



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Erwerb figurativer Kompetenz
im Kindes- und Jugendalter“

Verfasserin

Ulrike Podar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Juni 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328 0002702

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgem./Angew. Sprachwissenschaft

Betreuerin:

Ao.Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

Vorwort

So wunderbare Stilelemente wie Andeutungen, Wortspiele, Metaphern oder auch die unheilige Dreifaltigkeit Ironie, Sarkasmus, Zynismus haben in einer wissenschaftlichen Arbeit absolut nichts zu suchen, und das unter keinen Umständen. [...] Auch Wortspiele sind tabu, sogar Textstellen, bei denen man lediglich vermuten könnte, dass es sich darum handelt (Kruck 2010:217f¹).

Diesen Wunsch kann ich Herrn Kruck nicht erfüllen, sind es doch ausgerechnet diese Formen der Sprache, die mich seit frühester Kindheit faszinieren. Bestärkt durch das Studium der Sprachwissenschaft und nicht zuletzt durch meine langjährige Tätigkeit als (Fremd-)Sprachtrainerin, habe ich genau diesen Bereich zum Thema meiner Arbeit gewählt.

Mein Dank gilt in erster Linie meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles für ihre flexible und geduldige Betreuung während des gesamten Entstehungsprozesses und meiner Familie, die mich immer in all meinen Entscheidungen unterstützt hat.

Mein bewusstes Interesse für die Sprachwissenschaft wurde bereits zu AHS-Zeiten von Frau Mag. Susanne Hoffmann bei mir geweckt und auch unterstützt. Dafür gilt ihr mein verspäteter Dank.

Bei Frau Dr. Madelska, Frau Dr. Stark und Herrn Mag. Stark möchte ich mich besonders für die Betreuung von Praktika und Ermöglichung der Teilnahme an Forschungsprojekten bedanken, bei denen ich meine Erkenntnisse der Sprachwissenschaft praktisch anwenden konnte.

Außerdem möchte ich dem Team der Europa-Wirtschaftsschulen danken, das mich bei der Vereinbarung von Beruf und Studium unterstützte.

¹ Kruck, Peter (2010) Besseres Deutsch. Der Leitfaden zum perfekten Text. DuMont Buchverlag, Köln.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Figurative Sprache	2
2.1	Das Kind beim Namen nennen – Was ist figurative Sprache?	2
2.1.1	Figurative Sprache in der antiken Rhetorik.....	2
2.1.2	Figurative Sprache, wörtliche Sprache – und nicht-wörtliche Sprache? Trichotomie, Dichotomie oder...?	4
2.1.3	Formen figurativer Sprache	6
2.2	Figurative Sprache und ihre Bedeutung im Alltag.....	7
2.2.1	Häufigkeit von figurativer Sprache im Alltag	8
2.2.2	Wozu dient figurative Sprache?.....	9
2.3	Figurative Sprache und die Grice'schen Konversationsmaxime.....	11
3	Figurative Kompetenz.....	12
3.1	Figurative Kompetenz (Levorato und Cacciari).....	13
3.2	Metaphorische Kompetenz	15
3.3	Semantische Kompetenz.....	16
3.4	Übergeordnete Kompetenzen.....	16
3.4.1	Pragmatische Kompetenz.....	17
3.4.2	Contextual Competence	17
4	Der Erwerb der figurativen Kompetenz.....	18
4.1	Erwerbstheorien	19
4.1.1	Erwerb durch Expositur	20
4.1.2	Metasemantic hypothesis	22
4.1.3	Erwerb als lexikalische Einheit	22
4.1.4	Kognitive Modelle – Cognitive pre-requisite hypothesis / Cognitive constraints view	23
4.1.5	Erwerbsmodelle nach Metapherntypen	25
4.2	Global Elaboration Model	26
4.2.1	Das Global Elaboration Model (aktuelle Version)	28

4.2.2	Modell Levorato 1993.....	30
4.2.3	Vergleich der beiden Versionen	33
4.3	Diskussion.....	34
5	Entwicklung von Sprache und Kognition ab dem 5. Lebensjahr	37
5.1	Wichtige Entwicklungen bis zum 5. Lebensjahr	37
5.2	Erwerbsalter der figurativen Kompetenz	37
5.3	Prosodie / Intonation	39
5.4	Lexikon.....	40
5.5	Morphologie und Syntax	42
5.6	Textebene	44
5.6.1	Die Bedeutung des Schreib- und Leseerwerbs	45
5.6.2	Textkohäsion und –kohärenz	45
5.7	Theory of Mind	47
5.8	Logisches Denken.....	50
5.8.1	Analogien	50
5.8.2	Syllogismen.....	51
6	Verständnis	54
6.1	Kontext.....	54
6.1.1	Kontext-Arten nach Modus.....	55
6.1.2	Kontext-Arten nach Grad der Figurativität.....	55
6.1.3	Studienergebnisse	57
6.1.4	Lesekompetenz.....	59
6.2	Semantische Inferenzen / Transparenz	61
6.3	Familiarität.....	63
6.4	Metasprachliches / metapragmatisches Verständnis	66
6.5	Gedächtnis	67
6.6	Bedeutung der Aufgabenstellung	68
7	Verarbeitungsmodelle bei Erwachsenen.....	70
7.1	Sequenzielle Verarbeitung	70
7.2	Parallele Verarbeitung / direct access view.....	71
7.3	Graded Salience Hypothesis.....	72

7.4	Class-Inclusion-Model of metaphor	73
8	Produktion	75
8.1	Frühkindliche Produktionen	76
8.2	Entwicklungen der Übergangsphase	80
8.3	Spätere Entwicklungen	80
9	Ausblick	82
9.1	Erwerb verschiedener Formen figurativer Sprache	82
9.2	Spracherwerbsstörungen.....	84
9.3	Zweitspracherwerb	85
10	Bibliografie.....	86
Anhang		
I	Abstract	I
II	Lebenslauf.....	II

Zugunsten der besseren Lesbarkeit wurde in dieser Arbeit bewusst auf gendergerechte Formulierung verzichtet. Geht das Geschlecht nicht aus Bezeichnung oder Kontext hervor, sind daher immer beide Geschlechter gemeint.

1 Einleitung

Die Literatur im Bereich des Spracherwerbs befasst sich vorwiegend mit Errungenschaften von Kindern bis zum 5. Lebensjahr. Danach wird sehr häufig nur noch in der Patholinguistik und dann wieder bei Erwachsenen im Bereich der Neurolinguistik auf Bereiche des Verständnisses und der Produktion der Sprache geblickt.

Der Bereich der figurativen Kompetenz ist ein sehr komplexes Thema, das je nach Definition verschiedene Formen von Sprache beinhaltet, die in der Literatur leider meist getrennt voneinander betrachtet werden.

Wie aus dem Titel hervorgeht, ist der Erwerb figurativer Kompetenz mit 5 Jahren noch lange nicht abgeschlossen, sondern entwickelt sich bis ins Jugendalter, genau genommen bis ins Erwachsenenalter, weiter.

Ein umfassender Überblick über die Komponenten, die bei diesem Erwerb eine Rolle spielen, die Einbeziehung anderer Entwicklungen in diesem Alter sowie der Vergleich mit Verarbeitungsmodellen bei Erwachsenen sind in der aktuellen Literatur nicht zu finden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, einen möglichst kompletten, ganzheitlichen Überblick über Modelle, Theorien und Studien zu bieten, der nicht nur für das grundlegende Verständnis des Phänomens „Figurative Sprache – Figurative Kompetenz“, sondern vor allem auch für das Design zukünftiger Studien von Bedeutung ist. Anwendungsmöglichkeiten ergeben sich im Bereich des Zweitspracherwerbs (und dabei eventuell auftretender Komplikationen) ebenso wie im Erstspracherwerb, sei es bei Erwerbsstörungen oder beim Leseerwerb.

Bewusst ausgespart werden dabei soziologische und sprachtypologische Komponenten. Diese Entscheidung wurde nicht aufgrund einer Minderschätzung der Bedeutung dieser Gebiete darstellen, sondern würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

2 Figurative Sprache

Dieses Kapitel soll einen Überblick darüber geben, was als figurative Sprache verstanden wird, welche die bekanntesten Sprachfiguren sind und weshalb Verständnis und Verwendung figurativer Sprache im Spracherwerb wichtig sind. Dazu wird auf die Herkunft der Beschäftigung mit dieser Form von Sprache ebenso eingegangen wie auf die Kontroversen aktueller Literatur und Überlegungen zu den Gründen und Motivationen, figurative Sprache zu verwenden.

2.1 Das Kind beim Namen nennen – Was ist figurative Sprache?

Bevor man sich mit dem Erwerb figurativer Sprache auseinandersetzen kann, muss geklärt werden, was figurative Sprache ist. In der Literatur herrscht jedoch weder über die Bezeichnung „figurative Sprache“ noch über die Teile der Sprache, die sich ihr zuordnen lassen, Einigkeit.

In der Literatur findet man alternativ zu wörtlicher und figurativer Sprache auch die Begriffe Tropen, Nicht-Standardsprache (als Gegensatz zur Standardsprache – für wörtliche Sprache) oder nicht-wörtliche Sprache für figurative Sprache.

2.1.1 Figurative Sprache in der antiken Rhetorik

Die Beschäftigung mit figurativer Sprache ist nichts Neues. Bereits in der griechischen und lateinischen Dichtung, Rhetorik und Philosophie wurden zahlreiche Tropen, Sprach- und Gedanken-/Sinnfiguren beschrieben. Quintilian, Cicero und Aristoteles zählen zu den heute meist zitierten Quellen für die Beschreibung verschiedener Formen des Redeschmucks, der sich durch seine „Abweichung von der normalen Alltagssprache, deren primärer Zweck die reine Mitteilung ist [...]“ (Krainer, Simone 2006:18), auszeichnet.

Tropen werden von Ueding und Steinbrink in ihrem einführenden Werk über die Rhetorik als „übertragene, uneigentliche Ausdrücke, die an die Stelle der direkten, eigentlichen Formulierung gesetzt werden“ (Ueding und Steinbrink 2005:288) definiert.

Viele der damals verwendeten Begriffe werden auch heute noch verwendet (so zum Beispiel Tropus), aber in vielen Fällen entsprechen die antiken Bezeichnungen nicht (mehr) dem, was man sich heute darunter vorstellt.

So gibt es in der antiken Rhetorik nicht nur Tropen, die sich neben Neologismen und Archaismen durch den Austausch (*immutatio*) kennzeichnen, sondern auch Wort-, Gedanken- und Sinnfiguren. Diese werden laut Quintilian (zitiert nach Ueding und Steinbrink 2005) durch drei verschiedene Änderungsverfahren erzielt: Hinzufügung (*adiectio*), Auslassung (*detractio*) oder Umstellung (*transmutatio*).

Wortfiguren werden durch bewusst abweichende Verwendung grammatikalischer Normen auf Wort- und Satzebene gebildet (Ueding und Steinbrink 2005:302). Bei den Gedanken- und Sinnfiguren gab es bereits zwischen Cicero und Quintilian Uneinigkeit über deren Definition. Während Cicero, wie auch andere Theoretiker seiner Zeit, sehr weit fasst, schließt Quintilian zum Beispiel echte Gemütsbewegungen, die nicht dem rhetorischen Effekt dienen, aus (Ueding und Steinbrink 2005:309,310). Ueding und Steinbrink (2005:311) teilen die Gedankenfiguren nach drei Kriterien ein: a) Syntaktische Änderungen (besonders Wechsel der Satzart), b) der überspitzte oder aber verharmloste Ausdruck der Bedeutung einer Sache, c) szenische Erweiterungen der Rede (z.B. Darstellung von Gesprächen abwesender Personen).

Bereits in der antiken Rhetorik scheint eine klare Trennung zwischen Tropen und Figuren schwierig. Manche Sprachformen, wie zum Beispiel die Ironie oder das Hyperbaton, wurden bereits damals von Sachkennern unterschiedlich eingeordnet (Ueding und Steinbrink 2005:288).

Entscheidend scheint dabei, dass auch Theoretiker wie Quintilian, Cicero oder Aristoteles keine neue Form der Sprache erfunden haben, sondern bestehende Sprachformen beschreiben, die verschiedenen Zwecken in der Dichtung / Rhetorik dienen.

2.1.2 Figurative Sprache, wörtliche Sprache – und nicht-wörtliche Sprache? Trichotomie, Dichotomie oder...?

Während einige meinen, jegliche Form von Sprache sei aufgrund sowohl ihrer Arbitrarität als auch ihrer Motiviertheit im Alltag im Endeffekt figurativ, gibt es andere, denen auch die simple Zweiteilung in wörtliche und figurative Sprache nicht genügt.

Gibbs (1994) zeigt auf, dass selbst die Definition der wörtlichen Sprache keine eindeutige oder generell anerkannte ist: „What we think of as literal depends on a variety of factors, including culture, the individual, the context, and the task.“ (Gibbs 1994:78). Er stellt fünf Typen der Wörtlichkeit (literality) vor, die in den kognitiven Wissenschaften vertreten werden (Gibbs 1994:75), von denen die Typen a) bis d) bereits von Lakoff 1986 beschrieben wurden (Cacciari 1993:29).

- a) Conventional literality: wörtliche Sprache gegenübergestellt poetischer Verwendung von Sprache, Übertreibung, Verschönerung, Indirektheit etc.
- b) Subject-matter literality: die „normalen“, üblichen Begriffe, um über ein bestimmtes Thema zu sprechen
- c) Nonmetaphorical literality: ein Wort (Konzept) wird nie als ein anderes, zweites Wort (oder Konzept) verstanden
- d) Truth conditional literality: Sprache, die zur „objektiven Welt“ passt, d.h. sich auf objektiv bestehende Objekte bezieht oder objektiv wahr oder falsch ist.
- e) Context-free literality: Die wörtliche Bedeutung der Äußerung ist die, die sie unabhängig von der kommunikativen Situation oder ihrem Kontext hat.

Die meisten Autoren nähern sich der Problematik von der anderen Seite, also dem Bereich der Sprache, der nicht zur wörtlichen Sprache gezählt wird.

Für einige Autoren ist nicht-wörtliche Sprache nicht dasselbe wie figurative Sprache. (Dobrovol'skij und Piirainen 2005; Dirven 2002; Cacciari 2001; Lakoff und Johnson 1980).

Dobrovol'skij und Piirainen (2005) und Dirven (2002) sehen keine Zwei-, sondern eine Dreiteilung: wörtliche Sprache, nicht-wörtliche (aber nicht-figurative) Sprache und figurative Sprache. Für Dobrovol'skij und Piirainen (2005) zählen viele von anderen als figurativ klassifizierte Sprachfiguren nicht zur figurativen Sprache. Selbst die Metapher (ebenso wie die Metonymie), die sonst meist als wichtigste Form figurativer Sprache bezeichnet wird, gehört für sie nicht zwingend zu dieser Gruppe. Dirven (2002:337) zeigt diese Trichotomie anhand eines Beispiels auf:

It may be useful to make a distinction [...] between literal, non-literal and figurative language as exemplified in the senses of *sweet* in *sweet apple*, *sweet water* (i.e. 'not salty'), and *sweet child*, respectively.

Für ihn gibt es eine graduelle Abstufung der Figürlichkeit (figurativity) (Dirven 2002:337), die sich am Beispiel „süßer Apfel, Süßwasser, süßes Kind“ zeigt.

Auch Cacciari (2001) sieht keine Zweiteilung in wörtliche und figurative Sprache, sondern zusätzlich ein generelleres Konzept des Sagens beziehungsweise Nicht-Sagens. Dazu zählen für sie zum Beispiel Ironie und Sarkasmus, die sie nicht direkt zur figurativen Sprache zählt:

[...] si tratta di casi abbastanza particolari non essendo, a ben vedere, ascrivibili al linguaggio figurato bensì a una più generale trattazione delle forme del dire e non dire nel discorso. (Cacciari 2001: 284, 285)

Gibbs (1994) behandelt in seinem Buch „The Poetics of Mind“ auch die Ironie als wesentlichen Teil figurativer Sprache, weist aber schon zu Beginn auf die Problematik der Definitionen wörtlicher, nicht-wörtlicher und figurativer Sprache hin (siehe oben).

Für Lakoff und Johnson (1980:53) sind konventionelle Ausdrücke und Metaphern „normale“ beziehungsweise wörtliche Sprache, während neue Metaphern einen Teil der figurativen Sprache darstellen. Sie schließen damit einen noch größeren Bereich aus der figurativen Sprache aus als Dobrovol'skij und Piirainen 2005 und Dirven 2002.

Glucksberg liefert eine eher weit gefasste Definition figurativer Sprache: „In figurative language, the intended meaning does not coincide with the literal meanings of the words and sentences that are used.“ (Glucksberg 2001:

preface v). Diese Definition umfasst nach der Klassifikation von Dobrovol'skij und Piirainen sowohl nicht-wörtliche (nicht-figurative) und figurative Sprache. Ebenso findet man in dieser Definition die Formen des Nicht-Sagens, die Cacciari beschreibt. Ausgeklammert bleibt nur wörtliche Sprache.

Auch Hipkiss (1995:73) definiert figurative Sprache sehr generell als „symbolic expression of abstract thought“, liefert jedoch innerhalb der figurativen Sprache eine Unterteilung in vergleichende und kontrastierende Sprachfiguren (Kapitel 2.1.3).

Betrachtet man Sprachäußerungen in ihrem sprachlichen und situativen Kontext, kann man figurative Sprache daran erkennen, dass eine wörtliche Interpretation von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen im gegebenen Ko- und Kontext nicht zum richtigen Verständnis führt.

2.1.3 Formen figurativer Sprache

Hunderte von Sprachfiguren wurden im Laufe der Geschichte beschrieben, auch wenn oft wenig Einigkeit darüber herrscht, wie die einzelnen Figuren sich definieren oder, wie oben erläutert, ob sie überhaupt figurativer Sprache zuzuordnen sind.

Trotz der Vielzahl an Sprachfiguren, die bereits beschrieben wurden, werden heute unter figurativer Sprache oft nur Idiome und Metaphern verstanden. Diese beiden Formen sind auch diejenigen, die bislang am meisten untersucht wurden.

Pollio und Pollio 1974 unterscheiden in ihrer Studie fünfzehn verschiedene Arten figurativer Sprache: „[...] from metaphor and litote to oxymoron and metonymy.“ (Pollio und Pollio 1974, Manuskript 1971:4)

Katz (Katz et al. 1998:3f) listet unter den Hunderten von bekannten Sprachfiguren als bekannteste und untersuchte Formen folgende Gruppen auf: Metaphern, Ironie, Idiome und indirekte Bitten (Katz et al. 1998:3f).

Nippold (2007:17) zählt außerdem Similes / Gleichnisse, Slang, Sprichwörter, Fabeln, Mehrdeutigkeit, Sarkasmus, Humor und Implikaturen zu den Haupttypen figurativer Sprache.

Auch Cacciari (2001) weist darauf hin, dass trotz der Vielfalt an Formen figurativer Sprache vor allem Metaphern und in jüngster Zeit auch Idiome theoretisch fundiert untersucht werden:

Per esempio, la comprensione dei proverbi, delle metonimie o delle sineddochi è stata poco studiata [Honeck 1997; Gibbs 1994]; le analogie sono sempre state trattate come un problema a sé, generalmente indagato indipendentemente dalla metafora, anche se due tropi vengono spesso confusi [...] (Cacciari 2001:284).

Sadock (1979:46) listet als wichtigste Formen der nicht-wörtlichen Sprachfiguren die Metonymie, die Synekdoche, die Hyperbel, die Untertreibung, die Ironie, den Euphemismus und die Metapher auf.

Während viele Autoren eine simple Auflistung verschiedener Formen figurativer Sprache ohne Definitionen oder systematische Einteilung liefern, unterteilt Hipkiss (1995:73ff) Sprachfiguren in zwei Gruppen: Vergleichende / komparative Sprachfiguren und kontrastierende Sprachfiguren.

Zu den vergleichenden Sprachfiguren zählt er die Metapher, die Metonymie, die Synekdoche und die Personifikation. Paradoxe, Oxymoron, Ironie und Wortspiele.

2.2 Figurative Sprache und ihre Bedeutung im Alltag

Der oben genannte Begriff Standardsprache impliziert, dass figurative Sprache nicht Standard ist (Katz et al. 1998:19f). Die geschichtliche Beschäftigung mit figurativer Sprache zeigt, dass sie als poetisch oder rhetorisch angesehen wurde, also nicht zur Alltagssprache gehörig. Aristoteles sah die Metapher zum Beispiel als etwas für den Durchschnittsmenschen Unerreichbares an: „One might argue, following Aristotle, that metaphor requires a special talent or genius and should be alien to most ordinary speakers.“ (Gibbs 1994:121)

Diese Annahme ist jedoch angesichts des tatsächlichen Sprachgebrauchs unhaltbar. Mehrere Studien weisen mittlerweile darauf hin, wie häufig figurative Sprache verwendet wird.

2.2.1 Häufigkeit von figurativer Sprache im Alltag

Die Ansicht, dass figurative Sprache Poeten und Rhetorikern vorbehalten ist und rein dem Sprachschmuck dient, lässt vermuten, dass sie seltener auftritt als die „normale“, wörtliche Sprache. Die meisten Autoren, die sich heute in der kognitiven Linguistik, Psychologie und anderen Fächern mit figurativer Sprache beschäftigen, kommen jedoch zu dem Schluss, dass der Begriff Nicht-Standardsprache nicht haltbar ist.

Pollio, Barlow, Fine und Pollio 1977 analysierten Transskripte psychotherapeutischer Gespräche, verschiedene Aufsätze, und die Präsidentschaftsdebatten zwischen Nixon und Kennedy 1960 auf ihren Gehalt an *frozen metaphors*² und neuen (novel) Metaphern³. Die Untersuchung ergab, dass im Durchschnitt 1,8 neue und 4,08 *frozen metaphors* pro Minute Sprache produziert werden (zitiert nach: Gibbs 1994:123; Levorato 1993:103).

Graesser, Mio & Millis (1989, zitiert nach Gibbs 1994:124) fanden in ihren Fernsehdaten im Schnitt eine Metapher in jedem fünfundzwanzigsten Wort. Voss, Kennet, Wiley & Engstler-Schooler (1992, zitiert nach Gibbs 1994:124) fanden in einer Senatordebatte zum Einsatz von Militärkräften im Persischen Golf 1991 alle zwei bis drei Minuten neue Metaphern.

Die Wichtigkeit der Sprachfiguren ergibt sich nicht nur für Erwachsene, sondern ist auch im Alltag von Kindern und Jugendlichen präsent: „6 % to 10 % of sentences in (American) reading program books designed for 8- to 12-year-olds contain idiomatic expressions“ (Cain et al. 2005:66). Auch Ortony 1976 (nach Gibbs 1994:130) stellte fest, dass in den von ihm analysierten Texten für 4.-

² frozen metaphors: Von „gefrorenen“, konventionellen oder auch toten Metaphern spricht man, wenn die figurative Verwendung des Wortes schon lange gebräuchlich und zu einer weiteren Bedeutung des Wortes geworden ist (z.B. Er ist eine Schlange.)

³ novel metaphors: Neue oder spontane Metaphern werden häufig aufgrund von Analogien gebildet und sind noch nicht konventionell zugeordnet.

und 5.-Klässler im Durchschnitt vier Metaphern pro 1.000 Wörter Text vorkamen.

Figurative Sprache kann natürlich bewusst als rhetorisches Mittel eingesetzt werden, aber sie ist vor allem selbstverständlicher Bestandteil unserer täglichen Kommunikation: „The use of such language is not rare or limited to poetic situations but rather is a ubiquitous characteristic of speech“ (Katz 1998:3).

Gibbs (1994) gehen die statistischen Erfassungen zu metaphorischer und figurativer Sprache nicht weit genug. Seiner Meinung nach wird die „metaphorische Natur der Sprache“ unterschätzt, da auch große Teile der sogenannten wörtlichen Sprache durch metaphorisches Denken motiviert sind (Gibbs 1994:124).

Oft wird figurative Sprache, je nach Grad ihrer Konventionalität, überhaupt nicht als Abweichung vom Standard wahrgenommen. Darauf wird in Kapitel 7 zur Verarbeitung figurativer Sprache bei Erwachsenen näher eingegangen.

The essential property of such language is that no one takes it literally – it is always meant to be taken as a somewhat different or strange way of saying a familiar idea, or as an ordinary or familiar way of expressing a strange idea (Pollio & Pollio 1974, zitiert aus dem Manuskript 1971:1).

Betrachtet man den vielfältigen und häufigen Einsatz dieser Form der Sprache, so erkennt man jedoch, wie wichtig der Erwerb der nötigen Kompetenzen für Verständnis und Produktion ist: „Gaining competence with all types of figurative language is an important part of becoming a culturally literate and linguistically facile individual.“ (Nippold 2007:17).

2.2.2 Wozu dient figurative Sprache?

Wenn man davon ausgeht, dass man in der täglichen Kommunikation Alternativen zu figurativer Sprache hat, so muss ihre Verwendung Gründe haben.

Bereits in der antiken Rhetorik wird auf den Vorteil gewisser Wörter hingewiesen. Quintilian unterscheidet in der Gruppe des Redeschmucks in den Einzelwörtern (*ornatus in verbis singulis*) zwei Gesichtspunkte: Wohlklingende Wörter (*verba vocaliora*) und Wörter von besonderer „Bezeichnungskraft“ (*verba nitidiora*). In die erste Gruppe fällt die Klangmalerei (*onomatopoeia*), die nach Quintilian auch als Wortfigur aufgefasst werden kann. Zur zweiten Gruppe zählen

Formen mit der „Fähigkeit, das zu Bezeichnende so darzustellen, daß die Bedeutungen angemessen und treffend zum Ausdruck gebracht werden.“ (Ueding und Steinbrink 2005:287).

Die heutige Forschung weist darauf hin, dass die Erforschung figurativer Sprache, und insbesondere der Metapher, kein rein linguistisches Forschungsfeld darstellt.

One of the major developments in metaphor research over the past 30 years is the claim that metaphor is not merely a figure of speech, but is a specific mental, and neural mapping that influences a good deal of how people think, reason, and imagine in everyday life [...]. (Gibbs und Cameron 2008:65)

Es gibt verschiedene Annahmen darüber, weshalb figurative Sprache verwendet wird und welche Zwecke sie erfüllt.

Gibbs (1994:124ff) stellt einige Hypothesen zur Metaphernverwendung vor:

The inexpressibility hypothesis: Es gibt Gedanken, die durch wörtliche Sprache nicht, oder zumindest nicht klar, ausgedrückt werden können.

The compactness hypothesis: Durch die Verwendung einer Metapher lässt sich oft in wenigen Worten Vieles (mit)ausdrücken.

The vividness hypothesis: Wird eine Metapher verwendet, so zeigt dies oft auch lebhaftere Bilder der persönlichen, subjektiven Erfahrung als die Verwendung wörtlicher Sprache.

