

Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Logopädie

Bachelor-Arbeit

Freude ist, wenn man Geschenke macht

Metaphorisches Denken und Sprechen
von Kindern im 2. Kindergarten
bei Bild- und Konzeptbeschreibungen

Eingereicht von: Manuel Perez und Michael Schlatter

Begleitung: Susanne Kempe

14. Februar 2020

Abstract

Die Autoren gehen der Frage nach, ob Kinder im 2. Kindergarten bei Bildbeschreibungen unbekannter Gegenstände metaphorische Leistungen vollbringen.

Ein eigenes Verfahren soll die Äusserung dieser Leistungen evozieren. In den Umschreibungen der Kinder wird nach Übertragungen von anderen semantischen Feldern auf den unbekanntem Gegenstand gesucht.

Zusätzlich interessiert, wie Kinder komplexe Vorgänge und Emotionen metaphorisch konzeptualisieren. Um einen Einblick in die kindliche Weltaneignung zu erhalten, wurden die Kinder zu ausgewählten Themen befragt. Die geschilderten Konzepte werden auf Auffälligkeiten und Muster hin analysiert und diskutiert.

Es zeigt sich, dass die Kinder im Alter von 5;7-6;4 Jahren bei der Bildbeschreibung unbekannter Gegenstände metaphorische Leistungen vollbringen und die vorgegebenen komplexen Vorgänge und die Emotion unterschiedlich differenziert konzeptualisieren.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Untersuchungsgegenstand und Forschungskontext.....	4
1.2	Gliederung der Arbeit.....	5
2	Theoretische Grundlagen	6
2.1	Figurative Sprache und Metaphern.....	6
2.1.1	Figurative Sprache	6
2.1.2	Formen figurativer Sprache und Metapher	7
2.1.3	Bedeutung und Verwendung von Metaphern in Alltag und Pädagogik.....	8
2.2	Theorien der Metapher	10
2.2.1	Substitutions- und Vergleichstheorie	10
2.2.2	Interaktionstheorie.....	10
2.2.3	Konzeptuelle/ Kognitive Metaphertheorie	11
2.2.4	Kommunikationswissenschaftlicher Zugang	12
2.2.5	Bedeutung von Metaphern für die Pädagogik/ Erziehungswissenschaftlicher Zugang	12
2.2.6	Metaphern in der Logopädie.....	14
2.2.7	Konventionalitätsgrad von Metaphern	15
2.2.8	Metapher und Vergleich.....	16
2.3	Spracherwerb, figurative Kompetenz und SSES	16
2.3.1	Figurative Kompetenz.....	16
2.3.2	Metaphorische Kompetenz	17
2.3.3	Semantische Kompetenz	17
2.3.4	Übergeordnete Kompetenzen.....	17
2.3.5	Erwerb figurativer Kompetenz	18
2.3.6	SSES und figurative Kompetenz.....	18
2.3.7	Metaphernverständnis und Sprachentwicklung	19
2.3.8	Metaphernproduktion und Sprachentwicklung.....	21
2.4	Fragestellung	22
3	Methodisches Vorgehen.....	24
3.1	Datenerhebung.....	24
3.1.1	Auswahl der Kinder	25
3.1.2	Auswahl der Bilder und Fragen	25
3.1.3	Vorgehensweise Bilderbeschreibung	26
3.1.4	Vorgehensweise Konzeptbeschreibung	27
3.2	Datenaufbereitung – Transkripte	27

3.3	Auswertungsmethode	27
4	Ergebnisse	29
4.1	Ergebnisse der Bilderbeschreibung	29
4.2	Ergebnisse der Konzeptbeschreibung	32
5	Diskussion der Untersuchung und Methodenkritik	35
5.1	Methodenkritik zur Bilderaufgabe	35
5.2	Methodenkritik zur Konzeptaufgabe	36
6	Zusammenfassung und Ausblick	38
7	Literaturverzeichnis	39
8	Abbildungsverzeichnis	42
9	Anhang	43

1 Einleitung

Neuere Studien aus dem Bereich der Neuropsychologie zeigen, dass beide Hirnhälften am Verstehen und Verarbeiten figurativer Sprache beteiligt sind. „Redewendungen, Metaphern und Ironie scheinen das Gehirn in besonderem Maß zu beschäftigen“, da „es für das Gehirn eine besondere Herausforderung“ zu sein scheint, „zwischen wörtlich gemeinten und im übertragenen Sinn gebrauchten Formulierungen zu unterscheiden“ (Hillert, 2011). „Die Fähigkeit, übertragene Sinnzusammenhänge herzustellen“, beruhe offenbar „auf einer engen Zusammenarbeit beider Hirnhälften“ (ebd.) und schliesst Regionen im Frontalhirn mit ein, „wenn kreative Sprache verwendet wird, die den Abruf von mentalen Bildern oder Entscheidungsprozessen erfordert“ (ebd.).

1.1 Untersuchungsgegenstand und Forschungskontext

Ebendiese „Fähigkeit, übertragene Sinnzusammenhänge herzustellen“ haben die Autoren als zentrales Thema dieser Arbeit ausgewählt, wobei der Fokus auf die produktive Modalität gelegt wird.

Benedek et al. (2013) erforschten mittels bildgebenden Verfahren die „neural correlates of metaphor production“, befassten sich also mit der Produktion von Metaphern. Auch hier zeigte sich, dass verschiedene Hirnbereiche involviert sind. Neue Metaphern zu produzieren (imagine and construct) bedingt nach ihren Erkenntnissen die flexible Anpassung semantischen Speichers. Ebenso sind exekutive Funktionen gefragt, um eine strategische Suche und Auswahl treffen zu können, womit die Flexibilität des Denkens erleichtert werden kann.

Durch das Verwenden von Metaphern und bildlicher Sprache werden somit weit mehr Regionen des Gehirns involviert als bei der wörtlich zu verstehenden Sprache. Dies spricht dafür, die figurative Sprache in Pädagogik und Sprachtherapie bewusst einzusetzen, und zwar in der rezeptiven wie in der produktiven Modalität.

Metaphern und metaphorische Sprache erhalten in der Forschung zunehmend Aufmerksamkeit. Seit den 1970er und 80er-Jahren haben sich zahlreiche sprachwissenschaftliche und zunehmend auch neuropsychologische Studien mit dem *Verstehen* von Metaphern befasst. Weit seltener ist bisher die *Produktion*, also das aktive Verwenden von Metaphern und anderen Formen figurativer Sprache untersucht worden. Gemäss Podar (2011) könnte dies mit dem „erhöhten methodischen Aufwand“ zu tun haben, da es leichter sei, „das Verständnis zu überprüfen als die Produktion einer bestimmten Äußerung zu provozieren“ (ebd., S. 75). Mit dem Versuch einer Annäherung ans Thema metaphorischen Denkens und Sprechens von Kindergartenkindern verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, einen Beitrag zu einem bislang wenig erforschten Gebiet zu leisten. Davon ausgehend, dass es Tendenzen gibt, „wann und zu welchen Zwecken Menschen häufiger metaphorische beziehungsweise figurative Sprache

verwenden (zum Beispiel zur Beschreibung von Emotionen)" (ebd.), wird von den Autoren dieser Arbeit ein zweiteiliges Verfahren vorgeschlagen und angewendet, das zwei Teilaspekte metaphorischen Denkens näher beleuchten soll: die Generierung neuer Metaphern sowie Abruf und Generierung metaphorischer Konzepte. Mit einer explorativen Untersuchung der kindlichen Äusserungen zu Bild- und Konzeptbeschreibungen möchte die Arbeit zur Erforschung kindlicher Produktion metaphorischer Sprache beitragen.

Somit geht die Arbeit einerseits der Frage nach, ob Kinder im Vorschulalter (2. Kindergartenjahr) für die Beschreibung ihnen nicht bekannter Gegenstände neue Metaphern generieren. Andererseits interessiert, ob die Kinder zur Beschreibung komplexer und emotionaler Vorgänge erlernte Konzepte abrufen oder eigene Konzepte entwickeln.

Wir verorten uns damit in der Erforschung des Erwerbs figurativer/ metaphorischer Kompetenz, wobei eine explorative Herangehensweise an die Teilkompetenz des Produzierens figurativer Sprache gewählt wurde. Dabei stellt sich die Frage nach einer geeigneten Methode der Datenerhebung und -Analyse, da es sich um ein bislang weitgehend unerforschtes Gebiet handelt. Die vorliegende Arbeit sucht daher zugleich nach einem Erfassungsinstrument, das für die beschriebenen Ziele geeignet erscheint. Mit den beiden Beschreibungsaufgaben von Bildern unbekannter Gegenstände und von komplexen und emotionalen Vorgängen wird ein mögliches Vorgehen vorgeschlagen.

1.2 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll zur Erforschung der Bedeutung von metaphorischer Sprache für die Pädagogik und die Logopädie beitragen. Sie setzt sich zu diesem Zweck aus zwei Teilen zusammen. Der erste, theoriegeleitete Teil, geht der nicht-wörtlichen, metaphorischen Sprache, Metaphertheorien, der metaphorischen/ figurativen Kompetenz und dem Erwerb derselben sowie dem Stand der Forschung zu Verständnis und Produktion von Metaphern nach. Theoriegeleitet wird anschliessend die Fragestellung formuliert. Im zweiten Teil werden die beiden Aufgabenstellungen vorgestellt, mit denen von Kindergartenkindern die Äusserung metaphorischer Leistungen und Konzepte evoziert wurde (Datenerhebung), sowie die Methoden der Datenaufbereitung und -Auswertung beschrieben. Abschliessend werden die gewonnenen Beschreibungen der Kinder auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin beschreibend diskutiert und die methodische Vorgehensweise reflektiert.

2 Theoretische Grundlagen

“Understanding figurative language is necessary for successful everyday communication, and it has been found that children who display difficulties in this domain are often not able to adapt their speech to different listeners and therefore show problems in establishing and maintaining friendships” (Ketelaars et al., 2009; Whitehouse et al., 2009, zitiert nach Bühler, Perovic, Pouscoulous, 2018).

Wie wichtig das Verstehen figurativer Sprache für das *Knüpfen* und *Aufrechterhalten* von Freundschaften ist, wird deutlich, wenn man beachtet, dass unsere Alltagssprache mit metaphorischen Ausdrücken *durchsetzt* ist, wie an den in diesem Satz kursiv *hervorgehobenen* Wörtern zu erkennen ist. Die Vermutung liegt nahe, dass es nur von Vorteil sein kann, metaphorische Sprache auch in Alltagsgesprächen verwenden zu können.

Was ist jedoch figurative, was metaphorische Sprache? Was sind Metaphern? Wie kann das weite Feld figurativer und metaphorischer Ausdrücke unterteilt werden? Und wozu werden Metaphern verwendet? Ein erster Teil dieses Kapitels soll einen Einblick in den metaphorischen Dschungel geben und die Verwendung der Begriffe in dieser Arbeit erläutern und abgrenzen. Als zweites wird auf figurative und metaphorische Kompetenz und deren Erwerb eingegangen, um drittens die Fragestellung herzuleiten.

2.1 Figurative Sprache und Metaphern

2.1.1 Figurative Sprache

Podar (2011) bietet mit ihrer Diplomarbeit einen Überblick über Bedeutung, Ansätze der Beschreibung und Unterteilung sowie Erwerb und Verwendung figurativer Sprache. Gemäss Podar (ebd., S. 2) besteht in der Literatur weder Einigkeit „über die Bezeichnung ‚figurative Sprache‘ noch über die Teile der Sprache, die sich ihr zuordnen lassen“. Als alternative Begriffe für figurative Sprache finde man in der Literatur Tropen, Nicht-Standardsprache und nicht-wörtliche Sprache (im Gegensatz zu wörtlicher Sprache).

Wie im Kapitel zu den Metaphertheorien ausgeführt, reicht die Beschäftigung mit figurativer Sprache bis in die Antike zurück, wo diese sich vorwiegend mit Dichtung, Rhetorik und Philosophie befasste, also mit einer stilistischen Verwendung figurativer Sprache in Abhebung von der normalen Alltagssprache. Inzwischen wurden von zahlreichen Autoren vielfältige Formen und Unterteilungsansätze figurativer Sprache beschrieben. Viele Begriffe wie Tropus oder Wort-, Gedanken- und Sinnfiguren werden gemäss Podar auch heute noch verwendet, „aber in vielen Fällen entsprechen die antiken Bezeichnungen nicht (mehr) dem, was man sich heute darunter vorstellt“ (ebd., S. 9).

2.1.2 Formen figurativer Sprache und Metapher

„Während einige (Autoren, Anm. der Verf.) 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“ (Podar, S. 4).

So wird weder die wörtliche noch die nicht-wörtliche Sprache einheitlich beschrieben, ja selbst in der Unterscheidung nach wörtlich und nicht-wörtlich besteht keine Einigkeit. So stellt Gibbs (1994, zitiert nach Podar, 2011) „fünf Typen der Wörtlichkeit (literality) vor“, während andere Autoren denjenigen Bereich der Sprache beschreiben, den sie nicht zur wörtlichen Sprache zählen.

Obschon gemäss Podar (2011, S. 6) zahlreiche und vielfältige Ansätze bestehen, Formen figurativer Sprache (Sprachfiguren) zu beschreiben und zu definieren, würden heute „unter figurativer Sprache oft nur Idiome und Metaphern verstanden“. Entsprechend seien es diese beiden Formen, die nebst Ironie und Sarkasmus „bislang am meisten untersucht wurden“ (ebd.). Die Metapher stelle zudem „nach wie vor in vielen Untersuchungen zur figurativen Sprache die wichtigste und vorherrschende Form dar“ (Podar 2011, S. 15). Vermutlich verwendet darum auch die Autorin selbst die beiden Ausdrücke bisweilen synonym.

Es ist denn auch die Metapher, die für die vorliegende Arbeit interessiert, insbesondere neue Metaphern, da im Erkenntnisinteresse einerseits beschreibende metaphorische Äusserungen der befragten Kinder stehen. Mit der gewählten Aufgabenstellung der Bildbeschreibung werden die Kinder zur Generierung neuer Metaphern angeregt. Andererseits wird mit der zweiten Aufgabenstellung die kindliche Konzeptualisierung von Vorgängen untersucht, wie weiter unten erläutert wird.

Metaphern werden unter anderem nach Figürlichkeit (Figurativität), Konventionalitätsgrad oder Wörtlichkeit unterschieden, die je nach Autoren unterschiedlich abgestuft werden. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit erscheint eine weiter gefasste Definition figurativer Sprache gemäss Glucksberg (2001, zitiert nach Podar, 2011, S. 5) oder gemäss Hipkiss (1995, zitiert nach Podar, 2011, S. 6) als gewinnbringend. Der hier untersuchte Gegenstand kann mit Glucksberg (2001) beschrieben werden als die Beantwortung der Frage, ob Kinder im Kindergartenalter für Beschreibungen unbekannter Objekte und komplexer Vorgänge „Ausdrücke verwenden, deren intendierte Bedeutung nicht der wörtlichen Bedeutung (literal meaning, Anm. d. Verf.) der verwendeten Ausdrücke entsprechen“. Ebenso können die von den Kindern erwarteten Beschreibungen Hipkiss folgend als „symbolic expression of abstract thought“ bezeichnet werden.

2.1.3 Bedeutung und Verwendung von Metaphern in Alltag und Pädagogik

Gansen (2010) führt aus, dass „die Metaphorik von Sprache und Bildern in unserer Kultur allgegenwärtig“ ist, und meint, dass darum „Fähigkeiten im Umgang mit metaphorischen Konzepten“ unerlässlich seien „für die kompetente Teilhabe an der uns umgebenden Kultur“ (ebd., S. 286). „Bildhafte und metaphorische Formen des Denkens“ spielen nach ihm zudem „eine wichtige Bedeutung in der Entwicklung“ der Kinder, da sie sich die Wirklichkeit über „sprachliche Konstruktionen“ aneignen.

Wie Podar (2011, S. 9) in ihrer Arbeit bestätigt, ist figurative Sprache „selbstverständlicher Bestandteil unserer täglichen Kommunikation“, und zwar sowohl Erwachsener wie auch von Kindern, und ist nicht Poeten und Rhetorikern vorbehalten. Zusammen mit Podar lässt sich darum unschwer erkennen, wie wesentlich der Erwerb der für Verständnis und Produktion figurativer Sprache nötigen Kompetenzen ist. In Nippolds Worten: „Gaining competence with all types of figurative language is an important part of becoming a culturally literate and linguistically facile individual“ (Nippold 2007, S. 17, zitiert nach Podar 2011, S. 9). Die vorliegende Arbeit möchte einen Einblick in eine figurative Teilkompetenz, die Kompetenz der Produktion von Metaphern, vermitteln.

Herzog (1983) beschreibt vier Funktionen der Metapher und zeigt damit deren Bedeutung für die Pädagogik auf, obschon sie in der Erziehungswissenschaft kaum reflektiert würden. Sei es als „lexikalischer ‘Lückenbüsser’“, wenn keine wörtliche Redeweise verfügbar ist, oder wenn „ein Vergleich zweier Phänomene nicht formuliert werden kann“, weil „das notwendige Wissen über das Ausmass der Ähnlichkeit (noch) nicht zur Verfügung steht“, oder um neu entdeckte Phänomene erklären zu können, in all diesen Fällen erfülle die Metapher zentrale Funktionen in der pädagogischen Theorie und Praxis (ebd., S. 301-302).

Doch wozu und warum werden Metaphern/ figurative Sprache in der Sprachproduktion verwendet?

In der Antike wurde der Zweck figurativer Sprache vor allem als rhetorisches Stilmittel gesehen, um etwa Sachzusammenhänge mit wohlklingenden Worten oder auf besonders eindrucksvolle Weise darzustellen. Wie Podar zeigt (2011, S. 10), geht die heutige Erforschung figurativer Sprache, insbesondere der Metapher, über die Linguistik hinaus. Nach Gibbs und Cameron (2008, S. 85, zitiert nach Podar, 2011, S. 10) ist die Metapher „a specific mental, and neural mapping that influences a good deal of how people think, reason, and imagine in everyday life“. Die figurative Sprache ist heute Gegenstand der Erforschung neuropsychologischer Prozesse und erfüllt viel weiter gehende Zwecke, die das Denken, Argumentieren und die Vorstellung im alltäglichen Leben umfassen.

Diverse Autoren haben sich mit den Gründen der Verwendung von Metaphern befasst (siehe Podar, 2011, S. 10-11). Einige der Annahmen darüber, weshalb figurative Sprache verwendet wird, dürften bei den Äusserungen der Kinder in den beiden Aufgabenstellungen der vorliegenden Arbeit ebenfalls eine Rolle spielen. Demnach könnten die Kinder Metaphern benutzen, um Gedanken auszudrücken, für die sie keine oder keine klare wörtliche Ausdrucksform finden, oder um etwas Neues durch etwas Bekanntes zu beschreiben; um mit wenigen Worten komplexere Zusammenhänge kompakter auszudrücken; oder um kulturell als „heikel“ betrachtete Inhalte weniger direkt und höflicher auszudrücken. Darüber hinaus zählen Gibbs und Cameron (2008, zitiert nach Podar, 2011, S. 10) „körperliche, kognitive, sprachliche, soziale und kulturelle Variablen“ als Gründe auf, weshalb Menschen metaphorisch sprechen, und nennen auch das soziale und kulturelle Umfeld als Einflussfaktoren „darauf, welche Form der figurativen Sprache in welcher Situation wie häufig verwendet wird“ (ebd.).

Für die Auswahl der zu beschreibenden Gegenstände und Phänomene setzten die Autoren dieser Arbeit bei ebendiesen Zwecken figurativer Sprache an, um von den Kindern die Generierung von Metaphern zu evozieren. So erhielten die Kinder mit der Aufgabenstellung unbekannter Gegenstände Anreize, etwas ihnen Neues/ Unbekanntes mit Worten aus ihnen bekannten Wissensbereichen zu beschreiben. Mit den Phänomenen aus der Natur (wie Bäume wachsen und warum es regnet) und aus ihrer persönlichen Lebenswelt (was mit dem Essen nach dessen Einnahme geschieht und was ihnen Freude bedeutet) sollten die Kinder zudem Anlässe erhalten, ihre Konzepte davon „mit eigenen Worten“ zu beschreiben. So könnte für sie etwa ein Grund sein, metaphorische Ausdrücke einzusetzen, um komplexere Zusammenhänge mit wenigen Worten einfacher auszudrücken, oder um kulturell „heikle“ Wörter wie Verdauung und Kot zu umgehen. Die beiden Aufgabenstellungen der vorliegenden Untersuchung sind so angelegt, dass die Kinder sich für die Beschreibung unbekannter Gegenstände und komplexer Vorgänge mit dem Einsatz anderer, ihnen bekannter Ausdrücke behelfen könnten.

Podar (2011, S. 75) beschreibt auch, dass Menschen metaphorische beziehungsweise figurative Sprache zum Beispiel zur Beschreibung von Emotionen verwenden. Aus dieser Perspektive wird es von besonderem Interesse sein, was die Kinder auf die Frage „Was ist für dich Freude?“ antworten werden. Wie Podar ausführt, verwenden Kinder/ Jugendliche mit zunehmendem Alter „immer häufiger figurative Sprache, um Emotionen auszudrücken ... als sie durch die Beschreibung von Aktionen zu erklären“.

Auf die Fähigkeiten und Kenntnisse, die es für Verständnis und Verwendung von Metaphern braucht, wird später eingegangen. Zunächst soll ein Überblick über Theorien der Metaphern gegeben werden.

2.2 Theorien der Metapher

Über die Metapher wird seit der Antike von Philosophen, Psychologen und Sprachwissenschaftlern geschrieben. Um das Problem der Bestimmung und Charakterisierung der Metapher wird seither gerungen. „Die Vielfalt der Metapherntheorien gründet darin, dass die Metapher ein Phänomen ist, das sich zwischen Kognition und artikulierter Sprache bewegt und kontinuierlich Denken in Sprache, Sprache in Denken umsetzt“ (Kohl 2007, S. 22).

2.2.1 Substitutions- und Vergleichstheorie

Die älteste Metapherntheorie, Substitutionstheorie genannt, stammt von Aristoteles. Nach dieser wird ein eigentliches Wort durch ein Fremdes ersetzt. Durch eine Ähnlichkeit oder Analogie zwischen beiden Wörtern kann die Substitution stattfinden (vgl. Aristoteles 1982). Während die Metapher bei der Vergleichstheorie, welche auf Cicero und Quintilian zurückgeht, als ein um die Partikel „wie“ verkürzter Vergleich gesehen wird, ordnet Aristoteles den Vergleich der Metapher unter und sagt, der Vergleich ist eine um die Partikel „wie“ verlängerte Metapher.

„Die Leistung der antiken Metapherntheorie besteht nicht zuletzt darin, dass sie das grosse Spektrum dessen, was auch heute in Bezug auf die Metapher und verwandte Phänomene diskutiert wird, entworfen und terminologisch ausdifferenziert hat. Berücksichtigt ist sowohl die ‚innere‘ mentale als auch die ‚äussere‘ artikulierte Sprache unter Einbezug des rationalen Denkens und der Emotionen, und über die Rhetorik ist grundsätzlich der körperliche, moralische, handelnde Mensch miteinbezogen“ (Kohl 2007, S. 2).

Einwände gibt es, da die Theorie die Notwendigkeit der Metapher nicht zur Kenntnis nimmt. Sie impliziert, dass das fremde Wort keine neue Information bringt und somit einfach durch das eigentliche Wort oder eine Paraphrase ersetzt werden könnte. Ansatzpunkt zur Kritik bietet auch die kontextfreie Betrachtungsweise. „Die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks existiert nicht unabhängig von seiner kommunikativen Funktion, seinem ‚Sitz im Leben‘. Die kommunikative Funktion gehört zur Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks als solcher. Man kann die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks nicht verstehen, ohne seinen Kontext zu verstehen, ebenso wenig wie man eine Hand schütteln kann, ohne einen Körper zu berühren“ (Kurz 1993, S. 11). An dieser Schwachstelle der Substitutionstheorie setzt die Interaktionstheorie an.

2.2.2 Interaktionstheorie

„Substitutions- und Vergleichsmetaphern kann man durch wörtliche Übersetzung ersetzen ... – auf Kosten zwar von Charme, Lebendigkeit oder Witz des Originals, aber ohne Verlust an kognitivem Gehalt. ‚Interaktionsmetaphern‘ dagegen sind unentbehrlich. Ihre Funktionsweise verlangt vom Leser den Gebrauch ... eines Systems von ‚Gemeinplätzen‘ zum Zweck der Selektion, der Hervorbringung und der Organisation von Beziehungen in einem neuen Feld“

(Black 1996a: 78f.). "Zwischen der Metapher und ihrem Kontext besteht semantische Inkongruenz. Ein wechselseitiger Interpretationsprozess muss daher einsetzen (deswegen: Interaktion)" (Kurz 1993, S. 8).

Die Interaktionstheorie geht auf Ivor Armstrong Richards zurück. Sein Ansatz wurde von Max Black weiterentwickelt, der heute als der bedeutendste Vertreter der Interaktionstheorie gilt. Black schreibt über die Funktionsweise von Metaphern: "Im Kontext einer bestimmten metaphorischen Aussage 'interagieren' die beiden Gegenstände auf folgende Weise: (I) das Vorhandensein des Primärgegenstandes reizt den Zuhörer dazu, einige der Eigenschaften des Sekundärgegenstandes auszuwählen; und (II) fordert ihn auf, einen parallelen 'Implikationszusammenhang' zu konstruieren, der auf den Primärgegenstand passt; und umgekehrt (III) wiederum parallele Veränderungen im Sekundärgegenstand bewirkt. Dies kann man als entscheidende Schwierigkeit für die 'Interaktionstheorie' ansehen [...]. Obwohl ich hier figurativ vom Interagieren der Gegenstände spreche, kommt dieses Resultat natürlich im Denken des Sprechers und Zuhörers zustande: Sie sind es, die zum Selegieren, Organisieren und 'Projizieren' veranlasst werden. Ich halte eine metaphorische Aussage (selbst eine schwache) für eine sprachliche Handlung, die wesentlich ein 'Übernehmen', eine kreative Reaktion vom kompetenten Leser verlangt" (Black 1996b, S.393).

Im Gegensatz zu Aristoteles' Substitutionstheorie, welche für das Funktionieren der Metapher eine Analogie vorausgesetzt, wird der Metapher bei der Interaktionstheorie zugeschrieben, auch neue Analogien bzw. Implikationen zu schaffen. Der metaphorische Ausdruck ist hierbei nicht ohne einen Verlust an Bedeutung ersetzbar. Die Metapher hat also einen semantischen Eigenwert und gehört dem alltäglichen Sprachgebrauch an.

2.2.3 Konzeptuelle/ Kognitive Metapherntheorie

George Lakoff und Mark Johnson stellen 1980 in ihrem Werk *Metaphors We Live By* fest, dass Metaphern unsere Alltagssprache und somit auch das Denken und Handeln bestimmen. Dies begründen sie darin, dass die Konzepte, mit welchen wir das alltägliche Denken und Handeln strukturieren, grösstenteils metaphorisch angelegt seien, was bedeute, dass Metaphern unbewusst unser Denken strukturieren. „Da Kommunikation auf dem gleichen Konzeptsystem beruht, nach dem wir denken und handeln, ist die Sprache eine wichtige Erkenntnisquelle dafür, wie dieses System beschaffen ist“ (Lakoff & Johnson 1998, S. 11- 12). Zeit ist in unserer Kultur ein wertvolles Gut. Es ist beispielsweise üblich, die Arbeit eines Menschen pro Stunde oder Monat zu vergüten. Dies führt dazu, dass wir die Zeit konzeptualisieren, indem wir unsere Alltagserfahrungen im Umgang mit Geld heranziehen. In der Sprache wird dies offensichtlich: Wir können Zeit sparen, vergeuden, investieren oder verlieren. Etwas kostet mich Zeit, oder ich habe keine Zeit zu verschenken. Wir verstehen und erfahren Zeit also, als ob sie ein wertvolles Gut und begrenzte Ressource wie Geld ist und leben dementsprechend. Es gibt aber

durchaus auch Kulturen, in denen die Zeit nicht diesem metaphorischen Konzept entspricht, metaphorische Konzepte sind also kulturgebunden. Lakoff und Johnson stellen drei Metapherarten vor. ZEIT IST GELD, wie oben ausgeführt, wäre ein Beispiel für eine Strukturmetapher. Nebst dieser erläutern sie die Orientierungsmetapher, welche abstrakten Denkbereichen eine imaginäre Räumlichkeit verleiht. Beispielsweise GLÜCK IST OBEN und TRAUER IST UNTEN. Die ontologische Metapher verleiht nicht-physischen Dingen eine Substanzhaftigkeit, respektive einen materiellen Rahmen. Auch hier könnte man als Beispiel ZEIT IST GELD aufführen, die Typen überschneiden sich also teilweise (vgl. Lakoff & Johnson 1998). Sie halten auch fest, dass neue Metaphern die Kraft haben, neue Realitäten zu schaffen. «Wenn wir eine neue Metapher in das Konzeptsystem aufnehmen, das unsere Handlungen strukturiert, dann verändert sich dadurch das Konzeptsystem, wie auch die Wahrnehmungen und Handlungen, die das System hervorbringen. Kultureller Wandel entsteht häufig dadurch, dass neue metaphorische Konzepte eingeführt werden und alte verschwinden" (S. 167f.).

