Metapher' bezeichnet.

Die nach wie vor offene Forschungssituation zur Kleinkindmetapher und zum wörtlichen Stadium (ihr Für und Wider) regt an, darüber zu diskutieren.

## **3.2 Diskussion der Kontroversen**

### ***Die Kleinkindmetapher, eine Sonderform?***

Die Diskussion der Kleinkindmetapher möchte ich an einer Beispielsammlung aus einigen sortierten kindlichen Äußerungen entfachen, die die charakteristischsten Formen frühen unkonventionellen Wortgebrauchs repräsentieren sollen (ich habe anhand der eingesehenen Literatur insgesamt drei Formen ausmachen können).

Auf diese Beispiele werde ich die Analyseergebnisse der vier innerhalb meiner Hausarbeit in diesem Bereich kompetentesten Autoren anwenden, auf daß ihre unterschiedlichen Schwer-



punktsetzungen und partiellen Differenzen deutlich hervortreten. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget ist (hier) der älteste Interessent am unkonventionellen Wortgebrauch des Kleinkindes, gefolgt von der Merkmalssemantikerin Eve Clark. Auf ihrer beider Erkenntnisse fußen die neueren Theorien der Metaphernerwerbsforscherinnen Ellen Winner (mit einer größeren Nähe zu Jean Piaget) und Loekie Elbers (die eher Eve Clark verbunden ist).

Auch meine eigene Überzeugung, zu der ich durch stetiges Abwägen der unterschiedlichen Positionen gelangt bin, sei mitgeteilt.

#### Form A, Bsp.1

(Clark: Überdehnung)

Jacqueline (Piagets Tochter / 1;1 - 1;4 J.) hat in Gegenwart eines Hundes zum ersten Mal 'voua ou' gesagt. Als sie wenige Tage später vom Balkon aus den Hund des Nachbarn sieht, ruft sie sofort das erlernte Wort aus. Von nun an nennt sie eine Zeitlang verschiedenes, was sie vom Balkon aus wahrnimmt 'voua ou', ein Pferd, ein Auto, den Nachbarn, ein Baby im Kinderwagen. Parallel dazu bezeichnet sie auch ein bestimmtes Tapetenmuster, indem sie mit dem Finger darauf zeigt, mit 'voua ou'; es ist ein Querstrich mit 'drei Beinen'. Nach dieser intensiven 'Voua ou-Phase' bezieht sie schließlich diesen Ausruf nur noch auf Hunde.

#### Form A, Bsp.2

Daniel (Rescorla 1976) spielt gerne mit dem Wecker seiner Eltern, den diese 'clock' nennen, oder horcht an der Armbanduhr seines Vaters, der in solchen Momenten 'tick tock' zu sagen pflegt; manchmal auch 'clock'. Auf diese Weise lernt Daniel 'tick tock' sagen. Wenig später sieht er in einem Bilderbuch eine Kuckucksuhr und spricht zum ersten Mal 'clock' aus, auch holt er aus dem Schlafzimmer die echte 'clock' herbei. Nach diesem Ereignis steigt sein Interesse an allem Uhrartigen deutlich an. Er benutzt das Wort unzählige Male und wendet es u.a. auch auf ein Radio, das Telefon und den Knopf der Geschirrspülmaschine an. Erst nach einem Monat etwa nennt er nur noch Uhren 'clock' und differenziert manchmal zwischen dem Wecker 'clock bzz' und der Armbanduhr 'clock ticktock'.<sup>9</sup>

#### Form B, Bsp.1

(Piaget: Symbolspiel)

(Winner: aktionsgebundene Metapher)

(Elbers: Vorstufe zum metaph. Denken)

Adam (Winner 1978 / 2;4 u. 2;6 u. 2;7 J.) steigt z.B. mit seinem Fuß in den Papierkorb und sagt in dem Moment 'boot'. Oder er nimmt einen Korken, bezeichnet ihn als 'horn' und bläst 'toot toot', als sei das möglich, hindurch. Ein andermal hält er einen Stift wie einen Maiskolben, macht Anstalten, ihn aufzuessen, und erklärt dabei 'a corn'.

#### Form B, Bsp.2

Ein Kind (Billow 1981 / 3;5 J.) hantiert mit einem kleinen Spielzeugtier und führt es hinter den Rücken des Erwachsenen, der sich gerade mit ihm befaßt. 'It's going for a walk in the forest' erläutert es, hebt das Tier an den Kopf des Mannes, und ergänzt 'and it's going to eat some grass'.<sup>1</sup>

### Form C, Bsp.<sub>1</sub>

(Winner: aktionsfreie Metapher)

(Elbers: metaphorischer Vergleich)

Adam (Winner 1978 / 3;1 J.) betrachtet die beiden Bügeleisen seiner Mutter (ein größeres und ein kleineres), wie sie nebeneinanderstehen und kommen-tiert 'Iron fish, they talking each other. Dat de boy, dat de mommy'.

### Form C, Bsp.<sub>2</sub>

Ein kleiner Junge (Elbers 1988 / 2;10 J.) hat gespuckt, worauf seine Mutter empört reagiert. Er verteidigt sich mit 'but it's only rain from my mouth'.

### Form ? Bsp.

(Metapher oder Überdehnung?)

Ein Junge (Elbers 1988 / 3;9 J.) hockt auf der Toilette und beantwortet die Frage, wie lange seine Sitzung noch dauern wird, mit 'to the bath-tub, it will take'.