Auch Gibbs und Cameron (2008) führen mehrere Gründe an, weshalb Menschen metaphorisch sprechen. Für sie gibt es körperliche, kognitive, sprachliche, soziale und kulturelle Variablen, die mit diesen Gründen in Zusammenhang stehen (Gibbs und Cameron 2008:65). Sie kritisieren, dass viele bestehende Theorien zur Verwendung und Verarbeitung von Metaphern nur auf eine dieser Variablen eingehen. So gibt es nicht nur figurative Sprache, sondern auch figurative Gesten und insbesondere figuratives Denken. Auch das soziale und kulturelle Umfeld haben einen Einfluss darauf, welche Form der figurativen Sprache in welcher Situation wie häufig verwendet wird. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird auf dieses umfangreiche Feld jedoch in dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

Auch Cacciari (1998) beschäftigt sich mit den Gründen zur Verwendung metaphorischer Sprache. Eine generelle Funktion stellt für sie dar, dass Metaphern etwas Neues durch etwas Bekanntes beschreiben. Das entspricht auch dem, was Pollio und Pollio 1974 (nach Manuskript 1971; siehe 2.2.1) sagen.

Ein weiterer interessanter Aspekt figurativer Sprache ist die Höflichkeit. Wörtliche Sprache kann in vielen Kulturen als zu direkt empfunden werden (Cacciari 1998; Gibbs 1994; Gibbs & Cameron 2007; Dews & Winner 1995). Um in diesen Fällen höflicher und weniger direkt zu wirken, bieten sich teilweise Metaphern, Ironie und andere Formen figurativer Sprache an.

2.3 Figurative Sprache und die Grice'schen Konversationsmaxime

Bei der Frage nach dem Zweck der Verwendung figurativer Sprache kann auch ihre Effektivität in der Konversation näher betrachtet werden. Figurative Sprache wird nicht nur, aber durchaus auch in Konversationen verwendet. Grice 1975 postulierte vier Konversationsmaxime:

- Maxime der Quantität (Es soll die richtige Menge an Information gegeben werden.)
- Maxime der Qualität (Der Inhalt soll wahr sein.)
- Maxime der Relation (Der Beitrag soll für Inhalt und Zweck des Gesprächs relevant sein.)
- Maxime der Modalität (Der Inhalt soll klar und deutlich sein.)

Grice's framework permits insight into how it might be that communication is able to extend beyond literal semantics. Appreciation of sarcasm, metaphor and irony requires an explanation for non-literal interpretation – one that involves a consideration of how children come to acquire this sort of proficiency in discourse (Pond & Siegal 2008:151).

Figurative Sprache widerspricht bei wörtlicher Interpretation oft der Maxime der Qualität. Wenn der Empfänger der Nachricht allerdings davon ausgeht, dass sein Gegenüber alle Konversationsmaxime befolgt, hilft ihm das dabei, die Nachricht noch einmal zu hinterfragen und nach einer alternativen Interpretation zu suchen. Ebenso verhält es sich für Teile figurativer Sprache, die zwar auch

bei wörtlicher Interpretation grundlegend Sinn machen, jedoch nicht zum Kontext passen (siehe zum Kontext Kapitel 6). Dadurch widersprechen sie der Maxime der Relation, müssen also noch einmal neu interpretiert werden, um in der jeweiligen Situation als sinnvoll verwendet erkannt zu werden.

Inwiefern die vierte Maxime erfüllt ist, hängt sehr stark davon ab, wie transparent der verwendete figurative Ausdruck ist. In vielen Fällen transparenter Metaphern, hilft figurative Sprache dabei, den Inhalt noch klarer und deutlicher darzustellen. Bei anderen, weniger transparenten Äußerungen steht die Verwendung figurativer Sprache mitunter im Gegensatz zur Maxime der Modalität. In diesen Fällen unterstützt ihre Verwendung aber oft die Maxime der Relation. Wenn der Sprecher beim Gesprächspartner die Kenntnis des verwendeten figurativen Ausdrucks voraussetzt, versucht er außerdem vielleicht gerade die Maxime der Modalität zu befolgen und zum Beispiel die Metapher zur Unterstreich-ung eines Arguments zu benutzen.

Im Bereich der Quantität kann durch figurative Sprache oft die Menge an sprachlichem Output gekürzt werden. Wenn die Kenntnisse des Gegenübers gut genug eingeschätzt werden (siehe dazu Kapitel 5.7, Theory of Mind), kann dadurch also auch gerade die Maxime der Quantität erfüllt werden.

Generell kann der Empfänger einer figurativen Nachricht davon ausgehen, dass sein Gegenüber die Konversationsmaxime befolgt und sich kooperativ verhält oder sie aus einem bestimmten Grund bewusst verletzt (so zum Beispiel, um eine andere Maxime besser zu erfüllen). Tut er das durch figurative Sprache, setzt der Empfänger für gewöhnlich figurative Kompetenz des Gegenübers voraus.

Was man darunter versteht und welche Kompetenzen dazu gezählt werden können, wird im folgenden Kapitel erläutert.

3 Figurative Kompetenz

In diesem Kapitel sollen die sprachlichen Kompetenzen beschrieben werden, die für einen erwachsenen Umgang mit figurativer Sprache notwendig sind. Das

grundsätzliche Beherrschen der Sprache selbst wird hier nicht extra erwähnt, sondern vorausgesetzt.

Generell bezeichnet figurative Kompetenz die Sammlung der kognitiven, sprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten, über die ein erwachsener Mensch normalerweise verfügt, um figurative Sprache richtig und ohne Probleme zu verstehen und angemessen zu verwenden.

Wenn es um das Verstehen und Verwenden figurativer Sprache geht, findet man in der Literatur verschiedene Begriffe, die statt figurativer Kompetenz verwendet werden, einen Teil davon ausmachen oder ihr übergeordnet angesehen werden. Beispiele dafür sind idiomatische Kreativität (idiomatic creativity), phrasologische Kompetenz, metaphorische Kompetenz, conceptual fluency, semantic competence, pragmatic competence.

Laut Levorato und Cacciari (Levorato und Cacciari 1995:263) wurde der Begriff „Figurative Kompetenz“ von Pollio und Pollio 1974 geprägt. Diese führten eine der ersten Studien zum Erwerb einer figurativen Sprache bei Kindern durch (Pollio und Pollio 1974, nach Manuskript 1971). In ihrer Produktionsstudie wurden bereits fünfzehn Typen figurativer Sprache (darunter Metaphern, Litotes, Oxymoron und Metonymie) unterschieden (Pollio und Pollio, Manuskript 1971:4).

Levorato und Cacciari gehen davon aus, dass für den Erwerb verschiedener Formen figurativer Sprache dieselben Mechanismen und Fähigkeiten notwendig sind, die sich wiederum in generellere kognitive Mechanismen einordnen, die einer semantischen Kompetenz und dem Sprachverständnis ganz allgemein unterliegen (Levorato 1993, Levorato & Cacciari 1995, Levorato et al. 2004).

3.1 Figurative Kompetenz (Levorato und Cacciari)

Für Levorato und Cacciari beinhaltet der Begriff der figurativen Kompetenz, den sie für ihr GEM (General Elaboration Model, siehe dazu Kapitel 4.1.5) verwenden, folgende Fähigkeiten (Levorato & Cacciari 1992, 1995, 2002, Levorato et al. 2004, Nesi et al. 2006):

- a) über eine rein wörtlich-referenzielle Strategie hinauszugehen,
- b) alle Bedeutungen eines Wortes (die dominanten ebenso wie die peripheren) und deren Bedeutung in einer semantischen Domäne verstehen zu können,
- c) kontextuelle Informationen zu verwenden, um die lexikalische und semantische Information des figurativen Ausdrucks vom einzelnen Wort in den Satz und in weiterer Folge in den gesamten Text/Diskurs zu integrieren,
- d) für den Kontext unpassende Bedeutungen des Wortes außer Acht zu lassen bzw. zu unterdrücken,
- e) eine Reflexion/Kontrolle über das eigene Verständnis anzuwenden,
- f) über das Bewusstsein über sprachliche Konventionen, die dazu führen können, dass ein Unterschied zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten besteht, zu verfügen.

Diese Punkte beinhalten sowohl semantische, kognitive, (kon)textuelle als auch pragmatische Kompetenzen.

Für Levorato und Cacciari ist die wichtigste Fähigkeit die Verwendung des Kontextes. In Kapitel 6.1 finden sich nähere Informationen zur Kontextverwendung.

Punkt d) impliziert, dass beim Hören bzw. Lesen einer figurativen Äußerung alle Bedeutungen aktiviert werden. Genau dieser Punkt ist in der Verarbeitung figurativer Sprache bei Erwachsenen jedoch ein sehr umstrittener Punkt. Im Kapitel über Verarbeitung figurativer Sprache bei Erwachsenen (Kapitel 7) wird auf die verschiedenen Modelle zu dieser Problematik genauer eingegangen.

Um über sein eigenes Verständnis reflektieren zu können, muss man sich auf eine Metaebene begeben können und eventuell auch die Reaktion des Umfeldes miteinbeziehen. Dafür könnten Theory-of-Mind-Fähigkeiten von Bedeutung sein (siehe Kapitel 5.7).

Das Bewusstsein über sprachliche Konventionen ist vermutlich nah mit dem Weltwissen und der Entwicklung einer pragmatischen Kompetenz (siehe dazu

Kapitel 3.4.1) verbunden. Außerdem hilft diese Fähigkeit dabei, figurative Äußerungen metasprachlich zu interpretieren.

3.2 Metaphorische Kompetenz

Neben der Definition der figurativen Kompetenz findet man in der Literatur zum Beispiel auch den Begriff der Metaphorischen Kompetenz (Littlemore 2001; Marschark & Nall 1985). Die Metapher stellt nach wie vor in vielen Untersuchungen zur figurativen Sprache die wichtigste und vorherrschende Form dar (siehe dazu auch Kapitel 2.1.2).

Marschark und Nall (1985) verwenden sowohl die Begriffe figurative competence, metaphoric competence und nonliteral competence, gehen dabei aber nur auf den Bereich von Metaphern und Idiomen ein. Für sie ist es dabei besonders wichtig, herauszufinden, was Kinder in einem bestimmten Alter bereits beherrschen, anstatt sich auf das zu konzentrieren, was sie im Vergleich zu Erwachsenen noch nicht können. (Marschark und Nall 1985:49f). Dennoch gelten für sie in der Produktion junge Sprecher erst dann als metaphorisch kompetent, wenn sie bewusst zur Form der Metapher greifen.

Wie Levorato und Cacciari betrachten auch sie den Zusammenhang zwischen einer linguistischen und kognitiven Kompetenz und deren Entwicklung und der metaphorischen Kompetenz.

Littlemore konzentriert sich bei der Beschreibung metaphorischer Kompetenz auf die Kompetenz Erwachsener. In ihrer Studie (2001:349) untersucht sie vier Aspekte metaphorischer Kompetenz in Erst- und Zweitsprache der 18- bis 20-jährigen Teilnehmer ihrer Studie:

- a) Die Originalität der Metaphernproduktion,
- b) die Fähigkeit, Bedeutung in einer Metapher zu finden,
- c) die Geschwindigkeit, Bedeutung in einer Metapher zu finden und
- d) die Gewandtheit / Kompetenz bei der Interpretation einer Metapher.

Diese Einteilung beinhaltet im Gegensatz zur figurativen Kompetenz bei Levorato und Cacciari nicht nur die grundlegenden Fähigkeiten (die hier größtenteils

in der Fähigkeit, Bedeutung in Metaphern zu finden, zusammengefasst sind), sondern vor allem auch qualitative Aspekte einer Metaphernkompetenz. Man kann demnach zwischen originelleren und weniger originellen Metaphern unterscheiden. Metaphern können schneller oder langsamer verstanden werden und besser oder schlechter interpretiert werden. Im Bereich der Metaphernproduktion sind hier vor allem innovative, neue Metaphern betroffen. Diese Subkompetenz wird in der Literatur auch als „idiomatic creativity“ bezeichnet.

3.3 Semantische Kompetenz

Die semantische Kompetenz beinhaltet einen Teil der figurativen Sprache. Insbesondere betrifft sie die Bereiche der figurativen Sprache, in denen man auf Wörter mit mehreren Bedeutungen stößt beziehungsweise eine semantische Analyse eines Wortes vollziehen muss (um semantische Inferenzen bei Ähnlichkeitsbeziehungen zu ziehen).

Von semantischer Kompetenz wird nicht nur im Bereich kindlichen Spracherwerbes gesprochen. Es handelt sich dabei mittlerweile vor allem um ein Feld, das in der Computerlinguistik und bei automatisierten Sprachsystemen von Bedeutung ist, auch wenn die Definitionen dort oft etwas von der für diese Arbeit entscheidenden abweichen.

3.4 Übergeordnete Kompetenzen

Die Teilkompetenzen für figurative Kompetenz beziehungsweise metaphorische Kompetenz lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten unterteilen, die sich teilweise auch überschneiden:

Die Art der Kompetenz:

- a) sprachlich
- b) semantisch, pragmatisch, textlinguistisch
- c) nicht-sprachlich/kognitiv
- d) Erinnerung, Unterdrückung, Theory of Mind

- e) metasprachlich
- f) Interpretation, Selbstreflexion

Die Modalität der figurativen Sprache:

- a) Produktion
- b) Verständnis

Zwei in der Literatur beschriebene Kompetenzen, in die sich die figurative / metaphorische Kompetenz einordnen lässt, sind pragmatische Kompetenz und Contextual Competence.

3.4.1 Pragmatische Kompetenz

Die pragmatische Kompetenz ermöglicht es, Sprache einer gegebenen Situation angepasst zu verwenden.

Auch Chomsky, der prinzipiell zwischen Kompetenz und Performanz unterscheidet, führte 1980 den Begriff der pragmatischen Kompetenz ein. Für ihn ist es die Qualifikation, Sprache mit den Intentionen und Zwecken einer konkreten Situation in Verbindung zu setzen (Chomsky 1980).

3.4.2 Contextual Competence

Kontextuelle Kompetenz bezieht sich nicht ausschließlich auf figurative Sprache. Nerlich und Clarke 2002 sehen in ihr die Fähigkeit, semantisches Wissen und Weltwissen so in das Verständnis zu integrieren, dass es zu einem Verständnis der pragmatischen Bedeutung führt. Zu Weltwissen zählen sie unter anderem auch das Wissen über Intentionen und Beliefs des Gegenübers (also klassischen Teilen der Theory of Mind, siehe dazu Kapitel 5.7).

4 Der Erwerb der figurativen Kompetenz

In diesem Kapitel soll zunächst ein kurzer Überblick über die Bedeutung der frühen Entwicklungsstufen des Kindes und des späteren Spracherwerbes für den Erwerb einer figurativen Kompetenz gegeben werden. In weiterer Folge werden Erwerbsmodelle vorgestellt, die verschiedene Schwerpunkte im Erwerb setzen. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf das Global Elaboration Model von Levorato und Cacciari gelegt, von dem zunächst die aktuelle Version (Levorato und Cacciari 1995, 2002) beschrieben wird, in weiterer Folge jedoch auch auf die frühere, ausführlichere Version von Levorato 1993 eingegangen wird.

Den Abschluss bildet eine Diskussion und ein Vergleich der verschiedenen Modelle miteinander sowie eine Sammlung der daraus resultierenden Komponenten und Voraussetzungen, die man im sprachlichen, metasprachlichen, kognitiven und sozialen Feld näher betrachten muss. Diese sollen in den folgenden Kapiteln unter anderem anhand von Studienergebnissen besprochen werden.

Im Bereich der figurativen Sprache gibt es viele verschiedene Modelle. In diesem Kapitel werden jedoch ausschließlich Modelle und Theorien behandelt, die zumindest teilweise auch auf den Erwerb bei Kindern eingehen und keine Prozess- und Verarbeitungsmodelle bei Erwachsenen. Auf diese Modelle wird in Kapitel 7 näher eingegangen.

Der kindliche Spracherwerb wurde und wird in der Psycholinguistik sehr genau untersucht. Die meisten Studien legen den Schwerpunkt dabei allerdings auf den Erwerb der strukturellen Details der Sprache (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik) und einen Altersrahmen bis zu drei oder vier Jahren, maximal jedoch bis in etwa zum Schuleintritt. Danach werden oft nur noch der Zweitspracherwerb oder Auffälligkeiten im Spracherwerb untersucht. Gerade im Bereich der Interaktion und Pragmatik entwickeln sich Kinder und Jugendliche aber auch nach dem 5. oder 6. Lebensjahr noch erheblich weiter, und das bis ins Erwachsenenalter.

The research [...] indicates that during these years language continues to develop in the areas of syntax, semantics, reasoning, discourse, and

pragmatics. Studies also indicate that it is difficult to identify any point in the life span when the process is truly complete (Nippold 2007:1).

In den meisten Ländern handelt es sich bei dieser Zeitspanne um die Schul-, Ausbildungs- und teilweise auch noch Studienzeit beziehungsweise den Berufsalltag, zu deren Erfolg auch die Sprache und ihre Beherrschung Wesentliches beiträgt.

Zu diesen Bereichen der Sprache wird auch die figurative Sprache gezählt. Sie ist sowohl von Bereichen der Semantik (Mehrdeutigkeiten, Zugehörigkeit zu verschiedenen semantischen Domänen) und Pragmatik (Einsatz figurativer Sprache) betroffen, aber auch vom Diskurs (Kontext) und der Syntax (z.B. syntaktische Variation von Metaphern, Sprichwörtern etc.). Die in Kapitel 2.2.1 aufgezeigte Häufigkeit figurativer Sprache macht klar, dass ein Verständnis in diesem Bereich des Spracherwerbs bedeutend ist, sowohl das direkte Sprachverständnis der Kinder als auch das metasprachliche Verständnis der Forschung, um nähere Einblicke zum Beispiel bei Zweitspracherwerb oder Störungen gewinnen zu können.

Nippold (2007:17) führt an, dass die Entwicklung von figurativer Sprache bereits seit über achtzig Jahren untersucht wird. Die Anfänge dieser Untersuchungen liegen bei Piaget (1926) und seiner Beschreibung der Stadien zur kognitiven Entwicklung und der Sprache, da dieser Zusammenhang auch für diesen Bereich des Spracherwerbs erheblich ist (so wird, wie in Kapitel 2 erwähnt, zum Beispiel die Metapher von manchen kognitiven Forschern als prinzipiell kognitives Phänomen betrachtet, das nicht nur sprachlich seinen Ausdruck findet).

Seit den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts wird konkreter der Erwerb figurativer Sprache, dabei wieder insbesondere von Idiomen und Metaphern, untersucht.

4.1 Erwerbstheorien

Ebenso wie die grundlegende Frage der Definition figurativer Sprache unterscheiden sich die Modelle und Theorien zu ihrem Erwerb unter anderem darin, ob die figurative Sprache als ein besonderer, sich vom Rest der Sprache unter-

scheidender Teil gesehen wird oder ob angenommen wird, dass ihr Erwerb sich einfach und unauffällig in den Rest der sprachlichen und kognitiven Entwicklung einbettet, dabei aber eng mit dieser verbunden ist.

Die im Folgenden beschriebenen Modelle und Hypothesen schließen sich nicht immer zwingend gegenseitig aus, da sie sich unter anderem auf unterschiedliche Bereiche des Erwerbes konzentrieren. Während manche prozessorientiert sind, sich also darauf spezialisieren, die Vorgänge, die das Kind beherrschen muss, zu erforschen, setzen andere Modelle ihren Schwerpunkt auf die Auslöser des Erwerbes, wie zum Beispiel die Häufigkeit des Kontaktes mit figurativer Sprache.

Gegen Ende dieses Kapitels werden die Modelle beschrieben, die auf verschiedene Entwicklungsstufen des Kindes eingehen, wobei auch hier die Schwerpunkte unterschiedlich sind, wie zum Beispiel die kognitiven Entwicklungsstufen bei Piaget gegenüber den Entwicklungsstufen von Johnson und Pascual-Leone (1989), die erst über die Art der Metapher auf die Kognition kommen.

Die Reihenfolge der Modelle in diesem Kapitel folgt weder einer chronologischen (siehe dazu die jeweils angeführten Publikationsjahre) noch einer wertenden Ordnung.

Das Global Elaboration Model wird als letztes Modell angeführt, da es auf mehrere Komponenten eingeht, die in den anderen Modellen isoliert betrachtet werden, und das bislang detaillierteste Modell zu Produktion und Verständnis figurativer Sprache darstellt.

4.1.1 Erwerb durch Expositur

Viele Theorien gehen davon aus, dass figurative Sprache durch das wiederholte Hören von figurativen Äußerungen erworben wird.

a) Language Experience View / Hypothesis

Ortony et al. 1985 gehen davon aus, dass die Geschwindigkeit, mit der ein Kind Verständnis für figurative Sprache entwickelt, prinzipiell von seiner Expositur gegenüber solcher Sprache abhängt und nicht von seinem kognitiven Entwick-

lungsstand. Während dieser für sie beim generellen Spracherwerb sehr wohl eine Rolle spielt, hängt der spezielle Erwerb figurativer Sprache für sie hauptsächlich davon ab, wie oft ein Kind mit Formen dieser Sprache konfrontiert wird (Ortony et al. 1985, zitiert nach Manuskript S. 3).

In Ihrer Studie wird dabei sowohl der Einfluss figurativer Sprache im informellen Gebrauch (gegenseitige Beschimpfungen unter Einsatz von Similes, Metaphern und Ironie, genannt „sounding“) als auch die vermehrte Konfrontation mit figurativer Sprache im schulischen und literarischen Kontext untersucht. Beide fördern laut Ortony et al. das Verständnis und auch den aktiven Gebrauch figurativer Sprache.

b) Acquisition via Exposure Hypothesis

Auch andere sehen im Erwerb figurativer Sprache einen Teil des generellen Spracherwerbs, bei dem eine Art Alltagsroutine von besonderer Bedeutung ist, also ebenso wie bei Ortony und Larson-Shapiro das Exponiertsein im alltäglichen Diskurs (Ezell & Goldstein 1991,1992; Lodge & Leach 1975; Nippold & Martin 1989; Prinz 1983). Levorato und Cacciari (Levorato & Cacciari 1995:262; Levorato & Cacciari 1992:415, 417) nennen diese Ansicht Acquisition via Exposure Hypothesis.

Nach dieser Hypothese müssten häufigere Idiome (und andere häufig verwendete figurative Begriffe beziehungsweise Äußerungen) einfacher verstanden werden als weniger oft verwendete. Levorato und Cacciari 1992 und Gibbs 1991 untersuchten dies, fanden jedoch heraus, dass die Familiarität keinen Einfluss auf das Verständnis der Idiome bei den Kindern hatte, jedoch ihre Fähigkeit Idiome zu produzieren sehr wohl unterstützte (Levorato und Cacciari 1992, 1995). Mehr zu Studienergebnisse zur Bedeutung der Familiarität sind in Kapitel 6.3 zu finden.

Lodge und Leach 1975 gehen zwar davon aus, dass Kinder eigene Strategien entwickeln, um semantisch mehrdeutige Äußerungen zu verstehen, sehen den Beginn des Verständnisses (und somit der Entwicklung eben dieser Strategien) aber nicht vor dem 9. Lebensjahr (Buhofer, Annelies Häcki 1997:212; Levorato & Cacciari 1995:262).

4.1.2 Metasemantic hypothesis

Nippold und Rudzinski 1993 und Nippold und Haq 1996 untersuchten ebenfalls die Vorgehensweise von Kindern bei der Interpretation beziehungsweise dem Verständnis figurativer Sprache. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Familiarität beim Erwerb eine wichtige Rolle spielt, was die Language Experience Hypothesis beziehungsweise Acquisition via Expositure Hypothesis unterstützt.

Im Gegensatz zur Ansicht, Idiome würden als riesige lexikalische Einheiten erworben werden, fanden sie jedoch heraus, dass Kinder ihr Verständnis für figurative Sprache dadurch entwickeln, dass sie zunächst versuchen, die wörtliche Bedeutung der Einzelteile zu erschließen und erst in der Folge darin die nicht wörtliche Bedeutung suchen.

Nippold und Haq 1996 nannten ihre Hypothese metasemantic hypothesis (of figurative language development), da es sich dabei um eine metasprachliche Strategie handelt.

4.1.3 Erwerb als lexikalische Einheit

Eine der traditionellen Ansichten ist es, dass figurative Sprache generell als große lexikalische Einheit gelernt und gespeichert wird (Ackerman 1982, Hoffman & Honeck 1980, Strand & Fraser 1979; nach: Nippold 2007:195).

Das steht zwar nicht direkt im Widerspruch zu den Expositur-Hypothesen, aber zu anderen, die z.B. syntaktische Komponenten ebenso in Betracht ziehen wie auch die Transparenz der Einzelteile einer figurativen Äußerung. Die Annahme, dass figurative Sprache generell als in sich abgeteilte lexikalische Blöcke gelernt und gespeichert wird, ist angesichts der in Kapitel 2.1.2 besprochenen Vielfalt der Formen figurativer Sprache eher unwahrscheinlich, da es viele Formen gibt, die kreativ und flexibel (lexikalisch oder auch syntaktisch) verwendet werden können. Formen wie zum Beispiel Ironie und Sarkasmus scheinen lexikalisch unendlich unterschiedlich sein zu können und sind an keine fixe syntaktische Form gebunden.

Am ehesten scheint diese Theorie für wenig transparente, syntaktisch unveränderliche Idiome („frozen idioms“) zu gelten. Dies wird aber etwas später anhand verschiedener Untersuchungen zu diesem Thema genauer betrachtet.

4.1.4 Kognitive Modelle – Cognitive pre-requisite hypothesis / Cognitive constraints view

Wenn es um die Beziehung zwischen Sprache und Kognition geht, wird in der Literatur häufig Piaget zitiert (siehe dazu zum Beispiel Nippold und Rudzinski 1993:729, Marschark 2005:311), der auch im Bereich der Erforschung des Erwerbs figurativer Sprache der Erste war.

Piaget geht davon aus, dass die kognitive Entwicklung des Kindes erst eine gewisse Stufe erreicht haben muss, bevor es figurative Sprache verstehen kann. In seinem Modell kognitiver Entwicklungsstufen beim Kind (sensomotorische Phase, präoperationale Phase, konkret operationale Phase und formal operationale Phase), ordnet er den Erwerb figurativer Sprache der vierten und letzten Phase, der des formal operationalen Denkens, zu.

Piaget's (1926) "cognitive pre-requisite" hypothesis contended that formal operational thinking was necessary for competence with figurative language. However, no studies were able to demonstrate such a link (Kamhl & Lee, 1988). (zitiert nach: Nippold & Rudzinski 1993:729)

Piaget sieht den Ablauf dieser Entwicklungsstufen als klare chronologische Abfolge, die auch trotz individueller Geschwindigkeitsunterschiede der Kinder im Erwerb immer eingehalten wird.

[...] we may find some children who advance quickly or others who are backward, but this does not change the order of succession of the stages through which they pass [...] (Piaget 1972:2).