2.2.4 Kommunikationswissenschaftlicher Zugang

Hierbei wird Kommunikation als Sozialhandlung verstanden, als seitens eines Sprechers initiierte Ereignisse, „die beabsichtigen, Hörer bestimmte innere Erfahrungen des Verstehens vollziehen zu lassen“ (Ungeheuer 1987a, S. 316). Gemäss Schröder (2012, S. 22) erzielt ein Ausdruck demnach erst dann seinen metaphorischen Effekt, wenn es einen Hörer gibt, welcher das vom Sprecher Hervorgebrachte durch eigene Verstehenstätigkeit in einen entsprechenden Eindruck umgewandelt hat. Somit gebe es letztlich keinen Unterschied zwischen wörtlicher und figurativer Rede, „als nicht nur die Metapher, sondern prinzipiell jeder Kommunikationsakt eine ‚Verbalsuggestion‘ [hierbei verweist sie auf Ungeheuer 1983a/2010, S. 78; Anm. d. Verf.] darstellt. ... Entgegen dieser Einsicht überwiegt bei den Begründern der Konzeptuellen Metaphertheorie die Überzeugung, dass die naturgegebene Omnipräsenz von Metaphern im Sprechen ihrem epistemologischen und kognitiven Charakter zu verdanken sei: Wir erfassen die Welt nur *via* Metapher. ... Dagegen vertritt die kommunikationswissenschaftliche Betrachtung mit ihrem sozialpsychologischen Ausgangspunkt die These, dass mit Metaphern a priori gehandelt wird, womit die Beziehung zwischen Mensch und sozialer Umwelt bzw. zwischen Sprecher und Hörer konstitutiv für die Allgegenwärtigkeit der Metapher wird. Erst in dieser symbolischen Interaktion mit dem Gegenüber entfaltet sich ihre Wirklichkeit konstituierende Kraft“ (ebd.).

2.2.5 Bedeutung von Metaphern für die Pädagogik/ Erziehungswissenschaftlicher Zugang

Wie Gansen (2010, S. 133 ff.) aufzeigt, bietet die moderne Metaphernforschung v.a. in Form der kognitiven Metaphertheorie ein geeignetes Analyseinstrument, um verbreitete Sprachspiele in der Pädagogik in ihrer Systematik und ihren Limitationen darzustellen, aufzuklären und ggf. zu ihrer Überwindung beizutragen. Wie wir in Kap. 2.2.3 gesehen haben, ist eine

wesentliche Funktion der Metaphernkonzepte die der Vereinfachung, bzw. der Konkretisierung von abstrakten Ideen (vgl. Lakoff & Johnson, 1998). Hierbei sei es nicht entscheidend, „ob eine Metapher Wahres oder Falsches impliziert, sondern welche Wahrnehmungen mit ihr verbunden sind, welche Schlussfolgerungen sich aus ihr ableiten lassen und welche Handlungen durch sie sanktioniert werden“ (ebd., S. 181 f.). Daraus ergibt sich eine hohe Verantwortung der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Darstellungsweise ihrer Fragen, Erkenntnisse und Thesen, um Darstellungsziele wie Verständlichkeit und Transparenz zu erreichen (vgl. Gansen, S.134). Dies bedeutet, dass der Art der verwendeten Metapher bei der Wissensvermittlung eine grosse Relevanz zuzuschreiben ist und über Erfolg oder Misserfolg dieser entscheiden kann. So ist es elementar, immer wenn eine didaktische Reduktion zum Einsatz kommt, darauf zu achten, diese mittels alters- und reifegemässen Metaphern aufzubereiten.

Walter Herzog hat sich als Erziehungswissenschaftler über einen längeren Zeitraum mit dem Phänomen der Metapher beschäftigt und untersuchte 2002 die «Konstruktion pädagogischer Erfahrung». Zur Bewältigung neuer Erfahrungen sei es nötig, die Grenzen der alltags- und wissenschaftssprachlichen Mittel zu überdenken sowie bei Bedarf zu überschreiten und zu erweitern. Um die Wirklichkeit adäquat zu erfassen, sei es immer wieder erforderlich, nach neuen Beschreibungsmöglichkeit mittels neuer metaphorischer Konzepte und Modelle zu suchen. Metaphern helfen uns dabei, «Zugang zur Wirklichkeit zu finden, Erfahrungen zu artikulieren und Neues zu denken» (Herzog 2002, S. 14). Wichtig ist für ihn allerdings auch, dass Metaphern nicht nur Erkenntnisprozesse «in Gang setzen», sondern auch «auf falsche Wege lenken» können (ebd., S. 21). Bereits in seinem «Plädoyer für Metaphern» erwähnt er diesbezüglich, dass viele «tote» Metaphern von Kindern als «wörtliche» Ausdrücke wahrgenommen werden, was eine semantische Verwirrung schaffe (Herzog 1983, S. 314).

Herzog (1983) beschreibt sodann vier Funktionen von Metaphern, die für die pädagogische Praxis relevant sind: eine epistemische, eine sprachliche, eine psychologische und eine didaktische Funktion. Unter sprachlicher Funktion versteht Herzog die Überbrückung lexikalischer Lücken. “Metaphern vermögen Leerstellen in unserer Sprache zu füllen und damit Unbenanntes kommunizierbar zu machen” (Herzog, 1983, S. 302). Er spricht hierbei auch von der semantischen Funktion der Metapher. Die “Eröffnung des Zugangs zu Neuem” bezeichnet Herzog (1983, S. 312) als epistemische Funktion der Metapher. Diese erlaube es, “das Fremde vertraut zu machen” und stimulare die Kreativität (ebd., S. 318). Die didaktische Funktion betrifft unter anderem den Wissenserwerb, die Veranschaulichung und Modellbildung (ebd., S. 311 ff.). Mit der psychologischen Funktion der Metapher bezieht sich Herzog auf die Benennung kognitiver und affektiver Prozesse und Zustände wie Subjektivität, Individualisierung und Intimisierung (ebd., S. 307 ff.). Für die Formulierung der Fragestellung wird später auf die ersten drei Funktionen Bezug genommen.

Hugh G. Petrie (1993) unterscheidet zwei Gruppen von Metaphern hinsichtlich ihrer didaktischen Funktionen mit Bezug auf Piagets Lernmodelle der Assimilation und Akkommodation. Während die Vergleichs- und Substitutionsmetapher lediglich implizite Vergleiche herstelle und damit durch die Abbildung von Ähnlichkeiten vorhandene Wissensstrukturen verstärkend in Beziehung setze, ermögliche es eine innovative Interaktionsmetaphorik im Sinne Blacks (vgl. Kap. 2.2.2 Interaktionstheorie) gänzlich neue Wissensbestände und Denkformen zu vermitteln.

2.2.6 Metaphern in der Logopädie

“Metaphern kommen offensichtlich erkenntnistheoretische Funktionen zu, denn sobald wir ein einigermaßen komplexes Phänomen wahrnehmen und zu verstehen versuchen, sind wir auf Vorstellungsbilder angewiesen, die durch unser persönliches Erfahrungswissen und unser Begriffsrepertoire limitiert werden” (Gansen 2014, S. 417-418). Zudem hängt der Erwerb von semantischen und pragmatischen Fähigkeiten von individuellen Lernerfahrungen und Lernumständen ab, die sich auf die metaphorische Kompetenz mit auswirken. Insbesondere, wenn Erfahrungswissen und Begriffsrepertoire beispielsweise im Rahmen einer SSES eingeschränkt sind, kommt der Logopädie eine wichtige Rolle zu, diese Bereiche zu unterstützen.

Die im Kapitel 2.2.5 (Bedeutung von Metaphern für die Pädagogik) erwähnte hohe Verantwortung der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Darstellungsweise ihrer Fragen, Erkenntnisse und Thesen, um Darstellungsziele wie Verständlichkeit und Transparenz zu erreichen, lässt sich auch auf die logopädische Therapie übertragen. Und zwar immer, wenn es darum geht, dem Klienten bewusst etwas zu vermitteln, beispielsweise mittels Übung, Kontrastierung oder Metasprache.

Metasprache, also mit welchen Metaphern wir über das Sprechen und die Sprache sprechen, wird täglich in der Logopädie eingesetzt. „Um sich Sprachverarbeitung vorstellen zu können, muss man sich bewusst machen, dass das Wissen, das hier zum Tragen kommt, nicht reflektiert wird. ... Sprachliches Wissen ist in grossen Teilen implizites Wissen“ (Kannengieser 2015, S. 6). Gelingt es der Therapeutin, dem Patienten, ob Kind oder Erwachsenen, explizites Wissen im Bereich seiner Defizite zu vermitteln, dient dies sowohl der Transparenz als auch der Zielverfolgung innerhalb der Therapie. Der Schlüssel für klare, verständliche und altersentsprechende Formulierungen ist hierbei die Verwendung einer Metapher, die für den Klienten funktioniert. Insbesondere ist auf alltagsnahe und am Klienten orientierte Metaphern zu achten. Dies dient nicht nur der erfolgreichen Vermittlung, sondern auch der Motivation des Klienten.

Einige Studien (vgl. Pouscoulous and Tomasello 2019) haben gezeigt, dass bereits 3-5 Jahre alte Kinder imstande sind, neue Metaphern zu verstehen, wenn diese auf bekannten Wörtern

und Konzepten basieren. Demnach ist es empfehlenswert, Kinder bereits ab diesem Alter mittels Metakommunikation (Besprechen, Symbolisieren) über die Ziele der Therapie zu informieren und so Transparenz zu schaffen.

Eine wichtige Arbeit im Bereich des metaphorischen Denkens im Zusammenhang mit der Logopädie wäre deshalb das Untersuchen der verwendeten Metaphern und Symbole in der Therapie. Das Ziel wäre, einen bewussteren und reflektierteren Einsatz von Symbolen, Metasprache und Metakommunikation zu erreichen.

2.2.7 Konventionalitätsgrad von Metaphern

„Die wichtigste Unterscheidung nach Typen der Metapher betrifft den Konventionalitätsgrad“, schreibt Katrin Kohl (2007, S. 20). „Am einen Ende des Spektrums ist die konventionelle, fest im Wortschatz etablierte und somit ‚lexikalisierte‘ Metapher, die durch ihre ständige Verwendung im Alltagsleben als solche nicht mehr wahrgenommen wird und insofern als ‚tot‘ gilt. Am anderen Ende des Metaphernspektrums befindet sich die besonders für die Dichtung charakteristische kreative, innovative Metapher, die durch ihre Frische ‚lebendig‘ wirkt und aufgrund ihrer Ungewöhnlichkeit als besonders ‚kühn‘ angesehen wird.“

Gemäss Kohl (S. 56-59) ist davon auszugehen, dass sowohl in der Alltags-, wie auch der Wissenschaftssprache und der Dichtung die ganze Spannweite von konventionellen Metaphern bis hin zur kreativen Metapher vertreten ist. Bereits in der antiken Metapherntheorie (vgl. Kap. 2.2.1 Substitutionstheorie) wurde einerseits die Verwendung von konventionellen ‚notwendigen‘ Metaphern vorausgesetzt und man erfreute sich andererseits an erfolgreichen kreativen Metaphern. Während in der kognitiven Linguistik (vgl. Kap. 2.2.3 Kognitive Metapherntheorie) die konventionelle Metapher im Zentrum stehe, da sich die kognitiven Prozesse über die konventionelle Idiomatik erschliessen liessen, gehe es in der Rhetorik und Poetik vorrangig um geistreiche und innovative Metaphern. Wie die Hirnforschung zeige, seien diese kreativen Metaphern ein hochinteressanter Forschungsgegenstand. «Vereinfacht gesehen, sind lexikalisierte Metaphern offenbar tendenziell in der linken Hirnhälfte ‚gespeichert‘ und im sprachlichen Vorgang sofort abrufbar. Neuartige Metaphern dagegen bedürfen einer langsameren, komplexeren Verarbeitung unter Einbezug diffuserer Assoziationen, die eine erhöhte mentale ‚Kreativität‘ sowie möglicherweise ‚bildlichere‘ Denkweise stimulieren und besonders für die rechte Hirnhälfte charakteristisch sind. ... Einerseits scheint festzustehen, dass die Unterscheidung zwischen lexikalisierten und kreativen Metaphern physiologisch fundiert ist und vermutlich mit der ‚Arbeitsteilung‘ der Hirnhälften zu tun hat. Andererseits jedoch ist deutlich, dass die Hirnhälften beim gesunden Menschen auf komplexeste Weise verbunden sind und auch in sprachlichen Prozessen zusammenarbeiten» (Kohl S. 58-59). Kohl merkt auch an, dass dies die Absurdität verdeutliche, die in der Alltagssprache etablierte Metapher als rein kognitives Phänomen definieren zu wollen, wie dies in der kognitiven Metapherntheorie versucht werde,

da gerade die konventionelle Metapher mit jenen mentalen Prozessen in Zusammenhang stehe, die für die Produktion und Rezeption von Sprache zuständig sind. Die Metapher sei offenbar vielmehr ein Phänomen des 'Übergangs' zwischen den Hirnhälften, zwischen sprachlichem und 'bildlichem' Denken, zwischen Konvention und Innovation.

2.2.8 Metapher und Vergleich

Wie bereits im Kapitel 2.2.1 (Substitutions- und Vergleichstheorie) erwähnt, wird der Vergleich der Metapher über-, respektive untergeordnet. Ebenfalls gibt es innerhalb des Vergleichs Klassifizierungsmöglichkeiten. «Zum einen gibt es homogene Vergleiche, welche zwischen Vergleichsgrößen vorzunehmen sind, die in ein und demselben Wirklichkeitsraum zu lokalisieren sind. Zum anderen unterscheidet man heterogene Vergleiche, bei denen die Vergleichsgrößen aus unterschiedlichen Bereichen der Wirklichkeit stammen» (Eggs 2006, S. 58). Während die homogenen Vergleiche oft nicht zu den Metaphern gezählt werden, gibt es bei den heterogenen Vergleichen unterschiedliche Auffassungen. So postuliert Eggs, die Metapher und der Vergleich unterscheiden sich darin, dass die Metapher neue Bedeutungen konstituiere. «Insofern ist die Metapher sowohl linguistisch als auch kognitiv anspruchsvoller als der heterogene Vergleich, ...» (ebd. S. 71).

Da bei einem heterogenen Vergleich der Primär- und Sekundärgegenstand verschiedenen Wirklichkeitsbereichen angehören und der für die Metapher essentielle Vorgang der Übertragung eines selektiven Anteils gleicher oder ähnlicher Eigenschaften stattfinden muss, wird dieser in der vorliegenden Arbeit als Metapher gewertet.

2.3 Spracherwerb, figurative Kompetenz und SSES

2.3.1 Figurative Kompetenz

In den Worten Podars (2011) bezeichnet figurative Kompetenz generell „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“ (S. 13).

In der Literatur sind verschiedene Begriffe zu finden, die anstelle von figurativer Kompetenz verwendet werden, als Teil davon oder ihr übergeordnet angesehen werden. Als Beispiele dafür seien hier insbesondere die Bezeichnungen metaphorische, semantische und pragmatische Kompetenz genannt.

Nach Levorato und Cacciari (2002 u.a., zitiert nach Podar 2011, S. 13-14) umfasst figurative Kompetenz „sowohl semantische, kognitive, (kon)textuelle als auch pragmatische Kompetenzen“. Dazu zählen sie unter anderen die Fähigkeiten, über eine rein wörtlich-referenzielle Strategie hinauszugehen, über das Bewusstsein über sprachliche Konventionen zu verfügen und

kontextuelle Informationen zu verwenden. Zusätzlich erwähnt Podar (ebd.) Theory-of-Mind-Fähigkeiten. Diese ermöglichen es, sich auf eine Metaebene zu begeben „und eventuell auch die Reaktion des Umfeldes miteinzubeziehen“, um „über sein eigenes Verständnis reflektieren zu können“ (ebd.). „Das Bewusstsein über sprachliche Konventionen“ helfe ausserdem dabei, „figurative Äußerungen metasprachlich zu interpretieren“ (ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung spielen die soeben aufgezählten Fähigkeiten von Levorato und Cacciari eine Rolle. Für die gestellten Aufgaben der Bild- und Konzeptbeschreibung sind die Fähigkeiten hilfreich, über eine rein wörtlich-referenzielle Strategie hinauszugehen, über das Bewusstsein über sprachliche Konventionen zu verfügen und kontextuelle Informationen zu verwenden. Theory-of-Mind-Fähigkeiten unterstützen die befragten Kinder dabei, das vorhandene Wissen des Befragenden und dessen Reaktion auf die gegebenen Antworten miteinzubeziehen. Auch wenn die Kinder bei der Untersuchung ihre figurativen Äusserungen nicht zwingend metasprachlich zu interpretieren haben, hilft ihnen ein Bewusstsein über sprachliche Konventionen dabei, die Kommunikation im Befragungssetting aufrecht zu erhalten.

2.3.2 Metaphorische Kompetenz

Wie erwähnt wird der Begriff der metaphorischen Kompetenz in der Literatur teilweise gleichbedeutend mit figurativer Kompetenz verstanden, dies insbesondere, weil die Metapher am häufigsten untersucht wird. So unterscheidet Littlemore (2001, zitiert nach Podar, 2011, S. 15) als Aspekte der metaphorischen Kompetenz nicht nur die grundlegenden figurativen Fähigkeiten, sondern auch qualitative Merkmale wie Originalität und Geschwindigkeit bei der Produktion und Fähigkeit und Gewandtheit bei der Interpretation durch Erwachsene, und interessiert sich damit besonders für innovative, neue Metaphern.

2.3.3 Semantische Kompetenz

Diese figurative Teilkompetenz bezieht sich gemäss Podar (2011, S. 16) auf die Fähigkeit, semantische Analysen eines Wortes mit mehreren Bedeutungen zu vollziehen. Die semantische Kompetenz ist daher für unsere Untersuchung auch relevant. Wenn die Kinder bei der Bildbeschreibungsaufgabe nach geeigneten Wörtern zur Beschreibung der Bilder suchen, setzen sie sich auch mit mehreren möglichen Bedeutungen eines Wortes auseinander und vollziehen damit eine semantische Analyse des Wortes (z.B. „Püktli“, „Bömbeli“, „Böle“).

2.3.4 Übergeordnete Kompetenzen

Mit der Fähigkeit, Sprache einer gegebenen Situation anzupassen (pragmatische Kompetenz) und der „Fähigkeit, semantisches Wissen und Weltwissen so in das Verständnis zu integrieren, dass es zu einem Verständnis der pragmatischen Bedeutung führt“ (kontextuelle Kompetenz) bezeichnet Podar (2011, S. 17) zwei der figurativen Kompetenz zugrunde liegende Fähigkeiten. Zusätzlich zählt sie pragmatische, sprachliche, kognitive Fähigkeiten sowie „Erinnerung,

Unterdrückung, Theory of Mind“ auf. Es wird damit deutlich, dass für figurative oder metaphorische Kompetenz eine ganze Reihe von Fähigkeiten eine Rolle spielen, was auf das komplexe Zusammenspiel vieler Bedingungsfaktoren beim Verstehen und Verwenden von figurativer Sprache und Metaphern hinweist.

2.3.5 Erwerb figurativer Kompetenz

„Angesichts der sprachlichen Konstruktionen von Wirklichkeit durch Kinder kommt dem bildhaften und metaphorischen Formen des Denkens eine wichtige Bedeutung in der Entwicklung zu. Die Entwicklung metaphorischen Denkens und Sprechens ist dabei immer eingebunden in soziale Interaktion und einen kulturellen Kontext. Dieser Entwicklungsbereich ist dann auch nur aus diesem Kontext heraus zu verstehen“ (Gansen, 2010, S. 262).

Wie Podar (2011) nachzeichnet, produzieren Kinder bereits ab 2 Jahren Metaphern, lange bevor sie ein generelles Verständnis für Metaphern und andere Formen figurativer Sprache haben. Erst später erlernen Kinder formell und informell konventionelle/ konventionalisierte Metaphern zu verstehen und zu verwenden, die sie mit Konventionen und sprachlichem Wissen verbunden einsetzen. „Eine bewusste, objektunabhängige Verwendung nach Konventionen“ (Podar, 2011, S. 79) erfolgt nach dem Verständnis figurativer Sprache. Ironie und andere Formen figurativer Sprache, „die die Analyse von second-order beliefs“ benötigen, tauchen noch später auf (ebd.). Die Verwendung figurativer Sprache entwickelt sich bis ins Erwachsenenalter hinein weiter, zusammen mit den Kenntnissen im lexikalischen Bereich sowie des Wissens um sprachliche und kulturelle Konventionen, aber auch in den Bereichen der Interaktion, der Kognition (logisches Argumentieren), der Pragmatik und der Metasprache.

Dabei gebe es keine einheitliche, strenge Abfolge der Erwerbs-Phasen. 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. Als Grund dafür ist die „steigende Komplexität der kognitiv-sozialen Inferenz, die zwischen Gesagtem und Gemeintem gezogen werden muss“ zu sehen (ebd., S. 84).

2.3.6 SSES und figurative Kompetenz

“Specific language impairment (SLI) is diagnosed when a child has selective difficulties in mastering language, but is developing normally in other respects. Diagnosis of SLI has to be based on certain criteria. These include language test scores of -1.25 standard deviation or lower, performance Intelligent Quotient of 85 or higher, no cognitive, motor or auditory impairments” (American Psychiatric Association, 1994; Stark & Tallal, 1981, zitiert nach Bühler, 2012, S. 1).

Ist die Sprachentwicklung ohne Beteiligung weiterer Entwicklungsstörungen oder organischer Einschränkungen gestört, spricht man von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. „Gravierende Abweichungen vom physiologischen Spracherwerb kommen bei ca. 7 % aller Kinder vor ... ohne dass dafür Ursachen erkennbar wären (Kannengieser, 2015, S. 7). Als mögliche Ursache werden aktuell v.a. genetische Faktoren angenommen Neben der Frage

nach biologischen Ursachen geht es um die Theoriebildung zu funktionellen Ursachen, hier werden linguistisch-kognitive Besonderheiten oder Beeinträchtigungen besonders des verbalen Gedächtnisses diskutiert ..." (ebd.). Die Störung kann sich hierbei im phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen, grammatikalischen oder pragmatischen Bereich zeigen. Auch können mehrere Bereiche gleichzeitig betroffen sein. Kannengieser konstatiert mit Verweis auf mehrere Quellen, dass eine Sprachentwicklungsstörung das Risiko von Folgesymptomen berge in der emotionalen, sozialen sowie der kognitiven Entwicklung.

In welchen Bereichen kann eine SSES eine Beeinträchtigung für die figurative Kompetenz bedeuten? Podar (2011) weist zusammenfassend darauf hin, „dass die Wahrscheinlichkeit einer Auffälligkeit in diesem Bereich (der figurativen Kompetenz, Anm. d. Verf.) im Laufe des Erwerbs bei verschiedenen Störungen sehr hoch ist“, weil figurative Kompetenz „von so vielen unterschiedlichen Komponenten abhängt“ (S. 84). Weiter führt Podar (ebd.) aus, dass „eine genaue Kenntnis dieser verschiedenen Komponenten“ dabei helfen kann, „systematisch nach der Ursache für ein Problem bei Verständnis oder / und Produktion in diesem Bereich zu suchen.“ Und: „Die Berücksichtigung der verschiedenen Komponenten, die in dieser Arbeit (Podars Diplomarbeit, Anm. d. Verf.) besprochen wurden, sind daher nicht nur für die theoretische Erwerbsforschung, sondern auch für praktische Felder der Linguistik, Psychologie, Pädagogik und verwandte Bereiche von Relevanz“ (ebd., S. 85). Unschwer lässt sich hier der Bezug zur Logopädie/ Sprachtherapie erkennen.

2.3.7 Metaphernverständnis und Sprachentwicklung

Gemäss einigen Studien zeigte sich bei Kindern mit einer SSES ein signifikant schlechteres Metaphernverständnis.

Nippold und Fey (1983) untersuchten Kinder im Alter von 10 Jahren; eine Gruppe mit SSES und eine Kontrollgruppe typisch entwickelter Gleichaltriger. Die Gruppe mit SSES zeigte ein signifikant schlechteres Metaphernverständnis (bei konventionellen Redensarten), während das Satzverständnis bezüglich der wortwörtlichen Aspekte vergleichbar war.

Lee und Kamhi (1990) stellten drei Gruppen von 9-11 jährigen Kindern zusammen und testeten deren metaphorische Kompetenzen mittels vier verschiedener Aufgaben. Am schlechtesten schnitten hierbei die Kinder mit einer Lernschwäche und zusätzlicher Spracherwerbsstörung ab, in der Mitte war die Gruppe mit Lernschwäche, gefolgt von der Gruppe nicht-beeinträchtigter Kinder, welche die besten Resultate erzielte.

Norbury (2005) untersuchte die Rolle der Theory of Mind sowie der Sprachkenntnisse beim Verstehen von Metaphern. Die Kinder waren hierbei zwischen 8 und 15 Jahre alt. Sie verglich Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung (mit oder ohne Spracherwerbsstörung), sowie Kinder, welche eine Spracherwerbsstörung hatten, mit einer Kontrollgruppe typisch

entwickelter Gleichaltriger. Die Resultate zeigten, dass lediglich die Kinder mit Spracherwerbsstörung, mit oder ohne Autismus-Spektrum-Störung, im Metaphernverständnis eingeschränkt waren. Dies bedeute, dass die semantischen Fähigkeiten eine Schlüsselrolle beim Metaphernverständnis darstellen.

Ähnliche Erkenntnisse gewannen auch Kalandadze, Norbury, Nærland & Næss (2018). In ihrer Meta-Analyse bezogen sie die Ergebnisse von 41 Studien mit ein, welche Kinder mit einer ASS mit einer typisch entwickelten Kontrollgruppe verglichen. Sie untersuchten das Verständnis figurativer Sprache anhand Metaphern, Ironie und Sarkasmus. Die Kinder mit ASS schnitten insgesamt schlechter ab, am deutlichsten bei den Metaphern. Erwähnenswert ist, dass die Unterschiede der beiden Gruppen nicht mehr signifikant waren, wenn man die Resultate auf Basis der Sprachfähigkeiten anschaute. Sie schliessen daraus, dass die sprachlichen Kernfähigkeiten eine Schlüsselrolle beim Verständnis figurativer Sprache spielen. Weiter ist zu erwähnen, dass jene Kinder mit höheren Sprachfähigkeiten auch bezüglich Theory of Mind höher entwickelt waren. Sie merken an, dass viele der Studien nicht zwischen neuen und konventionellen Metaphern unterscheiden, obwohl diese Variablen die gezeigten Leistungsunterschiede erklären könnten.

Bühler (2012) fand in Ihren Forschungen heraus, dass Kinder (im Alter von 3;6 - 4;0) mit einer SSES ein signifikant schlechteres Metaphernverständnis aufweisen als gleichaltrige Kinder. Dies obwohl sie über das für den Test benötigte Vokabular verfügten, was eher auf eine pragmatische Unfähigkeit hinweise. Sie schnitten etwa gleich gut ab wie jüngere Kinder mit demselben Sprachentwicklungsstand. Die Resultate der Kinder mit SSES zeigten indes ein heterogenes Bild. Während einige ebenso gut abschnitten wie die gleichaltrige Kontrollgruppe, waren andere schlechter als die jüngere Kontrollgruppe mit demselben Sprachentwicklungsstand. Dementsprechend deute dies darauf hin, dass nur eine Untergruppe der Kinder mit SSES diese pragmatischen Schwierigkeiten zeige. Ebenfalls zeigen die Resultate, dass bei vielen Kindern mit einer SSES die Kommunikationsschwierigkeiten über die rein verbale Kommunikation hinausgehen.

Um genauer bestimmen zu können, ob nun die pragmatische oder semantische Kompetenz beim Verstehen von neuen Metaphern relevanter ist, führten Bühler, Perovic & Pouscoulous (2018) eine ähnliche Studie durch. Das Resultat war wiederum, dass die Kinder mit einer Spracherwerbsstörung schlechter abschnitten als die gleichaltrige Kontrollgruppe und etwa gleich gut wie die jüngeren Kinder mit demselben Sprachentwicklungsstand. Die Schwierigkeiten im Metaphernverständnis seien eher auf ihre eingeschränkte Sprachkompetenz im allgemeinen zurückzuführen, als auf ein spezifisches Problem, pragmatische Schlussfolgerungen zu ziehen. Das Problem sei eher das Herleiten der pragmatischen Schlussfolgerung aufgrund allgemein tieferer Sprachkompetenz, als der Vollzug dieser.

Pouscoulous und Tomasello (2019) untersuchten das Metaphernverständnis von 3-Jährigen. Die Kinder mussten hierbei dem Tester eines von zwei Objekten anhand des metaphorischen Ausdruckes geben. Ihren Ergebnissen zufolge können die Kinder bereits neue metaphorische Ausdrücke verstehen, wenn diese auf ihnen bekannten Wörtern und Konzepten basieren.

Die figurative Sprache erfreut sich zunehmend breiteren Interesses. So finden sich dutzende weitere Studien, die sich mit den Zusammenhängen von sprachlichen, kognitiven und psychologischen Störungen mit figurativer Sprache auseinandergesetzt haben.

2.3.8 Metaphernproduktion und Sprachentwicklung

Billow (1981) beobachtete 73 Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren in ein oder zwei 30-minütigen Freispiel-Sequenzen. Er untersuchte, ob Metaphern in der kindlichen Sprache häufig vorkommen. Dabei achtete er auf natürlich auftretende Äusserungen in unkonventionellen Verwendungen. Im Anschluss befragte er die Kinder über ihre eventuell metaphorischen Kreationen, um ihr Bewusstsein und Verständnis der eigenen Äusserungen zu bestimmen. Die häufig geäußerten Metaphern im freien Spiel der jungen Kinder zeigen, dass metaphorische Vorgänge schon sehr früh in der Entwicklung vorkommen.