Die Beispiele der Form A unterscheiden sich deutlich von den anderen beiden Gruppen. Ellen Winners Kriterien des überdehnten Wortgebrauchs (s.S.26) treffen auf sie zu. Nachweislich machen Kinder beim Erlernen ihrer ersten Wortbedeutungen regelrechte Überdehnungsphasen durch, ehe sie zu einem dem normalen Sprachgebrauch angemessenen Wortverständnis gelangen. Eve Clark ist die Entdeckerin dieses Phänomens (s.S.60 Anm. zu S.3), während Jean Piaget nur allgemein bemerkt, daß sehr kleine Kinder, wenn sie gewisse Wörter nachsprechen, diesen zunächst eine globale Bedeutung beimessen. Form A ist kein Streitfall - was man insbesondere von Form B nicht behaupten kann.

Jean Piaget beobachtet und erklärt als erster das eigentümliche Verhalten des Kleinkindes im - von ihm so genannten - Symbolspiel (s.S.62 Anm. zu S.27<sub>1</sub>). Die hier stattfindenden kindlichen Umbenennungen versteht er als individuelle Symbole im Gegensatz zu den willkürlichen Zeichen des Erwachsenensprachgebrauchs. Aufgrund einer wahrgenommenen Ähnlichkeit verleiht das Kind einem Ding (in Zusammenhang mit einer charakteristischen Geste) eine neue Wirklichkeit, die sich quasi über die konkret wahrzunehmende schichtet. Meiner Meinung nach gelingt Piaget eine schon treffende Interpretation, die allerdings einen zweiten wichtigen Aspekt

noch außer acht läßt, den Ellen Winner (in Anlehnung an Gardner) einige Jahrzehnte später mitbedenkt. Sie erkennt, daß das sogenannte Symbolspiel nicht nur auf einem Wahrnehmen von Ähnlichkeiten beruht, sondern zudem eine Grenzüberschreitung enthält, die erst den besonderen Reiz, die Spannung der Umbenennung ausmacht. Wenn Adam einen Eimer wie ein Kleidungsstück behandelt, einen Korken wie ein Blasinstrument und einen Füller wie Nahrung, dann hat er sein besonderes Vergnügen vor allem daran, die konventionelle Bestimmung der

Dinge zu konterkarieren. Die neuere Bezeichnung als Metapher könnte die ältere des symbolischen Wortgebrauchs verdrängen.

Loekie Elbers ist zwar grundsätzlich eine Befürworterin der Kleinkindmetapher; im Falle des Symbolspiels jedoch urteilt sie eher skeptisch (s.S.39). Mittels eines neuen Kriteriums kommt sie zu einer qualitativen Unterscheidung zwischen der aktionsgebundenen Metapher der Form B und der aktionsfreien Metapher der Form C. Sie stellt dadurch Winners Begrifflichkeit und Erkenntnisse z.T. wieder in Frage. Von einem echten metaphorischen Sprachgebrauch könne erst die Rede sein, wenn dem Kind seine fiktive und die reale Welt gleichzeitig bewußt seien. Genau dies aber sei im Symbolspiel nicht der Fall, da das Kind sich ja sowohl handelnd als auch redend innerhalb seiner Phantasievorstellung bewegt. Aus diesem Grund betrachtet Elbers das Symbolspiel nur als Vorstufe zum echten metaphorischen Denken, dessen früheste Form der metaphorische Vergleich sei (Form C). An ihrer neuen differenzierten Sichtweise hege ich Zweifel, weil damit eine Trennung zwischen einander eng verwandten Formen verbunden ist, die meiner Meinung nach zu tiefgreifend ist. Wie leicht lassen sich Beispiele der Form B in solche der Form C verwandeln und umgekehrt, ohne daß sich dadurch eine qualitative Verschiebung bemerkbar macht. Es wäre doch denkbar, daß z.B. Adam aufgrund seiner spontanen 'Vision' große Lust bekommen könnte, mit den Bügeleisen zu spielen. Angenommen er greift tatsächlich nach dem kleineren (ohne daß ein Unglück passiert), läßt es durch die Luft gleiten und im Wäschekorb verschwinden mit dem Gedanken, daß der junge Fisch davongeschwommen sei, und ob seine Mutter ihn wohl suchen werde... Wer würde behaupten, daß wegen dieser (dynamischen) Fortsetzung des (ursprünglich statischen) Vergleichs der metaphorische Gehalt der Situation verschwindet?

Die genannten Interpretationsdifferenzen (Form B = Symbol, Metapher oder Vorstufe zum metaphorischen Denken) beziehen sich nicht auf die Zuordnung eines Ereignisses zu einer bestimmten Beispielgruppe (Form). Mit meinem letzten Beispiel möchte ich aber auch auf dieses Problem aufmerksam machen.

Der Verweis des 3;9-jährigen Jungen auf einen räumlichen (sichtbaren) Abstand zur Beschreibung des geforderten (unsichtbaren) Zeitintervalls weist darauf hin, daß er noch zu klein ist, um die zeitliche Dimension zu verstehen. Aus diesem Grund kann man (würde ich) sagen, daß hier ein klarer Fall von Überdehnung vorliegt. Loekie Elbers jedoch interpretiert das Beispiel als Metapher und ordnet es ihrer Kategorie der 'gezwungenen Metapher' zu, die dann zu verzeichnen ist, wenn es entweder generell keine konventionelle Wendung für das, was der Sprecher mitteilen möchte, gibt, oder wenn diese ihm (in dem Moment / noch) nicht zugänglich ist

(s.S.40). Hieran sieht man, wie schwer das Deuten einer kindlichen Äußerung manchmal sein kann.