Piaget 1923 testete seine Theorie anhand der Erklärungen von Sprichwörtern durch Kinder, und stellte fest, dass sie erst im Alter von etwa 11 Jahren die Bedeutung figurativer Sprichwörter erklären können. Piaget 1972 setzt die Phase des formal operationalen Denkens überhaupt erst mit 12 bis 15 Jahren an, betont aber, dass das Erwerbsalter von verschiedenen Faktoren abhängig ist:

[...] the average age at which children go through each stage can vary considerably from one social environment to another, or from one country or even region within a country to another (Piaget 1972:7).

Diese Annahme entspricht auch der in Kapitel 2.2.2 bereits erwähnten Ansicht von Gibbs und Cameron 2008 über die Häufigkeit der Verwendung solcher Sprach generell.

Pollio und Pollio 1974 fanden in ihrer Studie heraus, dass Kinder figurative Sprache bereits in der konkret operationalen Phase verwenden, sie aber erst in der formal operationalen Phase erklären können. Das ist konform mit Piagets Studie 1923, in der er Kinder Sprichwörter erklären ließ (cf. Marschark Marc 2005:311).

Ortony & Larson-Shapiro 1985 (zitiert nach Manuskript S. 3f) nennen Modelle und Hypothesen, die sich an das Piaget-Modell anlehnen „Cognitive Constraints View“, da Vertreter dieser Ansicht davon ausgehen, dass eine Expositur gegenüber figurativer Sprache keine Effekte zeigt, solange das Kind die entsprechende kognitive Entwicklungsstufe nicht erreicht hat.

Für das Erreichen der kognitiven Entwicklungsstufen selbst sieht Piaget jedoch sehr wohl eine gewisse Bedeutung der Erfahrungen des Kindes:

These different speeds would be due to the quality and frequency of intellectual stimulation received from adults or obtained from the possibilities available to children for spontaneous activity in their environment. (Piaget 1972:7)

Gerade für die Stufe des formalen Denkens, die für Piaget beim Erwerb figurativer Sprache von besonderer Bedeutung ist, sieht er hier eine besondere Bedeutung:

When it comes to formal thought, we could propose that there will be an even greater retardation in its formation (for example, between 15 and 20 years and not 11 and 15 years); or that perhaps in extremely disadvantageous conditions, such a type of thought will never really take shape or will only develop in those individuals who change their environment while development is still possible. (Piaget 1972:7)

Piaget (1972:9f) berücksichtigt aber auch individuelle Unterschiede, die besonders ab der vierten Phase zum Vorschein treten, und die individuellen Talente und Interessen des Kindes oder des Jugendlichen widerspiegeln.

4.1.5 Erwerbsmodelle nach Metapherntypen

Metaphern lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten (strukturell, inhaltlich, frozen vs. novel, etc.) in unterschiedliche Typen einteilen. Manche Modelle im Bereich des Erwerbs figurativer Sprache gehen davon aus, dass diese Unterschiede auch zu einer bestimmten Reihenfolge im Erwerb der Typen führen.

Auch diese Modelle widersprechen nicht zwingend den bislang beschriebenen Modellen, da sie oft auf Komponenten wie den Grad der Konkretheit (sowie die damit verbundenen kognitiven Herausforderungen und Entwicklungsstufen), das eventuell hilfreiche Weltwissen und die Erfahrung eingehen.

a) Johnson und Pascual-Leone (1989)

Johnson und Pascual-Leone erkennen die Wichtigkeit der Familiarität für gewisse Metaphern an, insbesondere bei komplexen, konventionellen und „frozen metaphors“.

Die notwendige mentale Kapazität und Entwicklungsstufe ist für sie jedoch wichtiger als der sprachliche Aufbau einer Metapher. Dementsprechend ist für sie auch bei der Untersuchung von Kindern und ihrem Verständnis figurativer Sprache das Beherrschen der jeweiligen kognitiven Prozesse vorrangig gegenüber einer Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder.

Nach dieser prozessorientierten Ansicht teilen Johnson und Pascual-Leone den Metaphernerwerb (und die Metaphern selbst) in drei Gruppen / Levels ein:

- Identity Level: Es handelt sich dabei um Metaphern, bei denen Topic und Vehicle sich durch eine physische Ähnlichkeit auszeichnen. Diese Stufe erreichen Kinder im Alter von 7 bis 8 Jahren.
- Analogy Level: In dieser Stufe muss das Kind bereits fähig sein, Analogien zu machen. Dies ist der Fall, wenn Topic und Vehicle zum Beispiel aus zwei verschiedenen physischen Domänen stammen oder eine psychologische Eigenschaft des Topics mit einer physischen Eigenschaft des Vehicles verglichen wird. Laut Johnson und Pascual-Leone ist dies ab einem Alter von rund 9 bis 10 Jahren möglich.

- Predicate Level: Ist eine präzise Konzeptualisierung notwendig, so muss das Kind dieses Level erreichen, um eine Metapher verstehen zu können. Betroffen sind relativ abstrakte Metaphern, bei denen die Bedeutung schon ziemlich weit von der Interpretation der physischen Bedeutung des Vehicles entfernt ist. Diese Form von Metaphern richtig zu interpretieren, ist laut den Autoren ab etwa 11 bis 12 Jahren möglich.

b) Seitz (2005)

Auch Seitz 2005 geht auf verschiedene Arten von Metaphern ein, die sich in verschiedenen Entwicklungsstufen widerspiegeln. Seitz geht dabei im Gegensatz zu vielen anderen Modellen nicht nur auf das Sprachverständnis, sondern auch auf die Produktion, insbesondere den Unterschied von frühkindlichen Produktionen figurativer Sprache und späteren Produktionen ein. Nähere Informationen dazu sind in Kapitel 8.1 zu finden.

Alle bislang beschriebenen Modelle gehen auf eine oder mehrere Komponenten im Erwerb einer figurativen Kompetenz ein. Im folgenden Unterkapitel soll das Global Elaboration Model von Levorato und Cacciari vorgestellt werden, das das bislang komplexeste und vollständigste Modell auf dem Gebiet ist.

4.2 Global Elaboration Model

Dieses Kapitel soll das GEM von Levorato und Cacciari vorstellen, und dabei auch auf dessen Entwicklung eingehen (ältere Version von Levorato 1993; aktuelle von Levorato & Cacciari 1995, 2002) sowie es in Beziehung zu anderen Modellen setzen.

Im Gegensatz zu anderen Modellen deckt das Global Elaboration Model von Levorato und Cacciari nicht nur Produktion oder Verständnis figurativer Sprache ab, sondern ist ein Stufenmodell, das auf beide Bereiche ebenso eingeht wie auf die Reflexion über figurative Sprache.

Die Autorinnen gehen von einer anfangs wörtlichen Strategie des Kindes aus, die sich schrittweise bis zum Verständnis figurativer Sprache wandelt und schlussendlich auch zu einer kompetenten Produktion figurativer Sprache führt.

The best-developed model of idiom comprehension is the global elaboration model (Levorato & Cacciari, 1995, 1999), which relates age-related gains in idiom competence to the development of language processing skills, namely semantic analysis and use of context. (Cain et al. 2005, 81)

Die grundlegenden Postulate des Global Elaboration Models sind folgende:

Der Erwerb der figurativen Kompetenz ist ein gradueller und langdauernder Prozess, der verschiedene koordinierte Fähigkeiten beinhaltet, darunter kognitive und sprachliche (Levorato et al. 2004:304).

Für die Untersuchung des Erwerbes der figurativen Kompetenz reicht es nicht aus, sich auf ein Detail zu konzentrieren (zum Beispiel die semantischen Eigenheiten von Idiomen), sondern müssen verschiedene Kompetenzen (siehe dazu das Kapitel zu figurativer Kompetenz) zu verschiedenen Zeitpunkten in der Entwicklung betrachtet werden.

Einer der entscheidenden Punkte dieses Modells ist die Annahme, dass figurative Sprache nicht abgekapselt von wörtlicher Sprache und kognitiven Prozessen erworben wird, sondern sich in die generelle (sprachliche und kognitive) Entwicklung des Kindes eingliedert. Auch in diesem Punkt ähnelt es der oben beschriebenen „cognitive pre-requisite“ hypothesis von Piaget (siehe Kapitel 4.1.4), ist also ein Modell, das sich dem Thema nicht nur von linguistischer, sondern auch von kognitiver Seite nähert.

Im Gegensatz zu Piaget können für Levorato und Cacciari die Entwicklungsphasen auch koexistieren, was u.a. von der Komplexität (syntaktisch, kognitiv, etc.) und der semantischen Domäne des Ausdrucks abhängen kann. So kann ein Kind zum Beispiel für einen syntaktisch und semantisch weniger komplexen Ausdruck bereits eine Phase weiter sein als für einen anderen. Die sequenzielle Wort-für-Wort-Strategie bleibt also auch noch länger erhalten, wenn das Kind sich bereits in einer höheren Phase befindet und wird bei einem für das Kind neuen sprachlichen Phänomen wieder eingesetzt. Diese Ansicht zur kognitiven Entwicklung vertritt auch Karmiloff-Smith 1990.

Ein wesentliches Ziel des Erwerbes der figurativen Kompetenz ist für Levorato und Cacciari die Suche nach der globalen Bedeutung des Textes

[T]he comprehension and production of figurative meanings derive from the ability to go beyond a local, piece-by-piece elaboration of a text (or of a portion of discourse) to search for a global and coherent meaning (Levorato & Cacciari 1995:263).

Die Suche nach der Gesamtbedeutung eines Textes oder Diskurses zeigt, dass der Erwerb figurativer Sprache nicht ohne den Kontext betrachtet werden kann. Bedeutend für das Kind sind (beziehungsweise werden) nicht nur die einzelnen Items, sondern die Gesamtbedeutung.

[The] same capacities, knowledge and structures underlying the processing of linguistic information guide the comprehension of figurative expressions as well (Levorato et al. 2004:304).

Bereits bei ihrer Untersuchung zum Verständnis von Idiomen im Diskurs stellten Cacciari und Levorato (1989) fest, dass dieser Erwerbsprozess sich in mehrere Phasen gliedert, die verschiedene sprachliche und kognitive Fähigkeiten mit einbeziehen. Für sie ist der Erwerb der figurativen Sprache ganz klar in den generellen Spracherwerb und die kognitive Entwicklung des Kindes einzuordnen und funktioniert nicht generell durch eine Abspeicherung lexikalischer Einheiten, die durch wiederholte Expositur gespeichert werden.

Levorato (1993) versuchte sich erstmals in einer konkreten Aufzählung der Entwicklungsstufen eines Modells zur Entwicklung einer figurativen Kompetenz. Das damalige Modell enthält 6 Stufen und unterscheidet sich in einigen Punkten vom aktuellen Global Elaboration Model. Es wird weiter unten, nach einer detaillierten Erklärung der Stufen des GEM ebenfalls erläutert und mit der aktuellen Version verglichen.

4.2.1 Das Global Elaboration (aktuelle Version)

Levorato und Cacciari 1995 reduzierten das ursprüngliche Modell von Levorato 1993 auf vier Stufen und nannten es Global Elaboration Model. In ihrer Publikation 2002 wurde noch eine zusätzliche fünfte Stufe eingefügt. Dieses fünfstufige Modell stellt das vollständigste aktuelle Modell zum Erwerb figurativer Sprache dar.

- **Phase 1**

In dieser ersten Phase verfolgen Kinder eine wörtliche Strategie und verarbeiten den sprachlichen Input Stück für Stück, ohne dabei auf Textkohärenz und eventuelle Ungereimtheiten durch z.B. figurative Sprache Rücksicht zu nehmen. Diese Phase ist bis ca. 7 Jahren vorherrschend.

- **Phase 2**

In dieser Phase lernen Kinder, nach Hinweisen zu suchen, wenn das Gesagte im Widerspruch zum Kontext und ihrem steigenden Weltwissen steht. Sie erkennen, dass es sich in diesen Fällen nicht zwingend um eine semantische Anomalität beziehungsweise einen kommunikativen Fehler handeln muss. Hier beginnen Kinder Inferenzen zu ziehen und beginnen aufgrund ihres Weltwissens die wörtliche Bedeutung zu unterdrücken.

- **Phase 3**

In Phase 3 erwirbt das Kind ein Verständnis dafür, dass dieselbe kommunikative Intention in verschiedenen Formen ausgedrückt werden kann (z.B. wörtlich, idiomatisch, ironisch, etc.). Nach Levorato und Cacciari 1995, spielt hier zusätzlich zum eigenen Weltwissen auch die Fähigkeit mit, die inneren Zustände des Sprechers, dessen Absichten und Wissen in Betracht zu ziehen. Ein spezifischer kommunikativer Zweck kann die wörtliche Bedeutung verbannen.

Nicht-wörtliche Äußerungen werden in dieser Phase bereits figurativ interpretiert.

- **Phase 4**

Laut Levorato und Cacciari 1995 erreicht das Kind erst in Phase 4 die Fähigkeit, idiomatische Ausdrücke selbst zu produzieren.

Not surprisingly, the ability to produce idiomatic expressions comes as one of the last capacities, as the end point of the process of acquisition of the figurative possibilities of language (Levorato & Cacciari 1995:265).

Die aktuellere Version von 2002 (und auch Levorato et al. 2004; Nesi et al. 2006) sieht zwar den Hauptteil des Erwerbs der Produktion auch erst in Phase vier, spricht jedoch von einem Graben, der in dieser vierten Phase zwischen

Produktion und Verständnis langsam verkleinert wird. In dieser Phase liegt die Haupterrungenschaft darin, dass ein grundlegendes konventionelles Repertoire an figurativer Sprache erworben wird. Diese Phase ist in der Regel mit dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen.

- Phase 5

In der fünften Phase wird die figurative Kompetenz erreicht, von der bei gesunden Erwachsenen ausgegangen wird. Dazu zählen sowohl die metasprachlichen Prozesse, als auch eine kreative Verwendung figurativer Sprache. Das Modell aus dem Jahr 1995 berücksichtigt diese Phase nicht, sondern endet mit Phase 4.

Im folgenden Kapitel soll zum Vergleich die etwas frühere, ausführlichere Version des GEM von Levorato (1993) vorgestellt und mit der aktuellen Version verglichen werden.

4.2.2 Modell Levorato 1993

Bereits Levorato 1993 entwirft ein Modell zur Entwicklung einer figurativen Kompetenz und teilt ihre Entwicklungsstufen aufgrund der Überzeugung ein, dass die Entwicklung der figurativen Kompetenz mit der kognitiven Entwicklung des Kindes einher geht.

Levorato 1993 beschreibt drei grundlegende Charakteristika figurativer Sprache, die für den Erwerb von Bedeutung sind:

- a) Der Unterschied zwischen der wörtlichen Bedeutung der Wörter und der kommunikativen Intention des Sprechers

Diesen Unterschied muss das Kind erst entdecken.

- b) Die Konventionalität bestimmter figurativer Begriffe

Das Kind muss erkennen, dass bei Äußerungen, die eine wörtliche und eine figurative Interpretation zulassen, die konventionelle Bedeutung nicht unbedingt immer die wörtliche Interpretation ist.

Zu diesem Punkt sind besonders auch die Modelle zur Verarbeitung figurativer Sprache bei Erwachsenen interessant, die sich damit beschäftigen, ob bei mehreren Bedeutungen zuerst die wörtliche oder die figurative aktiviert werden und dann die zweite, oder nur die konventionellere von beiden, oder beide (Kapitel 6.5).

c) Die Bedeutung des Kontextes

Je nach Konventionalität des figurativen Ausdrucks sind der sprachliche und nicht-sprachliche Kontext, sowie das relevante Weltwissen entscheidend für das Verständnis. Diesen Kontext zu verwenden, müssen Kinder erlernen.

Im Gegensatz zum Global Elaboration Model enthält Levoratos Version (1993) 6 Stufen/Levels. Level 0 ist dabei nur eine Voraussetzung und noch keine eigentliche Stufe innerhalb des Erwerbs figurativer Sprache.

- **Level 0:**

Das Kind akzeptiert, dass Dinge Namen ändern können, denkt aber, dass die Eigenschaften des Objektes sich mit dem Namen auch ändern.

- **Level 1:**

Der Name hört auf, Teil des Objektes zu sein. Das Kind beginnt in dieser Phase eine erste Verbindung zwischen Benennung und Bedeutung herzustellen und das Phänomen der Polysemie, also des Vergebens desselben sprachlichen Labels an verschiedene Referenten, zu verstehen.

Dennoch herrscht in dieser Phase die Tendenz einer wörtlichen Strategie vor. Für das Kind ist die Gesamtbedeutung nach wie vor die Summe der Bedeutungen der Einzelwörter. In einer Äußerung mit konkreten und bildlichen Inhalten zeigen die Kinder eine Tendenz, die verwirrenden bildlichen Inhalte zu ignorieren und nur die konkreten Elemente zur Interpretation zu verwenden.

- **Level 2:**

Level 2 wird von Kindern laut Levorato 1993 mit ungefähr 7 bis 8 Jahren erreicht.

Es handelt sich hier um den Beginn einer Überwindung eines rein referenziellen und wörtlichen Verständnisses und Gebrauches der Sprache. Die Kinder verwenden erstmals den Kontext und semantische Informationen, um an die Bedeutung und Kohärenz figurativer Äußerungen heranzukommen. Ebenso wie im späteren GEM als wesentlicher Punkt der Entwicklung der figurativen Kompetenz angeführt, weist auch Levorato 1993 darauf hin, dass es sich hierbei um einen stark gradualen Prozess handelt.

- **Level 3:**

Das Level 3 wird bei ca. 9 bis 10 Jahren angesetzt.

In diesem Alter entdecken Kinder die Arbitrarität der Sprache und können durch die Erkenntnis, dass Sprache mit verschiedenen Mitteln für viele verschiedene kommunikative Zwecke verwendet wird, erstmals die Bedeutung vom Signifikanten lösen. Es wird also erkannt, dass die Oberfläche nicht das Wichtigste ist und Sprache nicht immer wörtlich sein muss.

Für Levorato 1993 handelt es sich hier um das entscheidendste Level im Erwerb figurativer Sprache. Hier treten zum ersten Mal nicht nur Verständnis von Metaphern, Sprichwörtern und Idiomen auf, sondern auch Produktion.

- **Level 4:**

Wenn Kinder das Level 4 erreichen, können neue Ausdrücke mit bereits erworbenen Informationen und Konzepten verbunden werden. In dieser Phase werden erstmals konventionalisierte Ausdrücke wie Idiome, „frozen metaphors“ und formelhafte Ausdrücke erworben. In dieser Phase steigt auch die Bedeutung der Familiarität mit den Ausdrücken, also die Bedeutung der Häufigkeit. Levorato 1993 betont allerdings, dass konventionalisierte Ausdrücke, mit denen das Kind bereits besonders häufig in Kontakt gekommen ist, eventuell bereits vor dem sonstigen Erreichen des Levels 4 erworben werden können.

Im Gegensatz zur schrittweisen Zerlegung von Äußerungen in den ersten Stufen, findet auf dieser Stufe noch keine Zerlegung in Einzelteile bei konventionalisierten Äußerungen statt. Eine willentliche kreative Verwendung von zum Bei-

spiel Idiomen durch semantische oder syntaktische Änderungen ist in dieser Phase daher noch nicht möglich.

- **Level 5:**

Das Level 5 bringt zum ersten Mal ein Metaverständnis der Sprache. Die Einzelteile und die Gesamtbedeutung können analysiert werden, um den Zusammenhang zwischen der kommunikativen Intention und der sprachlichen Oberfläche zu verstehen. Idiome können jetzt auch verstanden werden, wenn sie syntaktische oder lexikalische Variationen aufweisen, was auch zu einem kreativen Einsatz von Idiomen und figurativer Sprache in der Produktion führt.

4.2.3 Vergleich der beiden Versionen

Level 0 der Version 1993 steht noch vor dem eigentlichen Einsatz eines Erwerbes figurativer Kompetenz. Level 1 und 2 entsprechen in etwa den Phasen 1 und 2 im Global Elaboration Model. Für Level 2 wird ein ungefähres Alter von 7 bis 8 Jahren angenommen. Level 3 entspricht in etwa der Phase 3 im Global Elaboration Model und basiert auf der Entdeckung der Arbitrarität der Sprache. Kognitiv bedeutet dies eine Distanzierung von einer bis zum 9. beziehungsweise 10. Lebensjahr dominierenden Konkretheit. Außerdem lernen Kinder hier, dass gewisse Realisierungen einer kommunikativen Absicht effektiver sein können als andere.

Es können hier bereits einige wenige, sehr bekannte Idiome vorkommen, wohingegen Level 4 als der eigentliche Startpunkt für die Produktion von Idiomen angenommen wird. In der aktuellsten Version des GEM (2002, 2004, 2006) wird diese stufenübergreifende Produktionsentwicklung ebenfalls berücksichtigt. Familiarität gewinnt auf diesem Level die Überhand über den Kontext, der in den Levels 2 und 3 am wichtigsten ist. Das entspricht in der neuesten Version der Tatsache, dass sich hier ein grundlegendes konventionelles Repertoire entwickelt, zu dem die Kinder vermutlich auch häufiger im Alltag Zugang haben (nicht mehr nur zu Hause, sondern auch in der Schule).

Während der 5. Stufe Levoratos Modell 1993 und der neuesten Version des GEM, die in der Version von 1995 nicht berücksichtigt wird, entwickelt sich ein

Metaverständnis. Aufgrund von semantischen Inferenzen und Hintergrundwissen, werden die Äußerungen hier nicht mehr nur verstanden, sondern können auch analysiert werden. Auf diesem Level können auch syntaktische und lexikalische Variationen verstanden und produziert werden und Idiome und kreative Sprache eingesetzt werden.

Metaphern können bereits auf Level 3 interpretiert werden, wenn die interpretativen Strategien schon fortgeschritten sind.

Für alle Versionen gilt, dass eine strikte, einheitliche Abfolge der Stufen nicht zwingend angenommen wird, sondern je nach kognitiver oder sprachlicher Komplexität im selben Alter für unterschiedliche Äußerungen unterschiedliche Stufen aktiv sein können.

4.3 Diskussion

Weder das 6-Stufen-Modell (Levorato 1993) noch das 4/5-Phasen-Modell (Global Elaboration Model; Levorato & Cacciari 1995, 2002, Levorato et al. 2004, Nesi et al. 2006) berücksichtigen frühkindliche Metaphernproduktionen.

Auf den ersten Blick widerspricht diese frühe Verwendung figurativer Sprache der Annahme, figurative Produktionen träten erst auf Stufe 4 auf (siehe Kapitel 4.2.1). Leider wird dieser Punkt von Levorato und Cacciari (1995) und Levorato et al. (2004) nicht genauer aufgegriffen. Basierend auf Levorato 1993 ist davon auszugehen, dass unter Produktion nur der bewusste Einsatz dieses kommunikativen Mittels verstanden wird.

Inwiefern frühkindliche Metaphern bewusst eingesetzt werden oder „Irrtümer“ darstellen, die auf ein noch nicht vollständiges Wissen über Wortbedeutungen zurückzuführen sind, ist in der Literatur umstritten (Datlinger 2005:19-23).

Seitz (2005) unterscheidet 2 Stufen der Metaphernproduktion. Die frühkindlichen Metaphern sind angeboren und eingeschränkt, wohingegen die sekundären bzw. konzeptionellen Metaphern informell und formell gelernt werden und mit einem Wissen über sprachliche, soziale und kulturelle Konventionen verbunden sind (Seitz 2005:79, 90).

Auf die Entwicklung der Metaphernproduktion wird in Kapitel 8 genauer eingegangen.

Erst in Phase 3 sollen Kinder die Möglichkeit haben, die Intentionen des Sprechers zu berücksichtigen. Das steht in Widerspruch zu gängigen Theory-of-Mind-Untersuchungen, laut denen teilweise bereits 4-Jährige diese Fähigkeit besitzen (Tendhal & Gibbs 2008:1857). Tendhal & Gibbs (2008:1856f) gehen noch weiter: Für Metaphernverständnis werden für sie nur first-order Repräsentationen⁴ benötigt (im Gegensatz zur Ironie, für die second-order Metarepräsentationen benötigt werden). Es gibt jedoch sogenannte „primary metaphors“ (z.B. Verbindung der Erfahrung Wärme und Zuneigung), für die nicht einmal Mind-reading-Abilities notwendig sind. Das würde den Beginn des Erwerbs von Metaphern bereits bei Säuglingen ansetzen. Auch wenn es sich hier um keine sprachliche Form handelt, gehen Tendhal und Gibbs von einem Einfluss auf den späteren Erwerb figurativer Sprache aus.

Auf die Entwicklung von Theory of Mind und deren Bedeutung für die Entwicklung figurativer Sprache wird in Kapitel 5.7 genauer eingegangen.

Die Darstellung der oben aufgeführten Modelle geht nicht auf die Methoden ein, aufgrund derer die Studienergebnisse erzielt wurden (aus denen dann meist die Modelle entstehen) ein. Mehrere AutorInnen beschäftigen sich mit der Bedeutung der Aufgabenstellung. Dazu gibt es mehr Informationen in Kapitel 6.6.

Aus den aufgezählten Modellen ergibt sich, dass Kinder in der Zeit, in der sie figurative Sprache erwerben, auch generell noch mit ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung nicht fertig sind.

Das folgende Kapitel soll anhand von Nippold 2007 einen kurzen Überblick über die wichtigsten generellen Entwicklungen in dieser Zeitspanne geben, die einen Einfluss auf den Erwerb figurativer Sprache haben.

⁴ Für First-Order-Beliefs oder –Repräsentationen muss der Glaube / das Wissen des Gegenübers eingeschätzt werden. Bei Second-Order-Aufgaben ist eine zweistufige Einschätzung notwendig. Im Bereich der Ironie zum Beispiel muss der Zuhörer einschätzen können, dass der Gesprächspartner weiß, dass der Zuhörer weiß, dass eine wörtliche Interpretation des Gesagten nicht zweckmäßig ist (siehe dazu auch Kapitel 5.7).

In der Folge werden schrittweise die einzelnen von den theoretischen Modellen angesprochenen Komponenten den Bereichen Produktion und Verständnis zugeordnet, und anhand von Studienergebnissen diskutiert.

5 Entwicklung von Sprache und Kognition ab dem 5. Lebensjahr

Dieses Kapitel stellt die Ansichten darüber dar, in welchem Alter figurative Sprache erworben wird und schafft einen Überblick darüber, welche anderen sprachlichen und kognitiven Entwicklungen in diesem Zeitraum stattfinden. Dabei wird insbesondere auf die Bereiche eingegangen, die aufgrund der vorangegangenen beiden Kapitel als für die figurative Kompetenz interessant oder wesentlich erscheinen.

5.1 Wichtige Entwicklungen bis zum 5. Lebensjahr

Auch wenn die tatsächliche Entwicklung der figurativen Kompetenz von den meisten erst ca. ab dem 5. Lebensjahr angesetzt wird, hat das Kind bis dahin Fähigkeiten erlangt, die für Produktion und Verständnis figurativer Sprache wesentlich sind. Auf grundlegende sprachliche Fähigkeiten im Bereich von Phonetik, Phonologie, Morphosyntax und Semantik soll hier nicht genauer eingegangen werden, obwohl sich Defizite auf diesen Gebieten mitunter durchaus auch auf den Bereich der figurativen Sprache auswirken können.