Pouscoulous (2014, S. 253) macht darauf aufmerksam, dass diese Kreationen später in der Fachliteratur entweder als Überdehnungen oder als So-tun-als-ob-Spiel gewertet wurden und nicht als echte Metaphern. Sie widerspricht dieser Sichtweise und meint, dass Überdehnungen und So-tun-als-ob zwar einige der nicht-wörtlichen Kreationen erklären können, andere Kreationen glichen jedoch reiferen metaphorischen Produktionen. Zusätzlich lägen der Metaphernproduktion möglicherweise die gleichen kognitiven Prozesse zugrunde wie den Überdehnungen und dem So-tun-als-ob. Pouscoulous (ebd.) sieht die kindlichen Produktionen in einem Kontinuum von unabsichtlichen Fehlrealisierungen über den absichtlichen Gebrauch falscher Bezeichnungen bis hin zu absichtlichen figurativen Verwendungen der Sprache:

“Die von Vorschulkindern produzierten “Sinnerweiterungen” (meaning extensions) reichen in einem Kontinuum von unabsichtlich und als Fehler realisierten Ersatzausdrücken für Abruf- oder Kategorisierungsfehler, über ein absichtlich falsch verwendetes Wort, von welchem das Kind vermutet, dass es ungeeignet ist, und das es darum so einsetzt, weil es das richtige Wort nicht kennt, bis hin zu absichtlichen figurativen Verwendungen” (Pouscoulous, 2014, S. 253, Übers. der Verf.).

2.4 Fragestellung

Wie erläutert wurde, kann die Metapher je nach theoretischem Zugang verschieden definiert werden. Die Fragestellung der nachfolgend beschriebenen Untersuchung orientiert sich an Erkenntnissen aus der Theorie und bezieht sich insbesondere auf Herzogs (1983) sprachliche, epistemische und didaktische Funktion der Metapher (s. Kap. 2.2 Theorien der Metapher).

Im Sinne der sprachlichen oder semantischen Funktion der Metapher, der Überbrückung lexikalischer Lücken, wurde ein eigenes Verfahren eingesetzt, bei welchem die Kinder ihnen unbekannte Gegenstände auf Bildern erklären sollten. Die Intention hierbei ist, dass sie Übertragungen aus einem ihnen bekannten Feld auf den unbekanntem Gegenstand vornehmen. Sie sollen durch die erste Aufgabenstellung also Ähnlichkeiten zu ihnen Bekanntem aufzeigen respektive herstellen und somit Vergleiche anstellen. Diese heterogenen Vergleiche werden wir im Sinne der Substitutionstheorie (wie im Kapitel 2.2.8 Metapher und Vergleich ausgeführt) als metaphorische Leistung. Durch die Arbeit mit Bildern beschränkt sich die Übertragung respektive das Selegieren auf optische Merkmale. Es interagieren nicht zwei Ausdrücke miteinander, sondern ein Ausdruck und ein Bild, was dazu führt, dass der Interaktionsprozess bei Sender und Hörer zwischen der Bezeichnung und dem Bild stattfindet. Da der Primärgegenstand auf einem Bild ist, produzieren die Kinder keine metaphorischen Ausdrücke, sondern Vergleiche oder Aussagen, die eine metaphorische Leistung beinhalten. Die Kinder müssen grundsätzlich neue Bezüge herstellen, insbesondere wenn sie sich auf den ganzen Gegenstand beziehen wollen, da es sich um einen unbekanntem Gegenstand handelt. Ihnen wird dann nicht nur der Abruf des richtigen Lexems abverlangt, sondern eine kreative Leistung. Durch das Setting der Bildbeschreibung erhält die Aufgabe ebenfalls eine pragmatische Ebene, wie sie in der Interaktionstheorie beschrieben wird. Eine Metapher ist eine sprachliche Handlung, und die metaphorische Aussage kommt im Denken des Sprechers und Zuhörers zustande.

Daraus folgend lässt sich folgende Fragestellung formulieren:

Fragestellung 1: Zeigen Kinder aus dem 2. Kindergarten bei der Bildbeschreibung von ihnen unbekanntem Gegenständen metaphorische Leistungen?

Angelehnt an Herzogs (1983) epistemische Funktion der Metapher (der "Eröffnung des Zugangs zu Neuem") und die didaktische Funktion (betrifft Wissenserwerb, Veranschaulichung und Modellbildung), wurde mit der zweiten Aufgabenstellung die Absicht verfolgt, einen Eindruck zu Formen der kindlichen Weltaneignung zu gewinnen. Dazu wurden die Kinder gebeten, drei komplexe Vorgänge und eine Emotion zu beschreiben. Die Autoren stützen sich hierbei auf die kognitive Metapherntheorie, gemäss welcher wie erwähnt Metaphern unbewusst unser Denken strukturieren. Ziel dabei ist es, herauszufinden, wie die Kinder diese befragten

Vorgänge konzeptualisieren, ob sie also bereits ein gefestigtes Konzept dazu haben, respektive ob die Kinder zu den Themen ad hoc metaphorische Konzepte entwickeln, wenn noch kein gefestigtes Konzept besteht.

Daraus leitet sich die zweite Frage ab:

Fragestellung 2: (Wie) werden komplexe Vorgänge und Emotionen von Kindern aus dem 2. Kindergarten metaphorisch konzeptualisiert?

3 Methodisches Vorgehen

Angesichts der Komplexität der Thematik und des Forschungsstands haben sich die Autoren für eine explorative Vorgehensweise entschieden, um erste Hinweise zur Produktion von Metaphern und Konzepten zu erhalten.

Das empirische Forschungsdesign dieser Arbeit entspricht am ehesten dem einer vergleichenden Fallstudie. In diesem Sinne werden die Äusserungen der Kinder explorativ auf allfällige Muster hin untersucht und miteinander verglichen. Dabei interessiert bei der ersten Aufgabenstellung in erster Linie der metaphorische Gehalt der Äusserungen, in der zweiten Aufgabenstellung die Art der geäusserten Konzepte.

3.1 Datenerhebung

Als Erhebungsmethode wurde ein Vorgehen gewählt, das am ehesten der sozialwissenschaftlichen „teilnehmenden Beobachtung“ entspricht, das heisst „die Messung und Darstellung von quantitativen und von qualitativen Daten in Handlungs- oder Interaktionssituationen“ (HfH, 2017, S. 30). Obschon bei dieser Methode mit Fehlerquellen wie „Voreingenommenheit, Selektivität und Projektionen“ (ebd.) zu rechnen ist, erschien den Autoren diese Form der Datenerhebung am geeignetsten, um die ungefilterten Antworten der Kinder zu erfassen. Die „Beobachtung“ in der Interaktionssituation wurde mit jedem Kind einmalig durchgeführt und ist daher als Momentaufnahme zu betrachten. Die Gespräche wurden mit Einverständnis der Eltern als Tonaufnahme für die weitere Bearbeitung vorübergehend digital gespeichert.

Beide Aufgabenstellungen wurden teil-standardisiert gestaltet, um bei der Durchführung eine möglichst hohe Offenheit zu ermöglichen. Damit sollten die Kinder Bildbeschreibungen und Konzepte möglichst spontan und ungezwungen äussern können. Die gestellten Aufgaben wurden in separaten Räumlichkeiten des Kindergartens der jeweiligen Kinder durchgeführt. Die Kinder fanden sich dazu jeweils einzeln in einer Gesprächssituation mit den Autoren ein. Die Räumlichkeit und die 1:1-Situation mit einer unbekanntem erwachsenen Person am Tisch stellt eher eine „Laborsituation“ dar und dürfte für die Kinder einen „schulischen“ Charakter erhalten haben. Zudem sollte die Schwierigkeit der Aufgaben berücksichtigt werden, die sich aus der Unbekanntheit der Bilder (1. Aufgabe) und der Komplexität der Naturphänomene beziehungsweise der emotionalen Frage (2. Aufgabe) ergibt. Mit der Offenheit bei der Durchführung wurde die Absicht verfolgt, das Gespräch einer natürlichen Gesprächssituation anzunähern. Entsprechend wurde bei gleich gestellter Ausgangsfrage individuell auf die Äusserungen der Kinder mit mehr oder weniger Nachfragen reagiert und auf ihre Ausdauer und momentane Verfassung durch Steuerung der Länge des Gesprächs Rücksicht genommen.

3.1.1 Auswahl der Kinder

Die Erhebungen wurden mit 12 Kindern im zweiten Kindergartenjahr von je einer Schule in den Stadtzürcher Kreisen Unterstrass und Schwamendingen sowie von zwei Schulen in Rüm- lang und Winterthur durchgeführt. Dabei wurden 6 Kinder mit und 6 Kinder ohne SSES-Diag- nose ausgewählt, nach Angabe der zuständigen logopädischen Fachperson. Als Zusatzkrite- rium sollte für die Kinder Deutsch keine Fremdsprache sein, das heisst mindestens ein Eltern- teil sollte deutschsprachig sein.

Der Altersbereich der Kinder wurde auf das zweite Kindergartenjahr festgelegt. Wie erwähnt besagen die Erkenntnisse aus der Fachliteratur (Pouscoulous & Tomasello, 2019; Bühler et al., 2018), dass bereits Vorschulkinder metaphorische Leistungen erbringen. Das Vorschulal- ter erschien den Autoren zudem geeignet, um vorhandene Konzeptualisierungen zu untersu- chen, zu einem Zeitpunkt, bei dem die Kinder zwar noch keine Schulerfahrung, aber doch schon mindestens ein Jahr lang den Kindergarten besucht haben.

Aus der getroffenen Auswahl der Kinder lassen sich keine Rückschlüsse auf eine Gesamt- population ziehen, was jedoch auch nicht der Absicht der Autoren entspricht. Vielmehr sollen mit der bewusst durchmischte gewählten Stichprobe aus unterschiedlichen Lebensmilieus sowie mit und ohne SSES-Diagnose Erkenntnisse über grundlegende metaphorische Fähigkeiten von Kindern im genannten Altersbereich gewonnen werden. Dabei interessiert, ob sich für die Beschreibung dieser Fähigkeiten in den Äusserungen der Kinder Gemeinsamkeiten oder Mus- ter erkennen lassen.

Was den gewählten Altersbereich betrifft, ist zu bedenken, dass die „Zweitkindergärtler“ keine homogene Gruppe darstellen, weder in Bezug auf das Lebens- noch auf das Entwicklungsal- ter. Die Spanne des Lebensalters der Kinder reicht von 5;7 Jahren bis 6;4 Jahren. Innerhalb dieser neun Monate ist denkbar, dass in der metaphorischen Leistung eine Entwicklung er- kennbar ist.

Auch die diagnostizierten „SSES-Kinder“ bilden keine homogene Gruppe. So wird sich eine Spracherwerbsstörung im linguistischen Bereich der Phonetik und Phonologie vermutlich nicht auf die metaphorischen Fähigkeiten auswirken, wenn sie nicht in Kombination mit einer SSES im semantisch-lexikalischen oder pragmatischen Bereich auftritt.

3.1.2 Auswahl der Bilder und Fragen

Für die erste Aufgabe der Bildbeschreibung wurde mittels Internetrecherche nach geeigneten Bildern gesucht. Bei der Auswahl der zu beschreibenden Bilder war der Autorschaft wichtig, dass sie konkrete, aber möglichst unbekannte Gegenstände abbilden. Bei der Google-Suche wurde zunächst mit „unbekannte Gegenstände“, dann ergänzend mit „skurrile“,

“ungewöhnliche Gegenstände” oder “Werkzeuge” weiter gesucht. Die Wahl fiel auf die acht Bilder, die in den Transkripten (s. Anhang) zu sehen sind.

Die Fragen der zweiten Aufgabe wurden dahingehend entwickelt, dass sie sich einerseits an der Lebenswelt der Kindergartenkinder orientieren und andererseits einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen sollten. Das heisst, die Kinder sollten einen Zugang zu den gefragten Inhalten haben, und gleichzeitig sollten die Fragen für sie nicht zu komplex gestaltet sein, so dass sie imstande waren, Antworten zu formulieren. Die Herausforderung war dabei, die „goldene Mitte“ zu treffen.

Die folgenden vier Fragen wurden bestimmt:

- Wie wächst ein Baum?
- Was passiert mit dem Essen, nachdem wir es gegessen haben?
- Wie entsteht Regen?
- Was ist für dich Freude?

Drei der Fragen betreffen komplexe Vorgänge, die vierte eine Emotion. Zugleich handelt es sich bei zwei der Fragen um “innere Vorgänge” des persönlichen Erlebens (Nahrungsverwertung und Gefühle), während die beiden anderen Fragen mit Phänomenen der natürlichen Umwelt zu tun haben.

3.1.3 Vorgehensweise Bilderbeschreibung

Um den Kindern einen motivierenden Erzählanlass zu bieten, wurde die Aufgabe der Bildbeschreibung in ein Spiel verpackt. Da beide Autoren diese Aufgabe mit jeweils 6 Kindern durchführten, wurden die Spielerläuterungen sowie die ungefähre Dauer von einer Minute pro Bild, im Vorfeld abgesprochen. Die Anweisungen zu Beginn lauteten sinngemäss: «Wir machen zusammen ein Spiel. Ich gebe dir immer eine Karte mit einem Bild. Wenn ich es dir sage, kannst du das Bild anschauen, aber du darfst es mir nicht zeigen. Auf den Bildern sind Sachen drauf, bei welchen wir vermutlich beide nicht wissen was es ist. Ich habe die gleichen Bildkarten. Beschreibe mir bitte das Ding, das du siehst, und ich versuche zu erraten, welches du meinst.» Wenn die Spielleiter das Gefühl hatten zu wissen, welcher Gegenstand beschrieben wird, legten sie ihre Bildkarte verdeckt auf den Tisch. Die Kinder sollten dann ihre Bildkarte ebenfalls verdeckt darauflegen. Am Schluss wurden die Bildpaare aufgedeckt und das Spiel endete mit einem Erfolgserlebnis für die Kinder, da jeweils alle Bildpaare korrekt waren.

3.1.4 Vorgehensweise Konzeptbeschreibung

Gleich im Anschluss folgte die Aufgabe zu den Konzepten. Die Fragen wurden mit folgenden Sätzen eingeleitet: "Ich stelle dir jetzt Fragen. Es geht nicht darum, die richtige Antwort zu finden. Du kannst einfach erzählen, wie du es dir vorstellst." Hierbei wurde im Vorfeld ein Zeitlimit von zwei Minuten pro Frage definiert, sowie dass die Kinder in ihren Erläuterungen durch Nachfragen unterstützt werden durften.

3.2 Datenaufbereitung – Transkripte

Aufbereitung der Bildbeschreibungen: Die Audioaufnahmen wurden ab dem Moment des Spielstarts bis zum Spielende transkribiert. Aus dem so entstandenen Volltranskript wurde im Anschluss ein bereinigtes Transkript gefertigt, welches nur noch die Äusserungen des Kindes beinhaltet. Hier hielten die Autoren erste Auffälligkeiten zu jedem Kind stichwortartig fest.

Aufbereitung der Konzeptbeschreibungen: Hier wurden für die Analyse die Volltranskripte verwendet, um allfällige Nachfragen durch die Autoren mit berücksichtigen zu können.

Alle Transkripte sind im Anhang zu finden.

3.3 Auswertungsmethode

Das Vorgehen bei der Auswertung der erhaltenen Antworten wurde bewusst offen gewählt, angesichts der Komplexität der Thematik rund um metaphorische Sprache und der erwähnten Vielfalt und Uneinigkeit der Ein- und Unterteilungen von Metaphern und figurativer Sprache in der einschlägigen Literatur. Die transkribierten Beschreibungen der Kinder wurden in einem qualitativen Verfahren beschreibend analysiert (s. Kap. 4 Ergebnisse).

Um die Bildbeschreibungen auf die metaphorischen Leistungen der Kinder und ihre Beschreibungsstrategien hin zu untersuchen, wurden Kategorien gebildet. Hierzu wurde in den bereinigten Transkripten als erstes nach Bezeichnungen aus einem anderen semantischen Feld gesucht, darin enthalten sind auch heterogene Vergleiche. Danach wurde geschaut, ob sich diese Bezeichnung auf den Gegenstand als Ganzes oder auf Teile desselben bezieht. Gleiches wurde auch für Bezeichnungen aus demselben semantischen Feld gemacht, welche wiederum die homogenen Vergleiche mit beinhalten. Die übrigen Beschreibungsformen wie beispielsweise Angaben zu Farben und Formen wurden in einer eigenen Kategorie zusammengefasst. Ebenfalls darin enthalten sind eher unspezifische Bezeichnungen wie Löcher, Pünktli oder Chreis.

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigen- schaften		

Abb. 1: Kategorien der kindlichen Bildbeschreibungen

Die Bezeichnungen der Kinder wurden im Anschluss nach Kategorie ausgezählt. Bei der violetten Kategorie der Beschreibungen wurde auf eine Auszählung verzichtet, da diese nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen. Die bereinigten Transkripte wurden anschließend auf sprachliche Auffälligkeiten und Muster hin untersucht.

Die Konzeptbeschreibungen wurden mittels der Volltranskripte analysiert. Der Fokus lag hierbei darauf, Auffälligkeiten und Muster was die metaphorischen Konzepte der Kinder angeht ausfindig zu machen und miteinander zu vergleichen.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Bilderbeschreibung

Es präsentiert sich ein breites Spektrum, sowohl was den Umfang und die Detailliertheit der Beschreibungen, aber auch die Art der benutzten Umschreibungsstrategien anbelangt.

Um dieses Spektrum zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle auf einige Kinder genauer eingegangen werden. Während M.M. 19 und J.S. 18 andere Bezeichnungen zu den Gegenständen nennen, sind bei Y.P. 8 und bei V.O. lediglich 5 solcher Begriffe zu beobachten. Auch bei den Bezeichnungen aus anderen semantischen Feldern, die auf eine metaphorische Leistung schliessen lassen, unterscheiden sich die vier Kinder in auffälliger Weise. So haben M.M. 10 und J.S. gar 13 solcher Nennungen, während es bei Y.P. 4 und bei V.O. nur zwei sind.

V.O. behilft sich mit Beschreibungen des Aussehens, was vor allem Angaben zu Formen und Farben beinhaltet. Auffällig ist, dass er wenige Nomen benutzt, um die Gegenstände zu umschreiben, was der Diagnose SSES mit Schwerpunkt Phonetik-Phonologie zu widersprechen scheint. Auch Y.P. benutzt auffällig wenige Nomen, was auf ein mögliches Wortschatzdefizit hinweisen könnte. Seine heterogenen Bezeichnungen formuliert er nicht als Vergleich, sodass der Eindruck entsteht, es könnte sich dabei um Überdehnungen handeln. So zum Beispiel, wenn er den römischen Dodekaeder als Stein bezeichnet oder die Speichenspanner als zwei Knöpfe. Ein weiteres mögliches Indiz für ein Wortschatzdefizit sind seine Metakommentare "ich weiss nöd wi das heisst". Bei M.M. und J.S. fällt im Gegensatz dazu auf, dass sie zum einen längere Aussagen machen und diese zum anderen viele Bezeichnungen des Gegenstands oder von Teilen davon beinhalten. Bei M.M. lassen sich zudem Angaben über mögliche Funktionsweisen einzelner Gegenstände beobachten.

Trotz dieser grossen Bandbreite lässt sich behaupten, dass jedes Kind zumindest eine Äusserung gemacht hat, die auf einer Übertragung aus einem anderen semantischen Feld beruht. Man könnte also mutmassen, alle Kinder haben die Fähigkeit, Bezüge zu anderen semantischen Feldern herzustellen und dabei Ähnlichkeiten auf den präsentierten Gegenstand zu übertragen, erworben.

Wie es aussieht, vollziehen die Kinder metaphorische Übertragungen. Diese scheinen eine wichtige Strategie zu sein, um Unbekanntes/ Neues einzuordnen, indem von diesem ein Bezug zu Bekanntem oder Eigenschaften davon hergestellt wird. In diesem Sinne zeigt sich in dieser Aufgabenstellung, dass sich die Weltaneignung mithilfe metaphorischer Übertragungen und Vergleiche vollziehen kann oder metaphorische Denkleistungen dabei zumindest unterstützend wirken. Entsprechend kann es für die pädagogische und sprachtherapeutische Praxis als vorteilhaft angesehen werden, mit den Kindern metaphorisches Denken und Sprechen

aktiv zu üben. Wie erwähnt, kommt hier der Pädagogik und Sprachtherapie eine hohe Verantwortung zu.

Erwähnenswert erscheint weiter, dass von den Kindern ohne SSES-Diagnose 49 Bezeichnungen aus einem anderen semantischen Feld genannt werden, während die Kinder mit einer SSES-Diagnose lediglich 22 solcher Bezeichnungen benutzen (siehe Tabelle 2). Bei den Bezeichnungen aus demselben semantischen Feld bietet sich mit 24 Nennungen von den Kindern ohne SSES-Diagnose gegenüber 23 Nennungen der Kinder mit SSES-Diagnose ein ausgeglichenes Bild. Um dieses Resultat weitergehend interpretieren zu können, wären umfangreichere Informationen zu den einzelnen Kindern betreffend Sprachentwicklungsstand, kognitiven Fähigkeiten und sozialem Umfeld nötig.

Betreffend den Bezug auf den Gegenstand als Ganzes oder auf Teile desselben waren ebenfalls Differenzen zu beobachten und lassen auf unterschiedliche Strategien schliessen. Der Fokus, mit welchem die Kinder die Bilder beschreiben, unterscheidet sich teilweise stark. So schildert zum Beispiel M.A. sehr genau das Muster auf dem Taschenhalter mit „da häts so wie en zält“ und „da isch so wi en gefängnis“. Auch E.V. macht heterogene Vergleiche, die sich überwiegend auf Teile des Gegenstandes beziehen. Demgegenüber benutzt H.H. fast ausschliesslich heterogene Vergleiche, die sich auf den ganzen Gegenstand beziehen.

Wie in Kapitel 2.3.8 (Metapherproduktion) erwähnt, können die kindlichen Äusserungen als Kontinuum von der unabsichtlichen falschen Verwendung eines Ausdrucks, wie dies beispielsweise bei Überdehnungen und Übergeneralisierungen beobachtet werden kann, zum absichtlichen Fehlgebrauch angesehen werden (vgl. Pouscoulous, 2014). Bei den Bildbeschreibungen der Kinder ist zu sehen, dass die Kinder viele ihrer Bezeichnungen als Vergleich deklarieren. Bei den heterogenen Vergleichen ist ein absichtlicher Fehlgebrauch anzunehmen. Wenn H.H. das Werkzeug beschreibt mit «es gseht so us wi en drokodil, es hät so spitzigi zäh» legt dies die Vermutung nahe, dass sie sich bewusst ist, es handle sich nicht um ein Krokodil. Einige Kinder geben den Fehlgebrauch auch explizit zu verstehen. So beschreibt E.V.: «s tset us wi en Schnägg, abe s isch kän Schnägg.»

Die homogenen Vergleiche sind ein Indiz, dass die Kinder wissen, welchem semantischen Feld das Bezeichnete angehört. Hierbei deklarieren sie mit der Formulierung als Vergleich absichtlich, sich nicht ganz sicher zu sein, ob es sich wirklich um das Bezeichnete handelt. Zum Beispiel wenn M.A. den Rohrschneider beschreibt mit „das da isch so wie e zange“.

Diejenigen Aussagen, welche nicht als Vergleich gekennzeichnet sind, sind betreffend der Intention der Kinder schwieriger einzuschätzen. Bei Bezeichnungen aus dem gleichen semantischen Feld scheint die unabsichtliche Überdehnung die naheliegendste Erklärung zu sein,

zum Beispiel wenn S.G. die Frucht der Schraubenpalme als Mais bezeichnet. Selbst bei Bezeichnungen aus anderen semantischen Feldern kann nur gemutmasst werden, ob es sich um eine unabsichtliche Fehlinterpretation oder einen absichtlichen Fehlgebrauch handelt. Wenn E.O. die roten und schwarzen Speichenspanner als Spitzer betitelt, ist nicht nachzuvollziehen, ob er eine metaphorische Leistung im Sinne einer Übertragung aus einem anderen Feld vollzogen hat oder ob er die Gegenstände tatsächlich für Spitzer hält. Zu erwähnen ist allerdings, dass die Autoren in diesen Momenten sehr wohl eine Übertragungsleistung ausführen mussten, denn für sie war auf den Bildern kein Spitzer abgebildet.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass nur die heterogenen Vergleiche eindeutig als metaphorische Leistung der Kinder gewertet werden können, da bei ihnen der absichtliche Fehlgebrauch explizit deklariert ist. Bei allen übrigen Bezeichnungen bleibt ein Restrisiko der Überdehnung oder unabsichtlichen Fehlinterpretation. Bei den Bezeichnungen aus anderen semantischen Feldern, die nicht als Vergleich formuliert sind, muss zumindest der Empfänger eine metaphorische Leistung vollziehen.

Bezugnehmend auf die epistemische Funktion der Metapher ist hier ebenfalls zu erwähnen, dass die Autoren leider nicht nachvollziehen können, ob die Kinder durch die neuen Bezüge auch neue Erkenntnisse gewonnen haben. Von der Seite des Empfängers jedoch ergaben sich durch die Beschreibungen der Kinder durchaus neue Sichtweisen und Erkenntnisse. So hat die Autorenschaft zum Beispiel eine V-förmige Vertiefung noch nie als «halbe Drüeck, wo kein Schtrich da obe hätt» gesehen wie M.M. bei der Beschreibung des Rohrschneiders. Auch hätte den römischen Dodekaeder wohl keiner der Autoren so effizient beschreiben können, wie dies die Kinder mit den Vergleichen zu einem Unihockeyball oder einer blau-grünen Bakterie geschafft haben. Diese Beispiele zeigen, welches Potential in der kindlichen Fantasie liegt, wenn es darum geht, neue Bezüge herzustellen.

In der Zusammenstellung der Bezeichnungen (Tabelle 1) ist zu beobachten, dass sich die Verteilung von homogenen und heterogenen Vergleichen von Bild zu Bild stark unterscheiden. So generierte das Bild mit dem Taschenhalter oder den Speichenspannern ausschliesslich Nennungen, welche auf Übertragungen aus anderen Bereichen beruhen. Sie eigneten sich dementsprechend gut, die Kinder dazu zu bewegen, die angestrebten Übertragungsleistungen zu vollziehen.

Lediglich die beiden Bilder mit den Werkzeugen und das Bild mit der Frucht der Schraubenpalme generierten homogene Vergleiche, respektive Bezeichnungen aus demselben semantischen Bereich, die sich auf den ganzen Gegenstand bezogen. Viele Kinder scheinen bei diesen drei Gegenständen zwar nicht zu wissen wie sie heissen, sehr wohl aber in welches semantische Feld sie einzuordnen sind.

Um festzustellen, ob die Kinder eine Übertragung aus einem anderen semantischen Feld machen können, eignete sich das Bild mit der Frucht am schlechtesten. Nur *eine* Bezeichnung aus einem anderen semantischen Bereich konnte mit ihr generiert werden.

Dies führt zur Konklusion, dass zwar zu jedem Bild zumindest eine Bezeichnung aus einem anderen semantischen Feld geäußert wurde, die Auswahl der Bilder aber einen essentiellen Anteil daran hat, welche Umschreibungsstrategien bei den Kindern beobachtet werden können.

4.2 Ergebnisse der Konzeptbeschreibung

Die Frage, ob die Kinder die Vorgänge und die Emotion metaphorisch konzeptualisiert haben, kann bejaht werden. Das heisst, alle Kinder haben Konzepte der Vorgänge zum Regen, zum Essen, zum Wachstum eines Baumes und zur Freude wiedergegeben.

Die Art, wie die Kinder die vorgegebenen Inhalte konzeptualisiert haben, lässt sich wie folgt beschreiben:

Am ehesten bei der Frage nach der Freude lässt sich vermuten, dass die Kinder ad hoc Konzepte entwickelten. Im Gegensatz zu den anderen Fragen handelt es sich hierbei um einen emotionalen Inhalt, der somit subjektiv ist und individuell wahrgenommen wird. Zur Frage „Was ist Freude?“ gibt es so unterschiedliche Antworten wie Menschen. Die Kinder beschrieben denn auch vielfältige Konzepte. So erzählte beispielsweise V.O.: „Freude ist, wenn man ein Geschenk macht“, während M.M. Freude als „wenn ich vill cha ässe“ konzeptualisiert.

Bei den anderen drei Fragen fällt auf, dass sich die übergeordneten Konzepte der Kinder zu den Vorgängen überwiegend decken. Der Grund dafür kann darin gesehen werden, dass für jeden dieser Vorgänge ein allgemein anerkanntes Konzept besteht, das die Kinder im zweiten Kindergartenjahr bereits verinnerlicht haben.

Zehn Kinder konzeptualisieren den Vorgang, wie Regen entsteht, als Naturphänomen. Für zwei Kinder „macht Gott“ den Regen.

Die Konzepte zu Regen als Naturphänomen sind ganz unterschiedlich differenziert. Die geäußerten Konzepte reichten vom einfachen „s windet und dänn chunnt de Räge“ (J.F.) bis zum differenzierteren Konzept von M.B., der in seinen Worten den gesamten Wasserkreislauf erklärt. Diese Beispiele zeigen, dass die Kinder mit SSES-Diagnose bei dieser Aufgabenstellung interindividuell sehr unterschiedlich differenzierte Konzepte präsentieren. Jedoch auch die Kinder ohne SSES-Diagnose liefern unterschiedlich differenzierte Konzeptbeschreibungen.