### ***Das wörtliche Stadium, Dunkelzone dazwischen?***

In die Diskussion zum sogenannten wörtlichen Stadium beziehe ich zu einem großen Teil eigene Hypothesen und Spekulationen mit ein, da diese Phase des Metaphernerwerbs (zumindest in den von mir eingesehenen Untersuchungen) einfach noch zu schwach beleuchtet ist. Das doch deutliche Defizit an Interesse hier mag schon aus Howard Gardners vielleicht voreiliger Bezeichnung 'wörtliches Stadium' hervorgehen. Wer macht sich schon auf die Suche nach Metaphern in einer Entwicklungsphase, wo sie der Forschungslage zufolge a) nicht mehr produziert werden (neuerer Forschungszeitraum / Gardner u.a.) und b) noch nicht verstanden werden (traditioneller Forschungszeitraum / Augst u.a.)? Offensichtlich niemand außer Loekie Elbers, die dritte Autorin, die in dieser Diskussion eine Schlüsselrolle spielen wird! Gleich zwei metaphorische Formen konnte sie innerhalb der langen Phase des wörtlichen Stadiums ausfindig machen, produziert von Kindern auf den Entwicklungsstufen des anschaulichen Denkens und der konkreten Operationen, wie Jean Piaget sie nennt. Er wird als vierter Autor hier bedacht; während einige von Elbers gesammelte Vor- und Grundschulmetaphern als Beispiele angeführt werden, auf daß die Diskussion realitätsnah bleibt.

#### Form D<sub>1</sub> Bsp.<sub>1</sub>

(Elbers: metaph. Wortzusammensetzung)

(Piaget: anschauliches Denken)

Ein Mädchen (Elbers 1988<sup>s</sup> / 5;0 J.) - sie hat einen Bruder mit Kurzhaarschnitt - betrachtet ein Pferd, dessen abrasierte Mähne ihr auffällt, und nennt es 'brother-horse'.

#### Form D<sub>1</sub> Bsp.<sub>2</sub>

Ein Mädchen (6;4 J.) gibt einem anderen Mädchen, das in einem weißen Mantel spazierengeht, den Namen 'winter-miss'.

#### Form D<sub>1</sub> Bsp.<sub>3</sub>

Ein 7;10-jähriger Junge bezeichnet Pupillen als 'eye-pips'; ein 6;11-jähriger Junge bezeichnet Baumharz als 'yellow blood'.

#### Form D<sub>2</sub> Bsp.<sub>1</sub>

(Elbers: metaphorischer Satz)

(Piaget: anschauliches Denken)

Ein Mädchen (5;2 J.) blickt in die ernste Miene ihres Gegenübers und spricht ihn auf seine Stirnfalte an: 'Why do you make a little road in your head?'.

#### Form D<sub>2</sub> Bsp.<sub>2</sub>

Thomas (Elbers Sohn / 3;8 J.) hat im Auto sitzend und aus dem Fenster schauend eine Tankstelle erspäht. Daraufhin erkundigt er sich: 'Gasoline, that's milk for the car, isn't it?'

Form E Bsp.<sub>1</sub>

(Elbers: auf Sprache basierende Metapher)

(Piaget: konkrete Operation)

Thomas (8;0 J.) betrachtet ein ca. fünfzig Jahre altes Gruppenfoto mit der Bemerkung 'Well, then those people have become very old sticks now' (zu stick-old = steinalt).

Form E Bsp.<sub>2</sub>

M. versteht etwas wörtlich bzw. nimmt ernst, was Thomas (8;3 J.) nur zum Spaß erzählt hat. Mit 'you walked into it! Into the dog-shit' macht Thomas M. darauf aufmerksam.

Form ? Bsp.

(Augst: fehlendes Metaphernverständnis)

Ein Grundschulkind (Augst 1978) "beschwert sich ..., nachdem ein anderes gesagt hat: 'Das Salzwasser hat die Muschel zerfressen' mit dem Hinweis: 'Das Wasser hat doch keinen Mund'." <sup>45</sup>

Bei den Beispielen der Formen D<sub>1</sub> und D<sub>2</sub> handelt es sich um Metaphernproduktionen von Kindern, die sich etwa im Stadium des anschaulichen Denkens<sup>t</sup> befinden. Wenn es gelänge, direkte Zusammenhänge zwischen der metaphorischen Zusammensetzung und jener kognitiven Stufe zu ermitteln, könnte man auch hier - wie es bei der Kleinkindmetapher bereits getan wird - von einer entwicklungsbedingten Metaphernform sprechen. Elbers Analyseergebnisse (s.S.41) gehen in diese Richtung. Die besondere Neigung von Kindern ab dem vierten Lebensjahr, Zusammensetzungen zu produzieren, führt sie auf das erwachende Interesse zurück, die Anzahl von Dingen exakt zu erfassen. Auch Piaget stellt als Besonderheit heraus, daß Kinder zwischen vier und sieben / acht Jahren sehr genau wahrnehmen, wobei sie ihre Fähigkeit zur Gliederung schrittweise ausbauen. Und tatsächlich geht insbesondere aus den Äußerungen 'brother-horse', 'winter-miss', 'eye-pips' und 'road in your head' hervor, daß Details in die Gesamtbetrachtung aufgenommen werden. Man müßte nun herausfinden, ob noch weitere Besonderheiten sowie möglicherweise auch andere metaphorische Formen charakteristische Entwicklungsschübe des anschaulichen Denkens widerspiegeln. Außerdem wird sich die Frage nach dem Stellenwert der Metapher innerhalb dieser Periode stellen. Gardners empirisch ermitteltes wörtliches Stadium weist darauf hin, daß die Metaphernproduktion insgesamt an Bedeutung verliert. Es ist anzunehmen, daß keine ihrer späteren Arten je wieder die idealtypische Ausdrucksform einer Entwicklungsstufe sein wird, wie es beim Symbolspiel noch der Fall ist.