Auch die im Folgenden beschriebenen Errungenschaften setzen in ihrem Erwerb oft schon vor dem 5. Lebensjahr ein. Da es zu diesem Bereich in den kognitiven Wissenschaften, insbesondere der Psychologie und Psycholinguistik, bereits sehr viel Literatur gibt, wird hier vor allem auf die Entwicklungen ab dem 5. Lebensjahr eingegangen.

5.2 Erwerbsalter der figurativen Kompetenz

Obwohl ebenso wie bei anderen Bereichen der Sprache individuelle Variationen im Alter des Erwerbes figurativer Sprache auftreten können, gibt es einen groben Zeitrahmen, der in Untersuchungen als für die Entwicklung figurativer Sprache bedeutend herausgefunden wurde.

Unumstritten ist die Tatsache, dass es sich im Erwerb der figurativen Sprache um einen längeren, graduellen Prozess handelt, bei dem gerade im lexikalischen Bereich zusätzliches Wissen bis ins Erwachsenenalter erworben wird.

Größere Differenzen bestehen bei der Frage, ab wann Kinder mit nicht-wörtlicher Sprache umzugehen lernen.

Piaget 1923 fand heraus, dass Kinder jünger als 11 Jahre nicht in der Lage sind, die figurative Bedeutung von Sprichwörtern zu verstehen, da sie noch nicht in der Lage sind, formale Operationen durchzuführen (Marschark 2005:311). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel besprochen setzt Piaget 1972 die Phase des formal operationalen Denkens gar erst bei 12 bis 15 Jahren an, wenn er auch verschiedene Faktoren nennt, die einen individuellen Unterschied bei diesem Alter begründen können.

Lodge und Leach 1975 setzen das Alter, ab dem Strategien für das Verständnis figurativer Sprache erworben werden, nach dem 9. Lebensjahr an. Sie untersuchten Kinder im Alter von 6, 9 und 12 Jahren sowie junge Erwachsene (Nippold 2007:185f; Levorato und Cacciari 1995:262; Ezell und Goldstein 1992:181).

Heute geht man von einem weitaus jüngeren Alter aus, was die Entwicklung figurativer Sprache sowohl bei Verständnis als auch Produktion betrifft.

Bereits Johnson und Pascual-Leone (1989:2) sehen für das Verständnis von Metaphern die Entwicklung mit 11 bis 12 Jahren nahezu abgeschlossen, während 9- bis 10-Jährige für sie in einer Übergangsphase stecken, in der sie vor allem Metaphern, die auf physischer Ähnlichkeit beruhen, interpretieren können, aber teilweise auch schon solche, die nicht mehr so konkret sind. Doch auch 6- bis 7-Jährige können laut Johnson und Pascual-Leone (1989:2) bereits sehr konkrete Metaphern verstehen, bei entsprechenden Hilfeleistungen in der Aufgabenstellung sogar schon jüngere Kinder⁵. In Levoratos und Cacciaris Global Elaboration Model (siehe Kapitel 4.2) wird der eigentliche Beginn der Entwicklung der figurativen Kompetenz mit etwa 7 Jahren angesetzt.

⁵ Eine genauere Definition von „jünger“ bleiben sie dabei allerdings schuldig.

Frühkindliche Metapherproduktionen, Rollenspiele und symbolisches Spiel (zum Beispiel der Einsatz einer Banane als Telefonhörer) setzen schon ab etwa 4 Jahren ein, werden jedoch von den meisten noch nicht zum Erwerb der figurativen Kompetenz gezählt, da die Kinder in diesem Alter noch nicht über die figurative Komponente ihrer sprachlichen Verwendung reflektieren können. Nähere Informationen zum Bereich Produktion befinden sich in Kapitel 8.

5.3 Prosodie / Intonation

Die Entwicklung der Prosodie beginnt bei Kindern zwar schon lange, bevor sie das erste Wort sprechen, dennoch gibt es auch nach dem 5. Lebensjahr noch Entwicklungen, die einen Einfluss auf Verständnis und Produktion figurativer Sprache haben.

Im Bereich der figurativen Sprache kommt der Prosodie insbesondere im Bereich der Ironie Bedeutung zu, wo sie – zusätzlich zur Situation, der Mimik, dem Kontext und der Einschätzung der mentalen Zustände des Gegenübers – Hilfe bei der Interpretation leisten kann. Durch eine andere Intonation kann man zum Beispiel manchmal eine ironische Äußerung von einer Lüge unterscheiden.

Eine einheitliche Definition „ironischer Intonation“ gibt es jedoch nicht, was auch die Reproduzierbarkeit von Untersuchungen schwierig macht:

If we look closely at studies that describe the “ironic” or “sarcastic” intonation [...] it is usually a nasal, stressed intonation conveying negative affect. However, there are a multiplicity of ‘tones of voice’ usable to convey irony, including, for example, a positive tone of voice [...] (Nakassis und Snedeker 2002:4).

Wie groß die Bedeutung der Intonation für das Verständnis von Ironie und Sarkasmus wirklich ist, ist in der Literatur umstritten. Happé (1995) sieht bereits bei 6-Jährigen eine Verwendung von Hinweisen durch die Intonation zur Interpretation von ironischen Äußerungen. Ackerman (1983) hingegen fand heraus, dass sich erst 8-Jährige mehr auf die Intonation als auf den Kontext konzentrieren, um ironische Äußerungen zu interpretieren, 6-Jährige noch mehr auf den Kontext. Winner et al. (1987) fanden selbst bei 8- bis 10-Jährigen noch Probleme in der Verwendung intonativer Hinweise auf Ironie. Während sich viele darin einig

sind, dass die Intonation erst mit steigendem Alter für die richtige Interpretation ironischer Äußerungen an Bedeutung gewinnt (Ackerman 1983, Demorest et al. 1984, Winner et al. 1987, Sullivan et al. 1995), stellen andere die Bedeutung der Intonation als unterstützenden Hinweis zum Verständnis von Ironie grundsätzlich in Frage (Gibbs und O'Brien 1991).

Abseits von Ironie und Sarkasmus scheint der Intonation keine oder kaum Bedeutung zuzukommen. Wolgemuth et al. (1998) untersuchten zum Beispiel Metaphernverständnis bei schwerhörigen Kindern und konnten keinen Unterschied zur Kontrollgruppe feststellen.

5.4 Lexikon

Nach Nippold (2007:25) lernen Kinder im Schulalter zwischen 2.000 und 3.000 neue Wörter pro Jahr oder 5 bis 8 neue Wörter pro Tag.

Während in der frühen Kindheit und zu Beginn der Schulpflicht der Kinder vor allem der Input gesprochener Sprache zum Lexikonerwerb beiträgt, gewinnt ab ca. 9 bis 10 Jahren (Nippold 2007:26) das Lesen eine immer größere Bedeutung. Das führt dazu, dass Kinder und Jugendliche, die mehr lesen, tendenziell auch ein größeres Lexikon erwerben. Alleine schon der Unterricht in der Schule eröffnet den Heranwachsenden ein Vokabular, auf das sie in ihrem Alltagsleben nicht zwingend stoßen. So werden zum Beispiel auch Wörter gelernt, deren Bedeutung sich nicht durch den situativen oder textlichen Kontext „von selbst“ erschließt, sondern durch Definitionen erklärt wird.

As students progress through school, the types of words they encounter become increasingly obscure and abstract, and they occur more often in formal written contexts than in casual spoken contexts. (Nagy, Diakidoy, und Anderson, 1993). (zitiert nach Nippold 2007:26.)

Für diese Definitionen gibt es syntaktische (zum Beispiel Relativsätze) und semantische Hilfsmittel. Dabei wird bei den oft immer abstrakter werdenden Konzepten in Schulbüchern oft auf figurative Sprache zurückgegriffen. In Bereichen wie zum Beispiel der Biologie werden dabei oft zum Beispiel Similes und Metaphern verwendet, um nicht greifbare Begriffe zu veranschaulichen (zum

Beispiel der Darm als Wurm oder Schlange, die Verzweigung der Bronchien als Äste eines Baumes, etc.).

Ein weiterer Bereich, in dem Kinder im Laufe ihrer Schulzeit Fortschritte machen, ist ihre metasprachliche und metakognitive Eloquenz. Auch wenn diese nicht zwingend gleichbedeutend beziehungsweise für das Verständnis figurativer Sprache vorausgesetzt werden muss, ist es oft genau diese Fähigkeit, die in Studien (mit-)überprüft wird, wenn Kinder und Jugendliche figurative Sprache beziehungsweise ihre Zwecke für die Konversation erklären sollen. Nicht nur bei transparenten, sondern insbesondere auch bei opaken Metaphern, Idiomen und Sprichwörtern kann eine metasprachliche Kompetenz den Kindern und jungen Erwachsenen dabei helfen, die Bedeutung zu erschließen (Nippold 2007:13, Nippold 2001:168f).

This is accomplished by analyzing the words contained in the expression, scrutinizing the linguistic context in which it occurs, and generating a temporary interpretation that can later be confirmed or rejected as more clues become available (Nippold 2007:13).

In vielen Tests und Studien zur figurativen Sprache wird von den TeilnehmerInnen eine Erklärung oder Definition der figurativen Aussage gefordert. Abgesehen vom Verständnis von Definitionen, auf das bereits zu Beginn dieses Kapitels eingegangen wurde, ist also auch die akkurate Produktion von Wortdefinitionen in der Untersuchung der Entwicklung einer figurativen Kompetenz von Bedeutung. Wortdefinitionen werden in Studien oft eingesetzt, um das Lexikon von Kindern und Jugendlichen zu überprüfen oder ihre Fähigkeit, dieses schnell und richtig abzurufen. Die Definition oder Erklärung einer Äußerung verlangt dem Produzenten jedoch nicht nur sprachliche (zum Beispiel syntaktische), sondern auch metasprachliche Fähigkeiten ab (Nippold et al. 2003:728). Da diese Fähigkeiten sich bis ins frühe Erwachsenenalter weiterentwickeln, kann eine Überprüfung durch Definitionen beziehungsweise Erklärungen einer Äußerung mitunter zu einer Unterschätzung des tatsächlichen Verständnisses der Kinder führen (Nippold 2007:94).

Auch durch die besser werdenden analytisch-morphologischen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen werden neue Wörter gelernt (Komposita bzw. „neue“

Wörter, die sich morphologisch zum Beispiel durch das Suffigieren von bereits bekannten Wörtern unterscheiden). Auch hier hilft die immer besser ausgeprägte Fähigkeit zur metasprachlichen Analyse.

Diese generellen Entwicklungen im Lexikonerwerb haben unter anderem auch direkten Einfluss auf (beziehungsweise werden auch unterstützt durch) den oben erwähnten Erwerb figurativer Wörter, wie zum Beispiel von ambigen Wörtern mit teilweise metaphorischer Bedeutung.

Auch in der Speicherung und im Abruf des Lexikons kommt es im Zuge des Erwerbs figurativer Kompetenz zu einer Änderung. Nachdem Kinder zunächst eine wörtliche Strategie verfolgen (siehe Kapitel 4), erkennen sie mit der Zeit, dass Wörter mehrere Bedeutungen haben können. Das macht eine Neuorganisation des semantischen Netzwerkes notwendig.

New words are acquired, old words take on subtle differences in meaning, and words from semantically related categories become closely associated, resulting in an organized semantic network. (Nippold 2007:75)

Der Kontext ist generell eine große Hilfe, wenn lexikalische Einheiten abgerufen werden sollen, nicht nur im Bereich der figurativen Sprache. Das führt dazu, dass die Lesestärke des Kindes auch auf die Exaktheit und Geschwindigkeit des Abrufs lexikalischer Einheiten Einfluss hat (Nippold 2007:78f, 85).

5.5 Morphologie und Syntax

Im Laufe der sprachlichen Entwicklung verändert sich nicht nur die Satzlänge, sondern auch die Komplexität sowie die Verwendung und das Verständnis seltenerer Satzstrukturen. Das hängt natürlich nicht nur vom Alter, sondern auch wesentlich von der verwendeten Textsorte ab. So werden insbesondere in der Spontansprache unter Gleichaltrigen Satzlänge und -komplexität durchaus reduziert. Nippold 2007:279f führt dazu mehrere Studien an, so zum Beispiel Hoyle 1991, die 8-Jährige aufnahm, während diese Sportmoderatoren nachahmten. An diese Form der Sprachverwendung angepasst, verwendeten die Jungen durchwegs die Gegenwart und benutzten eher kurze als komplexe Sätze, die der durchschnittlichen Satzlänge ihres Alters nicht entsprach. Auch Eckert 1990 nahm die Freizeitgespräche von 16- bis 17-jährigen Mädchen auf. Dabei wies

eines der gesprächigeren Mädchen eine durchschnittliche Satzlänge von 7,86 Wörtern auf, was unter der erwarteten Durchschnittslänge liegt (11,17 Wörter).

Diese Entwicklung hat auf gewisse Formen der figurativen Sprache Einfluss. So werden zum Beispiel bei Sprichwörtern teilweise im alltäglichen Sprachgebrauch eher unübliche syntaktische Konstruktionen verwendet.

Auch wenn man davon ausgeht, dass sogenannte „frozen metaphors / idioms“ als lexikalische Einheiten erworben werden (siehe dazu Kapitel 4.1.3), kann eine einfachere syntaktische Struktur ein erstes Verständnis erleichtern beziehungsweise eine längere, komplexere syntaktische Struktur diese erschweren. Das könnte unter anderem dazu beitragen, dass die kreative Verwendung gewisser Formen figurativer Sprache erst relativ spät erworben wird. Auch die kreative, bewusste Verwendung wortbildender Morpheme entwickelt sich im Laufe der Zeit weiter.

Prinzipiell können Kinder mit fünf Jahren im Bereich der Morpho-Syntax schon Einiges. In der folgenden Tabelle führt Nippold die wesentlichsten Punkte für Englisch auf.

Tabelle 1 - Linguistic Attainments of a Typical 5-Year-Old Child – Syntax and Morphology (Nippold 2007:22f)

Mean length of utterance = 6.0+ morphemes in conversation
Has mastered Brown's grammatical morphemes (e.g., past tense <i>-ed</i> , possessive <i>-s</i> , plural <i>-s</i> , third person singular <i>-s</i> , present progressive <i>-ing</i>)
Produces sentences with relative clauses: "I like the dog <i>that has spots</i> ."
Produces sentences with adverbial clauses: " <i>If it rains</i> , let's make cookies."
Produces sentences with nominal clauses: "I know <i>she likes chocolate chip best</i> ."
Uses multiple embedding: "she wants <i>to play soccer before we go home</i> ."
Uses infinitives: "Let me <i>cut</i> it."
Uses gerunds: "I like <i>talking on the phone</i> to Grandma."
Produces compound sentences with coordinate conjunctions: "I'll take the red one <i>and</i> you can have the black one."
Produces complex sentences with subordinate conjunctions: "She wants the red truck <i>because</i> it's faster."
Asks <i>wh</i> - questions: "When are we going to Grandma's?"

Uses negation: "I'm not playing with Jeremy."

Uses past tense verbs: for example, *ate*, *ran*, *cooked*

Uses present tense verbs: for example, *eating*, *running*, *cooking*

Uses future tense verbs: for example, *will eat*, *will be eating*

Studien zum Erwerb der figurativen Kompetenz liegen bislang vorwiegend zu Sprachen wie Englisch, Deutsch, Französisch und Italienisch vor.

Je nach Komplexität der Morphologie und / oder Syntax gibt es auch in anderen Sprachen auch in diesem Alter noch Entwicklungen, die zum Beispiel im Bereich einer Unterscheidung im Erwerb von unveränderlichen und veränderlichen Idiomen interessant sein könnten.

Ein sprachtypologischer Vergleich sprengt jedoch den Rahmen dieser Arbeit und soll daher nur vollständigkeithalber erwähnt bleiben.

Auch Entwicklungen auf Textebene sind für Verständnis und Produktion figurativer Äußerungen wichtig, da dem Kontext, wie bereits erwähnt, eine besondere Bedeutung zukommt. Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher mit diesem Bereich.

5.6 Textebene

Abgesehen von der Bedeutung figurativer Sprache im mündlichen Diskurs, ist vor allem auch die Schriftsprache für den Erwerb einer figurativen Kompetenz ein entscheidender Faktor. Nicht zuletzt, da das Verständnis mitunter über schriftlichen Text überprüft wird.

Wie bereits in Kapitel 4 mehrfach erwähnt, scheint für den Erwerb der figurativen Kompetenz der Kontext von besonderer Bedeutung zu sein. Dies setzt auch die Fähigkeit voraus, aus einem längeren Diskurs die relevanten Informationen zu filtern.

Da der Altersbereich, in den der Erwerb figurativer Kompetenz bei den meisten Menschen mit der Zeit der Schulbildung zusammenfällt, wird im Folgenden besonders auf den Schreib- und Leseerwerb und die damit verbundenen Textkompetenzen eingegangen.

5.6.1 Die Bedeutung des Schreib- und Leseerwerbs

Der Erwerb der Schrift eröffnet dem Kind eine neue Quelle der Sprache, die sich in ihrem Aufbau oft deutlich von der dem Kind bekannten gesprochenen Sprache unterscheidet. Diese Unterschiede zeigen sich in vielen Aspekten, so zum Beispiel einer teilweise aufwändigeren Syntax, aber auch genereller im Zweck der Sprache. Obwohl einige Bereiche, wie die gegenseitige Beeinflussung mit phonologischem Bewusstsein (Niemi 2008:169), auf den ersten Blick für den Erwerb figurativer Kompetenz eher zweitrangig scheinen, hat der Schreib- und Leseerwerb generell unbestritten einen wichtigen Einfluss auf Entwicklungen in diesem Bereich. Die gegenseitige Beeinflussung, ob ein Kind / Jugendlicher figurative Sprache gut versteht und ein guter Leser oder Schreiber ist, wird im nächsten Kapitel anhand verschiedener Studien genauer beleuchtet. Gerade für diesen Bereich spielen aber tatsächlich auch Bereiche wie phonologisches Verständnis und Rechtschreibung eine Rolle, da ein eventueller Mehraufwand in diesem Bereich oder zum Beispiel eine gegebene Legasthenie oder Lese-Rechtschreib-Schwäche sich negativ auf die Konzentration auf den Inhalt des Textes auswirken kann. In vielen Fällen wirkt sich ein solches Problem auch auf die Motivation zum Lesen und Schreiben aus, wodurch solche Kinder mitunter auch weniger lesen und schreiben. Die fehlende Motivation für oder negative Einstellung zu geschriebener Sprache lässt sich natürlich nicht immer durch pathologische Ursachen erklären. Auch den Mitschülern, Lehrern, Eltern und anderen sozialen Faktoren kommt hier ein wichtiger Teil zu. Wie im Kapitel zum Verständnis näher besprochen, wirkt sich ein seltenerer Kontakt zu geschriebener Sprache jedoch häufig negativ auf eine Weiterentwicklung in Bereichen der Syntax und des Lexikons aus.

5.6.2 Textkohäsion und –kohärenz

Um einen Text zusammenhängend und verständlich zu machen, hat ein Sprecher (oder Schreiber) das Mittel der semantischen Kohärenz und das der Kohäsion (durch Grammatik hergestellter Textzusammenhang). Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten, unter anderem die Thema-Rhema-Gliederung eines Textes.

Dabei stellt das Thema die Information dar, die bereits bekannt ist, als bekannt vorausgesetzt wird oder bereits erwähnt wurde, wohingegen das Rhema neue Informationen einführt. Wird dieses durch Rekurrenz oder auch nur teilweise Rekurrenz, Synonyme, Pronomina oder andere grammatikalische und textliche Mittel wieder aufgenommen, wird es selbst zum Thema.

Gerade sehr jungen Kindern ist der klassische Thema-Rhema-Aufbau, der eine Textgrammatik mitbestimmt, oft noch nicht bewusst. Während auch Erwachsene das Thema, wenn es durch die gegebene Situation eindeutig ist, oft nicht erst extra einführen müssen, setzen Kinder aufgrund ihres eigenen Wissens das Thema oft als bekannt voraus, obwohl ihr Gegenüber es eventuell noch nicht kennt (Köller, Wilhelm 2004:656). Das kann unter anderem mit einer noch nicht fertig entwickelten Theory of Mind zusammenhängen.

Auch Hickmann et al. 1989 untersuchten narrative Texte von 4- bis 10-Jährigen auf ihre Kohäsion in Deutsch, Englisch, Französisch und Mandarin und stellten fest, dass Kinder erst ab 6 bis 7 Jahren Referenten richtig einführen, wenn es sich um nicht deiktische Referenten handelt, sondern sie diskursintern bedingt sind. (Hickmann et. al 1989:8).

Abgesehen von der Verwendung von Pronomina zum Wiederaufgreifen eines Themas eines vorangegangenen Satzes, können auch Synonyme eingesetzt werden, um die Kohäsion im Text aufrechtzuerhalten, ohne Wortwiederholungen zu verwenden. Das setzt das Wissen voraus, dass ein Signifikat durch mehrere Signifikanten bezeichnet werden kann. Diese Erkenntnis fällt in Levoratos Modell 1993 in das Level 1. In manchen Fällen kommt statt eines relativ transparenten Synonyms auch eine Metapher oder eine andere Form figurativer Sprache zum Einsatz. Ist dies der Fall, so kann der vorangegangene Text (also der Kontext) zum Verständnis der figurativen Sprache herangezogen werden.

Auch auf der Textebene zeigt sich somit die Bedeutung der Entwicklungen im morpho-syntaktischen und lexikalischen Bereich für ein besseres Verständnis figurativer Sprache.

Abgesehen davon spielen auch hier kognitive Kompetenzen, wie zum Beispiel eine bereits entwickelte Theory of Mind eine entscheidende Rolle. Der Erwerb dieser Fähigkeit wird im folgenden Kapitel genauer behandelt.

5.7 Theory of Mind

Theory of Mind (kurz ToM) ist die Fähigkeit eines Menschen, seinem Gegenüber gewisse Bewusstseinszustände zuzuschreiben und somit sein Verhalten zu verstehen oder voraussehen zu können. Zu diesen Bewusstseinszuständen zählt man Wünsche, Glauben und Wissen.

Oft ist dadurch erst eine akkurate Interpretation von Diskurs und Text, der im vorangegangenen Kapitel behandelt wurde, möglich.

Der Begriff Theory of Mind wurde zum ersten Mal explizit von Premack und Woodruff 1978 in „Does the chimpanzee have a theory of mind“ verwendet, obgleich die frühesten Wurzeln des Begriffes schon in Aristoteles Konzept „practical syllogism“ gefunden werden können (Györi 2003).

Obwohl der Begriff Theory of Mind in der Fachliteratur (in der Psychologie und in der Linguistik) häufig verwendet wird, gibt es beim Umfang der Definition Unterschiede.

Theory of mind [is] the human capacity [⁶] to understand, explain and predict various agents' behaviours by attributing mental states [⁷] to them, and interpreting behaviour as causal consequence of the attributed mental states [⁸]. (Györi 2003)

Notwendig wird der Einsatz von Theory of Mind vor allem dann, wenn die Intention des Senders nicht oder nicht allein durch die wörtliche Interpretation des Gesagten erschlossen werden kann.

Aber nicht nur für das Verständnis hat diese kognitive Fähigkeit im sprachlichen Bereich Folgen, sondern sie führt bei der Produktion unter anderem dazu, dass

⁶ Theory of Mind wurde auch bei Affen und Menschenaffen getestet (Premack and Woodruff 1978, Cheney and Seyfarth 1990, Heyes 1998) und man geht heute davon aus, dass höhere Menschenaffen zwar einen Teil der Theory of Mind Fähigkeiten besitzen, allerdings nicht in der komplexen Form, in der sie beim gesunden Menschen vorhanden sind.

⁷ Dazu kann man Wünsche, Emotionen, Ziele, etc. zählen.

⁸ Dabei werden der Kontext, Weltwissen, gesellschaftliche Normen und die individuellen Besonderheiten des Gegenübers in Betracht gezogen.

Grice's Maxime der Quantität (siehe dazu Kapitel 2.3) überhaupt erst vom Sprecher erfüllt werden kann, da er eine Theorie zum vorhandenen Wissen und den mentalen Zuständen des Gesprächspartners hat, und somit nicht zu viel und nicht zu wenig Information liefert.

Die Verwendung figurativer Sprache macht dann Sinn, wenn der Sprecher davon ausgeht, dass sein Gegenüber über das nötige Wissen verfügt, seine Äußerung adäquat zu interpretieren. Umgekehrt ist es im Bereich des Verständnisses auch wichtig, das Wissen, den Glauben und eventuelle Wünsche des Gegenübers einschätzen zu können.

Theory of Mind hat im kindlichen Erwerb verschiedene Entwicklungsstufen.

Eine der klassischen Aufgaben zur Überprüfung der Theory of Mind (meistens von Kindern) ist der sogenannte Maxi-Test von Wimmer und Perner (1983). Es handelt sich um eine Geschichte, in der Maxi Schokolade in einen Kasten räumt und dann den Raum verlässt. Seine Mutter kommt herein und gibt die Schokolade in einen anderen Schrank. Die Frage an die Testpersonen lautet: Wo wird Maxi die Schokolade suchen, wenn er wieder hereinkommt.

Dafür muss der (falsche) Glaube von Maxi verstanden werden.

Kinder beginnen diese Aufgabe ab einem Alter von etwa vier Jahren zu verstehen und verbal zu erklären. Mit fünf Jahren lösen bereits rund 90 % die Aufgabe richtig und mit sechs Jahren alle (Baron-Cohen 2001, Baron-Cohen et al. 1985, Frith und Frith 2003).

Bei Theory-of-Mind-Tests unterscheidet man zwischen „first-order“ und „second-order“ belief.

Der Maxi-Test ist ein „first-order false belief“-Test, da die Kinder nur den falschen Glauben von Maxi verstehen müssen.

Bei „second-order false belief“-Tests muss der Glaube einer Person zum Glauben einer dritten Person eingeschätzt werden. Im Bereich der figurativen Sprache ist dies besonders bei der Interpretation von Ironie notwendig, aber auch bei anderen Formen der nicht wörtlichen Sprache: Der Zuhörer muss einschätzen, dass der Sprecher, der die nicht wörtliche (zum Beispiel sarkastische) Äu-

ßerung tätigt, glaubt, dass der Zuhörer weiß/glaubt, dass seine Äußerung keinen Sinn ergibt, wenn sie wörtlich interpretiert wird.

Während Frith und Frith (2003:460) meinen, dass diese kognitiv komplexere Aufgabenstellung ebenfalls bereits im Alter von fünf bis sechs Jahren gelöst werden kann, setzen Caillies und Sourn-Bissaoui (2008:709) ein Verständnis von „second-order belief“-Aufgaben erst bei sechs bis sieben Jahren an.