Bei der Frage nach dem Essen fällt besonders auf, dass Teilprozesse der Konzepte sich zwischen den Kindern deutlich unterscheiden. Über diesen komplexen Vorgang scheinen die Kinder noch ungenau Bescheid zu wissen. Für H.H. geht das Essen lediglich in den Bauch. Dagegen beschreibt M.M. den Weg des Essens in den Bauch, wo es durch „Menschlein“ zerkleinert wird, bevor es als „Gaggi“ den Weg nach aussen findet. Andere Kinder berichten, dass das Essen „durch die Lunge geht“ oder „ins Herz“, von wo es überallhin verteilt wird. Das Essen kann auch „im Magen zusammengedrückt“ werden oder „im Zickzack durch den Bauch gehen“.

Im Gegensatz zu den vielfältigen Konzeptbeschreibungen des Essensvorgangs bot sich beim Vorgang des Baumwachstums ein sehr homogenes Bild. So decken sich die metaphorischen Konzepte zum Wachstum weitgehend und beinhalten Dinge wie den Samen, der in die Erde gegeben wird, Wachstum sowie Sonne und Wasser. Hier entsprechen alle Beschreibungen der allgemein anerkannten Sichtweise. Eine von den anderen Kindern abweichende Beschreibung äussert V.O., der einen Baum eher als von Menschen herangezüchtetes Produkt beschreibt, das in einen „Korb“ gepflanzt wird.

Missverständnisse traten einzig bei der Frage nach dem Essen auf. Lediglich zwei Kinder gaben Antworten, die auf ein Missverständnis schliessen lassen: „Das Essen kommt in den Abfall“ und „Dann bin ich satt“. Dass Fehlinterpretationen nur bei dieser Frage vorkamen, kann auf eine eher komplizierte Satzkonstruktion der Frage zurückgeführt werden (Was passiert mit dem Essen, nachdem wir es gegessen haben?).

L.B. erklärt den Regen unter anderem mit „dänn druckt d Sune uf d Wulche und dänn rägnets“. Hier ist eine Besonderheit zu erkennen: Dieser Teil von L.s Regen-Konzept entspricht nicht dem allgemein anerkannten Konzept. Mögliche Gründe können darin gesehen werden, dass er es so erklärt bekommen hat, dass er sich das selbst ausgedacht hat, oder dass er etwas falsch interpretiert hat.

Es sieht so aus, dass das Baum-Konzept den Kindern geläufiger ist als etwa das Konzept vom Essen. Dies mag damit zu tun haben, dass das Pflanzenwachstum in der Schule und bereits im Kindergarten oder auch zuhause einfach erklärt werden kann und einen beliebten Lehr- und Lerninhalt darstellt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder zu den „äusseren“ Vorgängen der sie umgebenden Natur eher gesicherte Konzepte zeigten als zu den körperlichen und seelischen Vorgängen. Letztere dürften für die Kinder schwerer zu fassen sein. Es kann aber auch vermutet werden, dass in Kindergarten und Elternhaus eher Natur und Umwelt als persönliche Themen vermittelt werden. Lerninhalte, die sich an der (Er-)Lebenswelt der Kinder orientieren,

dürften jedoch bei diesen selbst Anklang finden und sie bei der Entwicklung ihrer Selbstwahrnehmung unterstützen.

5 Diskussion der Untersuchung und Methodenkritik

Die beiden Aufgabenstellungen wurden so gewählt, um die Kinder mit unbekanntem Gegenständen bzw. mit komplexen Vorgängen zu metaphorischen Leistungen anzuregen. Grundsätzlich scheint sich dieses Vorgehen für den vorgesehenen Zweck teilweise zu eignen, könnte jedoch unter Berücksichtigung der im Folgenden erwähnten Bedenken und Anpassungen weiterentwickelt werden.

5.1 Methodenkritik zur Bilderaufgabe

Die Untersuchung fokussiert sich auf Bezeichnungen, die auf eine Übertragung aus einem anderen semantischen Feld schliessen lassen. Die Aufgabenstellung lässt aber verschiedene Strategien der Umschreibung bis hin zu Gesten zu (auch wenn das Kind beim Einsatz von Gesten gebeten wurde, eine Beschreibung mit Worten für die Tonaufnahme zu versuchen). Bemerkenswert ist, dass es allen Kindern gelang, die Bilder genügend genau zu beschreiben, damit die Autoren diese richtig zuordnen konnten.

Da die Kinder bei der ihnen gestellten Aufgabe auch ohne Bezeichnungen aus anderen semantischen Feldern zum Ziel kommen können, unterscheiden sich ihre Ergebnisse je nach verfolgter Umschreibungsstrategie. Dieser Umstand verhindert es, verlässliche Rückschlüsse auf eine metaphorische Kompetenz zu ziehen. Das Umschreiben umfasst nebst Vergleichen beispielsweise auch Angaben über die Funktion, das Aussehen, Eigenschaften, Tätigkeiten und Gebrauchskontexten. Eventuell könnte dies verhindert werden, indem die Kinder jeden Satz mit "Es geht so wie..." beginnen müssen. Eine andere Idee wäre, die Kinder einen neuen Namen für die Gegenstände erfinden zu lassen. Beide Alternativen schränken die Möglichkeiten der Kinder massiv ein und gehen wohl mit einer Erhöhung des Schwierigkeitsgrads einher, würden sich aber auf die Fähigkeit metaphorische Übertragungen zu generieren fokussieren.

Die Aufteilung, ob der ganze Gegenstand oder Teile davon beschrieben werden, lässt Rückschlüsse auf verschiedene Herangehensweisen der Kinder zu. Um metaphorische Leistungen in den Bezeichnungen der Kinder zu identifizieren, ist diese Unterteilung allerdings nicht notwendig. Für künftige Studien schlagen die Autoren stattdessen verschiedene Kategorien der Formulierung vor. Also ob die Kinder vergleichend formulieren oder nicht, da nur die Vergleiche eindeutig als metaphorische Leistung identifizierbar sind. Ebenfalls wäre es aufschlussreich, bei Kindern, die Bezeichnungen aus anderen semantischen Feldern verwenden, aber nicht als Vergleich formulieren, nachzufragen, ob sie wirklich meinen, es sei das Bezeichnete. Nur so lässt sich die Intention der Äusserung zweifelsfrei bestimmen.

Es wäre schliesslich einheitlicher und logischer gewesen, auch die unspezifischen Nomen wie Chügeli, Löcher, Pünktli, Chreis und ähnliche zu der Kategorie der Bezeichnung aus demselben semantischen Feld zu zählen. Da der Fokus auf den Übertragungen aus anderen semantischen Feldern lag, hatte dies jedoch keinen entscheidenden Einfluss auf die Resultate.

Durch die sprachlichen Anforderungen der Beschreibung ist die metaphorische Leistung schwer einschätzbar. Um zu beobachten, ob und welche metaphorischen Übertragungen die Kinder vollziehen, sind wir aber auf die produktive Modalität angewiesen. Da die metaphorische Kompetenz semantische, pragmatische und kognitive Anteile umfasst, sind sprachliche Fertigkeiten integrale Bestandteile der Kompetenz. Somit können sprachliche Defizite die Ursache für schlechtere metaphorische Leistungen sein, oder aber lediglich bessere Leistungen kaschieren. Erschwerend kommt hinzu, dass die metaphorische Kompetenz so viele Einflussfaktoren hat, welche noch nicht restlos geklärt sind. Daher ist nicht abzuschätzen, welche Daten der Kinder im Vorfeld erhoben werden müssten, um aussagekräftige Resultate zu erhalten.

«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» (Podar 2011 S. 84).

Dieser Tatsache müsste in weiterführender Forschung nachgegangen werden. Unter anderem spielen dabei auch Kontextfaktoren wie Lernkultur und Bildungshintergrund der Eltern sowie ein mehr oder weniger förderndes Umfeld als Einflussfaktor auf metaphorische Kompetenz eine wesentlich Rolle.

Im vorgestellten Verfahren zur Bildbeschreibung werden die Kinder durch die Bildkarten dazu angeregt, Übertragungen zu machen, die lediglich auf optischen Ähnlichkeiten basieren. Die Bedeutungsübertragung beschränkt sich also vorwiegend auf optische Merkmale. Es ist zu beachten, dass das Feld der Metaphern auch komplexere Erscheinungsformen bietet, welche nach anderen Erhebungsformen verlangen.

5.2 Methodenkritik zur Konzeptaufgabe

Die "Laborsituation" durch die Durchführung im Schul-/ KiGa-Raum könnte manche Kinder in ihren Äusserungen einschränken, da sie von der Erwartung ausgehen dürften, das Richtige sagen zu müssen. Beim "gemeinsamen Philosophieren in einer Gruppe" (Gansen, 2014, s. unten) könnte möglicherweise eher eine offene Atmosphäre geschaffen werden, bei der sich alle frei zu Wort melden.

Auch bei dieser Aufgabe überlagern die Sprachfertigkeiten das Resultat. Bei manchen Kindern lassen sich wenig differenzierte Erklärungen feststellen. Das kann an der mangelnden sprachlichen Ausdrucksfähigkeit liegen, was noch nicht heisst, dass diese Kinder weniger differenzierte Konzepte haben.

Die Aufgabenstellung der zweiten vorgestellten Aufgabe ähnelt den Beschreibungen alltäglicher Begriffe, die Helga Glantschnig (1993) in ihrem „Deutschkurs für Ausländerkinder“ sammelte und im Buch „Blume ist Kind von Wiese“ zusammenstellte. 7- bis 11-jährige mehrsprachige Kinder erklären hier die Begriffe mit eigenen Worten. Teilweise verwenden sie dabei ebenfalls metaphorische Ausdrücke, äussern aber auch Beschreibungen und Umschreibungen unter Verwendung der ihnen bekannten Wörter, z.B. was man damit machen kann, wann es wo verwendet wird, wer das hat. In weiterführenden Untersuchungen mit deutschsprachigen Kindern könnte vermehrt mit Fragen in der „Was ist ...“-Form gearbeitet werden.

Die Fragestellungen zu den natürlichen Vorgängen „Baum“, „Regen“ und „Essen“ wurden als Wie- oder Was-passiert-Fragen gestellt (Wie wächst ein Baum? Wie entsteht Regen? Was passiert mit dem Essen, nachdem wir es gegessen haben?). Fragen in der Form „Was ist...?“ könnten eventuell eher zum Ziel führen, dass die Kinder eigene Konzepte entwickeln müssen. Beispiele solcher Fragen könnten sein: „Was ist Licht?“, „Was ist Luft?“ oder „Was ist Zeit?“ Mit diesen Fragen näherte man sich dem „Philosophieren mit Kindern“ an, das Gansen (2010) in seinen „Theoretischen und empirischen Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie“ vorschlägt:

„Beim gemeinsamen Philosophieren in einer Gruppe bestätigt sich, dass Sprachbilder und metaphorische Konzepte den Kindern dazu dienen, ihrer Lebenswelt Struktur und Sinn zu verleihen und damit wichtige Instrumente der kindlichen Weltaneignung bzw. -konstruktion sind. Wie Kinder über Phänomene ihrer Lebenswelt nachdenken und miteinander die Bedeutung von Fragen und Erklärungen erschließen, kommt hier in besonderer Weise zum Ausdruck“ (Gansen, 2010, S. 378).

Entscheidend scheint dabei, eine ungezwungene Atmosphäre zu schaffen, bei der Neues erfunden werden darf und im Gespräch zu Fantasie angeregt wird.

Nebst dem Philosophieren in Gruppen könnten andere Erfassungsmethoden Spontansprachanalysen von Gesprächen unter Kindern oder von Kindern beim Erzählen einer Geschichte oder eines Erlebnisses umfassen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Angesichts der Komplexität des gewählten Themenbereichs des metaphorischen Denkens und Sprechens, das zudem erst in letzter Zeit zunehmend an Forschungsinteresse gewinnt, haben die Autoren ein Vorgehen zur Erfassung metaphorischer Denkleistung vorgeschlagen. Dabei zeigte sich die Schwierigkeit, ein dafür geeignetes Instrument zu finden.

Mit Erkenntnissen aus der Fachliteratur und aus der eigenen Untersuchung konnten erste Hinweise zur Orientierung und Weiterbearbeitung gewonnen werden:

Die Kinder im Alter von 5;7-6;4 Jahren zeigen bei der Bildbeschreibung unbekannter Gegenstände metaphorische Leistungen, indem sie Übertragungen aus anderen semantischen Feldern vornehmen. Mehrheitlich werden diese Beschreibungen als Vergleich formuliert, wodurch sich eine absichtliche Verwendung vermuten lässt. Daneben lassen sich weitere Umschreibungsstrategien, welche Beschreibungen der Farbe, Formen oder mögliche Funktionsweisen beinhalten, erkennen.

Zu den vorgegebenen komplexen Vorgängen und der Emotion zeigen die Kinder Konzepte. Dabei konzeptualisieren sie das Wachstum des Baumes und den Regen mehrheitlich in der allgemein anerkannten Sichtweise. Hier sind zugleich eher gefestigte Konzepte erkennbar als bei den persönlichen Themen der Verdauung und der Emotionen (am Bsp. der Freude untersucht). Die Konzepte zur Freude erweisen sich dabei als sehr vielfältige Beschreibungen über Aktivitäten.

Metaphorisches Denken findet somit statt und äussert sich in der Sprache. Die verwendeten Aufgabenstellungen scheinen sich teilweise zu eignen, um Teilaspekte metaphorischen Denkens beobachtbar zu machen.

Die Auswahl der präsentierten Bilder bestimmen massgeblich die zu beobachtenden Erläuterungsstrategien der Kinder. Die gestellten Fragen zur Konzeptualisierung decken verschiedene Bereiche der kindlichen Lebenswelt ab und werden je nach vorhandenem Weltwissen und Begriffsrepertoire unterschiedlich differenziert beschrieben. Die Fragestellung bestimmt auch hier die Antworten mit.

Die Einflussfaktoren, welche die metaphorische Kompetenz beeinflussen, sind noch nicht restlos geklärt. Ebenfalls unterscheiden sich diese Faktoren in Abhängigkeit der Art der Metapher, die untersucht wird, und auch in der Art der Aufgabenstellung, die eingesetzt wird.

Für die weitergehende Forschung und Anwendung in der pädagogischen und logopädischen Praxis erscheinen metaphorische Fähigkeiten als zu förderndes Querschnittsthema, das Kinder in ihrer sozialen Entwicklung und beim Ziel der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unterstützt.

7 Literaturverzeichnis

Aristoteles. (1982). *Poetik*. Stuttgart: Reclam.

Aristoteles. (1982). *Rhetorik*. Stuttgart: Reclam.

Benedek, M. et al. (2013). *Creating Metaphors: The Neural Basis of Figurative Language Production*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/259565652_Creating_Metaphors_The_Neural_Basis_of_Figurative_Language_Production

Black, M. (1996a). Die Metapher. In A. Haverkamp (Hrsg.), *Theorie der Metapher* (S. 55-79). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG.

Black, M. (1996b). Mehr über die Metapher. In A. Haverkamp (Hrsg.), *Theorie der Metapher* (S. 379-413). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG.

Billow, R. M. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(3), 430–445.

Bühler, D. (2012). *Pragmatic Difficulties in Children with Specific Language Impairment*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, University College London.

Bühler, D., Perovic, A. & Pouscoulous, N. (2018). *Comprehension of novel metaphor in young children with Developmental Language Disorder. Autism & Developmental Language Impairments*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zugriff am 22.05.2019 unter <https://doi.org/10.1177/2396941518817229>

Eggs, F. (2006). Vergleichen und Vergleiche – Implikationen der Sprachwissenschaft für die Sprachdidaktik. In T. Becker und C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. (S. 45-62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gansen, P. (2010). *Metaphorisches Denken von Kindern: Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.

Glantschnig, H. (1993). *BLUME ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge*. Hamburg: Luchterhand.

Herzog, W. (1983). Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 59, 299-332.

- Herzog, W. (2002). *Zeitgem ße Erziehung. Die Konstruktion p dagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten. Grundlagen und Rahmenvorgaben*.
- Hillert, D. G. (2011). *Nimm's nicht so wörtlich*. Unveröffentlichtes Manuskript. Verfügbar unter <https://www.researchgate.net/publication/234130095>
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland, T., & Næss, K.-A. B. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), 99–117.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Elsevier.
- Kohl, K. (2007). *Metapher*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kurz, G. (1993). *Metapher, Allegorie , Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Leben in Metaphern – Konstruktion und Gebrauch von Sprachbilder* (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Nippold, M. A. & Fey, S. H. (1983). Metaphoric understanding in preadolescents having a history of language acquisition difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 14, 171-180.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 383-399.
- Petrie, H. G. & Oshlag, R. S. (1993). Metaphor and Learning. In A. Ortony (Hrsg.), *Metaphor and thought* (S. 579-609). Cambridge: Cambridge University Press.
- Podar, U. (2011): *Der Erwerb figurativer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Allgemeine/ Angewandte Sprachwissenschaft, Universität Wien.
- Pouscoulous, N. (2014). The elevator's buttocks. Metaphorical abilities in children. In D. Matthews (Hrsg.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (S. 239-259). Amsterdam: John Benjamins.
- Pouscoulous, N. & Tomasello, M. (2019). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds, *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167.

Schröder, U. (2012). *Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung: eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Ungeheuer, G. (1987). *Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen, Verstehen*. In G. Juchem (Hrsg.). Aachen: Alano, Rader Verlag.

Ungeheuer, G. (2010). *Einführung in die Kommunikationstheorie*. In K. Kolb, J. Loenhoff und H. W. Schmitz (Hrsg.), Münster: Nodus.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorien der kindlichen Bildbeschreibungen.....	28
--	----

9 Anhang

Anhang A: Abbildung	I
Abbildung 1: Kategorien der kindlichen Bildbeschreibungen	I
Anhang B: Tabellen	II
Tabelle 1: Bezeichnungen der Bildbeschreibungen	II
Tabelle 2: Bezeichnungen der Bildbeschreibungen unterteilt in Kinder mit/ohne SSES-Diagnose ..	VII
Anhang C: Transkriptionen bereinigt	X
Transkription bereinigt E.V. 6;4.....	X
Transkription bereinigt M.M. 5;9	XIII
Transkription bereinigt L.B. 6;4	XVI
Transkription bereinigt J.S. 6;4	XIX
Transkription bereinigt J.F. 6;0.....	XXII
Transkription bereinigt Y.P. 6;2	XXIV
Transkription bereinigt E.O. 5;7	XXVII
Transkription bereinigt H.H. 6;4	XXIX
Transkription bereinigt M.B. 6;1	XXXI
Transkription bereinigt M.A. 5;11	XXXIII
Transkription bereinigt S.G. 6;0.....	XXXV
Transkription bereinigt V.O. 5;7	XXXVII
Anhang D: Volltranskripte	XXXIX
Transkription E.V. 6;4	XXXIX
Transkription M.M. 5;9.....	XLIV
Transkription L.B. 6;4.....	XLVIII
Transkription J.S. 6;4	LIII
Transkription J.F. 6;0	LVII
Transkription Y.P. 6;2	LXI
Transkription E.O. 5;7.....	LXV
Transkription H.H. 6;4	LXVIII
Transkription M.B. 6;1.....	LXXI
Transkription M.A. 5;11.....	LXXIV
Transkription S.G. 6;0.....	LXXVIII
Transkription V.O. 5;7	LXXXII
Anhang E: Durchführung der Befragung	LXXXV
Anhang F: Einverständniserklärung	LXXXIX

Anhang A: Abbildung

Abbildung 1: Kategorien der kindlichen Bildbeschreibungen

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	Red
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	Yellow
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	Green
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	Cyan
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		Magenta

Anhang B: Tabellen

Tabelle 1: Bezeichnungen der Bildbeschreibungen

Legende

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	bezieht sich auf Ganzes	Red
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	bezieht sich auf Teile	Yellow
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	bezieht sich auf Ganzes	Green
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	bezieht sich auf Teile	Cyan

- Mehrfachnennungen desselben Kindes werden zusammengefasst
- Zusammengehörende Bezeichnungen in der gleichen Aussage sind auf einer Zeile

	Bezeichnungen insgesamt	Verschiedene Bezeichnungen pro Bild
	<p>Schtei en grosse Schtei, mit ganz vil vo dene chliine... Schtei wi en Unihockeyball wi en Fuesbale wi nes Null wiene blai und, blau-glüeni baktelie wie ein Ei / Löcher wie ein Ei Bälle wi en chugel</p>	<p>Schtei Unihockeyball Fuesbale Null Baktelie Ei Bälle wi en chugel</p>
	<p>Nüni wi es Nüni wie-n-es Nüni wie es vieri Handschälle wi es walky talky wie-n-en Schlüsselhal(-ter) Ring Umschreibung & Geste: Handschellen wi en händ / Umschreibung & Geste: Piratenhaken wie dekolierti münze Netz Ohre hätt son, Schiller so wie, so en Schtoff wie en zält wi en gefängnis</p>	<p>Nüni Vieri Handschälle Walky talky Schlüsselhal(-ter) Ring Umschreibung & Geste: Piratenhaken dekolierti Münze Netz Ohre Schiller Schtuff Zält Gefängnis</p>

	Bezeichnungen insgesamt	Verschiedene Bezeichnungen pro Bild
	<p>Umschreibung: Flaschenöffner wi nes Krokodil wi en drokodil / spitzigi zäh s Muul schpitzigs Muul Zange? Jonas Zange Zange Erik Umschreibung: Zange wiene zanne miteme sone hebu wi e zange Werchzüg Schrubezieher zwei Metallstöck wi e Schrube wi en Hebel wi en Hebel Schtange Griff Griff Griffe</p>	<p>Umschreibung: Flaschenöffner Drokodil / spitzigi Zäh schpitzigs Muul Zange Werchzüg Schrubezieher zwei Metallstöck Schrube Hebel Schtange Griff</p>
	<p>Zwei Chnöpfä wi en Mariächäfer Bläch Spitzer Knopf Chopf runde Chopf / runde Buch / kei Bei wi en Bale</p>	<p>Zwei Chnöpfä Mariächäfer Bläch Spitzer Knopf runde Chopf / runde Buch / kei Bei Bale</p>

	Bezeichnungen insgesamt	Verschiedene Bezeichnungen pro Bild
	<p>wie en «n» Umschreibung & Geste für Flaschenöffner wi es, es Drüeck / eis halbe Drüeck, wo kein Schtrich da obe hätt fuess wi en haargümeli wi e Zange wi e Zange, aber s isch kei Zange wie ne Zange wie e zange Sprungfeder Fädele Redli Redli Redli</p>	<p>«n» Umschreibung & Geste für Flaschenöffner Drüeck / eis halbe Drüeck, wo kein Schtrich da obe hätt Fuess Haargümeli Zange Sprungfeder Fädele Redli</p>
	<p>Flüüge wie, e Frucht wiene lote fusch mit däube töpli use wie-n-e Blueme Blume wi-n-äs Maischolbe wie mais Mais wi en Mango wi e Ananas / kein Stil Schtückli mit schwarzi Pünktli wi schwarzi Pünktli Zupfen</p>	<p>Flüüge Frucht lote Fusch mit däube Töpli use (roter Busch mit gelben Punkten) Blueme Maischolbe Mais Mango Ananas / kein Stil Schtückli mit schwarzi Pünktli Zupfen</p>

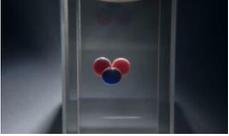
	Bezeichnungen insgesamt	Verschiedene Bezeichnungen pro Bild
	<p> wi en Schnägg Deckel vom Velo, wo d Luft für d Redli ine chunt wi e Rageete wi-n-e Rageete wie en rackete wiene olangi ladete mit glüenem bodä wi en, so e Matte... gruglet, und zäme bbindet Eichel wi en wurscht wie e bombe Becher wi en Bale </p>	<p> Schnägg Deckel vom Velo, wo d Luft für d Redli ine chunt Rageete Matte... gruglet, und zäme bbindet Eichel Wurscht Bombe Becher Bale </p>
	<p> wi en micky maus wi micky maus zwei Schtei, drü Schtei wi e, e Nase vodeme Hund / Öhrli wi es Muul / Aug / wiisses Muul blaus Redli / zwei roti Redli wie... e Nase... und zwei Auge Ballon stange wie, e- so öppis vierecksis, viereckigs wi es Viereck / wi nes Drüeck Böle wi Bölelis wii s, es Glas Wie ein, ein Glas </p>	<p> Micky maus Schtei Nase vodeme Hund / Öhrli wiisses Muul blaus Redli / zwei roti Redli zwei Auge Ballon Stange Viereck / Drüeck Böle Bölelis Glas </p>

Tabelle 2: Bezeichnungen der Bildbeschreibungen unterteilt in Kinder mit/ohne SSES-Diagnose

Legende

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	bezieht sich auf Ganzes	
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	bezieht sich auf Teile	
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	bezieht sich auf Ganzes	
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	bezieht sich auf Teile	

- Mehrfachnennungen desselben Kindes werden zusammengefasst
- Zusammengehörende Bezeichnungen in der gleichen Aussage sind auf einer Zeile

	Metaphern KiGa-Kinder ohne SSES-Diagnose	Metaphern KiGa-Kinder mit SSES-Diagnose
	<p>wi en Unihockeyball</p> <p>en grosse Schtei, mit ganz vil vo dene chliine... Schtei</p> <p>wi en chugel</p>	<p>Schtei</p> <p>wi en Fuesbale</p> <p>wi nes Null</p> <p>wiene blai und, blau-glüeni baktelle</p> <p>wie ein Ei / Löcher wie ein Ei</p> <p>Bälle</p>
	<p>wie-n-es Nüni</p> <p>wie es vier</p> <p>Handschälle</p> <p>wie-n-en Schlüsselhal</p> <p>Umschreibung & Geste: Handschellen</p> <p>wi en händ / Umschreibung & Geste: Piratenhaken</p> <p>Netz</p> <p>Ohre</p> <p>hätt son, Schiller dri</p> <p>so wie, so en Schtoff</p> <p>wie en zält</p> <p>wi en gefängnis</p>	<p>Nüni</p> <p>wi es Nüüni</p> <p>wi es walky talky</p> <p>Ring</p> <p>wie dekolerti münze</p>

	Metaphern KiGa-Kinder ohne SSES-Diagnose	Metaphern KiGa-Kinder mit SSES-Diagnose
	<p>Umschreibung: Flaschenöffner</p> <p>wi en drokodil wi en drokodil / spitzigi zäh</p> <p>s Muul schpitzigs Muul Zange wi e zange Werchzüg Schrubenzieher zwei Metallstöck wi e Schrube wi en Hebel Schtange Griff</p>	<p>wi nes Krokodil</p> <p>Zange Zange</p> <p>Umschreibung: Zange wiene zanne miteme sone hebu wi en Hebel Griffe Griff</p>
	<p>wi en Mariächäfer</p> <p>Bläch</p> <p>runde Chopf / runde Buch / kei Bei</p> <p>Chopf</p>	<p>Zwei Chnöpfä</p> <p>Spitzer</p> <p>wi en Bale</p> <p>Knopf</p>
	<p>wie en «n»</p> <p>Umschreibung & Geste für Flaschenöffner</p> <p>wi es, es Drüeck / eis halbe Drüeck, wo kein Schtrich da obe hätt</p> <p>wi en haargümeli</p> <p>wi e Zange wi e Zange, aber s isch kei Zange wie e zange</p> <p>Redli Redli</p>	<p>fuess</p> <p>wie ne Zange</p> <p>Sprungfeder</p> <p>Fädele</p> <p>Redli</p>
	<p>Flüüge</p> <p>wie, e Frucht</p> <p>wie-n-e Blueme</p> <p>wie mais</p> <p>Mais</p> <p>wi e Ananas / kein Stil</p>	<p>wi en Mango</p> <p>wi-n-äs Maischolbe</p> <p>Blume</p> <p>wiene lote fusch mit däube töpli use</p> <p>Schtückli mit schwarzi Pünktli</p> <p>wi schwarzi Pünktli</p> <p>Zupfen</p>

	Metaphern KiGa-Kinder ohne SSES-Diagnose	Metaphern KiGa-Kinder mit SSES-Diagnose
	<p>wi en Schnägg Deckel vom Velo, wo d Luft für d Redli ine chunt wi-n-e Rageete wie en rackete wi en, so e Matte... gruglet, und zäme bbindet wi en wurscht wie e bombe</p>	<p>wi e Rageete wiene olangi ladete mit glüenem bodä Eichel Becher wi en Bale</p>
	<p>wi en micky maus wi micky maus wi e, e Nase vodeme Hund / Öhrli wi es Muul / Aug / wiisses Muul blaus Redli / zwei roti Redli wie... e Nase... und zwei Auge Ballon Stange Böle wie, e- so öppis vierecksis, viereckigs</p>	<p>zwei Schtei, drü Schtei wi Bölelis wii s, es Glas wi es Viereck / wi nes Drüeck Wie ein, ein Glas</p>

Anhang C: Transkriptionen bereinigt

Transkription bereinigt E.V. 6;4

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	5
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	1
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Äh, es isch da e - e blai Chuge, El blai Chugle, und zwei roti Chugle.
2. äh - äs hätt so, äh, wi e Form, wi e, e Nase vodeme Hund, isch e blai Chugle.
3. und Öhrli... sind, äh, roti Chugle.