Die beiden Beispiele der Form E sind Metaphern, die auf Sprache basieren. Loekie Elbers stellt sie als eine besondere Kategorie heraus, welche von Kindern "right in the middle of the literal

stage"<sup>46</sup> produziert wird (s.S.37). Ich möchte sie hier als eine typische metaphorische Ausdruckweise innerhalb des Stadiums der konkreten Operationen<sup>u</sup> betrachten. Die leitende Frage wird sein, welche für ein sieben/acht- bis elf/zwölfjähriges Kind charakteristischen Denkprozesse diesem Metapherntyp zugrundeliegen. Thomas entwickelt häufiger metaphorische Innovationen aus bereits bestehenden festen Redewendungen. Im ersten Beispiel findet eine Umformung statt: aus 'stick-old' werden 'very old sticks'; im zweiten Beispiel nimmt der Junge eine Weiterführung bzw. Ergänzung des Idioms 'to walk into it' vor: 'into what?' 'into the dog shit!'. Für meine Begriffe handelt es sich in beiden Fällen ganz offensichtlich um Operationen, die am Gegenstand Sprache vollzogen wurden und dadurch näher bestimmt sind, daß der wörtliche Bedeutungskreis der Ausgangsmetaphern nicht überschritten wird. D.h. Thomas' auf Sprache basierende Metaphern sind aus konkreten Operationen hervorgegangen.

Im Alter von dreizehn hingegen wäre ihm vielleicht folgende Betrachtung gelungen: 'Man sagt stick-old, weil alte Leute manchmal stockdünne Arme haben und ihre Wangen so runzlig wie Baumrinde sind, stimmt's?'. Gerhard Augst würde ihm aufgrund dieser Bemerkung sofort bescheinigen, daß er alle Voraussetzungen besitzt, um Metaphern zu verstehen (s.S.19). Dem Grundschüler Thomas hingegen würde er noch keine Metaphernkompetenz zubilligen, denn der hätte sich ebensogut über seinen eigenen Einfall erschrecken können: 'Die sind doch jetzt keine alten Stöcke!', wodurch die unmittelbare Nähe seines Denkens zum zuletzt genannten Beispiel deutlich wird. Auch jenes Kind schließt ganz konkret von 'fressen' auf 'einen Mund haben (müssen)', nur entwickelt es keine lustige Metapher aus seiner Operation, sondern es stößt direkt auf seine Grenze: die noch unüberwindliche Schwierigkeit des formalen Transfers. Also hat Augst nun doch recht?

Macht er Elbers Produktionsfund zunichte, die Gardners wörtliches Stadium attackiert? Bleibt die Kleinkindmetapher dennoch unangetastet, obwohl Augst sich ja gerade gegen sie wendet? Alles in allem habe ich mich zu der Überzeugung durchgerungen, daß der Metaphernerwerb parallel zur kognitiven Entwicklung des Kindes verläuft, an die er unmittelbar gebunden ist. Er scheint mit einer verstärkten Konzentration auf die Metaphern p r o d u k t i o n im symbolischen vorbegrifflichen Stadium zu beginnen und über ein gesteigertes Interesse am vollständigen Metaphern v e r s t ä n d n i s auf der Stufe des formalen Denkens sein Ziel zu erreichen.

Dazwischen ist sicher k e i n e Abwendung des Kindes von der Metapher zu vermuten. Die aufgeführten Beispiele zeigen vielmehr, daß die Metapher einem stetigen Formenwandel unterliegt, dem - wie ich meine - eine Verlagerung des Interesses von der Produktion hin zum Verstehen anzumerken ist. Im Verlauf des anschaulichen Denkens und der konkreten Operationen ergibt

sich wahrscheinlich eine längere Phase der gemischten Auseinandersetzung mit der Metapher, die offenbar (meine sieben Untersuchungsbeispiele legen diesen Schluß nahe) schwer zu ermitteln ist.

## 4. Anhang

### 4.1 Zitate

1) aus Elbers, Loekie .....	S.599
2) aus Aristoteles .....	S. 67
3) aus Gardner, Howard '74 ... ..	S.126
4) aus " ... ..	S.140
5) aus Pollio, Marilyn u. Howard R. ... ..	S.114
6) aus " ... ..	S.111
7) aus " ... ..	S.112
8) aus Augst, Gerhard ... ..	S.220
9) aus " ... ..	S.220
10) aus " ... ..	S.230
11) aus " ... ..	S.231
12) aus Zurer Pearson, Barbara ... ..	S.186
13) aus " ... ..	S.186
14) aus Augst, Gerhard .....	S.229
15) aus " ... ..	S.230
16) aus Winner, Ellen ... ..	S.470
17) aus " ... ..	S.470
18) aus " ... ..	S.479
19) aus " ... ..	S.479
20) aus " ... ..	S.485
21) aus " ... ..	S.474
22) aus Gardner, Howard '79 ... ..	S.213
23) aus " ... ..	S.215
24) aus " ... ..	S.216
25) aus Elbers, Loekie ... ..	S.593
26) aus " ... ..	S.593
27) aus " ... ..	S.594
28) aus " ... ..	S.600
29) aus " ... ..	S.595
30) aus " ... ..	S.594
31) aus " ... ..	S.595
32) aus " ... ..	S.596
33) aus " ... ..	S.597
34) aus " ... ..	S.599
35) aus " ... ..	S.591
36) aus " ... ..	S.604
37) aus Zurer Pearson, Barbara ... / S.186	
38) aus " ... ..	S.185
39) aus " ... ..	S.192
40) aus " ... ..	S.188
41) aus " ... ..	S.197
42) aus " ... ..	S.197
43) aus " ... ..	S.200

44) aus " ...	S.200
45) aus Augst, Gerhard	S.231
46) aus Elbers, Loekie	S.611

## 4.2 Fachwörter

Überdehnung	s.u. Winner
Metaphernkompetenz	s.u. Gardner et al. '74
aktionsgebundene Metapher	s.u. Winner
aktionsfreie Metapher	s.u. "
wörtliches Stadium	s.u. Gardner et al. '74
psychologisch-physikalische Metaphern	s.u. Gardner et al. '79
homophone Adjektive und Substantive	s.u. Augst
	s.a. Anmerkungen * S.19
innovative und konventionelle Metaphern	s.u. Pollio & Pollio
Symbolspiel	s.u. Winner
Wortzusammensetzung	s.u. Elbers
Konnotationsfähigkeit	s.u. Augst
	s.a. Anmerkungen * S.13

### *Gardner et al. '74*

Grenzüberschreitung	shift across domains
Metaphernkompetenz	metaphoric competence
wörtliches Stadium	literal stage
unangemessener Ausdruck	inappropriate ending
Metaphernbevorzugung	metaphoric preference

### *Pollio & Pollio*

innovative Metapher	novel figure
konventionelle Metapher	frozen figure
Selbstvertrauen in die eigenen sprachlichen Äußerungen	linguistic confidence

### *Augst*

homophone Adjektive und Substantive	
Konnotationsfähigkeit	
Merkmalssemantik	
synchrone etymologische Kompetenz	
Abstraktion	
Zeicheninhalt und Zeichenträger	
Stadium des formalen Denkens (Piaget)	s.a. Anmerkungen * S.20
fehlendes Metaphernverständnis	

### *Winner*

konventioneller Wortgebrauch	conventional word uses
unkonventioneller Wortgebrauch	unconventional word uses
wörtlicher Sprachgebrauch	literal word usage
Irrtümer	anomalies
aktionsfreie Metapher	non-action metaphor
aktionsgebundene Metapher	action metaphor
an sachfremde Aktionen gebundene Metapher	pretend action metaphor
an sachgerechte Aktionen gebundene Metapher	non-pretend action metaphor
Überdehnung (Clark)	overextension



Symbolspiel (Piaget) .....	symbolic play
Grund (Richards) .....	ground
Objekte mit konventionell festgelegten Funktionen.....	objects with specified functions
Objekte mit offenen Funktionen .....	objects lacking a specified function
Spannung .....	tension

***Gardner et al. '79***

psychologisch-physikalische Metapher .....	psychological-physical metaphor
perzeptuelle Metapher .....	perceptual metaphor
Adjektive, die Charakterzüge beschreiben .....	trait names

***Elbers***

das Verbinden.....	combining
das Wechseln.....	changing
Superkategorie.....	super(ordinate) category
Subkategorie.....	subcategory
Zusammensetzung.....	compound
verträgliche Merkmale .....	siehe Bunting / Eichler S.251
kontradiktorische Merkmale.....	"
gezwungen.....	compelled
vorgezogen.....	preferred
independent.....	independent
integriert.....	integrated
metaphorische Zusammensetzung .....	metaphoric compound
auf Sprache basierende Metapher.....	language-based metaphor
metaphorischer Vergleich.....	metaphoric comparison
zuhörerorientiert.....	listener-oriented
sprecherorientiert.....	speaker-oriented
Vorstufe zum metaphorischen Denken.....	prerequisite for metaphor production

***Zurer Pearson***

Stadium formaler Operationen (Piaget) .....	stage of formal operations
Wiederholungsaufgabe.....	elicited repetition
sinnvolle Sätze .....	well formed sentences
sinnentleerte Sätze .....	ill formed sentences

**4.3 Literatur**

***a) Zur Metapher allgemein:***

Aristoteles: "Poetik", Stuttgart 1982 (S.67 - S.77)

Braak, Ivo: "Poetik in Stichwörtern", Kiel 19745 (S.29 - S.33)

Bunting, Karl-Dieter: "Deutsche Grammatik; Form, Leistung und Gebrauch

Eichler, Wolfgang der Gegenwartssprache", Weinheim 1994 (S.241 - S.257)

***b) Empirische Untersuchungen zum Metaphernerwerb:***

Augst, Gerhard: "Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs - eine empirische Pilotstudie" in ders. (Hg): "Spracherwerb von 6 - 16. Linguistische, psychologische, soziologische Grundlagen", Düsseldorf 1978 (S.220 - S.232)

Elbers, Loekie: "New names from old words: related aspects of children's metaphors and word compounds" in: Child Language 15 / 1988 (S.591 - S.617)

Gardner, Howard: "Children's metaphoric productions and preferences" in: Child Language 2 / 1974 (S.125 - S.141)

Gardner, Howard: "Understanding the psychology in psychological metaphors" in: Child Language 8 / 1979 (S.213 - S.216)

Pollio, Marilyn u. Howard: "A test of metaphoric comprehension and some preliminary developmental data" in: Child Language 6 / 1977 (S.111 - S.120)

Winner, Ellen: "New names for old things: the emergence of metaphoric language" in: Child Language 6 / 1978 (S.469 - S.591)

Zurer Pearson, Barbara: "The comprehension of metaphor by preschool children" in: Child Language 17 / 1990 (S.185 - S.203)

### *c) Kontextliteratur:*

Piaget, Jean: "Psychologie der Intelligenz", Zürich 1974 darin: V. Die Entstehung des Denkens - Anschauung und Operationen (S.135 - S.175)

Szgun, Gisela: "Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung", Weinheim 19935 darin:

- 4) Kognitive Entwicklung und Entstehung der Sprache
- 5) Entwicklung von Wortbedeutungen
- 6) Sprache und Erkennen (S.99 - S.215)