Der Beginn des bewussten „Mentalizing“ wird bereits bei etwa 18 Monaten angesetzt, wenn Kinder erstmals nicht mehr nur reflexartig den Blicken und Gestiken ihrer Eltern folgen, sondern geteilte Aufmerksamkeit bewusst verfolgen können. (Frith und Frith 2003:460, 462). In diesem Alter beginnen Kinder auch mit Rollenspielen, die teilweise bereits Elemente figurativer Sprache beinhalten. Auf diese wird im Kapitel zu frühkindlichen Produktionen figurativer Sprache noch genauer eingegangen.

Die Bedeutung von Theory of Mind für die Entwicklung figurativer Kompetenz wurde bereits von mehreren Studien überprüft:

For example, Happé (1993) has shown that the ability to understand metaphors is related to the ability to pass explicit theory of mind tasks. The brain basis of this aspect of language is far less well understood. (Frith and Frith 2000:339)

Auch Caillies und Sourn-Bissaoui (2008) untersuchten die Zusammenhänge zwischen Idiomen und Theory of Mind. Sie fanden heraus, dass neben der generellen sprachlichen Kompetenz von Kindern bei nicht zerlegbaren Idiomen Theory of Mind eine Rolle spielt. Bei zerlegbaren Idiomen spielte Theory of Mind jedoch keine Rolle (Caillies und Sourn-Bissaoui 2008:709). Dieses Erkenntnis hängt auch mit der Transparenz von Idiomen zusammen. Da opakere Idiome generell schwerer zu verstehen sind, muss der Zuhörer weitere Hilfsmittel beanspruchen, um die Äußerung richtig interpretieren zu können. Dazu bietet sich neben dem Kontext auch „Mindreading“ an.

Wie bereits weiter oben erwähnt, sind auch Weltwissen, Wissen über gesellschaftliche Normen und damit verbunden eine Kompetenz sozialer Interaktion verbunden.

Mit dem Besuch von Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule erweitert sich für Kinder meist ihr Umfeld. Obwohl in dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden kann, hat die vielseitige Interaktion mit Gleichaltrigen, Kindergärtnern und Lehrern sicher einen Trainingseffekt. Dieser liegt nicht nur darin, dass die Heranwachsenden mit verschiedenen Formen von Sprache konfrontiert werden, sondern auch darin, dass sie lernen müssen, sich noch besser in die Konversationsregeln ihrer Gesellschaft einzufügen.

Teile dieser Entwicklung, die eher von den Sozialwissenschaften behandelt werden, sind vermutlich auch für die Theory-of-Mind-Entwicklung entscheidend.

5.8 Logisches Denken

Auch wenn im schulischen Bereich das logische Denken offensichtlich meist im Unterrichtsfach Mathematik und den Naturwissenschaften überprüft wird, ist diese kognitive Fähigkeit auch für die Sprache unverzichtbar. Zwei wesentliche Bereiche des logischen Denkens für den Erwerb der figurativen Kompetenz sind Analogien und Syllogismen.

5.8.1 Analogien

Beim analogischen Denken werden Ähnlichkeiten und Unterschiede von Objekten, Wörtern und Situationen analysiert, um mit der Information Problemstellungen zu lösen oder andere Objekte, Wörter oder Situationen zu verstehen (Nippold 2007:111).

Klassische Analogie-Aufgaben sind nach dem Schema „A steht zu B wie C zu D“ konstruiert, wobei von Schülern meist D eingesetzt werden soll.

Beispiele dafür sind: hell:dunkel :: Tag:Nacht oder auch hell:Tag :: dunkel:Nacht.

In addition to mathematics, verbal analogical reasoning is important in other areas of education, such as decoding and comprehending text, learning to spell [...], and interpreting figurative expressions such as metaphors and proverbs [...] (Nippold 2007:112).

Zwei Beispiele aus dem Bereich der figurativen Sprache könnten dabei die folgenden sein:

Helligkeit:Intelligenz :: Finsternis:_____.

hell:fröhlich :: dunkel:_____.

Insbesondere die Fähigkeit, bewusst über solche Analogien zu reflektieren, erwerben erst Jugendliche. Piaget et al. (1977) unterscheiden hierbei zwischen dem präoperativen und dem konkret operativen Denken. Während in der präoperativen Phase dem Kind nur seine „wahrnehmungsmäßigen oder vorstellungsmäßigen Regulierungen“ (Piaget et al. 1977:234) zur Verfügung stehen, die noch kein echtes logisches Denken beinhalten, wird mit der Phase des konkreten Denkens ein „Gleichgewicht“ erreicht:

Die [...] konkreten Operationen koordinieren sich [...] zu definierten Strukturen (Klassifizierungen, Seriationen, Zuordnungen usw.), die das ganze Leben lang erhalten bleiben (Piaget et al. 1977:235).

Das Umsetzen dieser Regelmäßigkeiten bei verbalen, wenig konkreten Formulierungen sieht Piaget teilweise erst in der Phase des formalen Denkens (Piaget et al. 1977:238ff)

Im Bereich der Analogien führt dies dazu, dass Kinder mit fünf bis sechs Jahren (präoperative Phase) zwar Paare bilden können, diese aber nur selten zu Analogien komplettieren können. In der konkret operativen Phase (etwa sieben bis zehn Jahre) werden schon mehr Analogien gebildet und teilweise auch schon erklärt. Erst in der Phase des formalen Denkens jedoch (11- bis 12-Jährige) entwickeln Jugendliche eine echte Strategie, um die Analogie-Probleme zu lösen, ohne auf Versuch und Irrtum angewiesen zu sein (Nippold 2007:114f).

5.8.2 Syllogismen

Ähnlich wie Analogien stellen auch Syllogismen einen Teil des logischen Denkens dar. Wie bereits im Kapitel zu Theory of Mind erwähnt, behandelte bereits Aristoteles dieses Phänomen.

Syllogismen sind logische Schlussfolgerungen aufgrund zweier Prämissen (Nippold 2007:136f).

Beispiel:

Hauptprämisse: Glas bricht, wenn man es mit harten Gegenständen bewirft.

Unterprämisse: Jemand hat Steine auf das Glas geworfen.

Schlussfolgerung: Das Glas ist zerbrochen.

Haupttypen von Syllogismen sind „*conditional, categorical, disjunctive*“ und „*conjunctive*“ (Nippold 2007:135f).

- a) Oben genanntes Beispiel ist ein klassischer **Bedingungssyllogismus** (if – then):

Hauptprämisse: Wenn X dann Y.

Unterprämisse: X.

Schlussfolgerung: Y.

Markovits 1995 (nach Nippold 2007:136) unterscheidet beim Bedingungssyllogismus *modus ponens* und *modus tollens*.

Im Modus ponens bestätigt die Unterprämisse den Antezedenten der Hauptprämisse, während mit dem Modus tollens die Folge der Hauptprämisse von der Unterprämisse verneint wird.

Modus ponens:

Hauptprämisse: Glas bricht, wenn man es mit harten Gegenständen bewirft.

Unterprämisse: Jemand hat das Glas mit einem harten Gegenstand beworfen.

Daher ist das Glas zerbrochen.

Modus tollens:

Hauptprämisse: Glas bricht, wenn man es mit harten Gegenständen bewirft.

Unterprämisse: Das Glas ist nicht zerbrochen.

Daher wurde das Glas nicht mit einem harten Gegenstand beworfen.

- b) **Kategoriale Syllogismen** sind nach folgendem Schema aufgebaut:

Hauptprämisse: Alle X sind Y.

Unterprämisse: Z ist ein X.

Schlussfolgerung: Z ist ein Y.

- c) **Ausschließende Syllogismen** sind durch zwei Alternativen in der Hauptprämisse gekennzeichnet:

Hauptprämisse: Entweder X oder Y.

Unterprämisse: Y.

Schlussfolgerung: Nicht X.

- d) **Verbindende Syllogismen** haben zwei zusammen auftretende, „gleichberechtigte“ Bedingungen in der Hauptprämisse. Das heißt sie sind im Gegensatz zum Bedingungssyllogismus austauschbar.

Hauptprämisse: X und Y.

Unterprämisse: X / Y

Schlussfolgerung: Daher auch Y / Daher auch X.

Aufgaben dieser Art sind nicht nur beim Lösen von Rätseln wichtig, sondern können auch zum Verständnis figurativer Sprache beitragen. Sprichwörter, Fabeln und ähnliche Formen figurativer Sprache arbeiten oft mit Bedingungen und Schlussfolgerungen, aus denen dann zum Beispiel eine moralische Lehre gezogen werden soll. In Kombination mit Analogien kann dann in weiterer Folge die Bedeutung der figurativen Elemente erschlossen werden.

Bereits fünf- und sechsjährige Kinder verstehen teilweise schon logische Argumente, die Fähigkeit entwickelt sich aber bis ins Erwachsenenalter weiter. Selbst dann ergeben sich mitunter noch Probleme, z.B. bei der Interpretation des Modus pollens oder tollens von Bedingungssyllogismen. Eine besondere Herausforderung stellen dabei Syllogismen dar, die ungültige oder unlogische Verbindungen darstellen, da einem in diesem Fall bei einer rein formalen Formulierung des Syllogismus für gewöhnlich die nötige Zusatzinformation zum Verständnis fehlt. Ein konversationeller Kontext erleichtert daher das Verstehen nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen (Nippold 2007:141).

Im kommenden Kapitel wird genauer auf den Bereich „Verständnis“ eingegangen.

6 Verständnis

In diesem Kapitel soll anhand vorwiegend aktuellerer Studien auf verschiedene Bereiche eingegangen werden, die für das Verständnis figurativer Sprache und seine Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind.

Ist der Kontext (Kapitel 6.1) für die Interpretation nicht hilfreich, so wird versucht, mithilfe semantischer Inferenzen die figurativen Komponenten der Äußerung zu verstehen (Kapitel 6.2). Dafür spielt es auch eine Rolle, wie gut das Kind / der Jugendliche die figurative Äußerung (z.B. Metapher, Idiom) kennt (Kapitel 6.3). Um die Äußerung im situativen Kontext verstehen und erklären zu können, bedarf es zusätzlich zum sprachlichen Verständnis eines metapragmatischen und metasprachlichen Verständnisses, (Kapitel 6.4) genauer eingegangen wird.

Nach einer kurzen Erwähnung der Bedeutung des Gedächtnisses (Kapitel 6.5) wird außerdem auf die Aufgabenstellungen bei Untersuchungen eingegangen, denen teilweise ebenfalls eine hohe Wichtigkeit zugesprochen wird, wenn es darum geht, festzustellen, was Kinder ab wann können (Kapitel 6.6).

Auch wenn die einzelnen Komponenten im Folgenden einzeln besprochen werden, kann man sie nicht wirklich separat betrachten. Wie bereits in Kapitel 4.2 angedeutet, spielen mehrere Prozesse zusammen, wenn figurative Sprache verarbeitet wird. Dies wird nicht nur von Levoratos und Cacciaris Global Elaboration Model hervorgehoben, sondern zum Beispiel auch von Nippold et al. 2001, die bei einer Studie mit 12-Jährigen herausfanden, dass die Kinder, die ein generell gutes Verständnis figurativer Begriffe vorwiesen, die anderen Kinder auch in anderen Bereichen, wie Lesekompetenz, Hörverständnis und genereller Kenntnis opaker idiomatischer Begriffe übertrumpften.

6.1 Kontext

Die Bedeutung des Kontextes und die daraus folgende Wichtigkeit der Lesekompetenz wurden bereits in den Kapiteln 3, 4 und 5 erwähnt. In diesem Kapitel wird zunächst darauf eingegangen, welche unterschiedlichen Formen von Kon-

text figurative Sprache begleiten können (situativer versus sprachlicher Kontext, genauere Aufteilung des sprachlichen Kontextes).

In weiterer Folge werden Studien vorgestellt, die sich mit der Bedeutung des Kontextes generell beschäftigen, und abschließend Untersuchungen, die sich auf den Zusammenhang zwischen Leseverständnis beziehungsweise – kompetenz, Kontext und figurative Sprache konzentrieren.

6.1.1 Kontext-Arten nach Modus

Bei den Arten des Kontextes können unterschiedliche Kategorisierungskriterien gewählt werden. Man unterscheidet zunächst den situativen vom sprachlichen Kontext. Zum situativen Kontext wird alles gezählt, was sich nicht direkt aus der sprachlichen Äußerung ergibt. Dazu gehören Weltwissen und Theory of Mind ebenso wie die Interpretation von Mimik und Gestik des Gegenübers. Im Bereich von Ironie und Sarkasmus wird davon ausgegangen, dass Sarkasmus wahrscheinlicher erkannt wird, je größer die Diskrepanz zwischen der Situation und der Äußerung ist (Capelli et al. 1990 nach Hofstädter 2008:26).

6.1.2 Kontext-Arten nach Grad der Figurativität

In diesem Kapitel geht es weniger um den situativen als um den sprachlichen Kontext. Dieser kann in einen näheren Kontext (z.B. die Wörter, die einen figurativen Begriff in einem Satz, zum Beispiel einem Sprichwort, begleiten) und den weiteren Kontext (zum Beispiel die Einbettung einer Metapher in einer Geschichte) unterteilt werden (Cameron 1996:54f).

Der sprachliche Kontext kann das Verständnis einer figurativen Äußerung mehr oder weniger unterstützen, da er für gewöhnlich zusätzliche Informationen zum Verständnis liefert. Man unterscheidet drei Arten von Kontext:

- wörtlicher Kontext
- figurativer Kontext
- sinnloser Kontext

In einem sogenannten **wörtlichen Kontext** macht auch eine wörtliche Interpretation der figurativen Äußerung Sinn. Oft handelt es sich dabei jedoch um Aussagen, bei denen eine figurative Interpretation plausibler ist als die wörtliche (Levorato et al. 2004:305).

Beispiele: Bei der letzten Aktion des bekannten Künstlers stand die ganze Stadt kopf.

Der direkte Kontext des Wortes „kopfstehen“ lässt hier sowohl die wörtliche Interpretation zu (die Menschen standen tatsächlich auf dem Kopf) als auch die figurative („kopfstehen“ als verwirrt sein, aufgeregt sein).

- Wer im Glashaus sitzt soll nicht mit Steinen werfen, denn an den Scherben könnte man sich verletzen.

Auch hier macht die wörtliche Bedeutung Sinn. Wenn der situative oder weitere sprachliche Kontext aber diese Interpretation nicht noch zusätzlich unterstützt, ist eine figurative Interpretation beider Teile ebenso möglich.

Der **figurative Kontext** macht für gewöhnlich eine wörtliche Interpretation der figurativen Äußerung unmöglich beziehungsweise unlogisch.

Beispiel: Beim letzten Freundschaftsspiel der österreichischen Fußball-Nationalmannschaft versank das Publikum vor Scham wieder einmal in Grund und Boden.

Niemand vermutet hier, dass die Zuschauer tatsächlich in einem Loch im Boden versanken, da der Kontext eine figurative Interpretation von „in Grund und Boden versinken“ unterstützt.

Ein **sinnloser Kontext** gibt der figurativen Äußerung weder Bedeutung, wenn sie wörtlich interpretiert wird noch wenn sie auf die erwartete Weise figurativ verstanden wird. Es kann sich dabei zum Beispiel auch um semantisch ähnliche, aber unpassende Kontexte handeln.

Beispiel: Der Krug geht so lange zum Wasser, bis er bricht, es sei denn er stolpert schon vorher.

Das figurative Sprichwort wird von diesem Kontext nicht unterstützt. Eine wörtliche Interpretation ist aber dadurch, dass Krüge keine Füße haben ebenso sinnlos.

In vielen Testungen wird außerdem zu Vergleichszwecken zusätzlich eine Aufgabenstellung mit figurativer Äußerung ohne Kontext gearbeitet.

6.1.3 Studienergebnisse

Während es schon länger Studien zur Bedeutung des Kontextes, insbesondere im Bereich der Metaphern, Idiome und Ironie, gibt (Ackermann 1982; Gibbs 1987; Nippold & Martin 1989; Cacciari & Levorato 1989; Capelli et al. 1989; Levorato und Cacciari 1992; u.v.m.), wird die Bedeutung der Lesekompetenz in diesem Zusammenhang noch nicht so lange untersucht (Levorato et al. 2004; Cain et al. 2004; Cain et al. 2005; Nesi et al. 2006; Cain & Towse 2008).

Das Modell, das am genauesten auf die Bedeutung des Kontextes für ein Verständnis figurativer Äußerungen eingeht, ist das Global Elaboration Model von Levorato und Cacciari (vgl. Kapitel 4.2).

Nerlich und Clarke (2002) definieren sogar eine eigene kontextuelle Kompetenz (siehe dazu Kapitel 3.4.2), die auch – aber nicht nur – für den Erwerb der figurativen Kompetenz eine Rolle spielt.

Generell wird, wie bereits in Kapitel 5.3 besprochen, dem Kontext selbst bei Ironie und Sarkasmus eine höhere Bedeutung für das kindliche Verständnis zugesprochen als zum Beispiel der Intonation (z.B. Winner et al. 1987, Ackerman 1983, Laval & Bert-Erboul 2005).

Laut dem Global Elaboration Model (Levorato und Cacciari 1995, 2002 und Levorato et al. 2004) berücksichtigen Kinder bei der Interpretation figurativer Äußerungen den Kontext erstmals in Phase 2, die ca. mit 7 Jahren einsetzt (siehe Kapitel 4.2). Selbstverständlich verstehen Kinder, wie in Kapitel 5.2 besprochen, auch davor schon einige figurative Äußerungen. Sie setzen allerdings bis dahin andere Mittel ein, um die Bedeutung zu erschließen (z.B. semantische

Inferenzen bei transparenten Metaphern und ihr steigendes Weltwissen bei sehr bekannten Idiomem und Metaphern⁹.

Bereits Levorato und Cacciari (1992) untersuchten die Bedeutung des Kontextes bei Kindern zwischen 6;9 und 9;5 Jahren anhand von 10 Idiomem, die in zwei Erzählungen eingebaut wurden, einmal mit wörtlichem Kontext und einmal mit figurativem. Außerdem wurden die Idiomem auch ohne Kontext präsentiert. Das Ergebnis zeigte eindeutig, dass Kinder die Äußerungen bei figurativem Kontext häufiger als figurativ erkannten und erklärten als bei wörtlichem oder fehlendem Kontext.

Die Studie zeigte außerdem, dass Kinder mit steigendem Alter ihre wörtliche Strategie immer mehr zugunsten einer figurativen Strategie aufgeben, da die 10-jährigen Kinder weitaus häufiger auch ohne Kontext zu einer figurativen Erklärung griffen, obwohl alle Äußerungen theoretisch auch wörtlich erklärbar waren (Levorato und Cacciari 1992:430). Diese Erkenntnis ist auch für den Vergleich mit Modellen zur Verarbeitung bei Erwachsenen relevant, der in Kapitel 7 erfolgt.

Die meisten Studien bestätigen eine Vorherrschaft des Kontextes über andere Komponenten zum Verständnis einer figurativen Äußerung (z.B. Nippold & Martin 1989; Nippold et al. 2001; Cain et al. 2005; Qualls 2004, Laval 2003, Laval & Bert-Erboul 2005).

Pexman und Glenwright 2007 gehen unter anderem auf den Gebrauch des Kontextes für das Verständnis von Ironie ein. Sie messen dabei jedoch dem Einschätzen von Intentionen des Sprechers durch das Kind eine höhere Bedeutung bei als dem direkten sprachlichen Kontext.

Eine weitere Studie, die die Vorherrschaft des Kontextes gegenüber anderen Analysekomponenten in Frage stellt, ist Crutchley 2007. In ihrer Studie konzentrierten sich die Kinder teilweise mehr auf semantische und syntaktische Informationen als auf den Kontext (Crutchley 2007:217).

⁹ Dies unterstreicht auch, dass die in Kapitel 4 vorgestellten Modelle unterschiedliche Bereiche des Erwerbs der figurativen Kompetenz abdecken, die in sich jedoch alle wichtig sind.

6.1.4 Lesekompetenz

Wenn, wie oben angeführt, der Kontext die wichtigste Komponente in der Entwicklung figurativer Kompetenz darstellt, ergibt sich (auch anhand der in Kapitel 5 angeführten Altersstufen, in denen diese Fähigkeit erworben wird) die Bedeutung des Schriftspracherwerbes.

Die Annahme, dass nicht nur ein Zusammenhang zwischen der generellen sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes mit der figurativen Kompetenz besteht, sondern insbesondere auch zur Kompetenz beim Lesen, wurde bereits von mehreren Studien untersucht.

Positive correlations exist between idiom understanding and academic achievement, reading and listening comprehension in adolescents, and nonverbal measures of mental capacity (e.g., Johnson 1991; Nippold, Moran, & Schwarz 2001; Qualls & Harris, 1999; Qualls, O'Brien, Blood, & Hammer, 2003). (Nesi et al. 2006:128).

Levorato et al. 2007 verglichen unter anderem die Bedeutung von Satz- und Textverständnis und fanden heraus, dass das Textverständnis wichtiger für das Idiomverständnis war als das Satzverständnis.

Auch Cain et al. 2003 untersuchten, inwiefern das Erschließen von unbekannten Wörtern in einem Text durch den narrativen Kontext mit der Lesestärke und dem Leseverständnis zusammenhängt, und fanden heraus, dass schwächere Leser tatsächlich auch weniger Nutzen aus dem Kontext zogen, um die ihnen unbekannten Wörter zu verstehen. Diese Erkenntnis lässt sich auch außerhalb der figurativen Sprache verwerten und unterstützt die These, nach der nicht nur der Kontext, sondern auch die Familiarität eines Wortes oder einer Äußerung eine Rolle für das Verständnis spielt.

Diese Erkenntnis wurde auch von Cain und Towse (2008) bestätigt, wobei lese-schwache Schüler besonders bei opaken Idioms weitaus weniger Nutzen aus dem Kontext zogen als die Vergleichsgruppe.

Cain, Oakhill und Lemmon (2004:671) gehen unter anderem auf den engen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Vokabular von Kindern und Erwachsenen ein. Sie führen zwei Erklärungsformen an, anhand deren in der Literatur diese Zusammenhänge erklärt werden:

Theoretical explanations for this relation fall broadly into two camps, those that posit a causal relation with vocabulary influencing reading ability and those that propose a common variable underlying the development of these two skills. (Cain, Oakhill & Lemmon 2004:671)

Ähnlich wie im Global Elaboration Model vorgeschlagen, sehen auch Cain, Oakhill & Lemmon eine generelle sprachliche und kognitive Entwicklung, in die sich Teilkompetenzen wie die Fähigkeit, den Kontext zum Erschließen neuer Wörter zu verwenden, einordnen.

In diesem Zusammenhang untersuchten sie 9- bis 10-jährige Kinder, um herauszufinden, welchen gegenseitigen Einfluss die Lesekompetenz, das Vokabular und das Arbeitsgedächtnis der Kinder hatten.

Auch ihre Ergebnisse unterstützen die Ansicht, dass es sinnvoll ist, sich nicht nur auf eines der in Kapitel 4 vorgestellten Entwicklungsmodelle zu beschränken, sondern die darin vertretenen verschiedenen Komponenten gemeinsam zu betrachten. Wie bereits mehrfach erwähnt, scheint hierfür von den bislang vorgestellten Modellen das Global Elaboration Model am besten geeignet, das den Erwerb der figurativen Kompetenz in die sonstige sprachliche und kognitive Entwicklung eingliedert. Dennoch wird auch von Levorato und Cacciari, obwohl ihr Modell die größte Vielzahl an Komponenten berücksichtigt, nicht auf alle Aspekte, die in dieser Arbeit angeführt werden, eingegangen.

Die Bedeutung der Lesekompetenz für das Verständnis figurativer Sprache ist nicht nur im schulischen Alltag entscheidend. In Kapitel 2.2 wurde auf die Häufigkeit und Bedeutung figurativer Sprache im Alltag hingewiesen. Wenn die Aussage des Global Elaboration Models stimmt, dass der Kontext die wichtigste Quelle für Kinder für ein Verständnis figurativer Sprache ist, sind leseschwache Schüler definitiv im Nachteil. Wie bereits in mehreren Kapiteln erwähnt wurde, treffen Schüler nicht nur im Alltag und im Sprachunterricht auf figurative Sprache, sondern in vielen Textbüchern, teilweise sogar in Textaufgaben der naturwissenschaftlichen Fächer. Ein weniger ausgeprägtes Verständnis figurativer Sprache kann daher zu einem Versagen in der schulischen Laufbahn führen, was sich oft auch auf den weiteren beruflichen Erfolg auswirkt.

Schwächere Leser haben oft auch weniger Lust auf Lektüre und kommen somit – zumindest in manchen Bereichen (z.B. Fabeln, Sprichwörter, etc.) – seltener in Kontakt mit figurativer Sprache. Geht man davon aus, dass zumindest opake-re figurative Begriffe durch Expositur erlernt werden, entziehen sie sich somit einer wichtigen Quelle.

Da der Kontext nicht nur im Bereich der figurativen Sprache von Bedeutung ist, ist es ratsam, schwache Leser so früh wie möglich durch Leseförderprogramme zu unterstützen.

6.2 Semantische Inferenzen / Transparenz

Die semantische Analyse beinhaltet das Finden der alternativen Bedeutungen von Schlüsselwörtern und die Verarbeitung der nicht-wörtlichen Bedeutung des Satzes (Cain et al. 2009:281).

Gerade bei Metaphern und Similes ist es dabei entscheidend, dass das Kind versteht, dass ein Wort für (Teil-)Bedeutungen eines anderen verwendet wird:

Children's knowledge and awareness of the relevant semantic features of the topic and the vehicle of a metaphor or simile have been shown to play a key role in their understanding of such expressions. (Nippold 2007:164)

Das ist besonders wichtig für das Verständnis von transparenten Idiomen, die eine klare Überlappung zwischen der wörtlichen und figurativen Bedeutung haben (im Gegensatz zu opaken Idiomen). Aufgrund dieser Überlappungen kann die wörtliche Bedeutung helfen, die übertragene Bedeutung zu entschlüsseln (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006; Nippold & Duthie, 2003, Cain et al. 2009:281, Cain et al. 2005). Während Kinder oft noch zusätzlich zur semantischen Analyse den Kontext zurate ziehen, benutzen Erwachsene den Kontext hauptsächlich nur noch dann, wenn es sich um opake Idiome handelt.

Zum Alter, ab dem semantische Analysen von Kindern verwendet werden, um eine Idiombedeutung zu verarbeiten, gibt es unterschiedliche Ergebnisse:

Für Gibbs (1987, 1991) gehört diese Fähigkeit zu den frühen Entwicklungsfähigkeiten (early developing skill), die bereits im Alter von 5 Jahren eingesetzt werden.

Nippold und Rudzinski (1993) und Nippold und Taylor (1995) fanden hingegen heraus, dass die Transparenz eines Idioms erst ab ca. 14 bis 17 Jahren einen positiven Einfluss auf das Verständnis eines Idioms hat, aber noch nicht im Alter von 11 Jahren (Nippold 2007).