4. (dreht das Bild vor sich hin und her)
5. so, so
6. h.. s isch irgendwas rot...
7. und es schtaht ufeme, Holz.
8. und es hätt so es (unv.) Dings... und es hätt da so Bömbel.
9. m... m... hätt vorne schbsch, äm, äm schpizigi...
10. mhm (bejahend)
11. Ich känns eiglich gar nöd.
12. mh.. s hätt so wie, cht Schrupe, aber s hätt kein lange... Dings
13. und, aber es tset gar nöd us wi e Schrupe, sondern es hätt vorne so zackigi, Dings.
14. hm, s isch uf me Holztisch...
15. ja
16. rund? nei...
17. flach
18. eis.
19. eis (unv.)
20. rot, schwarz und brun.
21. und rot
22. m... uf de Site nöd, äfech da, wo me cha uf und zue mache hätt so Zacke.
23. nei.
24. rot, brun und schwarz.
25. (zeigt das Bild)



26. (schaut es an)
27. (nickt)
28. Es isch rot...
29. und es isch, zwei Sache... es isch rot und schwarz...
30. sind fsch, m, es sind beid genau gliche...
31. und, n s händ so n Rundumel...
32. schwarz und, und, äh - rot... äm - und es hätt, so Püktli...
33. une i de Mitti hätts so, Schtreife, d hätts no rundume, wo, wo, wos versick(unv.) drin hätt
34. (zeigt das Bild)



35. es isch gääl...
36. und, es isch, so wie, e Frucht...
37. und es isch, rundume ischs gääl...
38. und s hätt so, luschtigi, bruni Dingsda...
39. Eifach Flüüge...
40. mhm (bejahend)
41. mhm (bejahend)
42. m-m, ich k...
43. (nickt)



44. Es isch Metall...
45. mm, es isch, brun, so, eher schwärzlich und au no echli brunlich...
46. und es hätt überall so, äm, Löcher dine, und, es hätt obedra, wos kä Löcher hätt, so Rundumeli.
47. mm, s isch Metall...
48. nöd
49. (nickt)



50. es isch igendwas schwar.. nei brun, dunkelbruun... hätt une so es öppis grau, und es hätt en Bode.
51. äm, s tset us wi en Schnägg, abe s isch kän Schnägg...
52. und... es isch brun, dunkelbrun...
53. (nickt)



54. das isch, grau
55. und es hätt son, Schiller dri...
56. so wie, so en Schtoff...
57. Es tseht... es isch ufeme Bode...
58. und, tseht us wie e Hand...
59. nei, e Handschälle.
60. (nickt)
61. (nickt)



62. isch goldig...
63. s lit ufeme goldige, äm, Bode oder Teppich...
64. und es seht us wi e Zange...
65. und es isch so, wi en, äh, ä Zange.
66. jaa...

Kommentar:

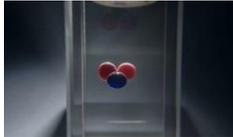
Fast alles Beschreibungen der Form, des Aussehens...

Macht einige heterogene Vergleiche, überwiegend auf Teile des Gegenstandes bezogen.

Vereinzelt homogene Vergleiche

Transkription bereinigt M.M. 5;9

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	3
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	7
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	3
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	6
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Es sind Böle druf... und, äh das isch... so, so.. ech weiss nöd wi das heisst, aber das isch öppis, wie, e- so öppis vierecksis, viereckigs...
2. und es, isch so... schwarz a de Site.
3. Gseht luschtig us (lacht)
4. nei
5. grooss, gross und farbig.
6. Aber s isch au durchsichtig.
7. m-m (verneinend)
8. und am Hintergrund hätts eifach schwarz.
9. mmhh, meh, und, und uf däm untere, m, m, wo das durchsichtige, druf isch, hätts es Muul, wi es Muul druf, und obe hätts es Aug.
10. mhm (bejahend)
11. Ja, de schwarzi Bode.
12. ja
13. mhm (bejahend). Es wiisses Muul.



14. Es isch so, igenwie es Werchzüg...
15. und dä chamer zieh und da vorne gat dänn s Muul uf...
16. mhm (bejahend)
17. Hätt Zacke.
18. mhm (bejahend)
19. und da hine sind no, sind no söttig zwei - m, grau, so, wi en Hebel, det chamer dra zieh und da, z sind Schtange, und dänn gat das uf.



20. Es gseht so us wi en Mariächäfer...
21. und, es hätt... und isch rund... und s hätt en runde Chopf... und en runde Buch und kei Bei, und es, hätt, und das einte isch rot und s andere schwarz...

22. ja.



23. Es, isch so, isch - es gseht so us **wi e Ananas**... und es, und es isch **rot**, aber s hätt **kein Stil**...
24. und, es isch **gäl** und **rot**, und usse, obedra **schwarz** und unedra, und uf einere Site und uf de... ou, bim rä- bi de, im räch- bim, bi rächts isch, **wiiss** und, wi de andere Site, isch **schwarz**.



25. Es gseht so us, **wi en Unihockeyball**, aber s hätt no, **öppis magnetischs** oder, oder, so, so **Chügeli** dra...



26. Es isch, en **Deckel vom Velo, wo d Luft für d Redli ine chunt**...



27. Es isch... es ischsch... **grau** und es hätt, nei, gsg **silbrig**... und, und inedra hätt so, son **Chreis** und das **chamer zue schlüsse** und dänn, ischs en **Chreis**...
28. mmmh, d kän ich nöd so guet.



29. Es isch... s öppis **wi e Zange**, aber s isch **kei Zange**... und döt, **wo mer eigentlich zuemacht**, döt, döt isch so es **Redli** und da, da une hätt, isch so **wi es, es Drüeck**, oder d- soh, m, ein, vo, **eis halbe Drüeck, wo kein Schtrich da obe hätt**.
30. ja, und **döt cha s Redli ine**, wil döt hätt en **Schpalt** und da une isch es **Loch**.
31. mhm (bejahend, lacht)
32. mhh
33. mhm (bejahend)

Kommentar:

Lange Äusserungen, Adjektive, Nomen, Verben haben/ sein

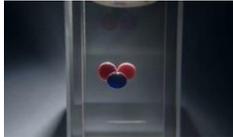
Gute Einfälle heterogener Vergleiche: Unihockeyball, «Ventil», Marienkäfer

Auffällig: Angaben zur Funktionsweise

Sehr differenzierte Umschreibungen

Transkription bereinigt L.B. 6;4

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	3
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	3
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. (lacht)
2. Ja... - Mega!
3. mmm, öppis mit zwei **roti**... **wi Bölelis**, und i de Mitti öppis **blaus Böleli**, hhh
4. hm, es is **wii s, es Glas**, dänkt me.
5. ja.
6. ups



7. ich weiss was das is.
8. **öppis wo is mega saaff**, wo **kan ales ufbringe**.
9. mm, s hätt so ein, **wi en Hebel**
10. iii... nei
11. es is echli **choot**...
12. es **ligt uf de Bode**, uf.. uf **Holzbode**...
13. mmm, diä **Bode** meins?
14. jaaa, chli **blau** und echli **grau**



15. ja.. es is **root**.
16. es isch dune echli **grau**... es steckt so ufe, isch so... so e bitzeli (Gestik)
17. echli **rund**, **wi en Bale**
18. seht us **wi e Rageete** (lacht)
19. mhm (bejahend)



20. eis isch **sswarz**, mit so en **Strich**.
21. und da so en **Balle**... das andere is glich mit es **Pünktli**...
22. mhm (bejahend)
23. **wi en Bale**
24. mhm (bejahend)



25. äh, es gset us **wi en Fuesbale**, hät so es paar **Zacke**, e paar **Rundi**, und es hät es **Loch**.



26. äh.. es isch so... es isch **goldig**, e bitzeli, und echli **swarz**
27. das is es.
28. es... so öppis
29. m, es is so wi es... mm... wäss es nöd (beide lachen)
30. Foom weiss ich au nöd, es hät so wi kei Form (lacht)
31. es is
32. das da, wil ich kann, ich chan
33. me kans manchmal **echli dureluege**
34. mmmm...
35. ich ha zo paar... **rundi Zsache**... und **me kan uf und zue glaub mache**...



36. es iss... **gääl- oranges**
37. s hät sogar... **äm, bruni Fläcklis**
38. s is glaub **uf e Wand**...
39. ja - das is es.
40. so wie... **wi en Mango!** (lacht)
41. ja



42. ja, sehr
43. es, sso (Gestik)
44. ja ich wo.. weiss wi es heisses.

45. ich weiss wi es heisst.
46. s is so eis vo de Ohre.
47. wi es walky talky
48. mi kans au zeige!

Kommentar: Runde Sachen sind oft Bälle (Übergeneralisierung)

Wenig heterogene Vergleiche

Geht paarmal auf Funktion ein, z.B. öppis wo is mega saaff, wo kan ales ufbringe.

Viele Beschreibungen mit Farben und Umgebung

Transkription bereinigt J.S. 6;4

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	6
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	7
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	3
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



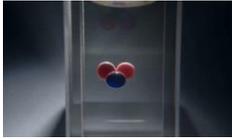
1. (überlegt) - es Redli
2. zwei Reder, a einer Site ein und a de andere Site au eis.
3. hä? - ja, schwarz.
4. ja.
5. ja.
6. nei. - eis Redli isch schwarz.
7. isch nöd uf em Bild. Ich has da gmeint, abers da eis isch.
8. eis.
9. gsehn ich am beschte.
10. und s hätt, so Metall isch da näbeddra.



11. äh - was isch das?
12. wie-n-e Blueme!
13. ja.
14. E Bluemeform und es isch orange und mit schwarze Püktli.



15. (mustert es, überlegt) sos Bläch...
16. rot... und schwarz.
17. denäbed isch nomal es so dä. und es hätt a de Site es Löchli...
18. und vorne, nomal es Bläch und, bim schwarze hätt's no... wiiss, und bim rote hätt's no schwarz, obe dra, und da hätt's no es, es Schtrich, en Schri- Schtrich no da bim Chopf.
19. m-m (verneinend)



20. was isch das? - en blaue Pu- Pu- es blaus Redli...
21. und, zwei roti Redli.
22. so, zäme gsehnds us wie... e Nase... und zwei Auge.



23. Zange...
24. ja
25. Wils da so zwei Griff hätt...
26. und da hätt's so s schpitzigs Muul.
27. und da, hätt's so en Schrubezieher, und zwei Metallstöck, sind, da no.



28. (nickt) Gseht uts - us wi-n-e Rageete.
29. gseht us, und es isch s, isch so... vor..., wi en, so e Matte... gruglet, und zäme bbindet...
30. und es isch, brun, und da une hätt's, so Metall oder Schein.



31. gseht us wie-n-en Schlüsselha(unv.)
32. Kein Schlüssel! bi dem, eine, chamer Schlüssel dranäh.
33. ja.
34. und da vorne, hätt's so s runds mit em Netz.
35. und, druf no zso Ohre - gseht us wie-n-es Nüni.
36. Ohre.



37. mhm (bejahend) - ich weiss welches.
38. Ich hans gseh!
39. Du gsehsch es au.
40. zwescht en Chugle, so, en grosse Schei, mit ganz vil vo dene chliine... Schei. Und da

rundume! und, da hätts no, fünf Löchli.

Kommentar: Benutzt auffällig viele Metaphern

Transkription bereinigt J.F. 6;0

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	3
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	0
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	3
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Es Nüüni, es tseht us wi es Nüüni.
2. Und suscht weiss ich es nümm



3. ...Äs tset so us wi nes Null...
4. mhm (bejahend)
5. es (unverständlich)
6. Es chinees (unverständlich), glaub ich
7. Ja, ich glaub es.
8. Es hätt so grünen, und s hätt so Löcher und es hätt so, es hätt soo - ö- äh- es hätt scho win, wi - suscht weiss ich nöd was.



9. Es isch brun..
10. und es isch uf de Ärde..
11. und, suscht hätts nüt meh
12. Äh, es isch genau eso (Gestik), es isch genau soo (Gestik)
13. Äh...
14. mhm (bejahend)... (sagt nichts mehr)
15. mhm (bejahend)



16. Es isch ro... es isch rot...
17. und es... und es isch scharf, zum en Nagel uszieh (Umschreibung für Zange)
18. und dänn hätts, dänn, und es lit uf em Bode.
19. äh..
20. es tset so us wi nes Krokodil.
21. mhm (bejahend)



22. Es isch... bittli schwarz.
23. und es... ich weiss nöd wi das Ding heisst, wo det grad (unverständlich).
24. es isch schwarz und... und mi chans uf un zue klappe...
25. und es ligt au uf em Bode.



26. Es isch öppis rotes, und es hätt en Strich..
27. und dänn hät nomal so es rotes nomal mit me halbe Strich und dänn es schwarzes nomal mit me ne Strich, und dänn nomal so und es mit me halbe Strich.



28. Es ligt uf em Wasser... und es hätt en... es tset us wi es Viereck, es hätt zesch rot, blau, und dänn wieder rot.
29. wi nes Drüeck...
30. und susch, weiss ich nöd.



31. Es isch so komisch (lacht, dreht das Bild vor sich hin und her)
32. ja
33. Es tset so us wi-n-ä... wi-n-äs Maischolbe...
34. und, das hätt so, so wi schwarzi Pünktli... und es ligt uf em Bode.
35. ja!

Kommentar: es isch scharf: übertragene Eigenschaft von Lebewesen auf Werkzeug
 Geht auf mögliche Funktionen der beiden Werkzeuge ein.
 Generell wenig Vergleiche

Transkription bereinigt Y.P. 6;2

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	3
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	3
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Nünj...
2. Nei.



3. (sagt lange nichts) - en Schtei
4. mm (verneinend)
5. Äm so, so, so, äm dä so.. (begleitet mit Gestik) und dä ziet no echli meh so Rundeli...
6. Rund...



7. (sagt lange nichts) - en Bode...
8. m-m (verneinend)
9. Doch, äm aber ich weiss nöd wi das heisst.
10. Ähm so... (Gestik) mit - äm s da isch meh brun.
11. (nickt)
12. Ja, brun.



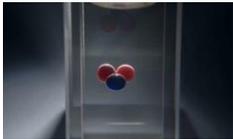
13. Ä Zange...
14. migroot
15. Migroot...
16. (nickt)



17. (sagt lange nichts) - ich weiss nöd wi das heisst.
18. ähm, es Redli...
19. (nickt)
20. Es chliises...
21. Ja.
22. (überlegt) - mmmmit... goldig... und mit silbig
23. Nei.
24. (sagt nichts, verneinende Gestik)



25. Zwei Chnöpfä...
26. Eis isch rot un eis isch schwaaz...
27. und dänn hätts nüt.



28. Sind so, äm zwei Schtei, drü Schtei, zwei sing rot und ein isch blaue..
29. Äm so rund...
30. Dänn hätts nüt meh.



31. (dreht es vor sich hin und her)
32. (lacht)
33. (sagt vorerst nichts)
34. äm, so chä, so chlini Scht, so t Schtückli... mit äm so Pü, s schwarzi Püktli dra...
35. m-m (verneinend)
36. Ja!

Kommentar:

Schwierig einzuschätzen, da er seine Aussagen ohne «wie» formuliert (zwei Chnöpfä)

vorwiegend Beschreibungen des Aussehens; v.a. Farbe, teils Form (Püktli, Schtückli, rund)
4 heterogene Vgl. (Nüni, Schtei 2x, Chnöpfä)

Ausnahme: Zange

Sehr wenige Inhaltswörter für sein Alter, wenige Nomen, ggf. bedingt durch WS-Defizit.
Metakommentar: ich weiss nöd wi das heisst
Übergeneralisierungen? (Schtei)

Transkription bereinigt E.O. 5;7

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	3
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	3
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	3
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Rund.
2. In der Mitte rund und aussen wie ein Ei und aussen wieder rund.
3. Und da inem, und da hats, so Löcher wie ein Ei.



4. Ein Ring.
5. Mmh, metallisch.



6. Mmh, dahn!
7. Ne Zange!
8. Hat Griffe... Da zwei Hände.



9. Spitzer!
10. Spitzer.
11. Einer mit rot und einer is schwarz.
12. Und die sind rund.



13. Eine **Sprungfeder**.
14. Und ja, is wieder **metallisch**.
15. Und schaut aus **wie ne Zange**.



16. Hmm, **Blume**.
17. Das is **gelb** und hat so **Pünktchen** dran... Und, und da is noch irgendwas **weisses** und, und was **graues**.
18. Und was **graues**.



19. Ähm, ne **Eichel**.
20. Ähm...



21. **Wie ein, ein Glas**.
22. Und das, und das is **rot** mit **blau** und nochmal **rot**.

Kommentar: Macht viele Aussagen ohne «wie» (Ring, Spitzer, Eichel) → ist er der Überzeugung, dass es dieser Gegenstand ist oder ist es seine Art zu beschreiben? Übertragung oder Fehlinterpretation?

→ Schlussendlich muss beim Zuhörer ein Interaktionsprozess stattfinden, da die Bezeichnungen nicht auf den Bildern auffindbar sind. Deshalb wurden diese Aussagen als Metapher gewertet.

Generell wortkarg, nennt oft einzelne Nomen

Transkription bereinigt H.H. 6;4

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	6
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	0
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. So öpis zum... Zum so, so en dings hät und me chan so drucke.
2. (schweigt, Geste für «ich weiss nicht»)
3. Äh, goldig.
4. So wie en «n».
5. «n».
6. Nei wo eso gaht. (Geste für kleines n)
7. Ja.



8. Das isch rund und chan sich glaub dreihe.
9. Mit streife.
10. Es gseht so us wi en wurscht.

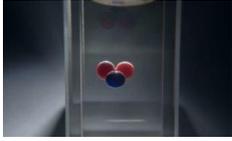


11. So öpis so wo polizei (Geste: Handschellen), und es hät so öpis da ine, es rotes.
12. En «n» isches gsi.
13. Ja bi dem.
14. Äh, rund und es isch so, so wie es vieri, eifach so ganz...



15. Es gseht so us wie mais.
16. Wo rot dinet isch.

17. Ja.



18. Es gseht so us **wi en micky maus**.

19. Es hät öpis, öpis hät es, es git ähm, öpis **rundes** und au **rundi** und zwe... alles **rund** isches.



20. Das gseht so us, es hät **schtrich** und en **runde** und es bizeli **rund** und äh es **git zwei rundi** und en **schtrich** und au no **öpis chlines rundes**.

21. Es isch **rot** und **schwarz**.



22. **Es gaht so uf** und so und es isch **rot** und **blau**. Es gseht so us **wi en drokodil**, es hät so **spitzigi zäh**.



23. Wänn ichs eso heb, dänn gsehts us so, es hät **löcher** und es isch **grünen** und es hät ganz **vill löcher** und **kugeli**. Und es isch **grünen**, alles.

24. Ja.

Kommentar:

Zurückhaltend in den Äusserungen (als scheu erlebt)

Benutzt wenig Nomen / Viele heterogene Vergleiche

Transkription bereinigt M.B. 6;1

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	1
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Also en blaue punkt, zwoi loti und irgend so öpis duachsichtigs.



2. Öpis schwazes und öpis lots und s'schwaze het silb...>unverständlich< chlinini vieledli (silbrige kleine Vierecke) dlan und s'lote het schwazi chlini vieledli dlan. (schwarze kleine Vierecke) Und am, und am obele teil vom vieledli dot schled abe. (geht's schräg nach unten).
3. Lund!
4. Mit...
5. Hä? Und s löchli.
6. Ja. Nume eis!



7. Hää. Es isch doldig und hät i dä mitti fädele.
8. Es hät ledli...
9. A eim fuess... am andele vilicht au. Äh, dä räscht isch chlei schwilig zum erchläre.



10. Dseht us wiene olangi ladete mit glüenem bodä.
11. Ufeme steibode.



12. Das dseht us **wiene blai und, blau-glüeni baktelie!**
13. Mit **löcher** uf jedä fall.
14. **Lund** mit so **chline töppli** use.



15. Es isch so wie öpis wo, wo so **lund** isch und **öpis cha zämechleme** und i dä mitti isch so **wie dekolierti münze**. So **muschter dluf**, so **dlüeggli**, **viereggli**.



16. Was isch dänn das!?
17. Aso wiene, es dseht us **wiene lote fusch mit däube töpli use**... hä? (roter Busch mit gelben Punkten/Tupfen)
18. Nei.
19. Ah es hät no **dlüeni tüppli** mängisch ganz une.
20. Und ganz obe...
21. Mändisch au no chlei i dä mitti, aber am meischte ischs **lot** und **däub**.



22. Es dseht us **wiene zanne miteme sone hebu** oder so.
23. Ja.

Kommentar:

Beschreibt trotz auffälliger Aussprache die Gegenstände genau, ohne viele Vergleiche

Transkription bereinigt M.A. 5;11

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	3
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	1
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Nei!
2. Es hät, es isch, es isch ganz blau. Es hät so, es isch so wi en chugel, aber es hät so ine püntli und dänn unedrah gits au so chliini püntli.
3. Mues ich jez das zeige?
4. Ähm, nei.
5. So.
6. Du seit.
7. >unverständlich<



8. Es isch so rot und schwarz.
9. Und da so püntli so chli, so punkt und da nomal en punkt.
10. Und da is es schwarz, o da isch rot. Da bim rot gits da bizli schwarz und da bim schwarz gits bizli silbrig.
11. Isch ganz rot >unverständlich<
12. Was isch form?
13. Es isch rund.



14. Ähm, es isch so, so wi, ähm, goldig. Wie goldig...
15. Und es hät so, so, so wi, so wi en haargümeli da.
16. Und das da isch so wie e zange, ich weiss nöd was das isch.



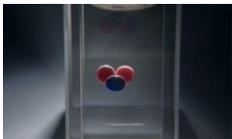
17. Dä da isch so brun.
18. Und es hät da so strichli, da so...
19. Und da une isch blau.
20. Nei.
21. Ja irgend was so wie e bombe.



22. Also da ine isch so wi en chreis und da häts so wie en zält, irgendwie so muschter...
23. Nei so wi en muschter, da muschter...
24. Und da isch so wi en gefängnis, so wi, so wi so fascht so wi gefängnis.
25. Und es isch so >unverständlich<



26. Das isch komisch. Aso dä da hät so, so orange...
27. Und obe isch so bizeli gähli, obe isch gähli. Und no da obe, ganz obe sind so pünktli.
28. Und es hät ganz vili.



29. Das da, hät e so wi micky maus, aber da, häts so pünktli, so rot, rot und blau.
30. So pünktli.
31. Ja.



32. Das isch bizeli komisch.
33. Aso da isch so wie e zange...
34. Aber sie isch so rot und da obe isch so, so, so wi metall.
35. Kei ahnig wie das heisst.

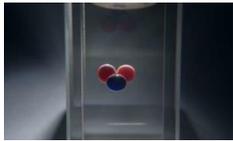
Kommentar:

Wenig Vergleiche

Viele Detailinformationen

Transkription bereinigt S.G. 6;0

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	4
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	2
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	0
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Was?
2. Ballon.
3. Du?
4. Ballon.
5. Nei, ich ha nur ballon druf, ah no stange.
6. >unverständlich<
7. Drüü.
8. Ähm, zwei rot, eis blau.



9. Ha.
10. Äh, wi heisst das? Mais!
11. Und es hät no so en farb rot dätzue und no püktli.
12. Hm mh.



13. Oh mein gott! Das gseht wie en raketete.
14. En chline raketete.
15. Da häts no stei.
16. Und no farbe blau.
17. Und es hät no en farb, dä raketete isch ächli schmutzig und hät no brun füren farb.
18. Und streife, so vili.



19. Oh mein gott!

20. Ich gseh das da wo chömed so für bier das wegmache (Geste für Flaschenöffner).
 21. Und es isch goldig und hat und es isch, no, es isch goldig und me chan so pfff. So mache. Er söll so drucke und dänn, dänn, dänn weiss mer was, was chunt.



22. Oh mein gott! Das isch rund, hät öpis für das, äh wie das gseht wi en händ wo cha mer da mache.
 23. Händ!
 24. Wo cha mer da druf mache. (Geste für Piratenhaken)
 25. Und es isch en chreis da druf.
 26. Aber es hät, ähm, eis, zwei, drü, vier. Vier häts.



27. Oh mein gott! Das hät schwarz farbe und rot und da häts grau druf und schwarz da druf.
 28. Weiss ich nöd.
 29. Was isch form?
 30. Öpis rundes und nomal öpis rundes.
 31. Und das hät ein streife und ein püktli.



32. Ah, mh. Das hät ähm rundi loch und dote ähm, ähm, ähm so en chreis und au rund, rund, rund, rund, rund, rund, rund, rund.
 33. Ähm, weiss ich nöd.



34. Ich ha... oohh! Das isch, äh ich w... Das isch so, aber da häts öpis druf, öpis silbriges und da cha mer drucke und dänn machemer das uf, fur en bier au (Umschreibung: Flaschenöffner).
 35. Ja und es hät grau druf un schwarz und rot und dänn ein loch und so vill spitz.

Kommentar:

Einige Umschreibungen (mit Gesten), Vermutung eingeschränkter Wortschatz

Einige heterogene Vergleiche

Transkription bereinigt V.O. 5;7

Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Ganzes	1
Bezeichnung aus anderem sem. Feld / heterogener Vergleich	Teile	1
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Ganzes	0
Bezeichnung aus dem gleichen sem. Feld / homogener Vergleich	Teile	3
Beschreibung des Aussehens (Farbe, Form), der Umgebung, Gebrauchskontexten, Funktionen, Eigenschaften		



1. Etwas Rotes und was Schwarzes.
2. Da is ein Knopf da dran.
3. Noch ein Grosser, aber ich weiss nicht was das soll sein.



4. Das is Metall und geht so (Zeigegeste für die Form) und hat was Rundes drin.
5. Drin.
6. Schwarz und silber.



7. Das is orange, nur orange und das ist ein Becher und da is was Oranges drin.
8. Nein!
9. Aber das Innere sieht rund aus.
10. Und unten hats rund und das >unverständlich< und der orangene Becher und das wo im Becher is steht da drauf.



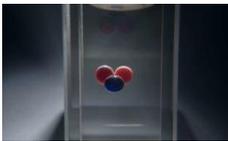
11. Das is gelb und rot und das Gelbe hat so Zupf..., Zupfen (Neologismus oder dialektale Variante von Zapfen) dran. Aber ich weiss nicht was das soll sein.
12. Ja gelbe und rot ist es auch noch und gelb.
13. Und die Zupfen sind ganz lang gross.



14. Etwas Metall is dran und weiss ich nicht was >unverständlich<. Aber es is auf jeden Fall Gold mit Metall.
15. Nein.



16. Das hat, ähm etwas Rotes dran wo man aufmachen kann und ein Griff... wo auf dem Holz liegt.
17. Da... is irgendwas und das geht auf und es hat ein Griff und es liegt auf dem Holz.



18. Das is orange und schwarz und orange, nein blau und orange. Und , und die zwei Orangenen unten sind rund und das Blaue is auch rund.



19. Das is grün und is Metall.
20. Und hat an de runde, runde grüne Bäll, Bälla, Bälle. Und, aber, das si... die Bälle sind auch an... angemacht an den Grossen.

Kommentar:

Vorwiegend Beschreibungen des Aussehens, Form, Farben

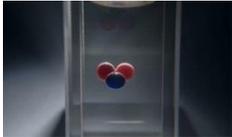
Fast keine Vergleiche, fast keine Nomen, vor allem Adjektive (Form und Farbe)

Anhang D: Volltranskripte

Transkription E.V. 6;4

E: E.V.