## **4.4 Endnoten**

---

<sup>a</sup> "'Überdehnung' bezieht sich auf die Anwendung eines Wortes auf ein Referenzobjekt, das für einen Erwachsenen außerhalb der semantischen Kategorie liegt, die das entsprechende Wort bezeichnet." (Gisela Szgun 19935, S.140) Die Autorin beschreibt in ihrem Buch zur Sprachentwicklung auf den Seiten 138ff das Phänomen der Überdehnung aus der Sicht von Eve Clarks semantischer Merkmals-hypothese. Derzufolge setzen sich Wortbedeutungen aus semantischen Merkmalen zusammen, die sich das Kind im Laufe seiner Sprachentwicklung aneignen muß. Dieser Lernprozeß beginnt mit dem ersten Aussprechen eines Wortes, das sich hier noch auf den richtigen Gegenstand bezieht. Das Kind ist in der Lage, einige wenige Merkmale des Gegenstandes (ein oder zwei) wahrzunehmen und dem entsprechenden Wort als Bedeutung zuzuordnen. In der Folgezeit wird es nun geneigt sein, alle Dinge, die die gespeicherten Merkmale aufweisen, mit dem erlernten Wort zu bezeichnen. Genau hier findet im Vergleich zum Sprachgebrauch des Erwachsenen, dessen Wortbedeutungen enger gefaßt sind, die Überdehnung statt. Von nun an aber kann sich die kindliche Wortbedeutung dem Erwachsenen-niveau allmählich annähern. Indem immer mehr Merkmale wahrgenommen werden, werden Wortbedeutungen präziser definiert und treffen nur noch auf einen begrenzteren Gegenstandsbereich zu. Es vollzieht sich dieser Vorgang in direkter Abhängigkeit zur Wortschatzerweiterung, denn jedes neue Wort bewirkt eine Verkleinerung des soeben noch gültigen Bedeutungsbereiches eines 'älteren' Wortes. Clarks Modell, welches scheinbare kindliche Fehlbenennungen als Überdehnungen deutet, stellt m.E. eine plausible Erklärung für den Erstsprachgebrauch dar. Wenn man bedenkt, mit welcher geringen Anzahl an Wörtern der Sprachanfänger den vielfältigen Erscheinungen seiner Umwelt gegenübersteht, kann man leicht nachvollziehen, daß diese einen vergrößerten Bezugsbereich haben müssen.

<sup>b</sup> siehe Literaturverzeichnis

<sup>c</sup> siehe u.a. Braak, Ivo S.31

<sup>d</sup> Alle in dieser Arbeit abgebildeten Diagramme sind zur deutlicheren Veranschaulichung der zentralen Untersuchungsergebnisse vereinfacht (hier z.B. fehlen die Kurven zu den im Kapitel 'Untersuchung' genannten Endungen)

---

L, A und I). Die meinen Abbildungen beigefügte Seitenangabe möge das Auffinden der exakteren / vollständigen Darstellung im Originaltext erleichtern.

<sup>e</sup> Es gehört zur normalen Sprachentwicklung, daß Kleinkinder antonyme Wortpaare noch nicht richtig unterscheiden können (siehe ausführlich Szagun über Clark S.143ff). Nach Clark sind Verwechslungen etwa zwischen 'kalt - warm', 'laut leise' und 'hell - dunkel' ein typischer Fall von Überdehnung; d.h. eine Zeitlang sind mit einem Wort (dem zuerst erlernten) beide Antonyme gemeint. Sagt ein Kind etwa 'laut' zu einem sehr leisen Geräusch, so signalisiert es mit der aus seinem Wortschatz richtigen Bezeichnung, daß es mit den Ohren eine Lautstärke wahrgenommen hat (es hat ja nicht 'hell' oder 'warm' gesagt). (Bei einem sehr kleinen Kind sollte man sich deshalb über das 'falsche' Wort freuen!) Das Beispiel zeigt, daß die allgemeinen Merkmale von Wort-bedeutungen vor den spezielleren erworben werden, die hier in einem weiteren Lernschritt die Unterscheidung von 'laut' und 'leise' ermöglichen würden.

<sup>f</sup> "Meines Erachtens testet er (Gardner) nicht die Metaphern-, sondern<sup>2</sup> die Konnotationsfähigkeit der Probanden, wenn er polare Adjektive für Sinnesdaten auf andere Sinnesbereiche bezieht, z.B. ist 'zitronengelb' eher 'laut' oder 'leise'?" (Augst S.221f) Vielleicht ist es gar nicht möglich (bzw. sinnvoll), Metaphernkompetenz und Konnotationsfähigkeit voneinander zu trennen. Wenn ich z.B. schreibe 'Als Mutter sich bückte, um das herabtropfende Eis aufzulecken, brüllte Heiko sofort los.', habe ich gleichzeitig eine Metapher verwendet (normalerweise brüllen nur Raubtiere), und ich habe bewußt eine Bezeichnung ('brüllen' statt wörtlich 'weinen') gewählt, deren Konnotationen den Sachverhalt am besten zu treffen scheinen. (Wo ist da der Unterschied?)

<sup>g</sup> Homophonie: (ohne Zusammenhang) Lerche (Vogel) - Lärche (Baum)  
Sie reißt die Wagentür zu  
und reist nach Paris. ... (selten)

Homonymie: (ohne Zusammenhang) Tor (Tür) - Tor (Mensch)  
Sie wohnt in Essen  
und kocht dort ihr Essen. ... (selten)

Polysemie: (mit Zusammenhang) Mühle (Spiel) - Mühle (Maschine)  
Bank (Möbel) - Bank (Geldinstitut)  
Maus (Nagetier) - Maus (Computerzubehör)  
Sie scheint glücklich zu sein,  
weil die Sonne scheint. ... (häufig)

<sup>h</sup> Als Höhepunkt der kognitiven Entwicklung ermittelte Jean Piaget das Stadium des formalen Denkens, das etwa mit elf / zwölf Jahren erreicht wird (siehe ausführlich: Piaget S.167 - S.170). In dieser Zeit reift das Kind zum Jugendlichen heran; konnte es zuletzt schon konkrete Operationen durchführen, so gelingen ihm von nun an auch formale Operationen. Während das (ältere) Kind noch die konkrete Wirklichkeit (z.B. irgend ein Experimentiermaterial) vor Augen haben muß, um bestimmte Schlußfolgerungen ziehen zu können, kann der Jugendliche (wie der Erwachsene) allein aufgrund sprachlicher Äußerungen auf rein formellem Wege Hypothesen aufstellen bzw. verschiedene (Lösungs-) Möglichkeiten theoretisch ermitteln. D.h. bereits ein Grundschulkind wird sich ganz konkret vorstellen können, wie beispielsweise ein Mensch im Geld schwimmt; doch versteht es damit auch, warum dies ausgerechnet von Herrn X behauptet wird, der sich im Prinzip ganz normal verhält? Ohne ein konkretes Voraufgehen der Metapheranalyse (mit einer Figur und Spielzeugscheinen, deren Anzahl unendlich groß sein muß, damit Herr X darin schwimmen kann) und in Zusammenhang mit gezielten Fragen wird die Redewendung dem Kind, das noch nicht formal denken kann, rätselhaft bleiben.