Levorato und Cacciari (1999) fanden heraus, dass 9-Jährige von der Transparenz profitierten, 7-Jährige aber noch nicht. Für sie kann eine semantische Analyse das Verständnis früh beeinflussen, die Fähigkeit entwickelt sich aber weiter, wenn die Kinder älter werden (Cain et al. 2009:281).

Abgesehen vom Kontext kann auch von der eigentlichen Äußerung selbst auf deren Bedeutung geschlossen werden. „[...] Active analysis contributes to figurative development as the learner tries to infer the nonliteral meaning from the literal meaning of an expression.“ (Nippold und Rudzinski 1993:736).

Diese Taktik kann für gewöhnlich nur dann angewandt werden, wenn das Idiom (oder eine andere Form figurativer Sprache) einigermaßen transparent ist.

Der Begriff Transparenz bezieht sich in diesem Fall auf die semantische Struktur der Äußerung. Diese wird dann als transparent angesehen, wenn möglichst viele Komponenten der semantischen Aufgliederung in der wörtlichen und figurativen Bedeutung einander entsprechen und der Zusammenhang somit nachvollziehbar wird.

Andere Bezeichnungen für transparent sind in der Literatur „decomposable“, also zerlegbar, und „semantically analyzable“ (Cain et al. 2009:281).

In einer figurativen Äußerung wie „zwischen den Zeilen lesen“ ist für einen erwachsenen Menschen, der lesen und schreiben kann, relativ schnell klar, dass zwischen den Zeilen nichts steht. In diesem Fall ist keine sehr komplexe semantische Inferenz zwischen wörtlicher und figurativer Bedeutung notwendig.

Wie aus diesem Beispiel jedoch klar hervorkommt, hängt der Grad der Transparenz nicht nur von der semantischen Struktur, sondern auch vom Weltwissen

ab. Für ein Kind, das noch keinen Kontakt zur Schriftsprache hatte, ist dasselbe Beispiel weitaus weniger transparent.

Auch Sprichwörtern, deren Grundlage zum Beispiel Bräuche sind, die Kinder und Jugendliche von heute nicht mehr kennen, sind eher opak als transparent.

Transparenz und Opakheit sind dabei nicht absolut, sondern graduell zu beurteilen. Außerdem kann dieser Grad, wie aus dem vorangegangenen Beispiel hervorgeht, nicht interpersonell verallgemeinert werden.

Auf Transparenz und Familiarität wird auch bei Erwachsenen-Verarbeitungsmodellen, insbesondere von Giora und ihrer Graded Salience Hypothesis (Giora 1999, 2002, 2003; Giora und Fein 1999), eingegangen.

Da das „Ziel“ des Erwerbes bei Kindern und Jugendlichen die Kompetenz von Erwachsenen ist, werden in Kapitel 7 Erwachsenen-Verarbeitungsmodelle vorgestellt und mit den Erwerbsmodellen und Ansichten zum Verständnis bei Kindern und Jugendlichen in Beziehung gestellt.

In Levoratos und Cacciaris Global Elaboration Model wird zwar in den einzelnen Entwicklungsphasen nicht detailliert auf semantische Inferenzen eingegangen, sie werden aber von den Autorinnen als eine der Kernkompetenzen für figurative Kompetenz genannt (siehe Kapitel 3.1).

6.3 Familiarität

Unter Familiarität wird der Grad verstanden, der aussagt, wie bekannt ein Begriff für die Testperson ist. Das ist vor allem auch deswegen interessant, da die Bedeutung der Familiarität Aufschluss darüber geben kann, ob figurative Kompetenz „trainiert“ werden kann.

Wie in Kapitel 4 bereits besprochen, gehen manche davon aus, dass figurative Äußerungen als lexikalische Einheiten gelernt werden und dementsprechend auch desto besser beherrscht werden, je häufiger man mit ihnen konfrontiert ist. Diese Einstellung geht mit den in Kapitel 4.1.1 besprochenen Modellen konform, die davon ausgehen, dass figurative Sprache durch Expositur erworben

wird (Ezell & Goldstein 1991,1992; Lodge & Leach 1975; Nippold & Martin 1989; Prinz 1983).

Die Ersten, die diese Form des „Trainings“ untersuchten, waren Lodge & Leach 1975 und Ortony et al. 1985 (siehe Kapitel 4).

Levorato und Cacciari 1992 und Gibbs 1991 fanden keinen Zusammenhang zwischen Familiarität und Verständnis von Idiomen, sondern nur für die Produktion.

Während Levorato und Cacciari der Familiarität nur geringe Bedeutung beimessen und sich mehr auf den Kontext berufen (keine der fünf Phasen des Global Elaboration Models geht explizit auf semantische Inferenzen ein), fanden Nippold und Rudzinski (1993) heraus, dass die Familiarität von Idiomen sehr wohl eine wichtige Rolle spielt. Diese zeigt sich vor allem, wie bereits eingangs erwähnt, bei wenig transparenten Idiomen und hilft somit dabei, zu erklären, weshalb einige Formen figurativer Sprache früher als andere erworben werden.

Idioms do differ widely in their frequency of occurrence in the language (Poppel & McRae, 1988; Schweigert, 1986), and there is some empirical support for the view that frequency of exposure, or familiarity with idioms, plays a role in their understanding, at least for young children. (Nippold & Rudzinski 1993:729)

Wie auch im Kapitel zur Bedeutung der Aufgabenstellung besprochen, gehen Nippold und Rudzinski (1993:736) davon aus, dass Levorato und Cacciari aufgrund ihrer leichteren Aufgabenstellung nicht auf die wahre Bedeutung von Transparenz und Familiarität kommen. Nesi et al. (2006:128) argumentieren, dass das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines Kontextes keinen Einfluss auf das Verständnis haben dürfte, wenn Familiarität die wichtigste Komponente in der Entwicklung wäre. Auch Cain et al. (2005:67) betonen, dass nur die Expositur und somit die Familiarität den Erwerb figurativer Sprache ungenügend erklären.

Levorato und Cacciari (1995:262) räumen aber ein, dass sehr opake, formelhafte Ausdrücke sehr wohl durch Routine erworben werden können.

Diese beiden Ansichten schließen sich nicht aus. Es ist durchaus denkbar, dass ein passender Kontext immer hilfreich ist (bis ins Erwachsenenalter), aber Idio-

me, mit denen man schon häufiger konfrontiert war, dennoch schneller verarbeiten kann.

Die Aussage von Nippold und Rudzinski (1993:729), die Bedeutung der Familiarität sei besonders bei jüngeren Kindern von Bedeutung, ist auch deswegen interessant, da dies neben der Transparenz einer der Punkte ist, der bei Gioras Graded Salience Hypothesis (Giora 1999; Giora und Fein 1999; Giora 2002, Giora 2003) für die Verarbeitung von Idiomem bei Erwachsenen besonders wichtig ist. Wie bereits erwähnt, wird auf dieses Modell in Kapitel 7 genauer eingegangen.

Eng verbunden mit dem Grad der Familiarität ist auch die Konventionalität eines idiomatischen Ausdruckes, da einem diese erst bei höherer Familiarität bewusst ist. Laval 2003 fand im Gegensatz zu Nippold und Rudzinski 1993 in ihrer Studie mit 6-Jährigen, 9-Jährigen und Erwachsenen heraus, dass Familiarität und Konventionalität erst ab einem Alter von 9 Jahren eine Rolle spielen, die sich bis ins Erwachsenenalter noch verstärkt.

Einen anderen Einflussbereich der Familiarität untersuchten Thibodeau und Durgin 2008: Sie gingen nicht auf die Wirkung von Wiederholungen einzelner figurativer Äußerungen ein, sondern überprüften den Einfluss bekannter Metaphern auf das Verständnis neuer, unbekannter Metaphern.

Sie fanden heraus, dass, wenn die neuen Metaphern in ähnliche semantische Klassen einteilbar waren wie die bereits bekannten, die Familiarität sich als hilfreich für den Erwerb neuer Metaphern erwies. Ist einem Kind zum Beispiel bereits eine Metapher aus dem Tierreich bekannt, so tut es sich leichter, eine andere Tier-Metapher als solche zu erkennen und interpretieren.

Dieses Ergebnis spricht für eine Unterteilung in verschiedene semantische Eigenschaften von figurativer Sprache, wenn man sich auf die Entwicklung figurativer Sprache konzentriert.

Da bereits in Kapitel 6.1 auf den Zusammenhang zwischen Kontext, Lesekompetenz, figurativer Sprache und im Zusammenhang damit auch auf die eventuelle Bedeutung der Häufigkeit des Lesens eingegangen wurde, scheint es wichtig, festzuhalten, dass die schulische Komponente figurativer Sprache nicht mit

der prinzipiellen Fähigkeit zu figurativer Sprache zusammenhängt. Wie bereits Ortony 1985 untersuchte, stoßen Kinder und Jugendliche nicht nur in der Schule oder durch das Lesen literarischer Metaphern und Idiome auf figurative Sprache, sondern verwenden diese auch aktiv selbst, was nicht von der sozialen Schicht abhängt. Gerade Jugendsprachen zeichnen sich oft durch eine sehr große Vielfalt variabler Verwendungen figurativer Elemente aus.

6.4 Metasprachliches / metapragmatisches Verständnis

Die Metaebene setzt ein Reflektieren über die Sache selbst voraus. Gerade in Verständnisaufgaben, in denen Erklärungen einer figurativen Aussage oder des Grundes, weshalb sie verwendet wurde, gefordert sind, muss neben dem inhaltlichen Verständnis und der semantischen und syntaktischen Analyse auch ein metasprachliches beziehungsweise metapragmatisches Verständnis vorhanden sein.

Das metapragmatische Verständnis wird als wichtiger Teil einer vollständigen figurativen Kompetenz angesehen. In Levoratos und Cacciaris Global Elaboration Model wird davon ausgegangen, dass Kinder erst in Phase 3 ein Verständnis für kommunikative Intentionen und Zwecke entwickeln (siehe dazu Kapitel 3.1 und 4.2.1).

Qualls et al. 2004 definieren die Einzelkomponenten des metasprachlichen Verständnisses folgendermaßen:

[M]etalinguistic maturity entails, in addition to an expanded vocabulary, awareness of multiple meanings and uses of words, improved ability to make inferences, and improved sociolinguistic awareness and knowledge of how to use language in context [...]. Thus, inadequate metalinguistic skills will lead to faulty interpretations of idioms and other figures of speech. (Qualls et al. 2004:303).

Auch die Konventionalität, die im Bereich der Familiarität schon kurz angesprochen wurde, spielt für ein metapragmatisches Verständnis eine wichtige Rolle (Laval 2003:723).

Generell bestätigen alle Studien, die sich eingehender mit dieser Komponente auseinandersetzen, dass das Metaverständnis erst nach dem eigentlichen Verständnis der Äußerungen selbst einsetzt.

Kamhi 1987 überprüfte die metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Sprachstörungen unter anderem anhand ihres Verständnisses und ihrer Produktion figurativer Sprache. Der Vergleich mit der Kontrollgruppe ergab auch im metasprachlichen Bereich Differenzen zu den Kindern mit unauffälligem Spracherwerb. Zum selben Ergebnis kamen zum Beispiel auch Qualls et al. 2004, die Kinder mit „language-based“ Lernschwierigkeiten mit einer Kontrollgruppe verglichen. Auch für sie waren metasprachliche Fähigkeiten ein entscheidender Faktor, wobei für Qualls et al. 2004 metasprachliche Fähigkeiten sehr weit definieren (siehe weiter oben). Für sie zählt zum Beispiel auch die Fähigkeit, Informationen aus dem Kontext zu verwenden, in dieses Feld.

Bernicot et al. 2007 untersuchten verschiedene Formen figurativer Sprache und versuchten herauszufinden, ob der pragmatische Spracherwerb der Kinder (ihr Verständnis der verschiedenen Formen) sich parallel zu ihrem metapragmatischen Verständnis (der Fähigkeit, das Warum der Äußerungen zu erklären) entwickelt.

Da die Überprüfung metapragmatischen Verständnisses normalerweise durch eine Produktion des Kindes überprüft wird, und diese für gewöhnlich in der Sprache nach dem Verständnis folgt, war auch bei Bernicot et al. 2007 ein deutlicher Unterschied in allen Bereichen der figurativen Sprache zu bemerken, wobei das metapragmatische Verständnis immer erst längere Zeit nach dem pragmatischen Verständnis einsetzte (Bernicot et al. 2007, zitiert nach dem Preprint, S. 12).

6.5 Gedächtnis

Eine der kognitiven Voraussetzungen für Sprache ist das Gedächtnis. Es ermöglicht die parallele und sequenzielle Abfolge verschiedener Prozesse während des Zuhörens und bei der Verarbeitung von Sprache. Es sind dabei sowohl das Arbeitsgedächtnis als auch das Langzeitgedächtnis von Bedeutung.

Cain, Oakhill und Bryant 2004 und Cain, Oakhill und Lemmon 2004 untersuchten in ihren Studien diesen Aspekt, der in anderen Studien ignoriert wird: Sie beschäftigten sich mit dem Zusammenhang zwischen Leseverständnis, den generellen verbalen Fähigkeiten, dem Erwerb von neuen Wörtern und dem Arbeitsgedächtnis.

Die Bedeutung des Gedächtnisses im Vergleich zu den anderen Komponenten war in den Ergebnissen jedoch unauffällig.

6.6 Bedeutung der Aufgabenstellung

Die bereits genannten Kontextarten werden meist in gestellten Testsituationen verwendet.

Solche Testaufgaben lassen den situativen Kontext oft völlig außer Acht, betreffen nur den näheren sprachlichen Kontext und geben somit oft nicht die tatsächliche Kompetenz der Kinder und Jugendlichen wieder, sondern beleuchten zu einem großen Teil nur die sprachliche Komponente des Verständnisses. Gerade bei der Interpretation des weiteren Kontextes ist oft eine wörtliche Interpretation einer figurativen Äußerung nicht mehr plausibel.

Über die Bedeutung der Testaufgaben wird in der Literatur häufig diskutiert (Levorato und Cacciari 1995, Johnson und Pascual-Leone 1989), nicht nur betreffend den Kontext, sondern auch Inhalt und Form / Art der Stimuli sowie die (geforderte) Antwortform.

Auch Nippold und Rudzinski (1993) besprechen den Einfluss der Aufgabenstellung auf Studienergebnisse und kommen zu dem Schluss, dass eine Erklärungsaufforderung an die getesteten Kinder mehr Aufschluss über Detailfragen, wie zum Beispiel die Bedeutung der Transparenz, zulässt als Multiple-Choice-Aufgaben. Sie beziehen sich damit auf die oben angeführte Studie von Levorato und Cacciari (1992), bei der der Transparenz keine besondere Bedeutung zugesprochen wurde. Erklärungsaufforderungen stellen eine höhere sprachliche, aber vor allem auch metasprachliche und metapragmatische Herausforderung dar.

Auch die Komplexität der Angabe selbst kann Unterschiede im Ergebnis zutage fördern. Bereits in Kapitel 2.1 wurde darauf hingewiesen, dass die Definition figurativer Sprache eine in der Literatur umstrittene ist. Selbst innerhalb der einzelnen Formen figurativer Sprache, wie zum Beispiel den Idiomen, herrscht nicht immer Einigkeit über Abgrenzungskriterien. Dazu kommen Schwierigkeiten, die sich aus dem unterschiedlichen Grad der Figurativität, der syntaktischen Komplexität, der semantischen Transparenz und der Familiarität (und damit auch den individuellen Unterschieden, auch bedingt durch das Umfeld der Kinder), ergeben.

All diese Komponenten relativieren den Vergleich verschiedener Studien miteinander, da die meisten Studien nur einen Teil dieser Punkte berücksichtigen und meistens vorangegangene Studien modifizieren, was eine Standardisierung der zu erwartenden Ergebnisse unmöglich macht.

Das Problem der Aufgabenstellung trifft aber nicht nur Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen, sondern auch mit Erwachsenen.

Obwohl Aufgabenstellungen für Kinder natürlich auch auf deren generelle Entwicklungsstufen eingehen müssen (siehe Kapitel 5), ist es unter anderem auch aufgrund der unterschiedlichen Methodik in Studien, nicht nur innerhalb einer Altersstufe, schwierig, Entwicklungsmodelle figurativer Kompetenz mit der Verarbeitung bei Erwachsenen zu vergleichen.

Es ist anzunehmen, dass das eventuell auch einer der Gründe ist, weshalb Studien von Kindern und Jugendlichen zwar oft mit einer erwachsenen Kontrollgruppe verglichen werden, aber die Theoriemodelle des kindlichen Erwerbes nie mit den Modellen zur Verarbeitung bei Erwachsenen verglichen werden.

Im folgenden Kapitel werden die gängigsten Modelle der Erwachsenenverarbeitung figurativer Sprache vorgestellt und Ansätze zu einem Vergleich mit Kinder-Erwerbsmodellen geliefert.

7 Verarbeitungsmodelle bei Erwachsenen

Die Definition einer figurativen Kompetenz, wie sie in Kapitel 3 besprochen wurde, setzt ein Verständnis über die Verarbeitungsprozesse figurativer Sprache bei gesunden Erwachsenen voraus.

Bei Untersuchungen mit Erwachsenen wird dabei vorwiegend untersucht, welche der Bedeutungen (wörtliche oder figurative) zuerst analysiert wird. Gerade über diese Verarbeitungsprozesse herrscht in der Literatur nach wie vor keine Einigkeit.

Grob kann man diese Modelle in drei Klassen einteilen: Diejenigen, die der Meinung sind, dass die verschiedenen Bedeutungen hintereinander aktiviert werden (sequenzielle Verarbeitung), diejenigen, laut denen die verschiedenen Bedeutungen gleichzeitig aktiviert werden und die jeweils falschen in weiterer Folge unterdrückt werden (parallele Verarbeitung, direct access view) und die, die andere Aspekte wie Transparenz und semantische Analyse in Betracht ziehen, bevor sie sich um eine fixe Abfolge der Verarbeitung kümmern (Graded Salience Hypothesis, Class-Inclusion Model).

Mit dieser Überlegung verbunden ist auch die grundlegende Diskussion, ob figurative und wörtliche Sprache in der Dichotomie, in der sie meist behandelt werden, überhaupt Berechtigung haben (siehe Kapitel 2.1.2).

Außerdem werden die Ergebnisse aus Studien zu Erwerb von Verständnis und Produktion äußerst selten mit Studien zu Verarbeitung und Verwendung bei Erwachsenen verglichen.

In diesem Kapitel werden die gängigsten Modelle zur Verarbeitung von figurativer Sprache bei Erwachsenen kurz vorgestellt und in Bezug auf die oben vorgestellte figurative Kompetenz und Modelle zur Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen besprochen.

7.1 Sequenzielle Verarbeitung

Modelle, die von einer sequenziellen Verarbeitung ausgehen, nehmen meist die wörtliche Interpretation einer Äußerung als den Standardfall an und gehen da-

her von einer Folge von Schritten aus, um auf die figurative Bedeutung der Äußerung zu kommen. Gibbs et al. (2001:318) nennen diese Modelle auch „standard pragmatic view“. Metaphern und figurative Sprache werden dabei anhand ihrer Gemeinsamkeiten mit indirekten Sprechakten betrachtet. Ihre wörtliche Bedeutung entspricht nicht der bezweckten Bedeutung des Senders. Bevor der Empfänger eine figurative Äußerung also verstehen kann, muss er sich zunächst darüber klar werden, dass der Sender nicht das meint, was er sagt. Er stuft zunächst die nominale Metapher als falsche Kategorisierung in ein semantisches Netzwerk ein und kann erst nach einer alternativen, meist figurativen Bedeutung suchen, sobald er den „Irrtum“ bemerkt hat.

Bei sequenzieller Verarbeitung müsste die diese bei figurativer Sprache (egal ob neu oder gut konventionalisiert) daher länger dauern als jene von Sätzen mit wörtlicher Bedeutung.

Diese Theorie ist heute nicht mehr oder zumindest nicht mehr vollständig haltbar, da je nach Transparenz, Kontext und Testdesign, figurative Äußerungen manchmal schneller, gleich lang oder eben auch langsamer verarbeitet werden als ihre wörtliche Erklärung.

7.2 Parallele Verarbeitung / direct access view

Die Grundlage des Direct Access View ist die Annahme, dass figurative und wörtliche Sprache generell nicht, und daher auch nicht in der Verarbeitung, unterschiedlich behandelt werden.

The direct access view simply claims that listeners need not automatically analyze the complete literal meanings of linguistic expressions before accessing pragmatic knowledge to figure out what speakers mean to communicate. (Gibbs 2002:460)

Nach dieser Ansicht besteht bei der Verarbeitung ein direkter, paralleler Zugang sowohl zur wörtlichen als auch zur nicht-wörtlichen Bedeutung, ohne eine Bevorzugung der einen oder der anderen.

In diesem Fall kommt dem Kontext eine besondere Wichtigkeit zu, da die anfänglichen Prozesse so lange für beide Bedeutungen die gleichen sind, bis eine

von beiden ausgeschlossen werden kann (und dies passiert meist durch den sprachlichen oder situativen Kontext).

Neue und konventionalisierte figurative Ausdrücke würden also ebenso lang verarbeitet wie Sätze mit wörtlicher Bedeutung, die parallel auch figurativ interpretiert werden könnten.

Geht man zum Beispiel vom Global Elaboration Model von Levorato und Cacciari aus, würde dies bedeuten, dass Kinder zwar zu Beginn eine wörtliche Strategie verfolgen und erst mit der Zeit beide (oder alle) Bedeutungen parallel aktivieren können. Das könnte eine steigende Wichtigkeit des Kontextes erklären.

Sowohl die traditionell pragmatische Ansicht als auch die Theorie der parallelen Verarbeitung sind Extrempositionen, die andere bereits besprochene Komponenten figurativer Sprache, wie zum Beispiel Familiarität und Transparenz, völlig aus den Augen lassen.

Diese Komponenten werden von den beiden folgenden Modellen genauer betrachtet.

7.3 Graded Salience Hypothesis

Im Gegensatz zu anderen Theorien werden in der Graded Salience Hypothesis (Giora 1997, Giora et al. 2000) nicht Metaphern und Nicht-Metaphern (wörtliche Bedeutung) gegenübergestellt, sondern kontext-unabhängig transparente und opake Bedeutungen. Als transparent gelten dabei sowohl wörtliche, sinnhafte Bedeutungen und gut konventionalisierte und bekannte Metaphern. Opak hingegen sind neue (z.B. literarische) Metaphern bzw. Unsinnswörter. Dazwischen liegen figurative Ausdrücke, die aufgrund ihrer semantischen Nähe zur wörtlichen Bedeutung leichter interpretiert werden können als weiter entfernte.

Die „Salience“ ist dabei kein absoluter Begriff, sondern bewegt sich auf einer graduellen Skala, auf der transparentere Bedeutungen vor opakeren verarbeitet werden.

Auch die Häufigkeit figurativer Begriffe im Alltag und ihre Vergleichbarkeit mit anderen figurativen Äußerungen werden von der Graded Salience Hypothesis in Betracht gezogen:

An expression's degree of salience is determined by conventionality, frequency, familiarity and prototypicality. Nonsalient meanings are not coded in the mental lexicon and rely on context for their derivation (Mashal et al. 2005:2086).

Demnach würden neue figurative Begriffe sequenziell verarbeitet, da die transparentere Bedeutung die wörtliche ist, während bei konventionellen Metaphern zuerst die figurative Bedeutungsebene verarbeitet würde, da in diesem Fall oft die wörtliche Bedeutung opaker ist.

Diese Annahme könnte unterschiedliche Ergebnisse von Studien erklären, die in der Verarbeitungsdauer nur wörtliche und figurative Bedeutung gegenüberstellen, ohne auf den Grad an Konventionalität einzugehen.

Die unterschiedliche Verarbeitung verschiedener Formen figurativer Sprache bei Erwachsenen spricht auch dafür, dass es auch im Erwerb figurativer Sprache bei Kindern und Jugendlichen für unterschiedliche Formen unterschiedliche Ansätze gibt.

Die Graded Salience Hypothesis erklärt somit zum Beispiel, weshalb der Bedeutung von Transparenz und Kontext in verschiedenen Studien oft eine unterschiedliche Bedeutung eingeräumt wird. Denn es variieren nicht nur die Aufgabenstellungen, sondern insbesondere auch die Formen figurativer Sprache, die verwendet werden.

Dazu kommt, dass die Häufigkeit, mit der ein Kind oder Jugendlicher mit zum Beispiel einem bestimmten Idiom konfrontiert wird, individuell sehr stark variieren kann.

7.4 Class-Inclusion-Model of metaphor

Dieses Modell von Glucksberg & Keysar 1990 geht weniger auf die Reihenfolge bzw. die Verarbeitungsdauer von Metaphern versus wörtliche Bedeutung ein, sondern beschreibt eine mögliche Strategie bei der In-Beziehung-Setzung von Ausgangs- und Zielbereich der Metapher.

Die nominale Metapher in einem Satz wird als Teil einer Kategorie eingestuft, die von verschiedenen Eigenschaften bestimmt wird. Von diesen Eigenschaften muss der Empfänger die richtigen wählen, die zur Bedeutung der Metapher passen.

Im Beispiel: „Mein Boss ist ein Hai.“ muss der Empfänger also sowohl Eigenschaften von „Hai“ herausfiltern, die passen (z.B. aggressiv), dafür jedoch andere ausschalten (z.B. guter Schwimmer, hat Flossen, frisst Fisch).

Diese Theorie wird von Priming-Studien¹⁰ unterstützt. So wurde in oben genanntem Beispiel der Satz schneller verarbeitet, wenn zuvor der Satz „Der Hai ist aggressiv.“ präsentiert wurde, als wenn das Priming „Der Hai ist ein guter Schwimmer.“ war.

Das zeigt auch, dass bei Metaphern dem Kontext eine besondere Bedeutung zukommt, was mit Erwerbsmodellen bei Kindern konform geht.

Auch Rapp et al. 2004 bestätigen in ihrer Studie mit deutschsprachigen Sätzen dieses Modell:

Current linguistic theories like the class-inclusion theory by Glucksberg [...] emphasize equivalent cognitive processes for metaphors and literal sentences. This is compatible with our findings (Rapp et al. 2004:401).

Dieses Modell lässt sich besonders gut bei transparenten Idiomen anwenden, da bei diesen für gewöhnlich Ausgangs- und Zielbereich relativ nahe zusammenliegen.

Auch bei Untersuchungen mit Kindern empfiehlt es sich, bei Metaphern und Idiomen eventuell zuerst die Nähe von Ausgangs- und Zielbereich, beziehungsweise die semantische Klasse zu untersuchen.

Wie bereits mehrfach erwähnt, kann auch diese Problematik zu unterschiedlichen Ergebnissen bei Untersuchungen nicht nur von Erwachsenen, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen führen.

¹⁰ Bei Priming-Studien wird vor einer Testung ein Reiz geboten, dessen Einfluss auf das Testergebnis dann gemessen wird.

8 Produktion

Weitaus seltener als auf das Verständnis figurativer Sprache gehen Studien auf die Produktion, also das aktive Verwenden von Sprachformen wie Idiomen, Metaphern, Ironie, etc. ein.