I: Interviewer



1. E: Äh, es isch da e - e blai Chuge, Ei blai Chugle, und zwei roti Chugle.
2. *I: mhm (bejahend) - ja... - chasch mer no chli meh verzele, was - wi gseht das us oder was chönt das sii?*
3. E: äh - äs hätt so, äh, wi e Form, wi e, e Nase vodeme Hund, isch e blai Chugle.
4. *I: ja*
5. E: und Öhrli... sind, äh, roti Chugle.
6. *I: guet. oke! - guet, ich glaub ich has gfunde! Chasch mers gäh (legt es verdeckt hin) - guet. - Denn gib ich der s nächscte... - dasda da, nöd zeige!*



7. E: (dreht das Bild vor sich hin und her)
8. *I: gäll, weisch gar nöd wie hebe? (lacht)*
9. E: so, so
10. *I: me weiss nöd, was obe und was une-n-isch. Isch gliich wie.*
11. E: h.. s isch irgendwas rot...
12. *I: mhm (bejahend)*
13. E: und es sctaht ufeme, Holz.
14. *I: ja*
15. E: und es hätt so es (unv.) Dings... und es hätt da so Bömbel.
16. *I: wi gsehts us?*
17. E: m... m... hätt vorne schbsch, äm, äm schpizigi...
18. *I: En Spiitz? Hätts en Spitz? - oh, da weiss ich jetz nonig, weles dass es isch!*
19. E: mhm (bejahend)
20. *I: Aber, ähm, gesehts ähnlich us wi öppis wo du känsch?*
21. E: Ich käns eiglich gar nöd.
22. *I: Känsch gar nöd, gäll? Ich weiss ebe-n-au nöd wi das heisst, aber... chasch mer no chli meh säge?*
23. E: mh.. s hätt so wie, cht Schrube, aber s hätt kein lange... Dings
24. *I: Schrube?*
25. E: und, aber es tset gar nöd us wi e Schrube, sondern es hätt vorne so zackigi, Dings.
26. *I: zackig? ja... - das Zackige, gseht das us wie... wi, wi was?*
27. E: hm, s isch uf me Holztisch...
28. *I: Uf eme Holz?*
29. E: ja
30. *I: Isch es rund?*
31. E: rund? nei...
32. *I: oder eggig?*
33. E: flach
34. *I: flach? - isch es eis Ding oder zwei?*

35. E: eis.
 36. I: *eis? hm.*
 37. E: eis (unv.)
 38. I: *jetz weiss ich nöd gad weles! - und was hätts für e Farb dänn?*
 39. E: rot, schwarz und brun.
 40. I: *schwarz und brun? ja*
 41. E: und rot
 42. I: *mhm (bejahend) hätts eso Zacke? verschideni Zacke dra?*
 43. E: m... uf de Site nöd, äfech da, wo me cha uf und zue mache hätts so Zacke.
 44. I: *öppis wo me chan uf und zue mache? rot und blau?*
 45. E: nei.
 46. I: *nöd?*
 47. E: rot, brun und schwarz.
 48. I: *brun und schwarz, hey, isch aber schwirig, du. - Susch chasch mers mal zeige.*
 49. E: (zeigt das Bild)
 50. I: *aha, ja, dasda, guet, oke, chasch mers gäh... - guet, gib ich der s nächschte.*



51. E: (schaut es an)
 52. I: *Komischi Sache, gäll?*
 53. E: (nickt)
 54. I: *wi gseht das us?*
 55. E: Es isch rot...
 56. I: *ja*
 57. E: und es isch, zwei Sache... es isch rot und schwarz...
 58. I: *ja*
 59. E: sind fsch, m, es sind beid genau gliiche...
 60. I: *ja*
 61. E: und, n s händ so n Rundumel...
 62. I: *mhm (bejahend)*
 63. E: schwarz und, und, äh - rot... äm - und es hätt, so Pünktli...
 64. I: *mhm (bejahend)*
 65. E: une i de Mitti hätts so, Schtreife, d hätts no rundume, wo, wo, wos versick(unv.) drin hätt
 66. I: *ja.. guet. - Ich glaub ich has gfunde! zeig mal...*
 67. E: (zeigt das Bild)
 68. I: *dasda? - ja genau! - super. - dänn s nächschte... (gibt nächste Bildkarte) - häsch guet gmacht!*



69. E: es isch gääl...
 70. I: *mhm (bejahend)*
 71. E: und, es isch, so wie, e Frucht...
 72. I: *wi ne Frucht, ja...*
 73. E: und es isch, rundume ischs gääl...
 74. I: *mhm (bejahend)*
 75. E: und s hätt so, luschtigi, bruni Dingsda...
 76. I: *Dings? Was für Dings?*

77. E: Eifach Flüge...
78. I: *So wi Flüge?*
79. E: mhm (bejahend)
80. I: *aha! - so Pünktli?*
81. E: mhm (bejahend)
82. I: *ja. - Gsehts us wi öppis anders, wo du kännsch?*
83. E: m-m, ich k...
84. I: *weisch ä nöd, wi ne Frucht häsch gseit, gäll? ja. Guet, ich glaub das hani gfunde. d isch sicher das, gäll? (zeigt das Bild)*
85. E: (nickt)
86. I: *ja! guet! - nomal e paar... (nächstes Bild)*



87. E: Es isch Metall...
88. I: *mhm (bejahend)*
89. E: mm, es isch, brun, so, eher schwärzlich und au no echli brunlich...
90. I: *mhm (bejahend)*
91. E: und es hätt überall so, äm, Löcher dine, und, es hätt obedra, wos kä Löcher hätt, so Rundumeli.
92. I: *So Rundumeli dra? ja. - und.. erinneret dich das a irgendöppis?*
93. E: mm, s isch Metall...
94. I: *Gsehts ähnlich us wi öppis anders? oder nöd?*
95. E: nöd
96. I: *denn nöd, oke. Dasda da? (zeigt das Bild)*
97. E: (nickt)
98. I: *guet. danke! - nüme so vil, lueg, numeno drü! (nächstes Bild)*



99. E: es isch igendwas schwar.. nei brun, dunkelbruun... hätt une so es öppis grau, und es hätt en Bode.
100. I: *En Bode, ja... - und wi gseht denn das us? Verzel echli...*
101. E: äm, s tset us wi en Schnägg, abe s isch kän Schnägg...
102. I: *mhm (bejahend)*
103. E: und... es isch brun, dunkelbruun...
104. I: *guet. - oke, ischs dasda da?*
105. E: (nickt)
106. I: *ja! super - wart, ich gib ders grad, guet (nächstes Bild)*



107. E: das isch, grau
108. I: *mhm (bejahend)*
109. E: und es hätt son, Schiller dri...
110. I: *en waas?*
111. E: so wie, so en Sctoff...
112. I: *en Sctoff, ja...*

113. E: Es tseht... es isch ufeme Bode...
114. I: *mhm (bejahend)*
115. E: und, tseht us wie e Hand...
116. I: *wi e Hand?*
117. E: nei, e Handschälle.
118. I: *Handschälle, ou, okee... - ja. - dasda da?*
119. E: (nickt)
120. I: *ja. s isch kä Händschälle, aber es gseht so ähnlich us, gäll?*
121. E: (nickt)
122. I: *ja, super! - und s letschte no! - da weiss ich ja, weles dass s isch, aber chasch mer trotzdem... verzele wi das, usgseht.*



123. E: isch goldig...
124. I: *mhm (bejahend)*
125. E: s lit ufeme goldige, äm, Bode oder Teppich...
126. I: *ja*
127. E: und es seht us wi e Zange...
128. I: *mhm (bejahend)*
129. E: und es isch so, wi en, äh, ä Zange.
130. I: *wi e Zange, aber isch doch käni, gäll?*
131. E: jaa...

132. I: **Wie wachst en Baum?**

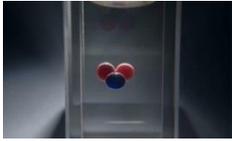
133. E: mm... mit eme, äm, zerscht, ä - hm, zersch is, ä, g mus zersch de Baum es is chli chli... und dä wird er immer gröösser...
134. I: *mhm (bejahend)*
135. E: und, ähm, igendwänn wachsed, Wurze...
136. I: *ja*
137. E: und... dänn wird er igendwänn, chunt er Bletter, über, so
138. I: *mhm (bejahend) - aber chasch der vorschtele, wi isch das überhaupt möglich? Wi gat das überhaupt, wi funktioniert das?*
139. E: m... zersch muss Räge cho...
140. I: *mhm (bejahend)*
141. E: dänn hätts, i de Ärde es Söömli...
142. I: *ah ja*
143. E: und dän us dem Sömli, wachst e, ä, en ä Birke oder, eifach en Baum...
144. I: *Eifach so? chunts eifach so us em Sämlü use?*
145. E: zersch mus no chli, ähm Sune und wa, ä Räge ane cho
146. I: *mhm (bejahend)*
147. E: und dänn wachsts gä
148. I: *und dänn wachsts eifach so? mhm (bejahend) - super, häsch du das gseit! super, sehr guet! - jetzt frög ich dich no öppis anders:
Wenn mir öppis ässed, was passiert mit dem Ässe? wenn mir gässe händ?*
149. E: es, hm, me verchoits...
150. I: *mhm (bejahend)*
151. E: dänn gats, in Hals, und dänn ve-dauts, und dänn gats in Buch.
152. I: *In B, ja, es gat eifach abe, ja. Verdaut eifach, ja, oke. - Guet, super!
Jetzt no ne Frag:
Wie chunts eigch dezue, wi chunts, dass es rägnet? Wie duets rägne? Wi chunt das? wi gat das?*

153. E: äh, ä
154. I: *wi isch das möglich, wi chas eifach, woher chunt denn das? wi funktioniert das?*
155. E: vom Himmel...
156. I: *vom Himmel? ja. - und was chunt vom Himmel?*
157. E: äm, Räge
158. I: *eifach, ja. und was isch denn Räge?*
159. E: Wasser
160. I: *Wasser, genau, ja*
161. E: mhm (bejahend)
162. I: *Weisch wiso, wi chunt das, woher chunt das, wi isch das möglich? - häsch en Idee, e Vorschtelig?*
163. E: m-m (verneinend)
164. I: *nöd, weisch nöd? kei Ahnig? - ja - oke, guet. Dänn no e letschti Frag:
Was isch für dich Freud?*
165. E: Freud?
166. I: (nickt)
167. E: wenn mich, öpper, öpper, äm mir es Komplimänt mached...
168. I: *mhm (bejahend)*
169. E: oder, säit, jetz bisch du male guet...
170. I: *super, ja - und wie gats dir, wenn du dich freusch? was...*
171. E: guet.
172. I: *was isch das dänn? was, gschpürsch du?*
173. E: Dass ich Freud han.
174. I: *mhm (bejahend), mhm, guet. Das isch ales gsi! - Häsch es super gmacht!*

Transkription M.M. 5;9

M: M.M.

I: Interviewer



1. M: (mustert das Bild)
2. I: *Chasch mer verzele!*
3. M: Es sind Böle druf... und, äh das isch... so, so.. ech weiss nöd wi das heisst, aber das isch öppis, wie, e- so öppis vierecksis, viereckigs...
4. I: *mhm (bejahend)*
5. M: und es, isch so... schwarz a de Site.
6. I: *Gsehts luschtig us? oder gsehts komisch us, oder...?*
7. M: Gseht luschtig us (lacht)
8. I: *luschtig, wie öppis anders, wo du känsch?*
9. M: nei
10. I: *nöd? - ischs grooss, oder chlii, farbig?*
11. M: grooss, gross und farbig.
12. I: *Gross und farbig?*
13. M: Aber s isch au durchsichtig.
14. I: *ja... - und hätts öppis Chliises i de Mitti?*
15. M: m-m (verneinend)
16. I: *nöd, oke.*
17. M: und am Hintergrund hätts eifach schwarz.
18. I: *ja... - jetz weiss ich nonig weles, muesch mer no chli meh säge.*
19. M: mmhh, meh, und, und uf däm untere, m, m, wo das durchsichtige, druf isch, hätts es Muul, wi es Muul druf, und obe hätts es Aug..
20. I: *Es Muul?*
21. M: mhm (bejahend)
22. I: *muess schnäll luege, hmm (überlegt). Jetz muess ich schnäll luege im Fall, ich weiss im Fall nöd, weles dass es isch. - Ähm, hm, ich chas nonig verrate. - Hätts en Bode?*
23. M: Ja, de schwarzi Bode.
24. I: *Also, une dra, oder wie?*
25. M: ja
26. I: *und es Muul, häsch gseit?*
27. M: mhm (bejahend). Es wiisses Muul.
28. I: *es wiisses Muul, oke. Das ischs nöd, das ischs nöd, das ischs ä nöd... hm, ich muess im Fall luege, nochher, chaschs emal da ane lege... und dänn luegemer nochher, weles dass es gsi isch. - Chasch s nächschte näh!*



29. M: Es isch so, igenwie es Werchzüg...
30. I: *ja...*
31. M: und dä chamer zieh und da vorne gat dänn s Mul uf...
32. I: *mhm (bejahend)... hätts es Muul?*
33. M: mhm (bejahend)

34. *I: ja. - Wi gseht denn das Mul us?*
 35. M: Hätt Zacke.
 36. *I: Zacke, aahhh. Du dänksch, es Mul wie, wie Zäh, oder so?*
 37. M: mhm (bejahend)
 38. *I: oke*
 39. M: und da hine sind no, sind no söttig zwei - m, grau, so, wi en Hebel, det chamer dra zieh und da, z sind Schtange, und dänn gat das uf.
 40. *I: super! isch guet gsi. Jetz weiss i weles. Lug chasch es da ane tue. Verdeckt, so, genau.*
 - s nächschte...



41. M: Es gseht so us wi en Mariächäfer...
 42. *I: mhm (bejahend)*
 43. M: und, es hätt... und isch rund... und s hätt en runde Chopf... und en runde Buch und kei Bei, und es, hätt, und das einte isch rot und s andere schwarz...
 44. *I: ah, sinds zwei?*
 45. M: ja.
 46. *I: oke, guet. Chaschs da ane tue. - Guet (nächstes Bild)*



47. M: Es, isch so, isch - es gseht so us wi e Ananas... und es, und es isch rot, aber s hätt kein Stil...
 48. *I: mhm (bejahend)*
 49. M: und, es isch gäl und rot, und usse, obedra schwarz und unedra, und uf einere Site und uf de... ou, bim rä- bi de, im räch- bim, bi rächts isch, wiiss und, wi de andere Site, isch schwarz.
 50. *I: Guet, super. Chasch s au ablege. (nächstes Bild)*



51. M: Es gseht so us, wi en Unihockeyball, aber s hätt no, öppis magnetischs oder, oder, so, so Chügeli dra...
 52. *I: mhm (bejahend), das weiss i grad, weles dass es isch. Isch guet, chasch es anelege. - Super! (nächstes Bild)*



53. M: Es isch, en Deckel vom Velo, wo d Luft für d Redli ine chunt...
 54. *I: ahaa, ja. Ja, guet! (nächstes Bild)*



55. M: Es isch... es ischsch... grau und es hätt, nei, gsg silbrig... und, und inedra hätt's so, son Chreis und das chamer zue schlüsse und dänn, ischs en Chreis...
56. I: *mhm (bejahend) - ja, wi gseh's us, wi öppis, wo du känsch oder...?*
57. M: mmmh, d kän ich nöd so guet.
58. I: *nöd so, oke, ich glaub ich weiss weles dass du meinsch. isch guet. - Jetzt müemer luege, öb ich richtig grate han, öb das s letschte-n-isch, wo-n-ich da han. (nächstes Bild)*



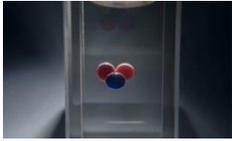
59. M: Es isch... s öppis wi e Zange, aber s isch kei Zange... und döt, wo mer eigentlich zuemacht, döt, döt isch so es Redli und da, da une hätt's, isch so wi es, es Drüeck, oder d- soh, m, ein, vo, eis halbe Drüeck, wo kein Schtrich da obe hätt.
60. I: *mm, ja. wo offe-n-isch? zum Drüeck wo offe-n-isch?*
61. M: ja, und döt cha s Redli ine, wil döt hätt's en Schpalt und da une isch es Loch.
62. I: *mhm (bejahend) - ischs das?*
63. M: mhm (bejahend, lacht)
64. I: *Supper! - Hämmer's richtig, vewütscht! Danke, isch super! Jetzt aber no, e paar Frage no...*
65. M: mhh
66. I: **Wie wachst en Baum? Wie gat das, dass en Baum wachst?**
67. M: mmh - d Sämme tuet mer ine und dänn, und dänn muess mer ihn güsse und dänn wird er, hä- isch er, zersch ganz dünn und dänn wird er dicker...
68. I: *mhm (bejahend), muesch du ufs WC?*
69. M: m-m (verneinend)
70. I: *nöd, oke. - Bitzli Geduld no, isch guet?*
71. M: mhm (bejahend)
72. I: *super, oke, aber, chasch der vorschtele, wi gat denn das, dass us dem Same plötzlich, igenwie, en Baum wachst, eifach so?*
73. M: mmh - das, m, wenn mer, wenn mer das id Erde ine, macht...
74. I: *mhm (bejahend)*
75. M: und döt, m, s Loch ine grabt und denn, tuet mer döt s Same ine und tuet wieder zue mache und tuets denn güsse...
76. I: *mhm (bejahend) - denn chuntt, den wachsts eifach dänn, gäll? ja.*
77. M: mhm (bejahend)
78. I: *ja, oke*
79. M: und dänn muess mers güsse.
80. I: *Ja genau.*
81. M: immer wieder güsse und denn wirds dicker.
82. I: *ja. super! guet - jetzt en anderer Frag: **Was passiert mit em Ässe, wenn mers gässe händ?***
83. M: Ischs im Buch... und dänn tünt diä, de wird, ischs chlii und dänn, chunts us em Gaggi wieder use.
84. I: *mhm (bejahend) - und ich Buch ine, wi, wie gseht denn das us oder was passiert denn da?*
85. M: Det wird gschaffed!
86. I: *mhm (bejahend) - Was schaffed dänn?*

87. M: Döt sind, diä Mänsche wo dine sind, di chlineri, tüend denn, das, mache, di tünd denn das Ässe zerchlinere, wenss gross isch...
88. I: *ja, ja... ah soo, ja*
89. M: und dänn chunt sus en Gaggi use...
90. I: *super!*
91. M: und bim Wasser chunts, chunts- muss es nöd chliner werde und dänn, chunchamers trinke und abeschlucke, und denn, denn gats no, denn, denn, ischs im Buch, und denn tuet mers usem Bisi wieder usela.
92. I: *mhm (bejahend), genau. Super, ja, guet häsch du das beschribe, super! - Jetzt no e letschti Frag no - ah nei, es sind no zwei, Entschuldigung!*
Wie entsteht Räge?
93. M: Us de Wolche...
94. I: *Ja*
95. M: us de Rägewulche, diä sind dunkel...
96. I: *mhm (bejahend) - ja, und wie gat das, dass es eifach cha rägne, eifach so?*
97. M: mmh, ich weiss es nöd.
98. I: *Weisch ä nöd, s hätt eifach Wolche... und dänn, was passiert?*
99. M: Tuets rägne...
100. I: *Rägnet eifach abe. Ja. Und wi chunt dänn das, Wasser i diä Wolche?*
101. M: mm
102. I: *de Räge, id Wolche?*
103. M: (überlegt) - ich weiss das nöd.
104. I: *weisch ä nöd? ja, oke, isch guet. - Dänn jetz no di letschti Frag, das heisst:*
Was isch für dich Freud?
105. M: wäl... wäl ich... wänn ich vil, cha ässe.
106. I: *Dänn freusch du dich?*
107. M: mhm (bejahend)
108. I: *ja. Wie gats dir, wenn du dich freusch? Wie weisch du: Jetzt freu ich mich?*
109. M: mmh- ich weiss es au nöd.
110. I: *Weisch ä nöd? ja. Wenn du chasch, vil und guet ässe, dänn freusch dich, häsch gseit?*
111. M: mhm (bejahend)
112. I: *Guet, ja. Oke, guet, das isch ales! Danke vilmal!*

Transkription L.B. 6;4

L: L.B.

I: Interviewer



1. L: Döf ich ufnäh?
2. I: Ja.
3. L: (lacht)
4. I: Luschtig?
5. L: Ja... - Mega!
6. I: was isch dänn?
7. L: mmm, öppis mit zwei roti... wi Bölelis, und i de Mitti öppis blaus Böleli, hhh
8. I: ja. Wi gseht das us?
9. L: hm, es is wii s, es Glas, dänkt me.
10. I: wi es Glas?
11. L: ja.
12. I: mit Böleli drin? - ok
- chaschs mal da ane lege, ich nimm jetz mal a, ich weiss weles dass es isch... nei, aber zuetecke, ou, ich dörfs nöd gseh.
13. L: ups
14. I: s nächschte...



15. L: ich weiss was das is.
16. I: mhm (bejahend) - chasch mers säge?
17. L: öppis wo is mega saaff, wo kan ales ufbringe.
18. I: okee, ja, wie gsehnts dänn us?
19. L: mm, s hätt so ein, wi en Hebel
20. I: ja... mhm (bejahend), chasch no meh säge?
21. L: iii... nei
22. I: en Hebel, und scharf, zum öppis ufbräche. - hätts Farbe, oder isch es lang oder churz?
23. L: es is echli choot...
24. I: churz, ja (Kind meinte wohl: rot)
25. L: es ligt uf de Bode, uf.. uf Holzbode...
26. I: mhm (bejahend) - häts e Farb?
27. L: mmm, diä Bode meins?
28. I: äh, diä Sach, wo da uf em Bode liit.
29. L: jaaa, chli blau und echli grau
30. I: okee, guet. Ich glaub ich weiss weles, uf em Holz, ja. guet, chaschs da anelege. Dänn s nächschte...



31. L: ja.. es is root.
32. I: *mhm (bejahend)*
33. L: es isch dune echli grau... es steckt so ufe, isch so... so e bitzeli (Gestik)
34. I: *wie eso?*
35. L: echli rund, wi en Bale
36. I: *ja*
37. L: seht us wi e Rageete (lacht)
38. I: *e Rageete... guet, isch guet so?*
39. L: mhm (bejahend)
40. I: *also, ich glaub ich weiss weles. (nächstes Bild)*



41. L: eis isch sswarz, mit so en Strich.
42. I: *mhm (bejahend)*
43. L: und da so en Balle... das andere is glich mit es Püktli...
44. I: *mhm (bejahend) - wi en Bale*
45. L: mhm (bejahend)
46. I: *oder wi gsehst susch no us?*
47. L: wi en Bale
48. I: *en Bale, und sind zwei häsch gseit?*
49. L: mhm (bejahend)
50. I: *also, ich glaub ich weiss weles. - guet (nächstes Bild)*



51. L: äh, es gset us wi en Fuesbale, hät so es paar Zacke, e paar rundi, und es hät es Loch.
52. I: *oke - guet, das weiss i glaub. (nächstes Bild)*



53. L: äh.. es isch so... es isch goldig, e bitzeli, und echli swarz
54. I: *mhm (bejahend)*
55. L: das is es.
56. I: *das isch ales? und was häts für e Foorm, oder...*
57. L: es... so öppis
58. I: *oder a was erinnerets dich? - (Gestik des Kindes) - chasch es no säge, mit Wort? - probiere?*
59. L: m, es is so wi es... mm... wäss es nöd (beide lachen)
60. I: *was häts für e Form oder...?*
61. L: Foom weiss ich au nöd, es hät so wi kei Form (lacht)
62. I: *kei Form? ja - äm, ich ha da ebe drü Bilder, und jetz weiss ich gar nöd weles vo dene drü das chönt sii! - hm*
63. L: es is
64. I: *ja wart*
65. L: das da, wil ich kann, ich chan
66. I: *gseht me dure? ououou*

67. L: me kans manchmal echli doreluege
 68. I: *ououou, dänn tuenis echli mischle (lacht) - also, chasch es nomal versueche.*
 69. L: mmmm...
 70. I: *verzele, wi das usgseht*
 71. L: ich ha zo paar... rundi Zsache... und me kan uf und zue glaub mache...
 72. I: *okee! - guet, jetz weiss i glaub weles. guet. - chaschs ane tue. - jetz wirts immer schwieriger. di letschte zwei, mal luege öb diä denn schtimmed au! - gäl? öb ichs richtig errate han. (nächstes Bild) - was isch es dänn?*



73. L: es iss... gääl- oranges
 74. I: *ja*
 75. L: s hät sogar... äm, bruni Fläcklis
 76. I: *mhm (bejahend)*
 77. L: s is glaub uf e Wand...
 78. I: *uf ere Wand, ja*
 79. L: ja - das is es.
 80. I: *und wi gsehst us?*
 81. L: so wie... wi en Mango! (lacht)
 82. I: *wi en Mango, so e Frucht igendwie, ja*
 83. L: ja
 84. I: *oke, ich weiss weles, ja, guet. - jetz mal luege, ob das s richtige-n-isch, wo-n-ich no i de Hand han*



85. L: ja, sehr
 86. I: *mal luege, wi gsehst us?*
 87. L: es, sso (Gestik)
 88. I: *chasch es ii... aso mir verzele?*
 89. L: ja ich wo.. weiss wi es heisses.
 90. I: *wie?*
 91. L: ich weiss wi es heisst.
 92. I: *chasch mers säge.*
 93. L: s is so eis vo de Ohre.
 94. I: *öppis für d Ohre!?*
 95. L: wi es walky talky
 96. I: *ahaah, ja, oke, ja*
 97. L: mi kans au zeige!
 98. I: *ah ja, s gseht ähnlich us, ja - isch es das? (zeigt das Bild)*
 99. L: ja!
 100. I: *jeeeh! - hämmer Glück gha! (beide lachen) - isch ufgange*
 101. L: jetz müeme den ali doreluege
 102. I: *wotsch no schnäl doreluege?*
 103. L: ja

104. *I: **Wie wachst en Baum?***
105. L: mm, me muess sers das Sämli inetue...
106. *I: mhm (bejahend)*
107. L: und dän chumed d Wurdslu und dän gats ufe. Wän me d Wurdslu use- riisst, dänn - stirbt de Baum.
108. *I: **schtirbt de Baum, ja. - Chasch du dir vorschtele, wi das, passiert, dass, dass es wachst, eifech so, us däm Same? - Wie gat denn das?***
109. L: me buch - es brucht Wasser...
110. *I: ja*
111. L: wil... dänn chunts wie, us, dur ä Röre und dänn, waxt dä Baum...
112. *I: mhm (bejahend)*
113. L: wil es druckt de Baum so wi ufe (Gestik)
114. *I: mhm (bejahend), ja - super, isch guet?*
115. L: mhm (bejahend)
116. *I: super, häscht du uh guet, erchlärt! - Jetzt en anderi Frag:
Was passiert, wenn mer öppis ässed? Was passiert mit däm Ässe?*
117. L: Dänn chunts(ch) durt d Lunge... dänn gats wi zu zägg zägg (Gestik zick-zack am Bauch) und dänn gat in de Buch, und dänn, ales das wo, wet dänn usecho... das gat dur de Gaggi oder de Bisi.
118. *I: mhm (bejahend) - oke, das isch es hä?*
119. L: und dänn gats is Wece
120. *I: ja - guet (beide lachen) - super! - dänn:
Wie entschtat Räge?*
121. L: Wänn d Wulche wird so swarz wi dete (Zeigegestik zum Fenster raus)
122. *I: mhm (bejahend) - o jetz häts au grad schwarzi Wulche, ja.*
123. L: ja
124. *I: mhm (bejahend)*
125. L: und dänn, wi, truckts, und dänn chunt Wasser abe.
126. *I: Truckts us de Wulche?*
127. L: mhm (bejahend)
128. *I: ja*
129. L: dänn truckt d Sune uf d Wulche und dänn rägnets.
130. *I: Ja. - Ah d Sune truckt ufd.. ja, okey, ja - wuuu, super häscht das verzelt, super! - und dän no di letschti Frag heisst no:
Was isch für dich "Freud"?*
131. L: Freud?!
132. *I: mhm (bejahend)*
133. L: äh... uf Pferdli riite!?
134. *I: ja*
135. L: uf Pferdli riite...
136. *I: okee*
137. L: und vo mim Hamschter...
138. *I: ahh..., häscht en Hamschter?*
139. L: ja
140. *I: ou läss! - a däm häscht Freud?*
141. L: Aber vo.. öppis han ich nöd Freud.
142. *I: Vo was?*
143. L: Min Hamschter hät nämlich id Finger bbisse.
144. *I: sss, ou ehrlich?*
145. L: (lacht) - hät eifech so ghängt, dän han ich, äh probiert zum weg-schüttele und dän hät er eifach zuebbisse chtt (lautmalerisch)
146. *I: ui nei!*
147. L: (lacht) - das han ich nöd grad Freud gha (lacht).
148. *I: ui nei, da häscht kei Freud gha, nei...*
149. L: hm (verneinend) (lacht)

150. *I: häsch müese zum Tokter ga?*
 151. L: (schüttelt den Kopf)
 152. *I: nöd? isch nöd so schlimm gsi?*
 153. L: eifech es Pflaschter übercho.
 154. *I: okee, ui! - isch gad hange blibe-n-am Finger!?*
 155. L: ja
 156. *I: (lacht)*
 157. L: ha da eifach so zuebbisse chch
 158. *I: du, aber wenn du dich freusch...*
 159. L: ja?
 160. *I: wie merksch denn das, dass dich freusch?*
 161. L: mmhh...
 162. *I: was häsch, was isch das wo... Freud macht?*
 163. L: mm (lacht) känn ich nöd so guet erkläre...
 164. *I: probiers mal!*
 165. L: ähm.. ööhh, wemmm... wiii aahh (lacht) hmm, weiss nöd (lacht)
 166. *I: wie was? (lacht)*
 167. L: weiss es nöd (verlegen) - äh, is das da?
 168. *I: wi gats eim dän, wen me sich freut?*
 169. L: hä?
 170. *I: wi gats eim dänn, wenn me sich freut?*
 171. L: guet!
 172. *I: guet*
 173. L: mh, wenn me sich, we me sich - nöd freut, dänn gat sich slächt!
 174. *I: oke - guet, also, tanke vil mal! -*
 175. L: bitte
 176. *I: das isch ales gsi!*

Transkription J.S. 6;4

J: J.S.