<sup>i</sup> Der Begriff des 'Symbolspiels' geht ursprünglich auf Jean Piaget<sup>1</sup> zurück (siehe ausführlich: Piaget S.140 - 146 & Szagun S.99 - 107), der das so bezeichnete an kleinen Kindern beobachtete Verhalten jedoch (noch) nicht als Metapher interpretierte, sondern in ihm vornehmlich den typischen Ausdruck einer bestimmten intellektuellen Entwicklungsphase sah. Nach Piaget durchlebt jedes Kind etwa im Alter zwischen 1;6 / 2 J. und 4 J. das Stadium des symbolischen und vorbegrifflichen Denkens, welches die erste von insgesamt vier Stufen darstellt, während derer sich das Denken allmählich vervollkommnet. In dieser Zeit lernt das Kind sprechen; nachdem es erstmals die Bezeichnung vom Bezeichneten unterschieden hat. "Es ist klar, je jünger das Kind ist, umso weniger wird ihm das System der bereits bestehenden kollektiven Zeichen genügen, denn diese Zeichen, die für das Kind zum großen Teil unverständlich und schwer zu beherrschen sind, werden noch lange Zeit nicht fähig sein, das Individuelle, worauf das Subjekt noch zentriert ist, auszudrücken." (S.144) Das Kind entwickelt jedoch einen Mechanismus, der es ihm ermöglicht, dennoch (a) souverän mit Sprache umzugehen, sowie (b) seine ersten Gedanken mitzuteilen. Indem es die Wörter, die es schon kennt (die kollektiven Zeichen, die es auf einer vorbegrifflichen Ebene bereits versteht) einfach symbolisch einsetzt aufgrund von Ähnlichkeiten, schafft es sich (a) ein weites Terrain, in dem es unbefangenen sprachlich agieren kann. Hinzu kommt, daß seine individuellen Symbole immer in Zusammenhang mit einer

---

nachgeahmten Handlung (Geste) stehen, die ihren Teil dazu beiträgt, daß (b) das Kind seine Vorstellung adäquat zum Ausdruck bringen kann. (Piagets Erläuterung des Symbolspiels ist derart vernetzt mit anderen Aspekten, die innerhalb seines Untersuchungskomplexes von zentraler Bedeutung sind, daß es kaum möglich ist, eine angemessene isolierte Darstellung zu geben.)

<sup>j</sup> Alle englischen Beispiele kindlicher Metaphernproduktion innerhalb meiner Hausarbeit sind der eingesehenen Literatur entnommen.

<sup>k</sup> Hier handelt es sich (wie auch bei der Studie Loekie Elbers) nicht um eine empirische Erhebung; deshalb ist der Titel meiner Hausarbeit (empirische Untersuchungen... 7 Beispiele...) etwas ungenau.

<sup>l</sup> Das Schaubild faßt Winners Untersuchungsergebnisse (hilfsweise) zusammen, damit die von ihr ermittelten wechselseitigen Bezüge und Abhängigkeiten auf einen Blick erfaßt werden können.

<sup>m</sup> Winners Kriterien, die auf einen überdehnten Wortgebrauch hindeuten (insbes. das zweite): Der Blick auf den aktuellen Wortschatzstand des sich äßernden Kindes ist bei beiden Autorinnen maßgeblich für ihre Klassifizierung. Sie kommen in ihren Untersuchungen jedoch z.T. zu voneinander abweichenden Ergebnissen. So deutet das Füllen einer Lücke im kindlichen Lexikon laut Winner eher auf einen überdehnten als metaphorischen Wortgebrauch, während bei Elbers die gezwungene Metapher (die sich ja dadurch kennzeichnet, daß sie eine Leerstelle füllt) eine ihrer sechs zentralen Rubriken innerhalb der kindlichen Neuschöpfungen darstellt. Was die eine Autorin aus dem Bereich der Metapher ausgrenzt, bezieht die andere als Unterart mit ein.

<sup>n</sup> Eve Clark kam 1982 zu dem Ergebnis, daß Kinder "create new words to fill gaps in their lexicon, to express meanings for which they have no ready-made words." (Elbers, S.594)

<sup>o</sup> Zur Unterscheidung wörtlicher Vergleiche von echten Metaphern ist die Konzentration auf kontradiktorische Merkmale unabdingbar. Aus diesem Grunde ist Elbers Superkategorisierung des Merkmalswechsels wohl doch sinnvoll.

Bsp.<sub>1</sub> Metapher: 'Als er die Wohnungstüre öffnete und von seiner Tochter nur mürrisch mit: "Dein Gedächtnis ist wohl ein Sieb!" begrüßt wurde, fiel ihm der versprochene Schlittschuhnachmittag wieder ein, und er schämte sich etwas.'

<+ menschlich> = Superkategorie  
/\  
Gedächtnis Sieb = Subkategorien

Bsp.<sub>2</sub> wörtlicher Vergleich: 'Sowie die zum Backen geöffnete Zuckertüte umgefallen war, rauschte ihr Inhalt hinab, und die geflochtene Sitzfläche des Küchenstuhls wurde zu einem Sieb.'

geflochtene Sitzfläche - Sieb  
keine kontradiktorischen Merkmale  
=> keine Superkategorie  
=> keine Metapher

Das markanteste verträgliche Merkmal Durchlässigkeit als Superkategorie eignet sich nicht zur Unterscheidung des wörtlichen Vergleichs von der Metapher.

<sup>p</sup> Die Wiederholungsaufgabe ist meines Erachtens nicht frei von Mängeln und kann deshalb auch nicht ohne weiteres als Beweis für frühes Metaphernverständnis herangezogen werden. (So wie der Test konzipiert ist, ist sein Ergebnis mit einer zu großen Wahrscheinlichkeit vorhersagbar.) Nach Zurer Pearsons Angaben sind zahlreiche Metaphern bekannten Kinderbüchern entnommen, und es wäre doch fatal, wenn die Kleinen diese noch gar nicht verstehen könnten. Mehr noch: Vergleicht man einmal die drei semantischen Satztypen miteinander, so wird man bemerken, daß sich die metaphorische Aussage stets nur durch ein Wort von der wörtlichen unterscheidet, während in allen Beispielen unnormaler Semantik immer so viele falsche Wörter wie möglich den Sinn verstellen. Eine optimale Vergleichbarkeit wäre aber erst erreicht, wenn auch hier nur ein Wort verändert worden wäre. Zur Veranschaulichung eine beispielhafte Gegenüberstellung der drei Satztypen, die alle aus der Metapher entwickelt wurden:

- (m) Der Winter trägt ein weißes Kleid.
- (l) Die Braut trägt ein weißes Kleid.
- (a1) Die Braut schläft ein weißes Kleid.
- (a2) Die Braut trägt ein weißes Lied.

---

(a3) Die Braut schläft ein weißes Lied.

Die Irrationalität des unnormalen Satzes (a<sub>3</sub>), bei dem zwei Wörter die Sinnentstellung verursachen, ist wesentlich größer als in (a<sub>1</sub>) und (a<sub>2</sub>), wo jeweils nur ein Wort ausgetauscht wurde. Hätten die Kinder auch bei diesen unnormalen Sätzen so deutlich versagt?

<sup>q</sup> Beide Beispiele der sog. Form A sind Gisela Szaguns Beitrag zur Sprachentwicklung entnommen (S.161f u. S.166f). Unter Zuhilfenahme dieser und noch weiterer Daten zum Erstspracherwerb argumentiert die Autorin (anders als ich es in meiner Hausarbeit beabsichtige) gegen Clarks Theorie der Aneignung von Wortbedeutungen (s.S.160 - S.170). Mit Clarks Modell des Erlernens allgemeiner Merkmale vor spezifischen verbindet sie die Vorstellung eines starren Systems, das der (aus ihrer Sicht) in Wirklichkeit vorhandenen Flexibilität der ersten kindlichen Wortbedeutungen nicht gerecht werde. Nach meinem Verständnis jedoch können ihre Gegenbeispiele ebenso gut (ja hervorragend) zur Bestätigung des Clark'schen Modells herangezogen werden. So ist Jacquelines erste Vorstellung von 'voua ou' zum einen gebunden an interessante Entdeckungen, die sie vom Balkon aus macht, sowie zum anderen an ein noch unbestimmtes Ordnungssystem (zwischen einer horizontalen und einigen vertikalen Ausrichtungen), das sie in besagtem Tapetenmuster wiederentdeckt. In enger Verwandtschaft dazu steht Daniels Begriff von 'tick tock' bzw. 'clock' einerseits in Zusammenhang mit einer noch unspezifischen akustischen Wahrnehmung des Tickens, Brummens oder Schellens und andererseits mit der visuellen Wahrnehmung einer irgendwie bedruckten Kreisfläche. Hinter der von Szagun gesehenen Variabilität der Merkmale, bzw. der damit verbundenen Dynamik oder Instabilität früher Wortbedeutungen, können folglich (wenn man so will statische) Merkmale aufgespürt werden, die das Kind bei seinen Bezeichnungen leiten. Aufgrund des hohen Allgemeinheitsgrades dieser frühen Merkmale (auf den Clark ja ausdrücklich hinweist), kann es allerdings schwer sein, für sie ein treffendes Wort zu finden. Das hängt damit zusammen, daß der Erwachsenensprachgebrauch ja immer an eine Vielzahl spezieller Merkmale gebunden ist.

<sup>r</sup> Beispiel siehe Elbers S.597f

<sup>s</sup> Sämtliche Beispiele der Formen D und E entstammen Loekie Elbers Beitrag zum Metaphernerwerb.

<sup>t</sup> Elbers bezieht die metaphorische Zusammensetzung nicht ausdrücklich auf das Stadium des anschaulichen Denkens (Piaget S.146 - S.157). Ich meine jedoch, daß diese Zuordnung sinnvoll ist - nicht nur wegen der ihr innewohnenden gegliederten Anschauung und (natürlich) wegen des Alters ihrer Produzenten. Man kann z.B. die Äußerung 'brother-horse' in Parallele zu der unvollkommenen Raumvorstellung sehen, welche Kinder in dieser Zeit haben. Piaget entdeckte, daß sie sich noch nicht die verschiedenen Seiten eines Gegenstandes in Gedanken vor Augen führen können. Sie "bleiben (vielmehr) immer von der Ansicht beherrscht, die ihnen im Augenblick ... entspricht" (Piaget S.152). In ähnlicher Weise eingenommen von ihrem subjektiven Standpunkt ist das Mädchen, das ihren Bruder in die Bezeichnung des Pferdes miteinbezieht. Es ist anzunehmen, daß es sie sehr erstaunen würde, wenn nicht jeder sie versteht.

<sup>u</sup> siehe Piaget S.157-166