Einer der Gründe dafür ist sicherlich der erhöhte methodische Aufwand, da es leichter ist, das Verständnis zu überprüfen als die Produktion einer bestimmten Äußerung zu provozieren. Wie bereits in Kapitel 2 angesprochen gibt es allerdings Tendenzen, wann und zu welchen Zwecken Menschen häufiger metaphorische beziehungsweise figurative Sprache verwenden (zum Beispiel zur Beschreibung von Emotionen).

Obwohl die meisten Studien sich auf die Untersuchung des Verständnisses figurativer Sprache konzentrieren, war die Studie von Pollio und Pollio 1974, in der auch zum ersten Mal der Begriff „figurative Kompetenz“ geprägt wurde, eine Produktionsstudie (zitiert nach Manuskript 1971, siehe auch Kapitel 3). Sie ließen Kinder zwischen 8 und 11 Jahren Geschichten schreiben und untersuchten die Frequenz von „novel“ und „frozen“ Metaphern.

Neben diesen formal kontrollierten Untersuchungen gibt es aber auch „freiere“ Beobachtungen, die zeigen, dass Kinder schon lange vor diesem Alter figurative Sprache verwenden. Das zeigt sich unter anderem in Rollenspielen und symbolischem Spiel, bei dem Kinder zum Beispiel Gegenständen figurativ Eigenschaften zuschreiben.

Im Global Elaboration Model (Kapitel 4.2) wird diese frühe Verwendung figurativer Sprache nicht einmal erwähnt. Produktion wird in diesem Modell erst ab Phase 4 bis zu Phase 5, also in etwa gegen Ende des Grundschulalters (Levorato und Cacciari 1995, 2002; Levorato et al. 2004; Nesi et al. 2006) angesetzt.

Nippold 2007 beschreibt die Entwicklungsphasen der Produktion als U-Kurve (Nippold 2007:18). Das heißt, Kinder verwenden im Vorschulalter beim Spielen häufig figurative Ausdrücke und „novel metaphors“, die Verwendung geht im Grundschulalter zurück, steigt dann aber wieder, zum Beispiel bei der Verwendung von Slang und Jugendsprache.

8.1 Frühkindliche Produktionen

Die Annahme, dass Sprachverständnis der Sprachproduktion generell vorausgeht, widerspricht der Annahme, die Produktion figurativer Sprache könnte noch vor ihrem Verständnis einsetzen. Die Tatsache, dass Kinder schon in frühester Kindheit kreativ Metaphern „erfinden“, diese aber erst ansatzweise mit 4 beziehungsweise eher 5 Jahren mithilfe der in Kapitel 5 und 6 beschriebenen Hilfsmittel verstehen und erst viel später erklären können, scheint auf den ersten Blick paradox.

Kinder beginnen jedoch tatsächlich bereits sehr früh eine Sprache zu verwenden, die figurative Anteile enthält: „[C]hildren produce metaphor-like utterances as soon as they start talking, and are capable of understanding simple metaphorical expressions by the age of 4“ (Vosniadou 1987:870).

Wie bereits in Kapitel 6 erwähnt wird das Verständnis figurativer Sprache jedoch häufig aufgrund von Erklärungsaufgaben überprüft. Das bedeutet, dass auch das (bereits besprochene) metasprachliche und –pragmatische Verständnis überprüft wird.

Bei frühkindlichen Produktionen handelt es sich jedoch in der Regel nicht um einen bewussten Einsatz metaphorischer oder figurativer Sprache zu wohl überlegten konversationellen Zwecken und aufgrund von Konventionen, sondern eine Hilfestellung für Kinder, Dinge auszudrücken, die sie anders (noch) nicht ausdrücken könnten oder zumindest in der jeweiligen Situation nicht. Das ist für viele Grund genug, frühkindliche Produktionen nicht in die Entwicklungsstufen der figurativen Kompetenz einzubeziehen.

Inwiefern dieser Ansatz haltbar ist, lässt sich durchaus auch deswegen hinterfragen, da auch Erwachsene mitunter noch aus genau diesem Grund figurative Sprache einsetzen und ihnen bei der Verwendung von sehr stark konventionalisierter Sprache der figurative Aspekt oft gar nicht mehr bewusst ist.

Prinzipiell muss bei frühkindlichen figurativen Produktionen zwischen einer kreativen Verwendung und „Fehlern“ unterschieden werden.

Winner 1979 analysierte die Transskripte von Spontansprache 2- bis 4-jähriger Kinder. Sie unterscheidet dabei „extension“ und „metaphor“.

Extensions sind dabei Ausdehnungen eines Begriffes auf mehrere Objekte, wobei das Kind glaubt, dass die Objekte tatsächlich denselben Namen tragen. Bezeichnet ein Kind zum Beispiel einen Tiger als Löwen, weil es das Wort „Tiger“ noch nicht kennt, kann von keiner bewussten Metapherverwendung gesprochen werden. Metaphern sind für Winner eine bewusste Entscheidung zur Verwendung eines figurativen Namens, obwohl die Kinder den richtigen (wörtlichen) Namen parat hätten. Sagt ein Kind zum Beispiel beim Anblick eines sich windenden Baches „Schau, eine Schlange!“, kann in den meisten Fällen davon ausgegangen werden, dass das Kind den Unterschied kennt und sich bewusst für die Wortwahl entschieden hat.

Ähnlich sieht das auch Vosniadou (1987), die diese bewussten Verletzungen von Konventionen „Child Metaphors“ nennt. Für sie gibt es zwei Kriterien, damit eine Metapher eine sinnvolle Metapher ist: Zunächst müssen die Ziel- und die Ausgangskategorie Ähnlichkeiten aufweisen, damit sie keine simple Anomalie ist. Außerdem müssen vehicle und topic verschiedenen konventionellen Kategorien angehören, da es sich sonst für Vosniadou um keine figurative Metapher, sondern um einen schlichten wörtlichen Vergleich handelt (Vosniadou 1987:871).

Ein bedeutender Unterschied, den Winner 1979 zwischen kindlichen und erwachsenen Metaphern hervorhebt, ist, dass Kinder ihre Metaphern sehr oft für sehr offensichtliche, körperliche Ähnlichkeiten und meist in der Gegenwart eines der beiden Dinge verwenden, wohingegen Erwachsene für ihre Metaphernproduktion kein Objekt vor sich haben müssen.

Duvigneau et al. 2004 sehen in der frühkindlichen Metaphernverwendung auch keinen Fehler, sondern eine besonders flexible Leistung, für Lücken im Vokabular andere Begriffe, die eine Ähnlichkeit aufweisen, zu verwenden.

Für Elbers 1988 stellt die frühkindliche Metaphernproduktion einen natürlichen Baustein im Erwerb der kreativen Sprachproduktion dar. In dieser Studie wurde bereits ab dem 2. Lebensjahr die Tendenz bei Kindern beobachtet, Ähnlichkei-

ten figurativ darzustellen. Elbers sieht darin ebenso wenig wie Winner und Duvigneau einen sprachlichen Fehler, sondern teilweise eine ganz bewusste Präferenz neuer, figurativer Formen (Elbers 1988:594).

Sie unterstreicht die Verwendung zweier Möglichkeiten, neue Wörter zu kreieren, wenn im Wortschatz noch kein Signifikant zur Benennung eines Signifikats vorhanden ist:

a) morphologische Wortneubildung:

Diese erfolgt zum Beispiel durch Suffigierung oder Kompositumbildung. Neue Wörter für alte Dinge, für die das Kind noch keinen Namen. Kennt ein Kind zum Beispiel das Wort „Gips“ noch nicht, so könnte es diesen als „Weißschuh“ bezeichnen.

b) Vergleiche mit anderen Wörtern:

Hier verwendet das Kind ein ihm bekanntes Wort für eine neue Sache. Ein Morgenmantel könnte zum Beispiel als „Kleid“ bezeichnet werden.

c) Metaphorische Komposita:

Oft kommt es im kindlichen Sprachgebrauch zu einer Kombination beider Mittel. Bezeichnet ein Kind den in (a) genannten Gips als „Steinschuh“, so wird die Härte des Gipses mit der Härte von Stein verglichen.

Auch Seitz 2005 geht auf die frühkindlichen Produktionen und die Präferenz figurativer Sprache von Kindern ein. Er unterscheidet die frühkindlichen Metapherproduktionen klar von den später auftretenden Formen figurativer Sprache. Die metaphorische Verwendung von Sprache sieht er generell als angeboren an. Dies führt zur Verwendung der frühkindlichen Metaphern, die jedoch eingeschränkt sind. Später erlernen Kinder formell und informell „conceptional metaphors“, die mit Konventionen und sprachlichem Wissen verbunden verwendet werden (Seitz 2005:79,90).

Auch Tendhal und Gibbs (2008) gehen auf die angeborene Komponente von Metaphern ein. So erkennen Kinder zum Beispiel schon sehr früh durch die Beziehung zur Mutter die sogenannten „primary metaphors“, wie zum Beispiel

Wärme und Liebe. Bereits hier sehen Tendhal und Gibbs einen Einfluss auf eine spätere Entwicklung figurativer Sprache.

Diese Annahme widerspricht der Phase 1 des Global Elaboration Models, die laut Levorato und Cacciari bis zum 7. Lebensjahr vorherrscht, und in der das Kind angeblich eine vorwiegend wörtliche Strategie verfolgt.

Diese zwei Positionen stoßen in der Literatur immer wieder aufeinander, sei es bei einer grundsätzlichen Definitionsdebatte figurativer Sprache (Kapitel 2.1.2), bei Modellen zur Verarbeitung figurativer Sprache bei Erwachsenen (Kapitel 7) oder wie hier beim Erwerb figurativer Sprache bei Kindern.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden:

Kinder verwenden figurative Sprache schon sehr früh (erste Metaphern in etwa ab dem zweiten Lebensjahr), lange bevor ein generelles Verständnis für Metaphern, Ironie und andere Formen der figurativen Sprache einsetzt.

Nicht jeder Einsatz figurativer Sprache bei Kleinkindern entspricht einer bewussten Verwendung. Es kommt zu Fehlern (Fehl kategorisierungen), Neubennungen (aufgrund fehlender Wörter), aber durchaus auch zum bewussten Einsatz figurativer Benennungen, obwohl dem Kind eine wörtliche Benennung bereits bekannt ist. Wie Winner 1979 betont, kommt dies besonders häufig vor, wenn klare, körperliche Ähnlichkeiten vorliegen. Die Anwesenheit eines Objektes zum Vergleich fördert diese frühkindlichen Metaphern im Allgemeinen.

Eine bewusste, objektunabhängige Verwendung nach Konventionen (sozial, sprachlich), wie sie der figurativen Kompetenz und dem Global Elaboration Model von Levorato und Cacciari entspricht, taucht jedoch nicht vor dem Verständnis figurativer Sprache auf.

Eine aktive Verwendung von figurativer Sprache, die die Analyse von second-order beliefs benötigt (wie zum Beispiel Ironie) taucht in diesem Alter noch nicht auf.

8.2 Entwicklungen der Übergangsphase

Zwischen den frühkindlichen Metaphern und dem Einsatz einer „erwachsenen“ Verwendung von figurativer Sprache scheint ein produktiver Graben zu liegen, in dem Kinder kaum figurative Sprache produzieren (Nippold 2007:17f). Das führt Nippold 2007 auch dazu, die Entwicklung der Produktion in diesem Bereich als U-Kurve zu bezeichnen.

Frühkindliche Metaphern werden meist bis etwa zum 4. oder 5. Lebensjahr untersucht und beobachtet. Produktion, die sich langsam an eine komplette figurative Kompetenz annähert, setzt aber erst mit dem Ende des Grundschulalters, frühestens jedoch mit 8 Jahren ein. Was passiert also in der Zwischenzeit?

Viele der in den Kapiteln 5 und 6 beschriebenen Entwicklungen und Komponenten sind auch für die Produktion entscheidend.

Dazu zählen sowohl das Wissen um sprachliche und kulturelle Konventionen, die Entwicklung der Theory of Mind als auch ein metasprachliches Verständnis.

8.3 Spätere Entwicklungen

Im Gegensatz zu den oben genannten frühkindlichen Metaphern wird der Einsatz einer produktiven Verwendung figurativer Sprache erst viel später angesetzt.

Während die meisten Modelle die Produktion völlig aussparen, sieht das Global Elaboration Model den aktiven Gebrauch figurativer Sprache (insbesondere von Idiomen) ab dem Ende des Grundschulalters.

Durch den Erwerb der Schrift eröffnet das Schulalter eine größere Möglichkeit, formale Testungen durchzuführen. So griff auch die erste Studie im Bereich Produktion figurativer Sprache von Pollio und Pollio 1974 auf das Schreiben von Geschichten zurück. Sie bedienten sich jedoch auch einer zweiten Aufgabe, in der die Kinder und Jugendlichen Dinge vergleichen mussten.

Sowohl „frozen“ als auch „novel metaphors“ wurden dabei mit steigendem Alter häufiger verwendet.

Dies deckt sich auch mit der Studie von Levorato und Cacciari 2002, in der die Produktion figurativer Sprache von Kindern und Jugendlichen zwischen 9 und 18 Jahren überprüft wurde. Sie erkennen darin eine quantitative und qualitative Steigerung figurativer Sprache mit steigendem Alter. Ebenso verwendeten die Teilnehmer ihrer Studie mit der Zeit immer häufiger figurative Sprache, um Emotionen auszudrücken (z.B. „mit gesenktem Kopf“ für „traurig“) als sie durch die Beschreibung von Aktionen zu erklären. Diese Anwendung wurde von den eingesetzten erwachsenen „Richtern“ meist auch als angebrachter und hochwertiger empfunden als der Einsatz von Aktionenbeschreibung.

Auch Erwachsene bedienen sich häufig der Unterstützung von Metaphern, wenn sie Emotionen beschreiben, weitaus häufiger als wenn sie von emotionslosen Tätigkeiten erzählen (Levorato und Cacciari 2002:131).

Die aktive Verwendung figurativer Sprache scheint auch einen positiven Einfluss auf das Verständnis zu haben. Dies fanden zum Beispiel Ortony et al. 1985 heraus, als sie Jugendliche zu ihrer Verwendung von Slang im Umgang mit Familie und Freunden und dann zu ihrem Verständnis figurativer Sprache untersuchten.

Daraus entstand die in Kapitel 4.1.1 beschriebene Language Experience Hypothesis.

Generell werden Jugendliche oft in ihrer Produktion figurativer Sprache unterschätzt, da sie gewisse figurative Formen (wie auch bei den Jugendlichen bei Ortony et al. 1985) oft nur in ihrem privaten Umfeld oder unter Jugendlichen verwenden, diese aber bei einer formalen Untersuchung nicht zeigen.

9 Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, einen Überblick über den Erwerb figurativer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter zu vermitteln, wie er bis jetzt in diesem Ausmaß (aber auch dieser Einschränkung) in der Literatur nicht zu finden ist.

Verschiedene Fragen wurden dabei behandelt:

Was ist figurative Sprache? Was ist figurative Kompetenz? Wann und wie erwerben Kinder und Jugendliche diese Fähigkeit und welche anderen Kompetenzen und Fähigkeiten liegen ihr zugrunde? Mit welchen anderen Fortschritten und Entwicklungen (zum Beispiel Lese- und Lernkompetenz) kann es zu gegenseitigen Wirkungen kommen? Welche Unterschiede gibt es dabei in Verständnis und Produktion? Welche Bedeutung kommt der Aufgabenstellung zu?

Nicht zuletzt wurden auch die gängigen Verarbeitungsmodelle bei Erwachsenen in Beziehung zu Erwerbsmodellen gestellt. Bewusst ausgespart wurden soziologische Ansätze.

9.1 Erwerb verschiedener Formen figurativer Sprache

Das in Kapitel 4.2 vorgestellte Global Elaboration Model von Levorato und Cacciari ist prinzipiell für verschiedene Formen figurativer Sprache gedacht. Es beinhaltet jedoch nicht alle Komponenten, die im Erwerb figurativer Sprache eine Rolle spielen und wurde meist anhand von Idiomen untersucht.

Studien zu unterschiedlichen Formen figurativer Sprache sprechen diesen oft auch unterschiedliche Erwerbszeiträume zu.

Abgesehen von ihrer gemeinsamen Herausforderung, das Gesagte nicht wörtlich zu interpretieren, sondern aufgrund verschiedener Hinweise (Konventionalität, situativer und sprachlicher Kontext, Theory of Mind, Interpretation von Mimik und Gestik, Transparenz, Weltwissen, etc.) die eigentliche Intention des Sprechers (oder Schreibers) herauszufiltern beziehungsweise bei der Produktion diese Komponenten verständlich für das Gegenüber zu vermitteln, beinhalten figurative Äußerungen, ähnlich der wörtlichen Sprache völlig unterschiedliche Komplexitäten.

Nicht nur die zwei am häufigsten untersuchten Gruppen figurativer Sprache, Ironie und Sarkasmus auf der einen Seite und Idiome und Metaphern auf der anderen Seite sind dabei schon sehr unterschiedlich. Abgesehen von der umstrittenen Funktion von Intonation bei Ironie und Sarkasmus (siehe Kapitel 5.3), gibt es im Bereich der Theory-of-Mind-Verarbeitung dieser beiden Gruppen Unterschiede (siehe Kapitel 5.7).

Doch man muss gar nicht so weit gehen, um auf unterschiedliche Schwierigkeitsgrade zu stoßen. Allein im Bereich der Idiome und Metaphern gibt es je nach Kategorie (siehe dazu z.B. Kapitel 8.1, Nähe der Ausgangs- und Zielkategorie), syntaktischer und / oder semantischer Komplexität und Zerlegbarkeit, Familiarität und Konventionalität schon enorme Unterschiede in der Erwerbsreihenfolge.

Dieser Tatsache wird im Global Elaboration Model Rechnung getragen, indem darauf hingewiesen wird, dass es keine einheitliche, strenge Abfolge der (in Kapitel 4.2 vorgestellten) Phasen gibt. Kinder können demnach in einem Bereich figurativer Sprache, der in einem Bereich (z.B. Syntax) noch zu große Herausforderungen bietet, hinter den Phasen eines anderen einfacheren Bereiches zurückliegen.

Zwei Studien, die sich mit der Reihenfolge der Entwicklung verschiedener Formen figurativer Sprache beschäftigen, sind Bara et al. 1999 und Bernicot et al. 2007.

Bernicot et al. 2007 (siehe auch Kapitel 6.4) fanden heraus, dass das eigentliche Verständnis nicht-wörtlicher Sprache und ihr metapragmatisches Verständnis in einer unterschiedlichen Reihenfolge erworben werden.

Beim Verständnis war die Reihenfolge die folgende: Implikaturen basierend auf semantischen Inferenzen (Verständnis ab 6 Jahren), indirekte Aufforderungen (8-Jährige), Idiome (10-Jährige), Implikaturen basierend auf sarkastischen Inferenzen (wurden auch von den 10-Jährigen noch nicht verstanden).

Im Bereich des metapragmatischen Wissens wurden zuerst Idiome verstanden, dann Implikaturen mit sarkastischer oder semantischer Inferenz und als Letztes indirekte Aufforderungen.

Bernicot et al. 2007 erklären diese Abfolge mit der steigenden Komplexität der kognitiv-sozialen Inferenz, die zwischen Gesagtem und Gemeintem gezogen werden muss.

Generell ist ein Vergleich von Studien, die sich auf verschiedene Formen figurativer Sprache einlassen, mit Vorsicht zu genießen. Angesichts der in den vorangegangenen Kapiteln besprochenen Problematik unterschiedlicher Aufgabstellungen und den vielen unterschiedlichen Formen jeder einzelnen Form figurativer Sprache ist die Forschung in diesem Bereich (noch) weit von einer Standardisierung entfernt.

9.2 Spracherwerbsstörungen

Obwohl in dieser Arbeit nicht genauer auf die Studien eingegangen wird, die sich bereits mit den Zusammenhängen von sprachlichen, kognitiven und psychologischen Störungen mit figurativer Sprache auseinandergesetzt haben (siehe dazu zum Beispiel: Brüne und Bodenstein 2005; Langdon und Coltheart 2004; Lee und Kamhi 1990; Martin und McDonald 2003, Qualls et al. 2004), soll die Wichtigkeit eines kompletten Überblicks über die figurative Sprache doch nicht unerwähnt bleiben.

Die Tatsache, dass figurative Sprache von so vielen unterschiedlichen Komponenten abhängt, führt zu dem logischen Schluss, dass die Wahrscheinlichkeit einer Auffälligkeit in diesem Bereich im Laufe des Erwerbes bei verschiedenen Störungen sehr hoch ist.

So hat eine Störung im Bereich Theory of Mind (zum Beispiel bei Autismus oder Schizophrenie) ebenso Einfluss im Bereich figurative Sprache wie eine simple Leseschwäche (siehe Kapitel 5.6).

Eine genaue Kenntnis dieser verschiedenen Komponenten kann jedoch dabei helfen, systematisch nach der Ursache für ein Problem bei Verständnis oder / und Produktion in diesem Bereich zu suchen.

9.3 Zweitspracherwerb

Figurative Sprache spielt in allen Sprachen eine große Rolle, deckt sich jedoch aufgrund von zum Beispiel unterschiedlichen Konventionen zwischen zwei Sprachen nie ganz.

Die in Kapitel 2 besprochene Häufigkeit und Bedeutung figurativer Sprache – auch für den Alltag – macht deutlich, dass der Erwerb der figurativen Kompetenz zumindest für Sprecher, die im Land ihrer Zweitsprache leben wollen oder müssen, extrem wichtig ist.

Die lange Zeitspanne, in der sich figurative Kompetenz entwickelt, führt dazu, dass Kinder, die in ihrer eigenen Muttersprache noch nicht die vollständige Kompetenz erreicht haben, mit der Konfrontation der Zweitsprache aufgrund der unterschiedlichen Konventionen eventuell auf besondere Herausforderungen stoßen, vor allem, wenn das Umfeld (Lehrer, Eltern, Gesellschaft) nicht weiß, dass der Spracherwerb noch nicht abgeschlossen ist.

Die Berücksichtigung der verschiedenen Komponenten, die in dieser Arbeit besprochen wurden, sind daher nicht nur für die theoretische Erwerbsforschung, sondern auch für praktische Felder der Linguistik, Psychologie, Pädagogik und verwandte Bereiche von Relevanz.

10 Bibliografie

- Ackerman, Brian P. (1981) Young children's understanding of a speaker's intentional use of a false utterance. In: *Developmental Psychology* 17, 472-480.
- Ackerman, Brian P. (1982) On comprehending idioms: Do children get the picture? In: *Journal of Experimental Child Psychology* 33, 439-454.
- Ackerman, Brian P. (1983) Form and function in children's understanding of ironic utterances. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 35, 487-508.
- Aguert, Marc; Laval, Virginie; Bernicot, Josie (2010) Comprendre l'intention communicative du locuteur: une etude du role de l'intonation et du context chez des enfants de 5 à 9 ans. In: *L'Année psychologique* 110 (1), 49-70.
- Bara, Bruno G.; Bosco, Francesca M.; Bucciarelli, Monica (1999) Developmental Pragmatics in Normal and Abnormal Children. In: *Brain and Language* 68 (3), 507-528.
- Baron-Cohen, Simon (2001) Theory of Mind in normal development and autism. In: *Prisme* 34, 174-183.
- Baron-Cohen, Simon; Leslie, Alan M.; Frith, Uta (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? In: *Cognition* 21, 37-46.
- Baron-Cohen, Simon; Tager-Flusberg, Helen; Cohen, Donald J. (2000; 2nd edition; eds.) *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism*. Oxford University Press (Oxford et al.).
- Bates, Elizabeth (1974) Acquisition of pragmatic competence. In: *Journal of Child Language* 1 (2), 277-281.
- Bernicot, Josie; Laval, Virginie; Chaminaud, Stéphanie (2007) Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? In: *Journal of Pragmatics* 39, 2115-2132. zitiert nach Preprint; aufgerufen unter: <http://www.josiebernicot.fr/pdf/BernicotJOP2007.pdf>; 23.12.2010.
- Brüne, Martin & Bodenstein, Luise (2005) Proverb comprehension reconsidered – "theory of mind" and the pragmatic use of language in schizophrenia. In: *Schizophrenia Research* 75, 233-239.
- Buhofer, Annelies Häcki (1997) Phraseologismen im Spracherwerb. In: Wimmer, Rainer & Berens, Franz-Josef (eds.) *Wortbildung und Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Narr (Tübingen), 209-232.
- Cacciari, Cristina & Levorato, Maria Chiara (1989) How children understand idioms in discourse. In: *Journal of Child Language* 16 (2), 387-406.

- Cacciari, Cristina & Tabossi, Patrizia (1993; eds.) *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates (Hillsdale, New Jersey).
- Cacciari, Cristina (1993) The place of idioms in a literal and metaphorical world. In: Cacciari, Cristina & Tabossi, Patrizia (1993; eds.) *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates (Hillsdale, New Jersey), 27-55.
- Cacciari, Cristina (1998) Why do we speak metaphorically? Reflections on the functions of metaphor in discourse and reasoning. In: Katz, Albert N.; Cacciari, Cristina; Gibbs, Raymond W., Jr. & Turner, Mark: *Figurative Language and Thought*. Oxford University Press (New York, Oxford), 119-157.
- Cacciari, Cristina (2001) *Psicologia del linguaggio*. Società editrice il Mulino, Bologna.
- Caillies, Stéphanie & Le Sourn-Bissaoui, Sandrine (2006) Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. In: *European Journal of Developmental Psychology* 3 (2), 189-206.
- Caillies, Stéphanie & Le Sourn-Bissaoui, Sandrine (2008) Children's understanding of idioms and theory of mind development. In: *Developmental Science* 11 (5), 703-711.
- Cain, Kate & Oakhill, Jane (2008) To Get Hold of the Wrong End of the Stick: Reasons for Poor Idiom Understanding in Children With Reading Comprehension Difficulties. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51, 1538-1549.
- Cain, Kate; Oakhill, Jane V. & Elbro, Carsten (2003) The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. In: *Journal of Child Language* 30, 681-694.
- Cain, Kate; Oakhill, Jane; Bryant, Peter (2004) Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. In: *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 31-42.
- Cain, Kate; Oakhill, Jane; Lemmon, Kate (2004) Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. In: *Journal of Educational Psychology* 96 (4), 671-681.
- Cain, Kate; Oakhill, Jane; Lemmon, Kate (2005) The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. In: *Journal of experimental child psychology* 90, 65-87.
- Cain, Kate; Towse, Andrea S.; Knight, Rachael S. (2009) The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 102, 280-298.