I: Interviewer



1. J: (überlegt) - es Redli
2. I: *mhm (bejahend)- ja, nöd zeige!*
3. J: zwei Reder, a einer Site ein und a de andere Site au eis.
4. I: *oke, hätts Farbe?*
5. J: hä? - ja, schwarz.
6. I: *beidi?*
7. J: ja.
8. I: *beidi sind schwarz?*
9. J: ja.
10. I: *...zwei Redli, chasch mers nomal säge? Zwei Redli... und a de Site hätts, ä no zwei Redli?*
11. J: nei. - eis Redli isch schwarz.
12. I: *und s andere?*
13. J: isch nöd uf em Bild. Ich has da gmeint, abers da eis isch.
14. I: *ah, isch nur eis, oder wie?*
15. J: eis.
16. I: *sind nöd zwei?*
17. J: gsehn ich am beschte.
18. I: *mhm (bejahend)...*
19. J: und s hätt, so Metall isch da näbeddra.
20. I: *ja... heieiei. Tüemers mal uf d Site... Luegemer emal, obs nocher s richtige-n-isch. So, ja, genau, verdeckt. Chasch s nächschte ha...*

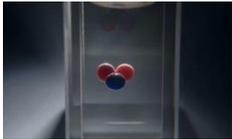


21. J: äh - was isch das?
22. I: *wi gsehnts us?*
23. J: wie-n-e Blueme!
24. I: *wi-n-e Blueme?*
25. J: ja.
26. I: *mhm (bejahend) -
Wiso? Wie gseht denn das us, was hätts denn für - Sache oder Farbe, oder Forme oder...?*
27. J: E Bluemeform und es isch orange und mit schwarze Püktli.
28. I: *guet, ok, chasch es da ane tue. - s nächschte...*



29. J: (mustert es, überlegt) sos Bläch...

30. *I: mhm (bejahend)*
 31. *J: rot... und schwarz.*
 32. *I: oke*
 33. *J: denäbed isch nomal es so dä. und es hätt a de Site es Löchli...*
 34. *I: mhm (bejahend)*
 35. *J: und vorne, nomal es Bläch und, bim schwarze hätts no... wiiss, und bim rote hätts no schwarz, obe dra, und da hätts no es, es Schtrich, en Schri- Schtrich no da bim Chopf.*
 36. *I: guet. Gsehts us wi öppis, wo du känsch?*
 37. *J: m-m (verneinend)*
 38. *I: nöd, okey. Chaschs ane tue. - s nächschte...*



39. *J: was isch das? - en blaue Pu- Pu- es blaus Redli...*
 40. *I: mhm (bejahend)*
 41. *J: und, zwei roti Redli.*
 42. *I: ja. wi gsehnd diä us?*
 43. *J: so, zäme gsehnds us wie... e Nase... und zwei Auge.*
 44. *I: mhm (bejahend) - oke, guet, chasch ane lege. Das hani jetz guet usegfunde! - und dänn?*



45. *J: Zange...*
 46. *I: E Zange?*
 47. *J: ja*
 48. *I: wi ggesch denn das, dass s e Zange-n-isch? Oder, wiso meinsch, s isch e Zange?*
 49. *J: Wils da so zwei Griff hätt...*
 50. *I: ja*
 51. *J: und da hätts so s schpitzigs Muul.*
 52. *I: Es Muul? ja. - okee, ja.*
 53. *J: und da, hätts so en Schrubezieher, und zwei Metallstöck, sind, da no.*
 54. *I: da, ja, oke. Guet! - Gäll, sind komischi Bilder? (nächstes Bild)*



55. *J: (nickt) Gseht uts - us wi-n-e Rageete.*
 56. *I: Wi-n-e Rageete? ja.*
 57. *J: gseht us, und es isch s, isch so... vor..., wi en, so e Matte... gruglet, und zäme bbindet...*
 58. *I: mhm (bejahend)*
 59. *J: und es isch, brun, und da une hätts, so Metall oder Schtein.*
 60. *I: mhm (bejahend) - guet, super, das hani guet gfunde. - Jetz hätts no zwei, mal luege. (nächstes Bild)*



61. J: gseht us wie-n-en Schlüsselhal(unv.)
62. I: *Schlüssel...?*
63. J: Kein Schlüssel! bi dem, eine, chamer Schlüssel dranäh.
64. I: *Schlüsselaahänger?*
65. J: ja.
66. I: *ja, guet.*
67. J: und da vorne, hätts so s runds mit em Netz.
68. I: *mit eme Netz, ja.*
69. J: und, druf no zso Ohre - gseht us wie-n-es Nüni.
70. I: *wie-n-es Nüni. oder Ohre häsch gseit - Uhre oder Ohre?*
71. J: Ohre.
72. I: *Ohre, oke. Guet, super! - und s letschte no! jetz nimmts mi no Wunder. Ich ha da nämlich no zwei, wil ich eis nöd gwüsst han.*



73. J: mhm (bejahend) - ich weiss welches.
74. I: *(lacht) chasch mers säge?*
75. J: Ich hans gseh!
76. I: *gsehsch? - ja, schimmered echli dure, gäll? - muess es verschtecke.*
77. J: Du gsehsch es au.
78. I: *Chasch mers verzele, was du gsehsch, trotzdem?*
79. J: zwescht en Chugle, so, en grosse Schtei, mit ganz vil vo dene chliine... Schtei. Und da rundume! und, da hätts no, fuf Löchli.
80. I: *mhm (bejahend) - isch es das da, hä? (zeigt das Bild)*
81. J: (zeigt sein Bild)
82. I: *s gliiche, jaaa, super!*
83. J: fascht!
84. I: **Wie wachst en Baum?** - *Wi cha das sii, wie gat das, dass en Baum wachst?*
85. J: Mitss, so - wie heisset diä? Diä Mu... di Chärnli, mit Chärndli...
86. I: *ja.*
87. J: und, mit Chärndli, wo me nöd, ässe - däf...
88. I: *mhm (bejahend) - was isch mit dene?*
89. J: Mit dene muss mer, Erde wegn.. Erde us... (Gestik) mit de, Schufle, und dänn chamers inetue...
90. I: *ja*
91. J: und dänn d Erde wieder druf...
92. I: *mhm (bejahend)*
93. J: und dänn Was.. Wasser druf. Und dänn wachstses.
94. I: *Und dänn wachst er eifach?*
95. J: ja.
96. I: *ja, oke, guet, super!*
Jetzt en anderi Frag:
Was passiert mit em Ässe, wenn mirs gässe händ? - *Was passiert mit däm?*
97. J: Chumt, chunt (unv.), wenn mer trinkt, dänn chumm, es chunts, is Herz ine, und dänn, verteilts ales, überall hii.
98. I: *Wi gat denn das, wi verteilts es dänn?*

99. J: mit, mit Bluet!
100. I: *mit Bluet?*
101. J: und mit de Pumpi - Pumpi... s Härz, pumpt Luft, s Härz.
102. I: *oke, und s Ässe... wird verteilt dänn, überall?*
103. J: ja.
104. I: *ja, oke. Guet, okee! - isch guet, oder, häsch meh wele säge, no?*
105. J: gnueg.
106. I: *oke. - Denn, en anderi Frag isch:*
Wie, wie entsteht Räge?
107. J: Wenns chalt isch. Wenn d, d Wulche über d Sune gönd, unds mega tunkel wird. Denn, fangts a ragne.
108. I: *oke. ja, guet. - Und di letschti Frag isch no:*
Was isch für dich Freud?
109. J: (überlegt eine Weile)
110. I: *oder wi merksch du, dass du Freud häsch, dass du dich freusch?*
111. J: wenns Schnee ragnet.
112. I: *Wie, wenns Schnee ragnet?*
113. J: (nickt)
114. I: *ja, dänn häsch Freud?! - ja, und was passiert dänn mit dir, was gschpürsch dänn du, oder, wie weisch du, dass das jetzt Freud isch?*
115. J: wils dänn chalt isch!
116. I: *aha, ja, oke.*
117. J: Dänn chan ich e en Schneemaa mache! wie dä Schneemaa (steht auf und geht zu einem gemalten Schneemann, der an der Wand hängt)
118. I: *hätts da eine?*
119. J: Ja, da!
120. I: *ou jaaa! so en schöne! - Händ er dä im Chindsgi baschtled?*
121. J: nei...
122. I: *isch vo öpper anderem?*
123. J: (unv.) (lacht)
124. I: *(lacht) - guet, also das isch ales gsi! Danke fürs Mitmache!*

Transkription J.F. 6;0

J: J.F.

I: Interviewer



1. J: Es Nüüni, es tseht us wi es Nüüni.
2. I: *Jaa*
3. J: Und suscht weiss ich es nümm
4. I: *Weisch ä nüt meh, ja - chasch es eso verdeckt ane tue. - Ich dänk es isch das - luegemer nocher öbs schtimmt. - Chasch es so siila, isch guet. - Nimmsch s nächschte...*



5. J: ...Äs tset so us wi nes Null...
6. I: *Wi nes Null?*
7. J: mhm (bejahend)
8. I: *ja. ... chasch mer no chli meh säge? wil susch isch schwierig für mich, dänn chan ich nonig säge weles dass es isch.*
9. J: es (unverständlich)
10. I: *Wie?*
11. J: Es Chinees (?), glaub ich
12. I: *Wie, en Chinees?*
13. J: Ja, ich glaub es.
14. I: *hm, das verschtani nöd... - chasch mer no chli meh säge, hätts e Faarb, was hätts für e Foorm, gsehts us wi öppis...*
15. J: Es hätt so grünen, und s hätt so Löcher und es hätt so, es hätt soo - ö- äh- es hätt scho win, wi - suscht weiss ich nöd was.
16. I: *Oke, aber jetz weiss i glaub weles. Mal luege. - Chasch emal das aluege... isch guet.*



17. J: Es isch brun..
18. I: *ja*
19. J: und es isch uf de Ärde..
20. I: *mhm (bejahend)*
21. J: und, suscht hätts nüt meh
22. I: *Wi gsehts us?*
23. J: Äh, es isch genau eso (Gestik), es isch genau soo (Gestik)
24. I: *Wie? Chasch mers verzele, mit Wort?*
25. J: Äh...
26. I: *Aso gits öppis anders, wo ähnlich usgseht, wo du känsch?*
27. J: mhm (bejahend)... (sagt nichts mehr)

28. *I: Ich glaub ich weiss weles dass du meinsch - dänn tüemers uf d Siite. Isch guet?*
 29. *J: mhm (bejahend)*
 30. *I: Denn chasch s nächschte näh*



31. *J: Es isch ro... es isch rot...*
 32. *I: mhm (bejahend)*
 33. *J: und es... und es isch schtarch, zum en Nagel uszieh*
 34. *I: ja*
 35. *J: und dänn hätt, dänn, und es lit uf em Bode.*
 36. *I: oke, was hätt's für e Form?*
 37. *J: äh..*
 38. *I: wi gsehts us?*
 39. *J: es tset so us wi nes Krokodil.*
 40. *I: Wi es Krokodil, ah ja, oke*
 41. *J: mhm (bejahend)*
 42. *I: guet, ich weiss weles. - (Nächstes Bild)*



43. *J: Es isch... bittli schwarz*
 44. *I: ja..*
 45. *J: und es... ich weiss nöd wi das Ding heisst, wo det grad (unverständlich).*
 46. *I: ich weiss au nöd wies heisst, aber, chasch mer verzele wies usgseht? oder - wie was gsehts us?*
 47. *J: es isch schwarz und... und mi chans uf un zue klappe...*
 48. *I: mhm (bejahend)*
 49. *J: und es ligt au uf em Bode.*
 50. *I: oke. guet. - s nägschte...*



51. *J: Es isch öppis rotes, und es hätt en Strich..*
 52. *I: ja*
 53. *J: und dänn hät nomal so es rotes nomal mit me halbe Strich und dänn es schwarzes nomal mit me ne Strich, und dänn nomal so und es mit me halbe Strich.*
 54. *I: Guet, super. - Was isch das dänn?*



55. *J: Es ligt uf em Wasser... und es hätt en... es tset us wi es Viereck, es hätt zesch rot, blau, und dänn wieder rot.*
 56. *I: mhm (bejahend) - und was isch denn rot und blau?*
 57. *J: wi nes Drüeck...*
 58. *I: okee...*

59. J: und susch, weiss ich nöd.
 60. I: oke, guet. jetz mal luege-n-öbs letschte das isch wo-n-ich no han da. - Chasch mer au no verzele, was da druf isch.



61. J: Es isch so komisch (lacht, dreht das Bild vor sich hin und her)
 62. I: komisch, ja (lacht)
 63. J: ja
 64. I: weisch gar nöd was obe-n-und une-n-isch, gäll? Drähsch es ume... wi gsehts dänn us? verzel emal.
 65. J: Es tset so us wi-n-ä... wi-n-äs Maischolbe...
 66. I: mhm (bejahend)
 67. J: und, das hätt so, so wi schwarzi Pünktli... und es ligt uf em Bode.
 68. I: Das da? (zeigt das letzte Bild)
 69. J: ja!
 70. I: super, ja, hämmers verwütscht! - guet.
 71. J: Mi lueged mal öb ali gliich sind.
 72. I: ja, ich glaub scho, ja. Lueg s erschte isch das gsi, gäll?
 73. J: ja... - du häsch glaub richtig ve.. sortiert!
 74. I: hm?
 75. J: das da
 76. I: das da
 77. J: und.. das da, und das da, un das da, und das da
 78. I: ja. super! genau, stimmed ali, super!
 Jetzt stell ich dir no paar Frage...
 79. J: mhm (bejahend)
80. I: **Wie wachst en Baum? Wi cha das..., wie gat das, dass en Baum cha wachse?**
 81. J: Äh, denn tut mer... so es... da chamer, so es, es Chügeli ine tue und dänn, tuet es gad ufe wachse.. denn tut e gad wachse...
 82. I: mhm (bejahend), wie? eifech so?
 83. J: iijaa
 84. I: ja - oke
 85. J: mhm (bejahend)
 86. I: meh weisch nöd hä?
 87. J: mhm (bejahend)
 88. I: isch guet, also. - Guet dänn, en anderi Frag wär:
Was passiert mit em Ässe, wenn mirs gässe händ?
 89. J: (sagt vorerst nichts)
 90. I: wenn mir öppis is Mul tüend, was passiert nocher mit däm Ässe?
 91. J: Wweiss nöd so genau (lacht etwas verlegen)
 92. I: Weisch nöd, aber wi schtelschs der vor, was, wie gat denn das da ine da? (Gestik Hand zum Mund) Was passiert?
 93. J: Es gat im Buch...
 94. I: ja
 95. J: und...
 96. I: was häts denn im Buch?
 97. J: Ganz vil Ässe...
 98. I: mhm (bejahend)
 99. J: ...und, susch weiss ich nüt meh (säufzt)
 100. I: weisch ä nöd, hä, oke. - Oke, dänn:

Räge - wie entsteht Räge?

101. J: mhm (bejahend)
102. I: *Wi gat das, dass es eifach..*
103. J: Wenns ganz fescht - äh, gwindet, da chunt au de Räge.
104. I: *mhm (bejahend). - vo wo chunt er dänn und wi chunt er und, ja, wiso?*
105. J: äh... das weiss ich au nöd so genau.
106. I: *Weisch au nöd, äh, s windet und dän chunt der Räge.*
107. J: ähä
108. I: *oke. - guet dänn di letschti Frag no! - Das isch:
Was isch für dich Freud?*
109. J: äh, wenn mini Fründe mega guet helfed...
110. I: *mhm (bejahend). dänn freusch du dich?*
111. J: mhm (bejahend)
112. I: *ja, und wi merksch denn du: jetz han ich Freud, jetz freu ich mich!*
113. J: mhm (überlegt) u wen es paar chömed zu eus go wichtle (Geschenke bringen), denn han ichs au, denn find ichs au... schön.
114. I: *ou ja, das isch lässig gsi, gäll?*
115. J: mhm (bejahend)
116. I: *okee*
117. J: hütt hämm mir di gwichted (gewichtelt)..
118. I: *wuahh*
119. J: und hütt s händ si, eus gwichtled, dänn hämme tsi wiede gwichtled (lacht)
120. I: *super (lacht)*
121. J: mhm (bejahend)
122. I: *ja, lässig. - Das isch ales gsi! Danke vil mal!*
123. J: mhm (bejahend)
124. I: *isch super, häsch du mitgmacht.*

Transkription Y.P. 6;2

Y: Y.P.

I: Interviewer



1. Y: Nüni...
2. I: es Nüni? - ja. - Chasch susch no meh säge?
3. Y: Nei.
4. I: wies usgseht oder so. Aber es Nüni, ich glaub ich weiss weles. Chaschs mal uf d Siite tue. - verdeckt, ja genau, isch guet. Chasch s nächschte näh...



5. Y: (sagt lange nichts) - en Schtei
6. I: en Schtei, oke - susch no?
7. Y: mm (verneinend)
8. I: Wi gseht denn dä Schtei us?
9. Y: Äm so, so, so, äm dä so.. (begleitet mit Gestik) und dä ziet no echli meh so Rundeli...
10. I: Isch er äh.. ja, was heisst eso (Gestik)? Chasch mer säge, mit Wort?
11. Y: Rund...
12. I: rund? oke, und Chugeli dra? - guet. Ja, ich weiss weles. isch guet. (nächstes Bild)



13. Y: (sagt lange nichts) - en Bode...
14. I: en Bode, ja... und susch hätts nüt?
15. Y: m-m (verneinend)
16. I: Hätts nüt uf em Bode?
17. Y: Doch, äm aber ich weiss nöd wi das heisst.
18. I: Oke, wi gsehts us?
19. Y: Ähm so... (Gestik) mit - äm s da isch meh brun.
20. I: Okee, "so" heisst rund?
21. Y: (nickt)
22. I: Ja. Hätts e Farb?
23. Y: Ja, brun.
24. I: Brun. Ich glaub ich weiss weles. - isch guet. - s nägschte...



25. Y: Ä Zange...
26. I: mhm (bejahend) - wi gseht denn diä us?

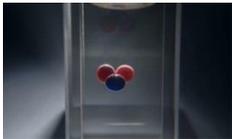
27. Y: migroot
 28. I: *Wie, mit...?*
 29. Y: Migroot...
 30. I: *Mit rot?*
 31. Y: (nickt)
 32. I: *Ja, okee... - wart, ich glaub ich weiss weles, isch guet. Chaschs ane lege... - S nächste...*



33. Y: (sagt lange nichts) - ich weiss nöd wi das heisst.
 34. I: *Muesch mers nöd zeige. Versuech... z verzele, was du gsehsch.*
 35. Y: ähm, es Redli...
 36. I: *Es Redli?*
 37. Y: (nickt)
 38. I: *Ja...*
 39. Y: Es chliises...
 40. I: *Ja... - eis?*
 41. Y: Ja.
 42. I: *Und susch no, hätts e Faarb? Isch es... alei?*
 43. Y: (überlegt) - mmmmit... goldig... und mit silbig
 44. I: *oke. - cha me mit däm öppis mache?*
 45. Y: Nei.
 46. I: *Nöd? - und, gsehts ähnlich us wi öppis anders, wo du känsch?*
 47. Y: (sagt nichts, verneinende Gestik)
 48. I: *Guet. Tuesch s mal uf d Siite, ich weiss- bi nöd sicher, obs das isch, mal luege. (nächstes Bild)*



49. Y: Zwei Chnöpfä...
 50. I: *mhm (bejahend)*
 51. Y: Eis isch rot un eis isch schwaaz...
 52. I: *oke*
 53. Y: und dänn hätts nüt.
 54. I: *Guet, Chnöpf, häsch s Gefühl sind Chnöpf, guet. Chaschs ane tue. Das weiss. (nächstes Bild)*



55. Y: Sind so, äm zwei Schtei, drü Schtei, zwei sing rot und ein isch blaue..
 56. I: *mhm (bejahend). - Ja, wi gsehnd diä Schtei us?*
 57. Y: Äm so rund...
 58. I: *Rund, ja...*
 59. Y: Dänn hätts nüt meh.
 60. I: *oke, guet. Das weiss i glaub au. - Dänn no das, mal luege, weles das jetz isch, s letschte no.- öb das s gliiche-n-isch wi-n-ich jetz no han da.*



61. Y: (dreht es vor sich hin und her)
62. I: *Tusch es ume drüle? (lacht)*
63. Y: (lacht)
64. I: *Weisch nöd, was obe und was une isch, gäll? - Ich ä nöd.*
65. Y: (sagt vorerst nichts)
66. I: *Wi gseht denn das us?*
67. Y: *äm, so chä, so chlini Scht, so t Schtückli... mit äm so Pü, s schwarzi Püktli dra...*
68. I: *mhm (bejahend) - genau. Remembered dich das a öppis? - Känsch irgendöppis, wo so ähnlich usgseht?*
69. Y: m-m (verneinend)
70. I: *nöd... isch s das? (zeigt das letzte Bild)*
71. Y: Ja!
72. I: *guet, super!*
73. Y: (beginnt, alle Bilder durchzuschauen)
74. I: *Ja, guet, luege mers schnäll dure! - s erschte, isch s das gsi, s Nüni, gäll? häsch gseit, isch klar*
75. Y: mm (bejahend)
76. **Wie wachst en Baum? Wi chan en Baum wachse?**
77. Y: Mit Wasser...
78. I: *mhm (bejahend)*
79. Y: ...un mit Sune...
80. I: *ja.*
81. Y: mit Räge...
82. I: *ja... - und, ja wie, wi cha denn dä eifach so wachse?*
83. Y: Denn, tuet s Wasse, i-i-immer m-m, dänn gits mängis, dänn gats kei Wasser meh und denn chats - ufe... denn chans wachse...
84. I: *mhm (bejahend) - tuts wachse, s Wasser gat ufe... und so wachst er?*
85. Y: (nickt)
86. I: *oke. - isch guet oder...?*
87. Y: ja.
88. I: *also denn, en anderi Frag no:*
Wenn mir öppis ässed, was passiert mit däm Ässe nachher?
89. Y: Äm isch mega chlini Schtückli...
90. I: *mhm (bejahend)*
91. Y: und dänn gats im- äm im Buch ine...
92. I: *ja*
93. Y: (sagt länger nichts)
94. I: *und wi isch s denn det im Buch, was hätts denn det oder wie.. was passiert mit däm Ässe?*
95. Y: ähm, denn gits mega chli- mega chlini Schtückli...
96. I: *mhm (bejahend)*
97. Y: (sagt nichts mehr)
98. I: *und dänn?*
99. Y: mmh (überlegt, sagt nichts)
100. I: *guet, ja, s git eifach chlini Schtückli, gäll? det ine, ja.*
101. Y: mhm (bejahend)
102. I: *isch guet? häsch kei, susch no Idee oder so?*
103. Y: m-m (verneinend)
104. I: *guet, oke. - Guet denn no:*

Räge - wie entsteht Räge?

105. Y: mmm, vo de Wolche..
106. I: *mhm (bejahend)*
107. Y: (sagt nichts mehr)
108. I: *Was, chunt dä... Dä Räge chunt vo de Wolche?*
109. Y: ja
110. I: *ja, und wie chunt er dänn, det hii?*
111. Y: m, vom Meer...
112. I: *vom Meer! ja, ah, wi chunt er dänn vom Meer zu de Wolche?*
113. Y: ääähh
114. I: *Weisch ä nöd, wi das gat. Chasch ders vorstele, wi das gat?*
115. Y: m-m (verneinend)
116. I: *Weisch ä nöd so, ja. - Aber isch scho mal guet, vom Meer chunts id Wolche, und vo de Wolche chunts da zu eus?*
117. Y: (nickt)
118. I: *oke, guet. - Denn isch nume no di letschti Frag jetz no - diä heisst: Wie, was isch für dich Freud?*
119. Y: ähm - Fuessball schpile...
120. I: *mhm (bejahend) - tuesch gern Fuessball schpile?*
121. Y: und inockey...
122. I: *Wie?*
123. Y: Inockey...
124. I: *Inhockey? ja*
125. Y: und n - Velofahre...
126. I: *ah, lässig, ja*
127. Y: mm (überlegt) Schpiili mache...
128. I: *mhm (bejahend)*
129. Y: wäbe...
130. I: *so vil Sache machsch gärn! wuaah*
131. Y: äh - skateboard fahre...
132. I: *super, ja*
133. Y: ähm - rampolin gumpe...
134. I: *mhm (bejahend) - und was isch denn, bi dir, was passiert denn mit dir wenn du, diä Sache machsch?*
135. Y: ähm, bin ich schtarch.
136. I: *Bisch schtarch, föhlsch dich schtarch! ja, wenn Freud häsch, ja.*
137. Y: Dänn nüt meh.
138. I: *Nüt meh, guet. Super gsi, danke vil mal, das isch ales, mir sind fertig.*

Transkription E.O. 5;7

E: E.O.

I: Interviewer



1. *I: Wi gsehts us?*
2. E: Rund.
3. *I: Es gseht rund us, ok.*
4. E: In der Mitte rund und aussen wie ein Ei und aussen wieder rund.
5. *I: Ok. Ok... fällt der suscht no öpis i dätzue?*
6. E: Und da inem, und da hats, so Löcher wie ein Ei.
7. *I: Löcher wienes Ei, ok wart ich lueg emal... Aso mer macheds so, mier dönds verdeckt ane und am schluss luegemer öb mers richtig händ. Ich glaub du meinsch das da da. Du dörsch es aber nonig aaluege, tue mal diis da druf. Mer lueged am schuss öbs stimmt.*



8. E: Ein Ring.
9. *I: Ok, ja... Was hätter für e farb?*
10. E: Mmh, metallisch.
11. *I: Metallig, ok. Hmm... Hihhi. Ich glaub, ich glaub du meinsch das da da. Mal luege öb das stimmt.*



12. E: Mmhh, dahh!
13. *I: Hehe.*
14. E: Ne Zange!
15. *I: Gseht us wine zange? Ok. Niah, hani zwei wo das chönted sii... Was chönntisch no dätzue säge?*
16. E: Hat Griffe... Da zwei Hände.
17. *I: Ja... Mmmhh. Ich glaub es isch das da da.*



18. E: Spitzer!
 19. I: Was Pizza?
 20. E: Spitzer.
 21. I: Ah spitzer...
 22. E: Einer mit rot und einer is schwarz.
 23. I: Ok.
 24. E: Und die sind rund.
 25. I: Die sind rund... tschtschtschtsch... Ich glaub es isch das da da. Hihhi. Nächste.



26. E: Eine Sprungfeder.
 27. I: Ok.
 28. E: Und ja, is wieder metallisch.
 29. I: Ja.
 30. E: Und schaut aus wie ne Zange.
 31. I: Ja.



32. E: Hmm, Blume.
 33. I: Ok.
 34. E: Das is gelb und hat so Pünktchen dran... Und, und da is noch irgendwas weisses und, und was graues.
 35. I: Und was?
 36. E: Und was graues.
 37. I: Graues, ok. Das müsste, müsste, müsste das sein.



38. E: Ähm, ne Eichel.
 39. I: Was eine Eichel? Von einem Baum zum Beispiel?
 40. E: Ähm...
 41. I: Ist ein komisches Ding... Ok. Ich hab nur noch zwei. Ich glaub es ist das. Ich hoffe es ist das, hihhi. Mal kucken. Was hast du noch.



42. E: Wie ein, ein Glas.
 43. I: Ok.

44. E: Und das, und das is rot mit blau und nochmal rot.
45. I: *Ok, gut.*
46. I: **Was dänksch du wie, wie wachst en baum?**
47. E: Mmm, mit Erde und Wurzeln und mit Samen.
48. I: *Ja, sehr gut.*
49. E: Oder mit Kernen.
50. I: *Und was bruucht dänn dä zum wachse?*
51. E: Wasser... und Dünger.
52. I: *Stimmt. Ok. Sehr guet. He du weisch ja scho voll bscheid. Ähm, häsch du scho znüni gässe vorher?*
53. E: Weiss ich nicht.
54. I: *Weisch nöd, ok. Ähm, wämmer jetzt öpis isst, was häsch dänn du gern?*
55. E: Darvida.
56. I: *Ah, darvida. Wänn du jetzt es darvida issisch, was passiert dänn mit dem darvida nachdem dus gässe häsch?*
57. E: Geht in Bauch.
58. I: *Genau. Und was passiert döt?*
59. E: Ähm, da, dabei schaut der Körper was er alles verdauen kann und was er nicht verdaut kommt wieder raus.
60. I: *Wow, he du weisch ja scho super bscheid! Sehr gut.*
61. E: Das is >unverständlich<, das sind ja gan, einfache Fragen.
62. I: *Findsch?*
63. E: Ja.
64. I: *Hahaha, anderi findet die schwirig. Ok, jez nomal e frag. Ähm, wie entschaht dänn räge?*
65. E: Mmmm, mit Wasser. Wenn, wenn Wasser aus einer Wolke kommt regnets aus.
66. I: *Ja, sehr gut. Genau. Du weisst ja überall Bescheid. Jetzt noch eine letzte Frage. Ähm was isch für dich freude?*
67. E: Ähm, alles.
68. I: *Alles?*
69. E: Ja.
70. I: *Ok.*
71. E: Also wo ich noch nie gesehen hab.
72. I: *Hihhi... Ja dasch ja super. Wenn alles Freude ist.*

Transkription H.H. 6;4

H: H.H.

I: Interviewer



1. H: So öpis zum... Zum so, so en dings hät und me chan so drucke.
2. I: *Was dänn für en dings?*
3. H: (schweigt, Geste für «ich weiss nicht»)
4. I: *Was häts dänn für eh farb?*
5. H: Äh, goldig.
6. I: *Isches goldig, ok. Ähmm, jaa. Und isches eggig oder rund?*
7. H: So wie en «n».
8. I: *Wi en «N»?*
9. H: «n».
10. I: *«N», aso dä buechstabe «N»? (Geste für Buchstaben N)*
11. H: Nei wo eso gaht. (Geste für kleines n)
12. I: *Ah, en chline «n»?*
13. H: Ja.
14. I: *Ok. Ok... Goldig und wi en chline «n», ich glaub es isch das. Mir dönds am schluss dänn ufdecke. Chaschs mal da druf due. Ok, dä nächschte.*



15. H: Das isch rund und chan sich glaub dreihe.
16. I: *Chan sich glaub drehe, ok.*
17. H: Mit streife.
18. I: *Ja... Hmm*
19. H: Es gseht so us wi en wurscht.
20. I: *Wine wurscht? Ok, äh, ich glaub es isch das da.*



21. H: So öpis so wo polizei, und es hät so öpis da ine, es rotes.
22. I: *Ähm ok, es runds... und das wod am aafang gseit häsch hani leider nöd verschtande. Was häsch am aafang gseit?*
23. H: En «n» isches gsi.

24. *I: Aha, ok. Aber das häsch bi dem gseit oder? (Zeigegeste auf bereits abgelegte Karte) Oder isch dä au...*
25. H: Ja bi dem.
26. *I: Und was häsch bi dem am aafang gseit?*
27. H: Äh, rund und es isch so, so wie es vieri, eifach so ganz...
28. *I: Wines vieri. Hihhi. Ok, ich glaub du meinsch das da.*



29. H: Es gseht so us wie mais.
30. *I: Wi mais ok.*
31. H: Wo rot dinet isch.
32. *I: Ja, hm. Meinsch das chamer ässe?*
33. H: Ja.
34. *I: Dänn isches wahrschindlich das da.*



35. H: Es gseht so us wi en micky maus.
36. *I: Ok.*
37. H: Es hät öpis, öpis hät es, es git ähm, öpis rundes und au rundi und zwe... alles rund isches.
38. *I: Ok. Und winen micky maus. Wahrschindlich... müemer da chli platz mache... das.*



39. H: Das gseht so us, es hät schtrich und en runde und es bizeli rund und äh es git zwei rundi und en schtrich und au no öpis chlines rundes.
40. *I: Ok, huh.*
41. H: Es isch rot und schwarz.
42. *I: Rot und schwarz, dänn isch wahrschindlich... wo häts no platz... da vilicht.*



43. H: Es gaht so uf und so und es isch rot und blau. Es gseht so us wi en drokodil, es hät so spitzigi zäh.
44. *I: Ok, dänn isch das wahrschindlich das da da.*



45. H: Wänn ichs eso heb, dänn gsehts us so, es hät löcher und es isch grünen und es hät ganz vill löcher und kugeli. Und es isch grünen, alles.