- Cameron, Lynne (1996) Discourse Context and the Development of Metaphor in Children. In: *Current Issues in Language and Society* 3 (1), 49-64.
- Capelli, Carol A.; Nakagawa, Noreen; Madden, Cary M. (1990) How children understand sarcasm: The role of context and intonation. In: *Child Development* 61, 1824-1841.
- Cheney, Dorothy & Seyfarth, Robert (1990) Attending to behaviour versus attending to knowledge: examining monkeys' attribution of mental states. In: *Animal Behaviour* 40 (4), 742-753.
- Chomsky, Noam (1980) *Rules and Representations*. Blackwell (Oxford).
- Colston, Herbert L. & Katz, Albert N. (2005; eds.) *Figurative Language Comprehension. Social and Cultural Influences*. Lawrence Erlbaum Associates (New Jersey).
- Cruse, David Alan; Hundsnurscher, Franz; Job, Michael; Lutzeier, Peter Rolf (2002, Hg./ed.) *Lexikologie / Lexicology: ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen / An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies* (1. Halbband / Volume 1). De Gruyter (Berlin, New York).
- Crutchley, Alison (2007) Comprehension of idiomatic verb + particle constructions in 6- to 11-year-old children. In: *First Language* 27 (3), 203-226.
- Cummings, Louise (2005) *Pragmatics. A multidisciplinary perspective*. Edinburgh University Press (Edinburgh).
- Davidson, D. (1984) *Inquiries into Truth and Interpretation*. Clarendon Press (Oxford).
- Demorest, Amy; Meyer, Christine; Phelps, Erin; Gardner, Howard & Winner, Ellen (1984) Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. In: *Child Development* 55, 1527-1534.
- Dews, Shelly & Winner, Ellen (1995) Muting the meaning: A social function of irony. In: *Metaphor and Symbolic Activity* 10, 3-19.
- Dirven, René (2002) Structuring of Word Meaning III: Figurative Use of Language. In: Cruse, David Alan; Hundsnurscher, Franz; Job, Michael; Lutzeier, Peter Rolf: *Lexikologie / Lexicology: ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen / An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies* (1. Halbband / Volume 1). De Gruyter (Berlin, New York), 337-342.
- Dobrovol'skij, Dmitrij & Piirainen, Elisabeth (2005) *Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*. Elsevier (Amsterdam, London, New York, Paris, Sydney, Tokyo et al.).

- Duvignau, Karine; Gaume, Bruno; Nespoulous, Jean-Luc (2004) Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique. In: *Revue Parole*, numéro spécial J.-L. Nespoulous & J. Virbel (Coord.): «Handicap langagier et recherches cognitives: apports mutuels», UMH, Belgique, 31-32, 219-255.
- Eckert, Penelope (1990) Cooperative competition in adolescent «girl talk» In: *Discourse Processes* 13, 91-122.
- Elbers, Loekie (1988) New names from old words: related aspects of children's metaphors and word compounds. In: *Journal of Child Language* 15, 591-617.
- Ezell, Helen K. & Goldstein, Howard (1991) Comparison of idiom comprehension of normal Children and children with mental retardation. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 34 (4), 812-819.
- Ezell, Helen K. & Goldstein, Howard (1992) Teaching Idiom Comprehension to children with mental retardation. In: *Journal of Applied Behavior Analysis* 25 (1), 181-191.
- Frith, Chris & Frith Uta (2003) Development and neurophysiology of mentalizing. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society. Biological Sciences*, 459-473; zitiert nach:
<http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/358/1431/459.full.pdf>,
 20.10.2010.
- Frith, Chris and Frith, Uta (2000) The physiological basis of theory of mind: functional neuroimaging studies. In: Baron-Cohen, S. et al. (2000, eds.): *Understanding other minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (2nd edition), Oxford, Oxford University Press, 334-356.
- Gibbs, Raymond W. & Cameron, Lynne (2008) The social-cognitive dynamics of metaphor performance. In: *Cognitive Systems Research* 9, 64-75.
- Gibbs, Raymond W. & O'Brien, Jennifer (1991) Psychological aspects of irony understanding. In: *Journal of Pragmatics* 16, 523-530.
- Gibbs, Raymond W. (1987) Linguistic factors in children's understanding of idioms. In: *Journal of Child Language* 14, 569-586.
- Gibbs, Raymond W. (1991). Semantic analyzability in children's understanding of idioms. *Journal of speech and Hearing Research*, 34, 613-620.
- Gibbs, Raymond W. (1994) *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press (Cambridge, New York, Melbourne).
- Gibbs, Raymond W. (2001) Evaluating contemporary models of figurative language understanding. In: *Metaphor and Symbol* 16, 317-333.

- Gibbs, Raymond W. (2002) A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. In: *Journal of Pragmatics* 34, 457-486.
- Giora, Rachel & Fein, Ofer (1999) On understanding familiar and less-familiar figurative language. In: *Journal of Pragmatics* 31, 1601-1618.
- Giora, Rachel (1997) Understanding figurative and literal language: The Graded Salience Hypothesis. In: *Cognitive Linguistics* 8 (3), 183-206.
- Giora, Rachel (1999) On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language. In: *Journal of Pragmatics* 31, 919-929.
- Giora, Rachel (2002) Literal vs. figurative language: Different or equal? In: *Journal of Pragmatics* 34, 487-506.
- Giora, Rachel (2003) *On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. Oxford University Press. (Oxford, New York).
- Giora, Rachel; Zaidel, Eran; Soroker, Nachum; Batori, Gila; Kashner, Asa (2000) Differential Effects of Right- and Left-Hemisphere Damage on Understanding Sarcasm and Metaphor. In: *Metaphor and Symbol* 15 (1&2), 63-83.
- Glucksberg, Sam & Keysar, Boaz (1990) Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity. In: *Psychological Review* 97 (1), 3-18.
- Glucksberg, Sam (2001) *Understanding Figurative Language. From Metaphors to Idioms*. Oxford University Press (Oxford, New York).
- Graesser, Arthur C.; Mio, Jeffery S.; Millis, Keith K. (1989) Metaphors in persuasive communication. In: Meutsch, D. & R. Viehoff (eds.) *Comprehension of literary discourse: Results and problems of interdisciplinary*, de Gruyter (Berlin), 131-154.
- Grice H. Paul (1975) *Logic and Conversation*. In: *Syntax and Semantics* 3, Speech Acts, New York: Academic Press 1975, 41-58; zitiert nach: <http://www.mystfx.ca/academic/philosophy/Cook/2008-09/Grice-Logic.pdf>, 20.10.2010.
- Györi, Miklós (2003) *Introduction to Cognitive Psychology for Linguists II: Language and Naïve Theory of Mind from a Developmental Perspective*, Vorlesung an der Universität Wien, Sommersemester 2003, Handouts und Mitschriften.
- Happé, Francesca G.E. (1993) Communicative competence and theory of mind in autism: A test of Relevance theory. *Cognition* 48, 101-119.
- Happé, Francesca G.E. (1995) Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism. In: *Metaphor and Symbolic Activity* 10, 275-295.

- Heyes, Cecilia M. (1998) Theory of mind in nonhuman primates. In: Behavioral and Brain Sciences 21, 101-114.
- Hickmann, Maya; Hendriks, Henriette; Liang, James (1989) A Crosslinguistic study of cohesion in children's narratives. The introduction of referents. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Kansas City, MO, April 27-30, 1989); aufgerufen unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED309647.pdf>; 25.10.2010.
- Hipkiss, Robert A. (1995) Semantics. Defining the Discipline. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (New Jersey, Hove).
- Hoffman, Robert R. & Honeck, Richard P. (1980) A peacock looks at its legs: Cognitive science and figurative language. In: Honeck, Richard P. & Hoffman, Robert R. (Eds.) Cognition and figurative language, 3-24.
- Hofstädter, Renée (2008) Ironieverständnis von 3- bis 5-jährigen Kindern und mögliche Einflussfaktoren wie Intelligenz, Pragmatik, Theory of Mind und Emotionen benennen und erkennen. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Honeck, R.P. (1997) A proverb in mind: The cognitive science of proverbial wit and wisdom. Lawrence Erlbaum Associates (New Jersey).
- Honeck, Richard P. & Hoffman, Robert R. (1980; eds) Cognition and figurative language. Erlbaum Associates (Hillsdale, New Jersey).
- Hoyle, Susan M. (1991) Children's competence in the specialized register of sportscasting. In: Journal of Child Language 18, 435-450.
- Johnson, Janice & Pascual-Leone, Juan (1989) Developmental Levels of Processing in Metaphor Interpretation. In: Journal of Experimental Child Psychology 48, 1-31.
- Johnson, Janice (1991) Developmental Versus Language-Based Factors in Metaphor Interpretation. In: Journal of Educational Psychology 83 (4), 470-483.
- Johnson, Kent & Lepore Ernie (2004) Knowledge and Semantic Competence. In: Niiniluoto, Ilkka; Sintonen, Matti; Wolenski, Jan (eds.) Handbook of Epistemology. Kluwer Academic Publishers (Niederlande), 707-731. aufgerufen unter: <http://www.lps.uci.edu/~johnsonk/Publications/JohnsonLepore.KnowledgeAndSemanticKnowledgeA.pdf>, 28.7.2010.
- Kamhi, Alan G. (1987) Metalinguistic abilities in language-impaired children. In: Topics in Language Disorders 7 (2), 1-12.
- Karmiloff-Smith, Annette (1990) Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. In: Cognition 34, 57-83.

- Katz, Albert N. (1998) *Figurative Language and Figurative Thought. A Review.* In: Katz, Albert N.; Cacciari, Cristina; Gibbs, Raymond W., Jr & Turner, Mark: *Figurative Language and Thought.* Oxford University Press (New York, Oxford), 3-41.
- Katz, Albert N.; Cacciari, Cristina; Gibbs, Raymond W. Jr. & Turner, Mark (1998) *Figurative Language and Thought.* Oxford University Press (New York, Oxford).
- Köller, Wilhelm (2004) *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache.* de Gruyter (Berlin, New York).
- Krainer, Simone (2006) *Stil in der Antike.* Seminararbeit, Grin Verlag, aufgerufen unter:
http://books.google.at/books?id=XbHizUYznEsC&pg=PA1&dq=Krainer+Simone+Stil+in+der+Antike&hl=de&ei=CkwXTPK2G4-osQbm6KXnCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false; am 12.6.2010.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980) *Metaphors we live by.* University of Chicago Press (Chicago).
- Lakoff, George (1986) *The Meaning of Literal.* In: *Metaphor and Symbolic Activity* 1/1986, 291-296.
- Langdon, Robyn & Coltheart, Max (2004) *Recognition of metaphor and irony in young adults: the impact of schizotypal personality traits.* In: *Psychiatry Research* 125, 9-20.
- Laval, Virginie & Bert-Erboul, Alain (2005) *French-Speaking Children's Understanding of Sarcasm. The Role of Intonation and Context.* In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48, 610-620.
- Laval, Virginie (2003) *Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children.* In: *Journal of Pragmatics* 35 (5), 723-739.
- Lee, Rene F. & Kamhi, Alan G. (1990) *Metaphoric competence in children with learning disabilities.* In: *Journal of Learning Disabilities* 23, 476-482.
- Lerner, Richard M. & Jovanovic Jasna (1999; eds.) *Cognitive and Moral Development and Academic Achievement in Adolescence.* Garland Publishing Inc.
- Levorato, Maria Chiara & Cacciari, Cristina (1992) *Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity.* In: *Journal of Child Language* 19 (2), 415-434.
- Levorato, Maria Chiara & Cacciari, Cristina (1995) *The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children.* In: *Journal of experimental child psychology* 60, 261-283.

- Levorato, Maria Chiara & Cacciari, Cristina (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? In: *European Journal of Cognitive Psychology* 11, 51–66.
- Levorato, Maria Chiara & Cacciari, Cristina (2002) The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. In: *Journal of Child Language* 29, 127-150.
- Levorato, Maria Chiara (1993) The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence. In: Cacciari, Cristina & Tabossi, Patrizia (eds) *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates (Hillsdale, New Jersey), 101-127.
- Levorato, Maria Chiara; Nesi, Barbara & Cacciari, Cristina (2004) Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. In: *Brain and Language* 91, 303-314.
- Levorato, Maria Chiara; Roch, Maja; Nesi, Barbara (2007) A longitudinal study of idiom and text comprehension. In: *Journal of Child Language* 34 (3), 473-494.
- Littlemore, Jeannette (2001) Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style? In: *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly* 35/3, 459-491.
- Lodge, Donna Nemeth & Leach, Edwin (1975) Children's acquisition of idioms in the English language. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 18, 521-529. (zitiert nach Wimmer & Berens 1997; Cacciari & Levorato 1989; Levorato & Cacciari 1992, 1995; Nesi et al. 2006; Ezell & Goldstein 1992).
- Markovits, Henry (1995) Conditional reasoning with false premises: Fantasy and information retrieval. In: *British Journal of Developmental Psychology* 13, 1-11.
- Marschark, Marc & Nall, Lynn (1985) Metaphoric Competence in Cognitive and Language Development. In: Reese, Hayne W. (Ed.) *Advances in Child Development and Behavior*, Volume 19, Academic Press, 49-81.
- Marschark, Marc (2005) Metaphors in Sign Language Users: A Window Into Relations of Language and Thought. In: Colston, Herbert L. & Katz, Albert N. (eds.) *Figurative Language Comprehension. Social and Cultural Influences*. Lawrence Erlbaum Associates (New Jersey), 309-334.
- Martin, Ingerith & McDonald, Skye (2003) Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. In: *Brain and Language* 85, 451-466.
- Mashal, Nira; Faust, Miriam; Hendler, Talma (2005) The role of the right hemisphere in processing nonsalient metaphorical meanings: Application of Principal Components Analysis to fMRI data. In: *Neuropsychologia* 43, 2084-2100.

- Nagy, William E., Diakidoy, Irene-Anna N. & Anderson, Richard C. (1993) The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. In: *Journal of Reading Behavior* 25 (2), 155-171.
- Nakassis, Constantine & Snedeker, Jesse (2002) Beyond Sarcasm: Intonation and Context as Relational Cues in Children's Recognition of Irony. 1-12; aufgerufen unter:
http://www.wjh.harvard.edu/~lds/pdfs/Nakassis%26Snedeker_2002.pdf;
 25.11.2010.
- Nerlich, Brigitte & Clarke, David D. (2002) Contextual Competence: Its Growth, Use and Loss. In: *Studia Anglica Resoviensia: International English Studies Journal*, Grzegorz A. Kleparski (ed.), 1/2002, 64-78; zitiert nach Online-Version auf www.info-metaphore.com, : 19.6.2010
- Nerlich, Brigitte (1998) La métaphore et la métonymie: Aux sources rhétoriques des théories sémantiques modernes. In: *Sémiotiques* 14, 143-170; zitiert nach <http://www.info-metaphore.com/articles/pdf/nerlich-metaphore-metonymie-sources-rhetorique-theories-semantiques.pdf>, 20.11.2010.
- Nesi, Barbara; Levorato, Maria Chiara; Roch, Maja; Cacciari Cristina (2006) To Break the Embarrassment. Text Comprehension Skills and Figurative Competence in Skilled and Less-Skilled Text Comprehenders. In: *European Psychologist* 11 (2) 128-136.
- Niemi, Pekka (2008) Literacy acquisition and its precursors. In: Rickheit, Gert & Strohner, Hans (2008, eds.) *Handbook of Communication Competence*. de Gruyter (Berlin, New York), 169-186.
- Niiniluoto, Ilkka; Sintonen, Matti; Wolenski, Jan (2004, eds.) *Handbook of Epistemology*. Kluwer Academic Publishers (Niederlande).
- Nippold Marilyn A. & Taylor Catherine L. (1995) Idiom understanding in youth: further examination of familiarity and transparency. In: *Journal of speech and hearing research* 38(2), 426-33.
- Nippold, Marilyn A. & Duthie, Jill K. (2003) Mental imagery and idiom comprehension: A comparison of school-age children and adults. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 788-799.
- Nippold, Marilyn A. & Haq, Faridah Serajul (1996) Proverb comprehension in youth: The role of concreteness and familiarity. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 39, 166-176.
- Nippold, Marilyn A. & Martin, Stephanie Tarrant (1989) Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 32, 59-66.

- Nippold, Marilyn A. & Rudzinski, Michelle (1993) Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescence. In: Journal of Speech and Hearing Research 36, 728-737.
- Nippold, Marilyn A. (1991) Evaluating and enhancing idiom comprehension in language-disordered students. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 22, 100-106.
- Nippold, Marilyn A. (2007, 3rd edition) Later Language Development. School-Age Children, Adolescents, and Young Adults. Pro-ed (Austin, Texas).
- Nippold, Marilyn A.; Leonard, Laurence B. & Kail, Robert (1984) Syntactic and Conceptual Factors in Children's Understanding of Metaphors. In: Journal of Speech and Hearing Research 27, 197-205.
- Nippold, Marilyn A.; Moran, Catherine & Schwarz, Ilsa E. (2001) Idiom Understanding in Preadolescents: Synergy in Action. In: American Journal of Speech-Language Pathology 10, 169-179.
- Ortony, Andrew (1976) On the nature and value of metaphor: A reply to my critics. In: Educational Theory 26, 395-398.
- Ortony, Andrew (1979, reprint 1980; ed.) Metaphor and Thought. Cambridge University Press (Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney).
- Ortony, Andrew; Turner, Terence J.; Larson-Shapiro, Nancy (1985) Cultural and instructional influences on figurative language comprehension by inner city children. In: Research in the Teaching of English 19, 25-36. Reproduction EDRS (zitiert aus dem Manuskript 1985, 1-28, unter http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000010b/80/2e/11/5e.pdf, 19.6.2010).
- Penco, Carlo & Vignolo Massimiliano (2005) Converging towards what? Pragmatic and Semantic Competence. aufgerufen unter: <http://www.dif.unige.it/epi/hp/penco/pub/converge.pdf>, 28.7. 2010.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1977) Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Walter-Verlag (Olten, Freiburg/Breisgau), dt. Übersetzung von Luc Bernard; Original 1955: De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Presses Universitaires de France (Paris).
- Piaget, Jean (1926). The language and thought of the child. New York: Harcourt, Brace. (zitiert nach Nippold & Rudzinski 1993, Nippold 2007).
- Piaget, Jean (1972) Intellectual evolution from Adolescence to Adulthood. In: Human development 15, 1-12; zitiert nach Reprint in: Lerner, Richard M. & Jovanovic Jasna (1999; eds.) Cognitive and Moral Development and Academic Achievement in Adolescence. Garland Publishing Inc., 1-12.

- Piaget, Jean (1978) Das Weltbild des Kindes. Klett-Cotta (Stuttgart), dt. Übersetzung von Luc Bernard; Original 1926: La représentation du monde chez l'enfant, Presses Universitaires de France (Paris).
- Pollio, Marilyn R. & Pollio, Howard R. (1974) The development of figurative language in school children. In: Journal of Psycholinguistic Research 3, 185-201. Reproduction EDRS, zitiert aus Manuskript 1971, 1-31; aufgerufen unter http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/36/7c.pdf; 12.3.2010.
- Pond, Clair & Siegal, Michael (2008) Discourse acquisition. In: Rickheit, Gert & Strohner, Hans (2008, eds.) Handbook of Communication Competence. de Gruyter (Berlin, New York), 149-168.
- Popiel, Stephen J. & McRae, Ken (1988) The figurative and literal senses of idioms, or all idioms are not used equally. In: Journal of Psycholinguistic Research 17, 475-487.
- Premack, David & Woodruff, Guy (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? In: Behavioral and Brain Sciences 4, 515-526.
- Prinz, Philip M. (1983) The development of idiomatic meaning in children. In: Language and Speech 26 (3), 263-272, zitiert nach Cacciari & Levorato 1989; Levorato & Cacciari 1992, 1995.
- Qualls, Constance Dean & Harris, Joyce L. (1999) Effects of familiarity on idiom comprehension in African American and European American fifth graders. In: Language Speech and Hearing Services in the Schools 30, 141-151.
- Qualls, Constance Dean; Lantz, Jennifer M.; Pietrzyk, Rose M.; Blood, Gordon W.; Scheffner Hammer, Carol (2004) Comprehension of idioms in adolescents with language-based learning disabilities compared to their typically developing peers. In: Journal of communication Disorders 37, 295-311.
- Qualls, Constance Dean; O'Brien, Rose M.; Blood, Gordon W.; Hammer, Carol Sheffner (2003) Contextual variation, familiarity, academic literacy and rural adolescents' idiom knowledge. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 34 (1), 69-79.
- Rapp, Alexander M.; Leube, Dirk T.; Erb, Michael; Grodd, Wolfgang; Kircher, Tilo T.J. (2004) Neural correlates of metaphor processing. In: Cognitive Brain Research 20, 395-402.
- Reese, Hayne W. (Ed, 1985) Advances in Child Development and Behavior, Volume 19, Academic Press, 49-81.
- Rickheit, Gert & Strohner, Hans (2008, eds.) Handbook of Communication Competence. de Gruyter (Berlin, New York).

- Sadock, Jerrold M. (1979) Figurative Speech and Linguistics. In: Ortony, Andrew (reprint 1980; ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press (Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney), 46-63.
- Schweigert, Wendy A. (1986) The comprehension of familiar and less familiar idioms. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 15, 33-45.
- Seitz, Jay A. (2005) The neural, evolutionary, developmental, and bodily basis of metaphor. In: *New Ideas in Psychology* 23, 74-95.
- Strand, K.E. & Fraser, Bruce (1979) The comprehension of verbal idioms by young children. Unpublished paper, Boston University, zitiert nach Nippold 2007.
- Sullivan, Kate; Winner, Ellen & Hopfield, Natalie (1995) How children tell a lie from a joke: the role of second-order mental state attributions. In: *British Journal of Developmental Psychology* 13, 191-204.
- Tendahl, Markus & Gibbs Jr., Raymond W. (2008) Complementary perspectives on metaphor: Cognitive linguistics and relevance theory. In: *Journal of Pragmatics* 40, 1823-1864.
- Thibodeau, Paul & Durgin, Frank H. (2008) Productive figurative communication: Conventional metaphors facilitate the comprehension of related novel metaphors. In: *Journal of Memory and Language* 58, 521-540.
- Ueding, Gert; Steinbrink, Bernd (2005, 4. aktualisierte Auflage) *Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode*. Verlag J.B. Metzler (Stuttgart, Weimar).
- Vosniadou, Stella (1987) Children and Metaphors. In: *Child Development* 58, 870-885.
- Voss, J., Kennet, J., Wiley, J.; Engstler-Schooler, T. (1992) Experts at debates: The use of metaphor in the U.S. Senate debate on the Gulf Crisis. In: *Metaphor and Symbolic Activity* 7, 197-214.
- Wimmer, Rainer & Berens, Franz-Josef (Hrsg; 1997) *Wortbildung und Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Narr (Tübingen).
- Winner, Ellen (1979) New names for old things: the emergence of metaphoric language. In: *Journal of Child Language* 6, 469-491.
- Winner, Ellen; Windmueller, Gail; Rosenblatt, Elizabeth; Bosco, Laurie; Best, Edella; & Gardner, Howard (1987) Making sense of literal and nonliteral falsehood. In: *Metaphor and Symbolic Activity* 2, 13-32.

Wolgemuth, Keith S.; Kamhi, Alan G.; Lee, Rene F. (1998) Metaphor Performance in Children With Hearing Impairment. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 29, 216-231.

I Abstract

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema „Der Erwerb figurativer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter“. Ziel der Arbeit ist ein umfassender Überblick über verschiedene Komponenten in diesem Bereich, die für die weitere Forschung wichtig sind, aber oft nicht berücksichtigt werden.

Dabei wird zunächst auf die Problematik der Definition figurativer Sprache und ihrer Formen eingegangen. Obwohl in Untersuchungen meist die beiden Felder Ironie/Sarkasmus und Metaphern/Idiome behandelt werden, wird ein Überblick über mehrere Sprachfiguren gegeben. Nach einer kurzen Einführung in die in der antiken Rhetorik behandelten Figuren wird vor allem auf die Bedeutung der figurativen Sprache im Alltag eingegangen.

Kapitel 3 widmet sich dem Begriff „figurative Kompetenz“, also allen Fähigkeiten, die für Verständnis und Produktion figurativer Sprache benötigt werden. Dazu werden einige unterschiedliche Kompetenzmodelle vorgestellt. Kapitel 4 und 5 widmen sich verschiedenen Komponenten des Erwerbs und dazugehörigen Modellen. Kapitel 6 und 7 stellen Theorien zum Verständnis bei Kindern und Erwachsenen gegenüber, bevor in Kapitel 8 auf die Produktion figurativer Sprache eingegangen wird (unter Berücksichtigung frühkindlicher Produktionen und späteren Entwicklungen).

Als Abschluss wird die Bedeutung der besprochenen Forschungsergebnisse und Modelle in Hinblick auf verschiedene Formen figurativer Sprache und praxisnaher Felder wie Spracherwerbsstörungen und Zweitspracherwerb besprochen.

II Lebenslauf – Ulrike Podar

E-Mail: ulrike.podar@gmx.at
Geb.tag, -ort: 31.3.1982, Wien

Beruf: Trainerin Erwachsenenbildung seit 2001
Berufl. Ausbildung: Trainerzertifikat, mytraining
ESA-Diplom, EWS Wien

Bildung

03/2003 – dato	Studium Sprachwissenschaft Schwerpunkt: Neuro-, Psycho-, Patholinguistik; Univ. Wien
09/2004 – 06/2005	Erasmus-Jahr Sprachwissenschaft; Université Paris V
10/2000 – 03/2003	Studium Sprachwissenschaft / Französisch; Univ. Wien
06/2000	AHS-Matura (neusprachl.), 1170 Wien

Universitäre Praktika

SoSe 2001	Klinisch-phonetisches Praktikum: Fallstudien; Dr. Liliana Madelska (Schwerpunkt: phonetische Störungen)
WiSe 2001	Klinisch-phonetisches Praktikum: Bilingualismus; Dr. Liliana Madelska (Schwerpunkt: Fremdsprachenakzent: phonetische Analyse und Betreuung von MigrantInnen im In- tegrationshaus, 1020 Wien)
SoSe 2001/WiSe 2002	Praktikum Klinische Linguistik; Mag. Heinz-Karl Stark (Betreuung neurologischer Patienten am Neurologischen Zentrum Rosenhügel, 1130 Wien)

Wissenschaftliche Fortbildung

1.7. – 3.7.2010	Symposium „Migration: Interdisziplinäre Perspektiven“; Uni- versität Wien
1.4.2005	Colloque Répétitions, Reprises et Reformulations: Quels usages dans les interactions verbales?; Université René Descartes, Paris
15.5. – 17.5.2004	Tools in Linguistic Theory; Akad. d. Wissenschaften, Buda- pest
6.12. – 8.12.2003	31. Linguistiktagung, Wien
22.10. – 23.10.2003	Aphasia Therapy Workshop, ÖAW Wien (Mitglied Organisa- tionskomitee)
19.10. – 21.10.2003	41st Annual Meeting – Academy of Aphasia (Mitglied Orga- nisationskomitee)

Projektmitarbeit

01/2004 – 09/2004: ELA-Projekt; Dr. Jacqueline A. Stark,
ÖAW

Sprachen

Englisch u. Französisch (C2 in Wort u. Schrift), Italienisch
(B1), Kroatisch (A2), Deutsch (Muttersprache)

Wien, Juni 2011

Ulrike Podar