46. I: Ok, wämmmer luege?

47. H: Ja.

48. I: **Wie stellst du dich vor, wie wächst ein Baum?**

49. H: Us erde.

50. I: *Us dä erde, ok. Und nachher?*

51. H: Äh, dänn gits en stamm und dänn gits blätter und so stöck wo alli und dänn gits blätter.

52. I: *Genau. Und was bruucht dänn dä zum wachse?*

53. H: Wasser.

54. I: *Genau. Sehr guet, ok. Nomal e schwirigi frag, ähm, was häsch du vorher zum znüni gässe?*

55. H: Es gseht so wi riiswaffle us, eifach nöd rund eifach so glatt.

56. I: **Ok. Und was dänksch du, was passiert mit dem nachdems du gässe häsch? Wo geht das ane?**

57. H: Im buuch

58. I: *Ah. Und was passiert döt?*

59. H: Ähm, ich weiss es nöd.

60. I: *Ja, schwirig hä? Ok. Ähm, was dänksch dänn du wie entschtaht räge? Warum rägnets?*

61. H: Will, dä gott hät das entscheidet.

62. I: *Ok, dä entscheidet obs rägnets?*

63. H: Und dä himmel entscheidet au öb, öb, öb er därf, öbs därf rägne oder nöd.

64. I: **Ok, ja. Und letschti frag: Was isch für dich freude?**

65. H: Wänn ich spill

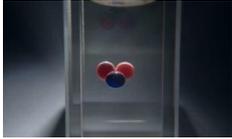
66. I: *Wänn du spile dörfst ok. Und suscht?*

67. H: Suscht, susch wänn ich, ähm e pause mach, oder in... go riite gahn.

Transkription M.B. 6;1

M: M.B.

I: Interviewer



1. M: Also en blaue punkt, zwoi loti und irgend so öpis duachsichtigs.
2. I: *Ok. En blaue, zwei roti und irgend öpis durchsichtigs, hm. Was chönti das sii. Das chönti sii... vilicht das da da. Mier dönds mal so ane, mer lueged dänn am schluss öb mers richtig händ. Tuesch du dis au mal so verchert druf. Düemers zäme, so.*



3. M: Öpis schwazes und öpis lots und s'schwaze het silb...>unverständlich< chlinini vieldli (silbrige kleine Vierecke) dlan und s'lote het schwazi chlini vieldli dlan. (schwarze kleine Vierecke) Und am, und am obele teil vom vieldli dot schled abe. (geht's schräg nach unten).
4. I: *Ok, hmmm. Was häts dänn für e form?*
5. M: Lund!
6. I: *Rund? Ok, dänn glaub ich...*
7. M: Mit...
8. I: *Was häsch no welä sage?*
9. M: Hä? Und s löchli.
10. I: *Löchli händs?*
11. M: Ja. Nume eis!
12. I: *Nume eis, ok guet. Dänn glaub ich, dass das das isch.*



13. M: Hää. Es isch doldig und hät i dä mitti fädele.
14. I: *Jaa.*
15. M: Es hät ledli...
16. I: *Redli?*
17. M: A eim fuess... am andele vilicht au. Äh, dä räscht isch chlei schwilig zum erchläre.
18. I: *Ja, aber ich glaub ich weiss weles dass du meinsch. Das chönti nämlich das da da sii.*



19. M: Dseht us wiene olangi ladete mit glüenem bodä.
20. I: *Hihhi, ok.*
21. M: Ufeme steibode.
22. I: *Ja.*



23. M: Das dseht us wiene blai und, blau-glüeni baktelie!
24. I: *Hahaha. Wiene blau-grüeni bakterie, ok.*
25. M: Mit löcher uf jedä fall.
26. I: *Ja. Ok, ok. Was hät dänn das für e form?*
27. M: Lund mit so chline töpfli use.
28. I: *Ok, dänn meinsch du wahrschindlich das da da.*



29. M: Es isch so wie öpis wo, wo so lund isch und öpis cha zämechleme und i dä mitti isch so wie dekolierteri münze. So muschter dluf, so dlüeggli, viereggli.
30. I: *Ja. Guet, guet, guet. Häts da no platz? Düemers mal da ane.*



31. M: Was isch dänn das!?
32. I: *Hihhi.*
33. M: aso wiene, es dseht us wiene lote fusch mit däube töpli use... hä? (roter Busch mit gelben Punkten/Tupfen)
34. I: *Ok. Und chöntsich susch no öpis dätzue säge, erinnerets dich ah öpis, oder...?*
35. M: Nei.
36. I: *Nöd?*
37. M: Ah es hät no dlüeni tüpfli mängisch ganz une.
38. I: *Ok.*
39. M: Und ganz obe...
40. I: *Ja, hm...*
41. M: Mändisch au no chlei i dä mitti, aber am meischte ischs lot und däub.
42. I: *Ja, hihhi. Dänn düemer das mal da hii.*



43. M: Es dseht us wiene zanne miteme sone hebu oder so.
44. I: *E zange miteme hebel?*
45. M: Ja.
46. I: *Ok. Ja.*
47. I: ***Was dänksch du dänn, wie entschaht räge?***
48. M: Also, wänn d'sunne chlei, wänn d'sunne chlei wassel vom meel odel vo dä flüss ufe nimmt.
49. I: *Ja.*
50. M: >unverständlich< neimä woulche zäme chömed, wild d'woulche immel schwelel und und wänn si zu schwel isch, fällt s'wassel widel abe.
51. I: *Ah, hey du weisch ja scho mega guet bscheid! Ähm und **was dänksch dänn du, wie tuet en baum wachse?***
52. M: Mmh, chlei schwilig, ischs jez, ischs jez eine miteme same oder einä wo nid ä same isch? Kei sameflucht?
53. I: *Ja, meischtens isches scho en same zerscht.*
54. M: Also dä same, het lamsam so wiissi dinne und macht, und het, und het igendeinisch so wulzle und dänn foot el aafaa wachse bises en baum gits.
55. I: *Ja, sehr guet. Und was bruucht er dänn dätzue?*
56. M: Wassel.
57. I: *Ah, ok.*
58. M: >unverständlich< glaubes du häsch rätsel wo irgendwie zäme passed, baum läge!
59. I: *Hihhi. Ja. Ok. Ähm, dänn nomal e schwirigi frag: **Was dänksch dänn du, passiert mitem ässe, nachdems du gässe häsch?***
60. M: Oh, das isch ganz schwilig. Wild im made glaub so zämedlückt.
61. I: *Wird's zämedruckt? Ok. Und dänn?*
62. M: Hm? Wiitel?
63. I: *Passiert dänn nachher no öpis?*
64. M: Ja!
65. I: *Was dänn?*
66. M: Dänn dots dür dä dalm düle.
67. I: *Ahh. Und am schluss?*
68. M: >unverständlich<
69. I: *Plumpsts wieder use is wc. Genau, ok. Jez no ei letschti frag. **Was isch dänn für dich freud?***
70. M: Wie meinsch fül mich fleud? Das isch e, das isch e eifachi!
71. I: *Das isch e eifachi? Ok.*
72. M: Hmm
73. I: *Zum biispiel?*
74. M: Hmm.
75. I: *Doch nöd so e eifachi gäll?*
76. M: Wänn ich öpis neus becho han.
77. I: *Ahh.*
78. M: Was isch?
79. I: *Dänn häsch ja du bald sehr vill freud, wel ah wiehnachte bechunsch ja du sicher sehr vill, sehr vill neus.*
80. M: Ja, ja.

Transkription M.A. 5;11

M: M.A.

I: Interviewer



1. *I: Chasch mal s'erschte ahluege. Du weisch wahrschindlich nöd was das isch, oder?*
2. M: Nei!
3. *I: Nei. Probier mal z'beschriibe wies uhsgeht, so erchläre wies uusgseht.*
4. M: Es hät, es isch, es isch ganz blau. Es hät so, es isch so wi en chugel, aber es hät so ine pünktli und dänn unedrah gits au so chliini pünktli.
5. *I: Ok, ja*
6. M: Mues ich jez das zeige?
7. *I: Nei nei, mier dönds nachher da anelege und ich due au da anelege weles das ich dänk, aber mier dönds nonig ufdecke. Mier dönds verchehrt anelege. Ähm, fällt der suscht no öpis ii dätzue?*
8. M: Ähm, nei.
9. *I: Nei, ok. Aso ich glaub du meinsch das da da. Jez chasches au mal e so anelege.*
10. M: So.
11. *I: Mier lueged am schluss obs stimmt. Nei nöd luege, hahaha. Nei isch scho guet, scho guet.*
12. M: Du seit.
13. *I: Hä?*
14. M: >unverständlich<



15. *I: Machemer mal s'nöchschte.*
16. M: Es isch so rot und schwarz.
17. *I: Ok.*
18. M: Und da so pünktli so chli, so punkt und da nomal en punkt.
19. *I: Ja.*
20. M: Und da is es schwarz, o da isch rot. Da bim rot gits da bizli schwarz und da bim schwarz gits bizli silbrig.
21. *I: Ok.*
22. M: Isch ganz rot >unverständlich<
23. *I: Und was häts dänn für e form?*
24. M: Was isch form?
25. *I: Ähm, isches eggig, oder isches rund? Oder...*
26. M: Es isch rund.
27. *I: Es isch rund, ok. Ok, ich glaub es isch das da da. Chasches au mal e so ane lege, mer lueged am schluss düemer alli ufdecke.*



28. M: Ähm, es isch so, so wi, ähm, goldig. Wie goldig...
29. I: Ja.
30. M: Und es hät so, so, so wi, so wi en haargümeli da.
31. I: Ok.
32. M: Und das da isch so wie e zange, ich weiss nöd was das isch.
33. I: Ja. Hm, ich glaub es isch das da da. Düemers mal da übere. Du machs super.



34. M: Dä da isch so brun.
35. I: Ja.
36. M: Und es hät da so strichli, da so...
37. I: Strichli...
38. M: Und da une isch blau.
39. I: Ok. Huh. Fallt der no öpis ii?
40. M: Nei.
41. I: Gsehts us wie öpis wo du kännsch?
42. M: Ja irgend was so wie e bombe.
43. I: Wie e bombe, ok. Ich glaub es isch das da da. Chaschs au mal druf, so.

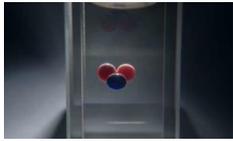


44. M: Also da ine isch so wi en chreis und da häts so wie en zält, irgendwie so muschter...
45. I: Was, win en zah?
46. M: Nei so wi en muschter, da muschter...
47. I: Ja.
48. M: Und da isch so wi en gefängnis, so wi, so wi so fascht so wi gefängnis.
49. I: Ok. Ja.
50. M: Und es isch so >unverständlich<
51. I: Hoffentlich isch es das. Hihhi.



52. M: Das isch komisch. Aso dä da hät so, so orange...
53. I: Ja.
54. M: Und obe isch so bizeli gäh, obe isch gäh. Und no da obe, ganz obe sind so püntli.
55. I: Ok.

56. M: Und es hät ganz vili.
 57. I: *Ganz vili. Ok, hm. Was chönt ja. Ok, ich glaub es isch das da da.*



58. M: Das da, hät e so wi micky maus, aber da, häts so pünktli, so rot, rot und blau.
 59. I: Ok.
 60. M: So pünktli.
 61. I: *Wie en micky maus?*
 62. M: Ja.



63. M: Das isch bizeli komisch.
 64. I: *Isch komisch?*
 65. M: Aso da isch so wi e zange...
 66. I: Ja.
 67. M: Aber sie isch so rot und da obe isch so, so, so wi metall.
 68. I: *Ja, ok. Und isches eggig oder rund oder was hät das für e form?*
 69. M: Kei ahnig wie das heisst.
 70. I: *Weisch nöd? Ok. Guet also, wämmer mal luege obs stimmt?*

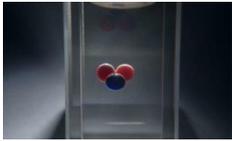
71. I: **Wie entschaht räge?**
 72. M: Räge?
 73. I: Ja.
 74. M: Räge isch so wi wasser.
 75. I: *Ja, und wiso rägnets dänn?*
 76. M: Kei ahnig.
 77. I: *Weisch nöd? Wo chunt dänn dä räge use?*
 78. M: Bi dä wolke.
 79. I: *Bi dä wolke genau.*
 80. M: Und schnee chunt au au bi dä wolke.
 81. I: *Schnee chunt au us dä wolche genau. Und wie chunt dänn das wasser ich die wolche?*
 82. M: Weiss nöd.
 83. I: *Weisch nöd? Ok. Mal e anderi frag: ähm, was passiert dänn mitem ässe, nachdem **du gässe häsch?***
 84. M: In kübel schmeisse... paar in kübel schmeisse.
 85. I: *Aber, ja, ok. Und wänn du jez en öpfel issisch.*
 86. M: Hä?
 87. I: *Wänn du en öpfel issisch.*
 88. M: Dänn mues mer dä still in kübel mache.
 89. I: *Ja genau, und wo gaht dänn s'ässe hii, nachher?*
 90. M: In buuch.
 91. I: *In buuch genau, und weisch was döt passiert?*

92. M: Nei.
93. I: *Was dänksch dänn was döt passiert?*
94. M: Kei ahnig.
95. I: *Kei ahnig, isch schwierig gäll? Ähm, es sind alles so chli schwierigi frage... ähm was isch dänn für dich freude?*
96. M: Kei ahnig.
97. I: *Wänn freusch du dich dänn?*
98. M: Wänns scheid.
99. I: *Wänns schneit, ok.*
100. M: Wänn min geburtstag isch.
101. I: *Aahh, ja. Suscht?*
102. M: Nüt meh.
103. I: *Nüt meh, ok. Jetzt hani no ei letshti frag: **Was dänksch du, wie en baum wachst?***
104. M: Ähm baum, ersch sind di baum bizli chli, und dänn sind si gross, si läbet so wi mänsche.
105. I: *Wow, ja. Sehr guet. Und vo was düend dänn die sich ernähre?*
106. M: Hä?
107. I: *Was bruuched dänn die zum wachse?*
108. M: Ähm wasser?
109. I: *Yeah, genau. Wasser und liecht. Liecht vo dä sunne. So du häsches scho überstande. Isches schwierig gsi?*
110. M: Bizeli
111. I: *Bizeli, ja.*

Transkription S.G. 6;0

S: S.G.

I: Interviewer



1. *I: Ich gib dir immer eis, ich weiss jetzt nöd weles dases isch und du versuechsch mal z'erkläre.*
2. S: Was?
3. *I: Es isch irgendas, ich känns au nöd.*
4. S: Ballon.
5. *I: Es gseht us wi en ballon, ok. Und suscht?*
6. S: Du?
7. *I: Nei du muesch erkläre und ich mues es usefinde.*
8. S: Ballon.
9. *I: Ja, chasch susch no öpis sage dätzue?*
10. S: Nei, ich ha nur ballon druf, ah no stange.
11. *I: Ja. Und wie gsehts dänn gnau us?*
12. S: >unverständlich<
13. *I: Isches ein ballon?*
14. S: Drüü.
15. *I: Drüü ok und was händ dänn die für e farb?*
16. S: Ähm, zwei rot, eis blau.
17. *I: Ok, ich glaube es isch das da da. Mer düends am schluss nachher ufdecke, chasch dis au mal so druflege. Genau. Ok. Dä nächste.*



18. S: Ha.
19. *I: Was gsehsch?*
20. S: Äh, wi heisst das? Mais!
21. *I: Mais, ok.*
22. S: Und es hät no so en farb rot dätzue und no püktli.
23. *I: Ja, ok. Fallt der susch no öppis ich dätzue?*
24. S: Hm mh.
25. *I: Nöd? Dänn glaub ich... ich hoff du meinsch das da da. Düemers mal da ane.*



26. S: Oh mein gott! Das gseht wie en rackete.

27. I: Ok.
 28. S: En chline rackete.
 29. I: Ja. Suscht, wie gsehts dänn gnau us?
 30. S: Da häts no stei.
 31. I: Ja.
 32. S: Und no farbe blau.
 33. I: Ok.
 34. S: Und es hät no en farb, dä rackete isch ächli schmutzig und hät no brun füren farb.
 35. I: Ja.
 36. S: Und streife, so villi.
 37. I: Ok. Ok, ich glaub du meinsch das da da.



38. S: Oh mein gott!
 39. I: Was gsehsh?
 40. S: Ich gseh das da wo chömed so für bier das wegmache.
 41. I: Ok.
 42. S: Und es isch goldig und hat und es isch, no, es isch goldig und me chan so pfff. So mache. Er söll so drucke und dänn, dänn, dänn weiss mer was, was chunt.
 43. I: Ja, ok. Ich glaub du meinsch das da da.



44. S: Oh mein gott! Das isch rund, hät öpis für das, äh wie das gseht wi en händ wo cha mer da mache.
 45. I: Wien es herzh?
 46. S: Händ!
 47. I: Ah wiene hand.
 48. S: Wo cha mer da druf mache. (Geste für Piratenhaken)
 49. I: Ah.
 50. S: Und es isch en chreis da druf.
 51. I: Ja. Ah ja.
 52. S: Aber es hät, ähm, eis, zwei, drü, vier. Vier häts.
 53. I: Ok.



54. S: Oh mein gott! Das hät schwarz farbe und rot und da häts grau druf und schwarz da druf.
 55. I: Ok. Und wie gsehts dänn gnau us?
 56. S: Weiss ich nöd.
 57. I: Was häts dänn für e form?
 58. S: Was isch form?
 59. I: Isches eggig...

60. S: Öpis rundes und nomal öpis rundes.
 61. I: Ok.
 62. S: Und das hät ein streife und ein pünktli.
 63. I: Ja. Ok.



64. S: Ah, mh. Das hät ähm rundi loch und döte ähm, ähm, ähm so en chreis und au rund, rund, rund, rund, rund, rund, rund, rund.
 65. I: Ja. Hihi. Was chönt dänn das si?
 66. S: Ähm, weiss ich nöd.
 67. I: Ok... Rund, rund, rund. Dänn isches währschindlich das da.



68. S: Ich ha... oohh! Das isch, äh ich w... Das isch so, aber da häts öpis druf, öpis silbriges und da cha mer drucke und dänn machemer das uf, fur en bier au.
 69. I: Für en bier au?
 70. S: Ja und es hät grau druf un schwarz und rot und dänn ein loch und so vill spitz.
 71. I: Ok. Ich glaube es isch das da.

72. I: Probier mal z'erchläre, **wie wachst en baum?**
 73. S: Ähm, eifach wänn mier mached öpis rundes im erde, da zue (Geste für zudecken) un dänn wachst das dä baum
 74. I: Ja und w...
 75. S: Und das wird dänn en chline, ich mein so, so, so, so, so (Geste für grösser werden)
 76. I: Ja.
 77. S: Gross.
 78. I: Ja genau, super. Und wiso wachst dänn dä baum?
 79. S: Will... Ich weiss nöd.
 80. I: Was brucht dä zum wachst?
 81. S: Zum, ähm... Öpfel ä so chli
 82. I: Zum...
 83. S: Öpfeli.
 84. I: Ja.
 85. S: Und no so en... Und no en chline baum wo chamer so kirsche neh.
 86. I: Ja, ok. Guet und jez...
 87. S: Paari weiss ich nöd.
 88. I: Nomal e frag. Wänn du jez öpis duesch ässe...
 89. S: Mhm
 90. I: Was häsch vorher zum znüni gässe?
 91. S: Ich, ähm öpfel.
 92. I: Öpfel genau. **Was passiert dänn mit dem öpfel wänn du en gässe häsch? Wo gaht dä ane?**

93. S: In buuch.
94. I: *In buuch ok. Und was passiert döt?*
95. S: Ich mag nümme ässe.
96. I: *Was?*
97. S: Ich möchte nümme ässe.
98. I: *Nachher möchtisch nümme ässe ja, wel dänn bisch du ja satt, genau.*
99. S: (abgelenkt: hat die Schokolade entdeckt)
100. I: *Aso jez isch dä öpfel i dim buuch.*
101. S: Ja
102. I: *Ja, und was passiert nachher?*
103. S: Weiss ich nöd.
104. I: *Weisch nöd? Ok. Ähm, aso ich ha no e anderi frag. **Wie entschaht dänn räge?***
105. S: Hm?
106. I: *Warum rägnets?*
107. S: Ähm wäge, obe sind... Ähm öper macht... Ähm öper ischt... Gott macht so wasser.
108. I: *Ok. Und wo chunt dänn s'wasser use?*
109. S: Am bode.
110. I: *Gheit am bode ja. Ok. Und dä gott duet das wasser abe läre?*
111. S: (abgelenkt durch Zeichnung an Wandtafel)
112. I: *Aso no ei letschti frag. **Was isch für dich freude?***
113. S: Ähm wänn ich mit öperem spile.
114. I: *Wänd du mit öperem spile chasch ok. Und was suscht no?*
115. S: Das ich mit in dun versteckis spile.
116. I: *Ok.*
117. S: Und no ochfangis spile.
118. I: *Cool. Ok.*

Transkription V.O. 5;7

V: V.O.

I: Interviewer



1. *I: Jez probier mal eifach z'säge, was gesehsch du, was chönti das sii?*
2. *V: Etwas Rotes und was Schwarzes.*
3. *I: Ok. Fällt dir sonst noch was ein dazu?*
4. *V: Da is ein Knopf da dran.*
5. *I: Knopf... und was siehst du sonst noch?*
6. *V: Noch ein Grosser, aber ich weiss nicht was das soll sein.*
7. *I: Ok... Ich glaub du meinsch das. Mier düends mal so, mier düends am schluss, düemers ufdecke. Isch guet? Dänn luegemer öb mer alli richtig händ. Tuesch du dis au mal so, so da druf. Am schluss düemer luege öbs stimmt.*



8. *V: Das is Metall und geht so (Zeigegeste für die Form) und hat was Rundes drin.*
9. *I: Ja, Metall und was Rundes...*
10. *V: Drin.*
11. *I: Drin, ok... und wie sieht denn das aus, das Runde?*
12. *V: Schwarz und silber.*
13. *I: Hm, gut. Ich glaub du meinst das.*



14. *V: Das is orange, nur orange und das ist ein Becher und da is was Orangenes drin.*
15. *I: Da ist was Oranges ja, ok. Ich hab, ich hab leider zwei Orange. Kannst du noch genauer beschreiben wie das aussieht?*
16. *V: Nein!*
17. *I: Nein?*
18. *V: Aber das Innere sieht rund aus.*
19. *I: Ok.*
20. *V: Und unten hats rund und das >unverständlich< und der orangene Becher und das wo im Becher is steht da drauf.*
21. *I: Aha. Dann könnte es das sein.*



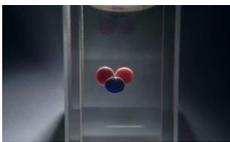
22. V: Das is gelb und rot und das Gelbe hat so Zupf..., Zupfen dran. Aber ich weiss nicht was das soll sein.
23. I: *Was hat es dran? Zupfen?*
24. V: Ja gelbe und rot ist es auch noch und gelb.
25. I: *Zupfen...*
26. V: Und die Zupfen sind ganz lang gross.
27. I: *Ganz gross ok. Ja dann meinst du wahrscheinlich das.*



28. V: Etwas Metall is dran und weiss ich nicht was >unverständlich<. Aber es is auf jeden Fall Gold mit Metall.
29. I: *Ok... Äh, was hats denn für ne Form? Oder erinnerts dich an irgendwas?*
30. V: Nein.
31. I: *Nein? ... Es ist golden, ok, dann meinst du wahrscheinlich das.*



32. V: Das hat, ähm etwas Rotes dran wo man aufmachen kann und ein Griff... wo auf dem Holz liegt.
33. I: *Was? Wo auf dem?*
34. V: Da... is irgendwas und das geht auf und es hat ein Griff und es liegt auf dem Holz.
35. I: *Aah, es liegt auf dem Hals. Ja, ja, ja, ich glaub ich weiss schon was du meinst. Es ist ziemlich sicher das. So noch zwei haben wir.*



36.
37. V: Das is orange und schwarz und orange, nein blau und orange. Und , und die zwei Orangen unten sind rund und das Blaue is auch rund.
38. I: *Ok. ... Und noch das Letzte.*



39. V: Das is grün und is Metall.
40. I: *Ok.*

41. V: Und hat an de runde, runde grüne Bäll, Bälla, Bälle. Und, aber, das si... die Bälle sind auch an... angemacht an den Grossen.
42. I: *Ach so. Ok. Ja ich glaub das passt. So, wollen wir schauen?*
43. I: **Was dänksch du, wie wachst en baum?**
44. V: Äh, mit ein Korb.
45. I: *Ja...*
46. V: Das pflanzt man und dann muss man warten bis ein Baum wächst.
47. I: *Ah, ok. Und was braucht man dann dazu?*
48. V: Wasser und so ein Kabel rundherum um ein Baum.
49. I: *Ein Kabel? Für was ist denn das? ... Damit er nicht umkippt?*
50. V: (Nickt)
51. I: *Ja, sehr gut. Ähm und **was glaubst du passiert mit dem Essen, wenn du es gegessen hast?***
52. V: Ähm...
53. I: *Wo geht denn das hin?*
54. V: Ähm, mhm, in Abfall.
55. I: *Ah ja, das Papier geht in den Abfall genau und das was du isst, wohin geht denn das?*
56. V: In Bauch.
57. I: *In Bauch genau. Und weisst du was dort passiert?*
58. V: (Schüttelt den Kopf)
59. I: *Nein, ist auch egal, Hauptsache es schmeckt. Und **was denkst du wie entsteht denn Regen?***
60. V: Ähm mit eine Wasser... ah es fliegt mit raus und dann >unverständlich< die Sonne auf und dann geht's mit einer Wolke und wenn sie zu schwer wird regnet sie aus.
61. I: *Ja, super. Hey du weisst ja schon gut Bescheid. Ähm, und jetzt hab ich nur noch eine Frage. **Was ist denn für dich Freude?***
62. V: Wenn man ein Geschenk macht.
63. I: *Aah.*

Anhang E: Durchführung der Befragung

Material: Bildkarten, Timer, Aufnahmegerät

Beschreibungsaufgaben:

Erläuterungen zu Beginn:

«Wir machen zusammen ein Spiel. Ich gebe dir immer eine Karte mit einem Bild. Wenn ich es dir sage kannst du das Bild anschauen, aber du darfst es mir nicht zeigen. Auf den Bildern sind Sachen drauf, wo wir vermutlich beide nicht wissen was es ist. Ich habe die gleichen Bildkarten. Beschreibe mir bitte das Ding das du siehst und ich versuche zu erraten, welches du meinst.»

Hilfestellungen:

Was siehst du?

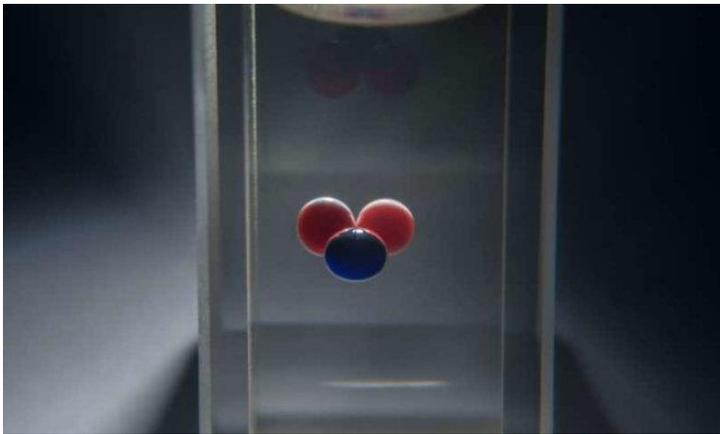
Wie sieht es aus?

Ca. 1 Minute pro Bild









Konzeptbeschreibungen

Erläuterungen zu Beginn: «Ich stell dir jetzt Fragen. Es geht nicht darum die richtige Antwort zu finden. Du kannst einfach erzählen wie du es dir vorstellst.»

- Wie wächst ein Baum?
- Was passiert mit dem Essen, nachdem wir es gegessen haben?
- Wie entsteht Regen?

- Was ist für dich Freude?

Helfen durch nachfragen. (v.a. wie?)

Ca. 2 Minuten pro Konzeptbeschreibung

Anhang F: Einverständniserklärung



Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Einverständniserklärung für Tonaufnahmen

Liebe Eltern

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit im Studiengang Logopädie, befassen wir uns mit dem metaphorischen Denken und Sprechen von Kindern. Hierzu befragen wir Kinder im Kindergarten. Da es nicht möglich ist das Gespräch gleichzeitig aufzuschreiben, müssen wir eine Tonaufnahme machen. Sobald wir das Gespräch verschriftlicht haben, wird die Aufnahme gelöscht.

Wir danken Ihnen sehr für Ihr Entgegenkommen und die Unterstützung bei der Ausbildung von künftigen Logopädinnen und Logopäden.

Mit freundlichen Grüßen

Manuel Perez & Michael Schlatter

Einwilligung für Tonaufnahmen

Ich bin damit einverstanden, dass von meiner Tochter / meinem Sohn Tonaufnahmen gemacht werden.

Name:

Ort und Datum:

Unterschrift:
