



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Metaphernproduktion bei depressiven Jugendlichen

Verfasserin

Brigitte Stoiber

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ. Prof. Dr. Ulrike Willinger

Danksagung

An dieser Stelle bietet sich die Möglichkeit, mich bei allen zu bedanken, denen ich im Laufe meines Lebens begegnet bin, weil jeder Einzelne seinen Beitrag dazu geleistet hat, dass ich an diesem Punkt stehe und mir diese Möglichkeit eröffnet wurde.

Im Besonderen danke ich aber: Meinen Eltern, die trotz ihrer Zweifel gegenüber dem Fach mir stets beistanden und mich unterstützten. Frau Prof. Willinger, die durch ihre kompetente und erheiternde Betreuung mein Interesse und meine Freude an der Forschungstätigkeit erweckte. Meinen Freunden, die mir immer, immer wieder zugehört haben, und nicht zuletzt meinem Freund, der mir durchwegs mit den richtigen Worten zur Seite stand.

Außerdem danke ich den DirektorInnen, die mir die Befragung an ihrer Schule ermöglichten, und auch den SchülerInnen, welche die wahren Hauptdarsteller meiner Arbeit sind.

DANKE!

INHALT

<i>Einleitung</i>	8
THEORETISCHER TEIL	10
1. Die Metapher	10
1.1. Begriffsbestimmung	10
1.2. Metaphernarten	11
1.3. Funktion der Metapher	13
1.4. Metapherntheorien	15
1.4.1. Conceptual Metaphor Theory	15
1.4.2. Blending Theory	16
1.5. Entwicklung des metaphorischen Denkens	18
1.6. Metaphernproduktion	19
1.6.1. Problematik der Untersuchungsmethode	20
1.6.2. Kommunikationsziel	21
1.6.3. Geschlechtsunterschiede	23
1.6.4. Emotionen und Metaphern	24
1.6.4.1. <i>Metaphernproduktion bei der Beschreibung von autobiografischen emotionalen Erfahrungen</i>	24
1.6.4.2. <i>Metaphern bei der Beschreibung von standardisierten emotionalen Erfahrungen</i>	26
1.6.4.3. <i>Emotionale Reaktionen auf Metapherngebrauch</i>	27
2. Depression	29
2.1. Klassifikation der Depression	29
2.1.1. Klassifikation nach DSM IV-TR	29
2.1.2. Klassifikation nach ICD-10	31
2.1.3. Diagnostik	33
2.2. Epidemiologie	33
2.3. Entwicklung der Geschlechtsunterschiede	35
2.4. Besondere Risikofaktoren bei Jugendlichen	35
<i>Familiäre Belastungen</i>	36
<i>Soziale Unterstützung</i>	36
<i>Leistungsbezogene Faktoren</i>	37
<i>Belastende Lebensereignisse</i>	37

3. Metaphern in der Psychotherapieforschung	39
3.1. Die Untersuchung bildhafter Sprache in der Psychotherapieforschung	39
3.1.1. Anteil der bildhaften Ausdrücke bei Klient und Therapeut	40
3.1.2. Metaphern bei Problemlösungen	41
3.1.3. Metaphern und wichtige Themen	42
EMPIRISCHER TEIL	44
4. Inhalt und Ziel der Untersuchung	44
4.1. Untersuchungsplan	45
4.2. Durchführung der Untersuchung	46
5. Methode	49
5.1. Erhebungsinstrumente	49
5.1.1. Intelligenz-Struktur-Test IST 2000-R	49
5.1.2. Soziodemographischer Fragebogen	50
5.1.3. Depressions – Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ)	51
5.1.4. Metaphoric Triads Task (MTT)	52
5.1.5. Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache	54
5.1.6. Fragebogen zur Freude an Sprache	55
5.2. Experiment	57
6. Fragestellungen und Hypothesen	60
6.1. Hypothesen zur Produktion von Metaphern	60
6.1.1. Soziodemographische Variablen	60
6.1.2. Variablen aus Intelligenzsubtests sowie Fragebögen	62
6.2. Hypothesen zur Depression	63
6.2.1. Soziodemographische Variablen	63
6.2.2. Variablen aus Intelligenzsubtests und Fragebögen	65
6.3. Stichprobenbeschreibung	67
7. Ergebnisse	73
7.1. Darstellung der deskriptiven Ergebnisse	73
7.1.1. Ergebnisse der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten	73
7.1.2. Ergebnisse der depressiven Symptomatik	76
7.1.3. Ergebnisse der Metaphoric Triads Task (MTT)	78
7.1.4. Ergebnisse der Metaphernproduktion	80

7.1.5.	Ergebnisse des Fragebogens zur Freude an Sprache	82
7.2.	Beurteilerübereinstimmungen	84
7.2.1.	Beurteilerübereinstimmung der metaphorischen Kompetenz	84
7.2.2.	Beurteilerübereinstimmung bei der Metaphernproduktion	84
7.3.	Einflussfaktoren auf die Metaphernproduktion	86
7.3.1.	Einfluss von Geschlecht und Schultyp	86
7.3.2.	Einfluss der Beschäftigung mit Sprache	87
7.3.3.	Einfluss einer mehrsprachigen Erziehung	89
7.3.4.	Einfluss verbaler und nonverbaler Fähigkeiten	89
7.3.5.	Einfluss der experimentellen Manipulation	90
7.3.6.	Einfluss der metaphorischen Kompetenz sowie der Freude an Sprache	91
7.4.	Auswirkungen und Einflüsse der depressiven Symptomatik	92
7.4.1.	Einfluss der depressiven Stimmungslage auf die Produktion von Metaphern	92
7.4.2.	Einfluss von Geschlecht und Schultyp auf die depressive Symptomatik	96
7.4.3.	Einfluss der Lebensplanung	97
7.4.4.	Einfluss der elterlichen Ausbildungs- und Berufssituation	98
7.4.5.	Einfluss der im selben Haushalt lebenden Geschwister	100
7.4.6.	Auswirkung der depressiven Symptomatik auf verbale und nonverbale Fähigkeiten	101
7.4.7.	Auswirkung der depressiven Symptomatik auf die metaphorische Kompetenz	103
7.4.8.	Auswirkung der depressiven Symptomatik auf die Freude an Sprache	104
7.5.	Zusammenfassung der Ergebnisse	106
8.	<i>Diskussion</i>	109
9.	<i>Zusammenfassung</i>	114
10.	<i>Abstract</i>	115
11.	<i>Literaturverzeichnis</i>	116
12.	<i>Anhang</i>	122

Einleitung

Die Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel für den Menschen. Mit ihrer Hilfe vermitteln wir Sachverhalte, Wünsche und Gefühle, aber auch, wie wir unsere Umwelt denken. Die Sprache hat aber auch viel Macht: Verstehen wir die Sprache eines Mitmenschen nicht, so wirkt sich das erheblich auf die erwünschte Informationsvermittlung aus. Auf Grund mangelnder oder fehlerhafter Kommunikation kann es auch zu Missverständnissen kommen, die oft erst nach einer ausführlichen „Aussprache“ bereinigt werden können. Dass eine solche Konfliktbehebung oft Bestandteil unseres Alltags ist sowie einen wichtigen Anwendungsbereich innerhalb der Psychologie darstellt, ist uns vielleicht bewusster als die Tatsache, dass man das ebenso für die Metapher behaupten kann. Die Metapher ist ein wichtiges Instrument der Kommunikation, das wir häufiger einsetzen, als wir zunächst vielleicht vermuten würden. Sie liefert Informationen, die mit wörtlicher Sprache schwieriger auszudrücken wären, und erfüllt außerdem weitere wichtige Funktionen.

Ein Abschnitt im Leben eines Menschen, in dem man auf mehrere Schwierigkeiten trifft, ist die Jugendzeit. Manche Jugendliche fühlen sich von ihrer Umwelt nicht verstanden, Konflikte mit sich selbst und der Umgebung sind mitunter Teil dieser Zeit. Heute treten Depressionen immer öfters bereits in dieser sensiblen Phase der Entwicklung auf, weshalb dieser Aspekt im Rahmen der Arbeit Berücksichtigung findet.

Die Stimmung eines Menschen hat auch Einfluss auf sein Denken, sein Konzeptsystem, und somit auch auf seine Sprache. Um Emotionen und bedeutende emotionale Erlebnisse verbal ausdrücken zu können, werden oft Metaphern verwendet (Ortony, 1975).

Ein Großteil der Untersuchungen zum Thema Metapher beschäftigt sich mit ihrem Verständnis. Nur wenige widmen sich ihrer Produktion, noch weniger im Zusammenhang mit Emotionen oder klinischen Depressionen. Hier stößt man oft auf das Problem, die richtige Methode zu finden, mit der der Bereich der Metaphernproduktion untersucht wird.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, ob eine depressive Stimmungslage bei Jugendlichen Einfluss auf die Produktion von Metaphern hat.

Im ersten Abschnitt dieser Arbeit soll nach einer Einführung in die Grundlagen der Metapher ein Einblick in die Metaphernforschung geboten werden. Ein besonderes Augenmerk wird vor allem auf die Untersuchungen bezüglich der Metaphernproduktion gelegt. Der emotionale Kontext wird im letzten Teil dieses Abschnittes besonders betont.

Darauf folgt das Thema der Depression, wobei neben den typischen Symptomen auf die Faktoren eingegangen wird, denen in der Jugendzeit besondere Bedeutung zukommt.

Wie das Wissen um die besonderen Funktionen der Metapher einen psychotherapeutischen Prozess für den Therapeuten etwas vereinfachen beziehungsweise einen tieferen Einblick in bestimmte Denkweisen des Klienten liefern kann, wird im letzten Teil des theoretischen Abschnittes diskutiert.

Der Leser soll nicht nur genügend Informationen erhalten, um Aufbau, Methodik und Durchführung der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Studie nachzuvollziehen, die im empirischen Teil ausführlich dargestellt wird, sondern er soll auch ausreichend Wissen vermittelt bekommen, um sie kritisch beleuchten und hinterfragen zu können.

Die Arbeit soll darüber hinaus auf der Grundlage der berichteten Untersuchungsergebnisse im Rahmen der Studie zu weiterführenden Forschungen auf diesem Gebiet anregen.

THEORETISCHER TEIL

1. Die Metapher

1.1. Begriffsbestimmung

Eine begriffliche Abgrenzung des Konstrukts Metapher ist notwendig, bevor bestimmte Untersuchungsergebnisse aus der Metaphernforschung präsentiert werden können. Der Begriff „Metapher“ bedeutet „Übertragung“, er geht zurück auf das griechische Wort „metaphora“, welches sich aus „meta“ (über) und „phérein“ (tragen) zusammensetzt. Der Duden (1996, S. 489) erklärt die Metapher wie folgt: „Wort mit übertragener Bedeutung, bildliche Wendung“.

Laut Lexikon der Psychologie (2001, S. 59) ist eine Metapher die „...Beschreibung eines Untersuchungsgegenstandes mit dem Namen eines anderen Gegenstandes, zu dem funktionelle Ähnlichkeit besteht“. Allgemein kann eine Metapher in zwei Teile aufgliedert werden: es wird die Bedeutung eines Konzepts (der Quelle) benutzt, um die Bedeutung eines zweiten Konzepts (des Inhalts oder des Ziels) zu erzeugen (Campbell & Katz, 2006). Laut Bowdle und Gentner (2005, S. 193) kommt der Großteil der Forschungsarbeiten zur Metapher zu dem Schluss: „... metaphors establish correspondences between concepts from disparate domains of knowledge.“.

Metaphern sind Teil einer Kategorie, nämlich der „Bilder der Sprache“¹ (Olson, 1988). Neben Metaphern finden sich in dieser Kategorie auch Sarkasmus, Gleichnisse, Sprichwörter, Übertreibung und Untertreibung; allen ist gemeinsam, dass es eine Diskrepanz gibt zwischen dem, was gesagt, und dem, was gemeint wird (Olson, 1988). Schon Aristoteles (McKeon, 1947; zitiert nach Ortony, Reynolds & Arter, 1978) beschäftigte sich mit der Metapher in seinen Werken zur Poetik und Rhetorik. Er war der Meinung, dass sie einzigartig ist, sich von der normalen Redensart unterscheidet und nur Genies Metaphern verwenden. Allerdings maß er ihr geringere Bedeutung zu, als dies heute getan wird, indem er meinte, dass ihre Funktion in erster Linie

¹ Im Folgenden wird „bildhafte Sprache“ bzw. „bildhafte Ausdrücke“ synonym für Metapher verwendet.

schmückend ist. Die Metapher sei ein Instrument, um zwei Begriffe zu vergleichen (McKeon, 1947; zitiert nach Ortony, Reynolds & Arter, 1978).

Lakoff und Johnson (2007; Erstausgabe 1980) sind da anderer Meinung. Die Metapher ist nicht der außergewöhnlichen Sprache zuzuordnen, sondern sie belebt unseren Alltag in verschiedenen Bereichen. „Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch.“ (S. 11). Deshalb beeinflusst die Metapher nicht nur unsere Sprache, sondern auch Denken und Handeln (Lakoff & Johnson, 2007). Auch Ortony (1979) misst der Metapher größere Bedeutung zu als jene, bloß ein literarisches Stilmittel zu sein. Allerdings wird die bedeutende Rolle von bildhaften Ausdrücken für das Verstehen und die Produktion von Sprache und zwischenmenschlicher Kommunikation in aktuellen Sprachtheorien vernachlässigt (Cacciari, 1998).

1.2. Metaphernarten

Es gibt zahlreiche Unterscheidungen zwischen Metaphern, wobei an dieser Stelle nur auf die wesentlichen näher eingegangen wird.

Kogan, Connor, Gross und Fava (1980) unterscheiden zwischen konfiguralen, physiognomischen und konzeptuellen Metaphern.

Bei der ersten Metaphernart, der konfiguralen, besteht eine perzeptionelle Ähnlichkeit zwischen den relevanten Begriffen. Ein Beispiel hierfür, entnommen aus der Metaphoric Triads Task, die später genauer beschrieben wird (siehe Abschnitt 5.1.4.), ist *Frau mit langen Haaren* und *Hängepflanze*.

Bei der physiognomischen Metapher hat die metaphorische Verbindung einen emotional-expressiven Charakter, d.h. es liegt eine affektive Assoziation zu Grunde. *Verärgerter Mann* und *Gewitter* sind ein gutes Beispiel dafür.

Die konzeptuelle Metapher beruht auf Ähnlichkeiten einer abstrakten gemeinsamen Eigenschaft, die durch das Übertreten von Kategorien verdeutlicht wird (z.B.: *brennendes Flugzeug* und *Fisch am Haken*) (Kogan, Connor, Gross & Fava, 1980).

Lakoff und Johnson (2007) differenzieren vier Arten der Metapher: Struktur- und Orientierungsmetapher, ontologische Metapher und die Metapher als Personifikation.

Unter Strukturmetaphern verstehen sie die Strukturierung eines Konzepts durch ein anderes. Als Beispiel erwähnen die Autoren *Argumentieren ist Krieg*.

Orientierungsmetaphern haben mit der Orientierung im Raum zu tun, sie geben einem Konzept eine räumliche Ausrichtung. Die Grundlage dieser Metaphernart liegt in der physischen und kulturellen Erfahrung des Menschen. Die Beispiele *meine Stimmung stieg* und *ich verfiel in eine tiefe Depression* veranschaulichen die räumliche Orientierung oben – unten, die in diesem Fall auf das Konzept der Emotionen *glücklich* und *traurig* verweisen. Die physische Grundlage stellt die gebeugte Körperhaltung, die mit Traurigkeit und Depression einhergeht, sowie die aufrechte Körperhaltung bei heiterem Gemütszustand dar.

Die Grundlage der ontologischen Metapher ist unsere Erfahrung mit physischen Objekten, insbesondere mit dem eigenen Körper, und sie dient unterschiedlichen Zwecken. Ontologische Metaphern helfen dabei, mit unseren Erfahrungen rational umzugehen. Als Beispiel nennen die Autoren *Wegen interner Differenzen haben sie das Spiel verloren*. Lakoff und Johnson (2007) betonen, dass die ontologische Metapher genauso wie die Orientierungsmetapher selten als metaphorisch empfunden wird.

Die Personifikation unterstützt das Verstehen von Erfahrungen mit Nichtpersonifiziertem durch die Zuschreibung von Motivationen, Merkmalen und Tätigkeiten. Lakoff und Johnson führen das Beispiel *die Inflation hat mir meine Ersparnisse genommen* an, bei dem die Inflation personifiziert und als Gegner dargestellt wird (Lakoff & Johnson, 2007).

Eine andere Art, Metaphern zu unterscheiden, ist laut Frieling (1996) die nach Konventionalität und Innovation. Fraser (1979) betrachtet diese Differenzierung als zwei Enden eines Kontinuums: an einem Ende befindet sich die innovative Metapher, während das andere Ende von der konventionalisierten repräsentiert wird. Fraser (1979) spricht allerdings von „lebendigen“ und „toten“ Metaphern anstelle von innovativen und konventionalisierten. Bei einer toten Metapher handelt es sich um eine Redensart, die früher einmal eine lebendige Metapher war, jetzt allerdings eine konventionalisierte Form der Sprache darstellt. Die lebendige Metapher erfordert gewisse Kreativität bei

ihrer Produktion und auch beim Verstehen (Fraser, 1979). Coenen (2002) betont in diesem Zusammenhang, dass bei einer toten Metapher der Inhalt und die eigentliche Bedeutung zusammenfallen, während beim Gebrauch einer lebendigen Metapher sowohl Sprecher als auch Zuhörer erst von einer ursprünglichen Bedeutung zum neuen, vermittelten Inhalt kommen müssen. Vollkommen neue, originelle Metaphern sind seiner Ansicht nach selten, da es meist eine Verbindung zur Konvention gibt (Coenen, 2002).

1.3. Funktion der Metapher

Welchen Nutzen hat die Metapher in unserem alltäglichen Leben? Wozu ist die Metapher für uns Menschen wichtig, und wobei hilft sie uns? Ist sie bloß ein linguistisches Phänomen, oder erfüllt sie eine Funktion in der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation? Einige Autoren beschäftigten sich mit diesen Fragen, und versuchen Antworten zu liefern.

Bereits im Jahre 1975 veröffentlichte Ortony einen Artikel, in dem er der Metapher drei bedeutende Funktionen zuschreibt, nämlich *compactness*, *inexpressibility* und *vividness*. Die *compactness thesis* beinhaltet den Gebrauch einer Metapher, um eine genaue Schilderung aller Einzelheiten ausfallen zu lassen, wodurch Langeweile des Zuhörers und Sprechers vermieden, sowie der Zeitaufwand minimiert wird. Die Metapher bildet „chunks“ von Informationen, die somit kompakt übermittelt werden können.

Die *inexpressibility thesis* zeigt auf, dass unbeschreibbare Charakteristika über eine Metapher ausgesagt werden können. Für manche Umstände haben wir keine wörtliche Sprache, die bildhafte hilft uns an dieser Stelle weiter. Dies kommt vor, weil man beispielsweise in einer Sprache bestimmte Wörter für eine adäquate Übersetzung nicht parat hat.

Schlussendlich betont Ortony bei der *vividness thesis*, dass wir an Hand der Metapher subjektive Erfahrungen in ihrer Lebhaftigkeit besser darstellen können. Unsere Erfahrung wird dadurch in einem detaillierten Bild geschildert, was mit wörtlicher Sprache kaum möglich gewesen wäre (Ortony, 1975).

Ähnlich dazu bricht auch Cacciari (1998) mit der traditionellen Ansicht, dass die Metapher nur benutzt wird, um etwas Neues durch etwas Bekanntes zu beschreiben, und

verweist auf die inexpressibility thesis von Ortony. Die Autorin betont, dass die Metapher einen wesentlichen Teil von unserem inneren Leben und Erleben konzeptualisiert und mitteilbar macht. Dies geschieht, indem die Metapher ein neues konzeptuelles Symbol entwirft, das über die vorherigen Kategorien hinausgeht, wobei als Basis die wahrnehmbaren Eigenschaften von Objekten und Erlebnissen verwendet werden. Außerdem kann mit Hilfe der Metapher die Unfähigkeit der Sprache überwunden werden, die Komplexität unserer alltäglichen Erfahrungen auszudrücken. Auf Grund ihres tatkräftigen Mitwirkens ist die Metapher ein Schlüsselmechanismus, der uns dabei unterstützt, die Vorstellung der Welt in unserer Sprache und Gedanken zu verändern. Deshalb ist Cacciari der Meinung, dass sie von erkenntnistheoretischer und kommunikativer Seite her unbedingt notwendig ist (Cacciari, 1998).

Roberts und Kreuz (1994) führten zu dieser Thematik eine Untersuchung durch. In ihrer Studie verlangten sie von ihren Teilnehmern Erklärungen, zu welchem Zweck jemand ein bestimmtes sprachliches Bild benutzen könnte. Die acht Arten von sprachlichen Bildern umfassten: Übertreibung, Dialekt, indirekte Aufforderung, Ironie, Untertreibung, Metapher, rhetorische Fragen und Gleichnisse. Die Ergebnisse zeigen, dass bestimmte Abhandlungsziele durch den Gebrauch von spezifischen sprachlichen Bildern bekräftigt werden. Die meisten Figuren teilen sich bestimmte Ziele: die größte Überschneidung wurde bei Metaphern und Gleichnissen festgestellt. Um „Ähnlichkeiten zu vergleichen“, „Gedanken anzuregen“ und um „klarzustellen“ wird bei beiden in etwa gleich häufig genannt. Und dennoch gibt es Unterschiede bei den Zielen, die man verfolgt, wenn man eines der beiden sprachlichen Bildern benutzt: Gleichnisse werden benutzt, um „humorvoll zu sein“ und um zu „untertreiben“. Im Gegensatz dazu erwecken Metaphern mehr Interesse: Dieses Ziel wird dreimal so oft für die Metapher wie für Gleichnisse genannt (Roberts & Kreuz, 1994).

Alles in Allem kann man feststellen, dass die Untersuchung die zuvor genannten Hypothesen von Ortony unterstützt. Das Vergleichen von Ähnlichkeiten fällt in die Behauptung der compactness, Klarstellung findet sich in der inexpressibility thesis wieder und das Erwecken von Interesse verweist auf die These der vividness.

1.4. Metapherntheorien

Nachdem im vorausgehenden Kapitel der Begriff abgegrenzt wurde sowie verschiedene Arten und Funktionen der Metapher erläutert wurden, kommt es nun zur Vorstellung zweier Theorien der Metapher. Sie geben einen grundlegenden Einblick in das Verständnis der Metapher aus linguistischer und psychologischer Perspektive und verdeutlichen ihre Funktionsweisen.

Die beiden Theorien, die im Folgenden behandelt werden, sind die „Conceptual Metaphor Theory“, die im Jahre 1980 von Lakoff und Johnson vorgestellt wurde, sowie die „Blending Theory“ von Fauconnier und Turner (1998).

1.4.1. Conceptual Metaphor Theory

Ausgangspunkt der Theorie sind Konzepte. Darunter verstehen die Autoren (Lakoff & Johnson, 2007) eine unbewusste, automatische Strukturierung unserer alltäglichen Erfahrungen, Handlungsweisen sowie Gedanken über die Dinge, denen wir begegnen. Dieses Konzeptsystem ist laut den Autoren metaphorisch. Um einem solchen auf den Grund zu kommen, benutzen wir den Weg über die Sprache, die auf demselben Konzeptsystem beruht wie unsere Gedanken. Als Beispiel wird die konzeptuelle Metapher *Argumentieren ist Krieg* angeführt. Viele Ausdrücke des täglichen Lebens finden sich in ihr: Eine Auseinandersetzung *gewinnen*, ins *Schwarze* treffen, ein Argument *abschmettern*, und etliche mehr.

„In diesem Sinne ist die konzeptuelle Metapher *Argumentieren ist Krieg* eine Metapher, nach der wir in unserer Kultur leben; sie strukturiert die Handlungen, die wir beim Argumentieren ausführen“ (Lakoff & Johnson, 2007, S. 12f.).

Diese Umstände erklären die Annahme, dass wir Menschen grundsätzlich metaphorisch denken und unser Konzeptsystem danach ausgerichtet haben (Lakoff & Johnson, 2007). Aber wie läuft nun das tatsächliche Verstehen einer Metapher ab?

Dazu sind den Autoren zufolge Projektionen notwendig. Es gibt bei einer Metapher zwei Bereiche: den Quellbereich und den Zielbereich. Laut Grady, Oakley und Coulson (1999) wird bei der Conceptual Metaphor Theory die konzeptuelle Struktur des Quellbereichs einer Metapher benutzt, um eine Situation im Zielbereich abzubilden.

Bei der Metapher *Der Ausschuss hielt mich in dieser Sache im Dunkeln* stellt der Quellbereich das Sehen dar, der den Zielbereich, nämlich das Wissen, über Projektionen zu erklären versucht (Grady et al., 1999).

Abbildung 1 zeigt exemplarisch mögliche Projektionen vom Quell- zum Zielbereich für die konzeptuelle Metapher *Theorien sind Gebäude* (siehe McClone, 2007, S. 113).

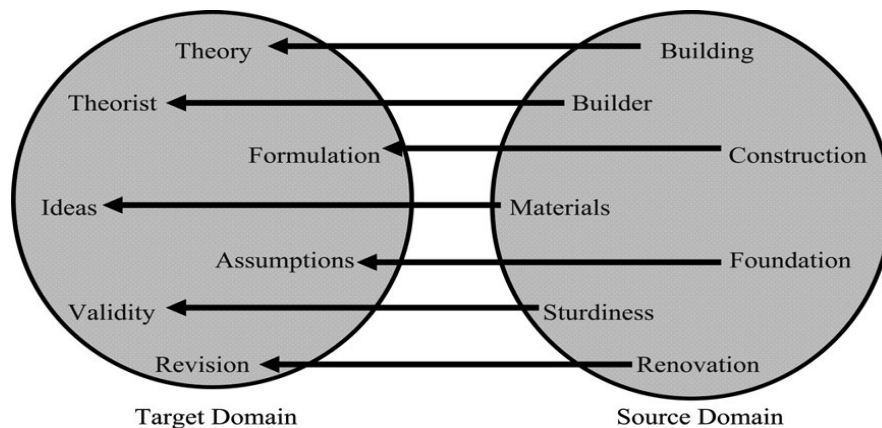


Abbildung 1: Hypothetische Verbindungen zwischen Eigenschaften der Konzepte „Theorie“ und „Gebäude“

1.4.2. Blending Theory

In der Blending Theory von Fauconnier und Turner (1998) wird von mentalen Räumen ausgegangen. Input-, sowie Allgemeine und Blend-Strukturen sind mentale Räume, die in der Art gestaltet sind, wie wir denken und sprechen, und dem Verstehen und Handeln dienen. Vier mentale Räume werden unterschieden: zwei Input-Räume, ein Allgemeiner Raum sowie ein „vermischter“ Raum, der so genannte Blend-Raum (siehe Abb. 2) (Fauconnier & Turner, 1998, S. 143). Zwischen den Input-Räumen findet eine „überraumliche“ Zuordnung mittels Gegenstück-Verbindungen statt. Deren Struktur wird teilweise in den Blend-Raum projiziert, d.h. nicht alle Elemente der Input-Räume finden sich im Blend-Raum wieder. Der Allgemeine Raum verweist auf jeden der Inputs. Er definiert die aktuelle überraumliche Zuordnung zwischen den Input-Räumen, wobei die gepaarten Gegenstücke in den Input-Räumen abgebildete Elemente des Allgemeinen Raums darstellen (Fauconnier & Turner, 1998).

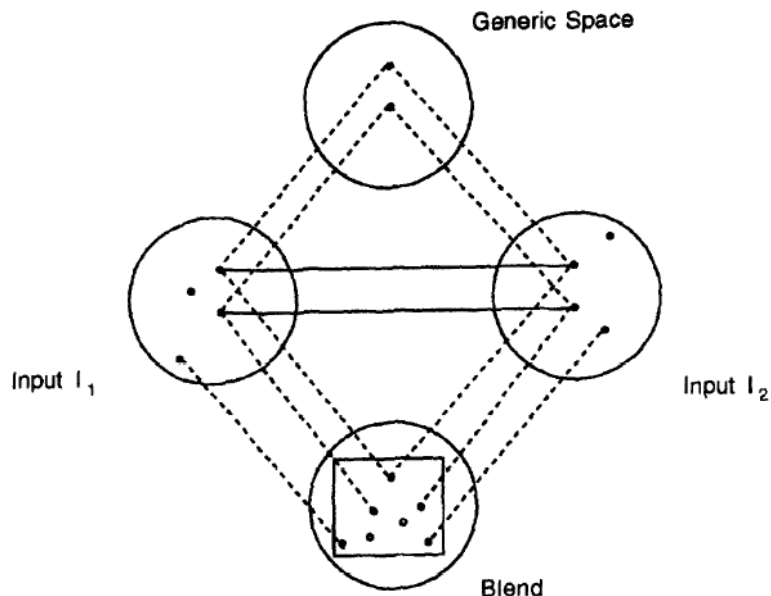


Abbildung 2: Die vier mentalen Räume der Blending Theory sowie mögliche überräumliche Verbindungen

Grady et al. (1999) sind der Meinung, dass diese mentalen Räume nicht äquivalent zu den Bereichen in der Theorie von Lakoff und Johnson sind, aber von ihnen abhängen. Die vorgegebenen Bereiche gliedern Szenarien, die in den Räumen repräsentiert sind. Die beiden Input-Räume der Blending Theory sind mit dem Quell- und dem Zielbereich der Conceptual Metaphor Theory verbunden. Bei dem Beispiel *Der Ausschuss hielt mich in dieser Sache im Dunkeln* wären folgende Räume relevant: ein Input-Raum, der sich mit dem Bereich des Sehens befasst und in dem sich die angesprochene Person im Dunkeln befindet, ein zweiter Input-Raum, der sich mit der Tätigkeit beschäftigt, mit der der Ausschuss der Person Information vorenthält. Zwischen diesen Räumen findet eine Zuordnung statt, die klarstellt, dass diese beiden Personen ein und dieselbe sind. Der Allgemeine Raum würde das Material umfassen, das beide Input Räume beinhalten, was in diesem Fall eine Person ist, die bestimmte Informationen nicht erhält. Im Blend-Raum veranlasst der Ausschuss, die Person im Dunkeln zu lassen (Grady et al., 1999).

Grady et al. (1999) führen an, dass der Unterschied zwischen den beiden Theorien der ist, dass bei der Blending Theory sowohl Informationen vom Quell- als auch vom Zielbereich in den Blend-Raum übermittelt werden können. Im Gegensatz dazu werden bei der Conceptual Metaphor Theory Informationen nur gerichtet von der Quelle ans Ziel weitergegeben. Dadurch kann die Blending Theory Antworten auf Fragen liefern, die die Theorie von Lakoff und Johnson nicht bieten kann, da sie eingeschränkter arbeitet. Die Blending Theory beschäftigt sich vor allem mit individuellen Besonderheiten (z.B. innovativen Metaphern), während sich die Conceptual Metaphor Theory mit wiederkehrenden Mustern der Sprache befasst (vorwiegend konventionalisierte Metaphern) (Grady et al., 1999). Auch Gibbs (2000, S. 347) sagt, die Blending Theory sei: „...accounting for a wide variety of linguistic and conceptual phenomena,” und betont „its explicit attention to meaning construction (not just meaning processing), its analysis of construction process from a dynamical perspective, and its recognition of the ‘emergent’ properties of meaning and cognition.” Die beiden Theorien werden in der Forschungswelt nicht nur als konkurrierend, sondern auch als einander ergänzend angesehen (Grady et al., 1999).

1.5. Entwicklung des metaphorischen Denkens

Die Entwicklung des metaphorischen Denkens wurde bereits in den 1960er Jahren untersucht, allerdings kamen die Forscher zu widersprüchlichen Ergebnissen (Winner, Rosenstiel & Gardner, 1976). Zum einen zeigte sich, dass sich das Verstehen von Metaphern in der späten Kindheit oder frühen Jugendzeit entwickelt (Asch & Nerlove, 1960; zitiert nach Winner et al., 1976). Zum anderen wurde aber auch festgestellt, dass bereits vor dieser Zeit Metaphern produziert werden (Carlson & Anisfeld, 1969). Die unterschiedlichen Ergebnisse könnten darauf zurückzuführen sein, dass wichtige Einflussfaktoren von den Forschern nicht berücksichtigt wurden (Winner et al., 1976).

Die Autoren Winner et al. (1976) wollten diesem Problem entgegen, indem sie in ihrer Studie die Entwicklung des Verstehens von Metaphern untersuchten, die für die tägliche Kommunikation von Bedeutung sind. Zu diesem Zweck wurden geläufige Metaphern in vollständigen Sätzen verwendet, die von Kindern im Alter von 6 bis 14 entweder selbst

interpretiert oder aus bereits vorgegebenen Erklärungen gewählt wurden. Drei Stufen der Entwicklung des metaphorischen Verstehens werden vorgeschlagen: a) Kinder erkennen die Klassenzugehörigkeit, und die Metapher wird magisch interpretiert, b) etwas ältere Kinder stellen die beiden Teile der Metapher nebeneinander und interpretieren sie metonymisch, c) ältere Kinder kommen zu einer metaphorischen Interpretation, die möglicherweise primitiv erscheint.

Diese drei Stufen finden in den Ergebnissen Bestätigung: Magische Antworten werden vorwiegend von jüngeren Kindern gegeben, ebenso metonymische. Bereits 8-jährige Kinder antworten gleich häufig mit primitiven und echten Metaphern. Ab dem Alter von 10 werden vorwiegend echte Metaphern benutzt, auch wenn das zugrunde liegende Prinzip nicht erklärt werden kann. Anders ist dies bei den 14-jährigen Jugendlichen: sie können bereits verschiedene metaphorische Beziehungen aufzeigen (Winner et al., 1976).

Gardner, Kircher, Winner und Perkins (1975) konnten ebenfalls die Bevorzugung von echten Metaphern mit zunehmendem Alter nachweisen. Während Vorschulkinder keine Erklärung für ihre metaphorischen Antworten liefern können, verstärkt sich die Produktion von passenden Metaphern mit dem Alter. Wie bei Winner et al. (1976) liefern die Jugendlichen im Alter von 14 und 19 Jahren mehrere adäquate Erklärungen der metaphorischen Aussagen (Gardner et al., 1975).

Zusammenfassend zeigt sich, dass junge Kinder vorläufig Metaphern produzieren, ohne sie zu verstehen; einen Entwicklungsschritt weiter findet sich das Verständnis, wobei erst nach einem zusätzlichen Entwicklungsschritt, ab der frühen Adoleszenz, das Basisprinzip erklärt werden kann.

1.6. Metaphernproduktion

Der Umstand, dass sich zum Thema Metaphernproduktion nur wenige Studien finden lassen, liefert die Möglichkeit, die vorhandene Literatur detailliert darstellen zu können. Da die Methoden in den jeweiligen Untersuchungen sehr von einander abweichen, ist der Vergleich zwischen den Ergebnissen schwierig. An dieser Stelle sollen vor allem die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Produktion von Metaphern vorgestellt werden.

1.6.1. Problematik der Untersuchungsmethode

In den Studien, die die Produktion von Metaphern betreffen, finden sich viele unterschiedliche Untersuchungsmethoden. Allgemein lässt sich feststellen, dass die Wahl der Methode einen wichtigen Aspekt bei der Durchführung darstellt, vor allem bezüglich der Ökonomie. Das gemeinsame Ziel der Forscher war es, eine Herangehensweise zu finden, bei der möglichst viele Metaphern produziert werden, sodass deren detaillierte Betrachtung möglich wird.

Einige Autoren versuchten Verfahren zu entwickeln, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu dem erwünschten Ergebnis, nämlich der Produktion von zahlreichen Metaphern, führt (Flor & Hadar, 2005). Oft entstanden laut Flor und Hadar (2005) dadurch Situationen, die unnatürlich waren und/oder in denen Versuchspersonen „gezwungen“ waren, metaphorische Antworten zu liefern, was wiederum das Ergebnis beeinflussen kann, wie bei Pitts, Smith und Pollio (1982). Erhebungsmethoden, bei denen Versuchspersonen angewiesen wurden, Texte zu schreiben (Williams-Whitney, Mio & Whitney, 1992) stellen eine Schwierigkeit dar, da nicht erfahrene Schreiber neben den üblichen Anforderungen, die das Verfassen eines Textes erfordert, weniger kognitive Kapazitäten zur Produktion von Metaphern zur Verfügung haben als erfahrene Schreiber.

Diese Problemstellung könnte der Grund dafür sein, wieso sich in der Literatur vor allem Studien zum Verständnis von Metaphern finden, aber weniger zur Metaphernproduktion.

Trotz allem zeigen sich in letzter Zeit Bestrebungen, diesen Mangel in der Forschungsarbeit zu beheben. Zwei davon sollen hier dargestellt werden.

Flor und Hadar (2005) versuchten einen neuen Ansatz zu kreieren, der eine Antwort auf diese Schwierigkeit liefern sollte. Sie entwickelten ein Experiment, bei dem die Versuchspersonen eine Beziehung zwischen einem Wortpaar herstellen sollten. Die Wortpaare wurden aus bestehenden metaphorischen Ausdrücken ausgegliedert. Das Ziel, möglichst viele Metaphern zu produzieren, wird durch die Art des Experiments erreicht. Die Antworten wurden spontan gegeben, und die Autoren sind der Ansicht, dass die Methodik unverfälscht ist. Dass die Wortpaare an die ursprünglichen Metaphern erinnern, stört Flor und Hadar nicht. Ihrer Meinung nach findet dieser

Prozess auch in natürlichen Situationen, in denen Metaphern produziert werden, statt (Flor & Hadar, 2005).

Einen anderen innovativen Ansatz verfolgen Hussey und Katz (2006), und sie stellten den ökonomischen Aspekt bei der Datenerhebung in den Vordergrund. Sie ließen jeweils zwei gleichgeschlechtliche Versuchspersonen über einen Online-Chat miteinander über ein neutrales, aber vertrautes Thema sprechen bzw. schreiben. Dadurch entfiel der zeitaufwendige Aspekt, die Konversationen abtippen zu müssen. Sie berufen sich auf vorhergehende Studien, nach denen ein Online-Chat einer face-to-face Kommunikation sehr ähnlich sei. Die Untersuchungsmethode führte zu einem die Autoren zufrieden stellenden Ergebnis, weil genügend Metaphern produziert wurden, um sie systematisch studieren zu können (Hussey & Katz, 2006).

1.6.2. Kommunikationsziel

Das Ziel, das ein Sprecher in einer Situation verfolgt, wirkt sich auch auf die Produktion von bildhaften Aussprüchen aus. Dieser Gesichtspunkt wird in einigen Untersuchungen berücksichtigt.

Corts und Pollio (1999) verfolgten in ihrer Studie drei Vorlesungen eines Professors, und überprüften den Inhalt auf metaphorische Ausdrücke. Sie unterteilten die sprachlichen Bilder in zwei Kategorien: thematische und strukturelle Metaphern. Sie fanden heraus, dass Metaphern oft in einer Anhäufung verdichtet anzutreffen sind und nicht in regelmäßigen Intervallen, wie man das vielleicht vermuten könnte. Metaphern, die außerhalb dieser Anhäufungen angetroffen werden, sind entweder struktureller oder thematischer Art, während diejenigen metaphorischen Ausdrücke, die innerhalb einer Anhäufung auftreten, immer thematisch sind. Die strukturellen Metaphern betreffen weniger den Inhalt der Vorlesung, sondern dienen eher der Orientierung, was den Vorlesungsaufbau betrifft, oder sie sollen die Zuhörer einbeziehen. Die Anhäufungen an metaphorischen Ausdrücken werden von einer einheitlichen Metapher charakterisiert, die dann von weiterführenden Ideen und Bildern ausgebaut wird. Zudem betreffen sie die zentralen Inhalte der Vorlesung. Alles in allem beleben die Metaphern den Vortrag,

sie verdeutlichen abstrakte Inhalte und bieten einen neuen Gesichtspunkt bei bereits bekannten Konzepten (Corts & Pollio, 1999).

In einer nachfolgenden Untersuchung versuchten Corts und Meyers (2002) die Ergebnisse zu bestätigen. Sie betrachteten drei Predigten eines Pfarrers, weil in anderen Forschungsarbeiten gezeigt werden konnte, dass abstrakte oder emotionale Reden zu vermehrter Metaphernproduktion führen. In den beiden Studien zeigen sich Anhäufungen von bildhafter Sprache, wenn Sprecher Inhalte ausführlich beschreiben. Es konnten zwei Varianten festgestellt werden: entweder es gibt weder einen Wandel der Sprache betreffend Neuartigkeit, Aktualität und Kohärenz, noch eine Änderung der Thematik, oder es gibt eine Änderung in der Art der Sprache und der Thematik. Es ist wahrscheinlich, dass die letzte Art von Anhäufungen auf Grund von konzeptueller Kohärenz und Aktualität produziert werden (Corts & Meyers, 2002).

Die Autoren nehmen Bezug auf den Ansatz von Lakoff und Johnson (siehe Abschnitt 1.4.1.) und geben Muster an bildhafter Sprache an, wenn eine Person das Hauptthema in Metaphern repräsentiert. Da der Sprecher über dieses Thema sowohl nachdenkt als auch redet, beruht jede weitere Ausführung auf dieser konzeptuellen Metapher (Corts & Meyers, 2002).

In der Untersuchung von Hussey und Katz (2006) spielt das Kommunikationsziel für die Metaphernproduktion ebenso eine große Rolle. Sie gehen von überzeugender Kommunikation aus, wie bei politischer Propaganda oder Werbung, die bildhafte Ausdrücke benutzen, um Zuhörer zu beeinflussen. Deshalb kreierten sie eine Situation, in der mindestens eine Person als „Überzeuger“ fungierte. In einer Versuchsbedingung sollten beide Konversationspartner eine imaginäre Gruppe an Zuhörern überreden, und in der anderen sollte ein Versuchsteilnehmer den Gesprächspartner überzeugen. Die Aufgabe für den Überzeuger lautete, dem Gesprächspartner einen Kurs an der Universität nahe zu legen, der von ihm schon besucht wurde und der ihm gut gefallen hat. In der Bedingung in der eine Gruppe an Zuhörern überredet werden sollte, hatten beide Versuchsteilnehmer die Aufgabe, Argumente für den Kurs zu liefern. Die beiden Untersuchungsbedingungen führten zwar nicht zu einer variablen Häufigkeit in der Produktion von Metaphern; das Ziel der Autoren, eine Situation zu schaffen, in der genügend Metaphern produziert werden, um sie genau betrachten zu können, wurde

trotzdem erreicht. Die Autoren berechneten leider nicht den Unterschied in der Metaphernproduktion zwischen den beiden Personengruppen in der Bedingung, in der ein Versuchsteilnehmer im Gespräch überredet werden sollte. Diese Frage war für Hussey und Katz (2006) uninteressant, weil das erwünschte Ergebnis bereits erzielt wurde.

Zusammenfassend zeigt sich in den Forschungsarbeiten, dass sowohl der Versuch, jemanden zu überzeugen als auch die genaue Beschreibung und/oder Erklärung eines Sachverhaltes zu einer vermehrten Häufigkeit in der Produktion von bildhafter Sprache führt.

1.6.3. Geschlechtsunterschiede

Die bereits zuvor erwähnte Studie von Hussey und Katz (2006) fokussiert als Einzige explizit auf den Einfluss des Geschlechts auf die Produktion von Metaphern. Die Annahme im Vorfeld der Untersuchung lautet, dass Männer mehr nicht-wörtliche Sprache benutzen würden als Frauen. Hussey und Katz (2006) berufen sich dabei auf eine Behauptung von Ortony (1975), die besagt, dass man Metaphern benutzt, um Informationen kompakt zu vermitteln (compactness thesis), was in einer vorlaufenden Untersuchung (Mulac, 1998; zitiert nach Hussey & Katz, 2006) als eine Eigenschaft der männlichen Konversation festgestellt wurde. Als eine weitere Hypothese, warum Männer mehr Metaphern produzieren, wird die vermehrte Tendenz zu riskanten Verhaltensweisen im Vergleich zu Frauen angeführt. Dieser Punkt könnte auch in der Sprache anzutreffen sein: bildhafte Sprache ist insofern „riskanter“ als wörtliche, als dass sie öfter zu Missverständnissen führen kann (Hussey & Katz, 2006).

Die Ergebnisse der Untersuchung von Hussey und Katz (2006) bestätigen diese Annahmen großteils. Männer produzieren mehr Metaphern als Frauen, allerdings nicht in allen Versuchsbedingungen: Frauen produzieren im Gespräch mit fremden Chat-Partnern weniger Metaphern. Kennen die weiblichen Versuchsteilnehmer einander, so konnte kein Geschlechtsunterschied in der Häufigkeit der produzierten Metaphern festgestellt werden. Wie eine detaillierte Analyse zeigt, ist dies ist nicht darauf zurückzuführen, dass Männer ihre Konversation kompakter betreiben als Frauen. Die größere Risikobereitschaft der Männer, Metaphern zu produzieren, lässt sich aus dem

Umstand erklären, dass männliche Versuchspersonen bereit waren, nicht verstanden zu werden, um dafür witzig zu sein. Frauen wiederum versuchen, Missverständnisse zu vermeiden, wenn der Gesprächspartner nicht bekannt ist, was laut den Autoren zu einer Verminderung der Metaphernproduktion führt (Hussey & Katz, 2006).

1.6.4. Emotionen und Metaphern

Der Einfluss von Emotionen bei der Metaphernproduktion ist nicht unbedeutend. Metaphern erfüllen bei der autobiografischen Beschreibung von emotionalen Erlebnissen genauso wie bei der Darstellung von Emotionen anderer Personen eine wichtige Funktion, wie die nachfolgenden Forschungsergebnisse genauer verdeutlichen werden. Außerdem führt der Gebrauch von metaphorischen Ausdrücken beim Zuhörer zu emotionalen Reaktionen.

1.6.4.1. Metaphernproduktion bei der Beschreibung von autobiografischen emotionalen Erfahrungen

Ausgehend von den drei Funktionen der Metapher, wie sie Ortony (1975) vorschlug, sollte laut Fainsilber und Ortony (1987) emotionale Kommunikation voll von bildhafter Sprache sein. Emotionen sind als subjektive Erfahrungen schwer auszudrücken, was auf die inexpressibility thesis verweist. Bildhafte Sprache ermöglicht es, die Komplexität von Emotionen prägnant einzufangen, was auf die compactness thesis hindeutet. Und nicht zuletzt drückt laut der vividness thesis metaphorische Sprache die variierende Intensität von emotionalen Reaktionen aus (Fainsilber & Ortony, 1987).

Fainsilber und Ortony (1987) unterstützen in ihrer Untersuchung diese Behauptungen. Ihre Versuchspersonen sollten sich an Situationen erinnern, in denen sie unterschiedliche Emotionen erlebt haben. Für jede Emotion sollten sie sich zwei Situationen einfallen lassen: eine, in der sie milde Emotionen, und eine andere, in der sie intensive Emotionen erlebt hatten. Die Versuchspersonen sollten sich dann jeweils in eine der Situationen hineinversetzen und beschreiben, wie sie sich während des Ereignisses gefühlt hatten, und welche Aktionen sie als Reaktion auf ihre Emotionen gesetzt hatten. Somit wurde für beide Intensitätsstufen der Emotion sowohl nach den

Gefühlen als auch nach den Tätigkeiten in der Situation gefragt. Es wurden vier positive Emotionen (Freude, Stolz, Dankbarkeit und Erleichterung) sowie vier negative (Traurigkeit, Angst, Ärger und Scham) erfragt. Die Ergebnisse bestätigen die inexpressibility thesis. Bei der Beschreibung der Gefühle in einer emotionalen Situation werden mehr Metaphern verwendet als bei der Beschreibung der Tätigkeiten. Eine Emotion ist mit wörtlicher Sprache oft schwer auszudrücken, Metaphern helfen hier etwas zu vermitteln, was sonst schwierig zu erfassen wäre. Die vividness thesis wird ebenfalls unterstützt: Bei der Beschreibung von intensiven Gefühlen werden mehr Metaphern produziert. Obwohl die Versuchspersonen achtmal häufiger tote Metaphern produzieren, ist das Verhältnis von neuen zu toten Metaphern bei intensiven Emotionen größer als bei milden (Fainsilber & Ortony, 1987).

Williams-Whitney et al. (1992) knüpfen an diese Ergebnisse an. Sie ließen erfahrene und unerfahrene Autoren Texte über Situationen schreiben, in denen diese entweder selbst Stolz oder Scham erlebt hatten, oder die Autoren sollten ein Szenario wiedergeben, in der eine andere Person Stolz oder Scham erlebt hatte. Damit wurde der autobiografische bzw. nicht-autobiografische Aspekt bei der Wiedergabe von emotionalen Erlebnissen abgedeckt. Auch hier sollten Gefühle und Tätigkeiten in der Situation beschrieben werden. Es konnte festgestellt werden, dass erfahrene Autoren mehr Metaphern produzieren als unerfahrene, und dass beide Gruppen mehr Metaphern für die Beschreibung von Gefühlen als für jene von Tätigkeiten verwenden. Es werden mehr neue Metaphern bei der Beschreibung von den eigenen, intensiven Gefühlen produziert. Dies kann nur dann auf die nicht-autobiografische Situation umgemünzt werden, wenn der Autor bereits Erfahrung hat (Williams-Whitney et al, 1992).

Eine weitere Untersuchung von Fussell (1992, zitiert nach Fussell & Moss, 1998) beruht ebenfalls auf der Studie von Fainsilber und Ortony (1987). Hier sollten Studenten wieder Situationen beschreiben, in denen sie milde und intensive Gefühle erlebt hatten. Allerdings wurden keine Beschränkungen bezüglich des Inhalts der Beschreibung auferlegt. Die abgefragten Emotionen lauteten: Ärger, Traurigkeit, Freude und Stolz. Es zeigte sich, dass der Gebrauch von Metaphern von der Art und der Intensität der beschriebenen Emotion abhängig ist. Wieder werden bei intensiven Gefühlen mehr Metaphern produziert als bei milden, vor allem bei Traurigkeit und Freude (Fussell, 1992; zitiert nach Fussell & Moss, 1998).

Zusammenfassend stellt sich heraus, dass Metaphern in Situationen, in denen eine Person das eigene Erleben von intensiven Gefühlen beschreiben möchte, ein unerlässliches Kommunikationsmittel darstellen.

1.6.4.2. Metaphern bei der Beschreibung von standardisierten emotionalen Erfahrungen

Die Untersuchung des Metapherngebrauchs bei autobiografischen emotionalen Zuständen erhöht zwar die Alltagstauglichkeit der Ergebnisse, allerdings erschwert dieser Zugang auch das Feststellen von Beziehungen zwischen Metaphern und den zugrundeliegenden emotionalen Erfahrungen, die beschrieben werden sollen (Fussell & Moss, 1998).

Um diesem Problem zu entgehen, entwickelten Fussell und Moss (1995, zitiert nach Fussell & Moss, 1998) eine Durchführungsmethode, bei der mehrere Versuchspersonen denselben emotionalen Zustand beschreiben sollten.

Als Untersuchungsmaterial wurden Videoclips gezeigt, deren Inhalt die Teilnehmer einer Person schildern sollten, die den Film nicht gesehen hatten. Sie sollten den emotionalen Zustand des Darstellers im Video erklären, sodass der Zuhörer nachvollziehen konnte, wie sich die Person fühlte. Alle fünf gezeigten Videoclips bezogen sich auf die Emotion Depression beziehungsweise Traurigkeit.

Es zeigt sich, dass sich die wörtliche Sprache bei der Beschreibung der Filme kaum von einander unterscheidet, der Gebrauch von Metaphern allerdings schon. Bildhafte Sprache wird benutzt, um die Abstufungen in den Zuständen der Depression zu schildern. Metaphern werden somit benutzt, um Intensitätsstufen innerhalb einer Emotion abzugrenzen. Zudem wird gezeigt, dass metaphorische Ausdrücke nicht statt, sondern zusätzlich zur wörtlichen Sprache benutzt werden. Meist folgt die Metapher einer wörtlichen Ausführung, vielleicht um diese zu verdeutlichen.

In der Untersuchung wurden außerdem zwei Bedingungen geschaffen: in der ersten war der zuhörenden Person erlaubt, mit der Versuchsperson zu interagieren, Fragen zu stellen usw., während der Zuhörer in der zweiten Bedingung nur leise lauschen durfte.

Kann die Testperson mit dem Zuhörer interagieren, so werden mehr Wörter produziert, ebenso mehr Metaphern. Betrachtet man dieses Mehr an Metaphern im Verhältnis zu den gesprochenen Wörtern, so unterscheiden sich die Versuchsbedingungen nicht von

einander. Die Autoren erachten dies als Bestätigung ihrer Annahme, dass bildhafte Ausdrücke vom Sprecher als übliche Form bei der Beschreibung von emotionalen Erfahrungen beurteilt werden (Fussell & Moss, 1995; zitiert nach Fussell & Moss, 1998).

Somit sind Metaphern in der Kommunikation über Emotionen ein verbreitetes Hilfsmittel. Sie helfen nicht nur dabei, wörtliche Ausführungen klarzustellen, sondern sie unterstützen auch die Abgrenzung verschiedener Nuancen emotionaler Erfahrungen.

1.6.4.3. Emotionale Reaktionen auf Metapherngebrauch

Reagieren Zuhörer bei bildhafter Sprache emotionaler als bei wörtlicher? Dieser Frage gingen Turner und Gibbs (in Vorbereitung; zitiert nach Gibbs, Leggitt & Turner, 2002) nach. Ihrer Ansicht nach sollten Metaphern emotionalere Reaktionen bei Zuhörern auslösen, weil diese eine große Bandbreite an Bedeutungen übermitteln. Ebenso sind die Autoren der Meinung, dass die Produktion von neuen Metaphern emotionale Reaktionen hervorruft. Zudem vermuten sie, dass neue metaphorische Ausdrücke zu einer größeren Intimität zwischen Sprecher und Zuhörer führen, weil sie auf einer größeren Gemeinsamkeit zwischen den Gesprächsteilnehmern basieren bzw. diese mitbegründen.

In der Studie von Turner und Gibbs (in Vorbereitung; zitiert nach Gibbs, Leggitt & Turner, 2002) hörten Studenten Szenen, die vier Emotionen (Ärger, Angst, Freude und Trauer) beinhalteten. Jeweils zwei endeten wörtlich, konventionell metaphorisch oder mit einem neuen metaphorischen Ausdruck. Nach jeder Szene stuften die Versuchspersonen auf einer Skala die emotionale Intensität des Sprechers ein und bewerteten auch, wie sie sich nach dem Gehörten fühlten.

Es zeigt sich ein Unterschied zwischen den Emotionen: Freude wird intensiver beurteilt als die anderen Gefühle, während Trauer am wenigsten intensiv eingeschätzt wird. Sowohl neue als auch konventionelle Metaphern führen bei den Zuhörern zu emotionaleren Reaktionen, allerdings nicht signifikant.

Zuhörer schreiben dem Sprecher mehr emotionale Intensität zu, wenn dieser metaphorische Sprache verwendet. Dass Freude als intensiver beurteilt wird, kann entweder am Stimulusmaterial liegen oder aber auch an der mangelnden Bereitschaft der Teilnehmer, sich in eine negative Stimmung hineinversetzen zu wollen.

Trotzdem wird ein Beweis dafür vorgelegt, dass metaphorische Sprache sowohl Emotionen widerspiegelt als auch verursacht (Turner & Gibbs, in Vorbereitung; zitiert nach Gibbs, Leggitt & Turner, 2002).

2. Depression

Der Begriff Depression kommt vom lateinischen Wort „depressio“ und steht für Niedergeschlagenheit (Duden, 1996).

Laut Gerrig und Zimbardo (2008) zählt die Depression zu den affektiven Störungen und ist eine Störung des emotionalen Gleichgewichts. Jeder Mensch hat in seinem Leben eine Zeit, in der er traurig ist, weil er einen geliebten Mitmenschen verloren hat oder ein bestimmtes Ziel nicht erreicht hat. Derartige Gefühle sind, leidet man an einer Depression, nur ein Symptom von mehreren. Die Ausprägung und die Dauer der Symptome sind wichtige Faktoren bei der Diagnose einer Depression (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Charakteristisch für eine Depression sind die Symptome Antriebslosigkeit, traurige Verstimmung und Interessensverlust; werden die Merkmale zu einem Syndrom, so umfasst dies emotionale, kognitive, motorische und körperliche Veränderungen (Volk, Travers & Neubig, 1998).

2.1. Klassifikation der Depression

Psychische Störungen werden üblicherweise in die Klassifikationssysteme ICD-10 oder DSM IV-TR eingeordnet. Die Klassifikation einer psychischen Störung dient der eindeutigen Zuordnung und somit der Diagnose. Sie hilft, die Kommunikation über eine psychische Störung zu vereinfachen.

Die Depression wird durch eine Anzahl an Symptomen definiert, die gleichzeitig vorhanden sind und über eine gewisse Zeit andauern und die nicht durch eine andere Erkrankung erklärbar sind (Hautzinger, 1998). Es werden zwei Klassen affektiver Störungen unterschieden: unipolare Störungen, welche die Major Depression beinhalten, sowie bipolare Störungen, bei denen es zu einem Wechsel von manischen und depressiven Episoden kommt (Comer, 2008).

2.1.1. Klassifikation nach DSM IV-TR

Die American Psychiatric Association (APA) veröffentlicht das DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), wobei die vierte text revidierte Ausgabe seit

2003 aktuell ist. Das DSM IV-TR ist ein multiaxiales System: Es stellt psychische Störungen auf fünf Achsen dar (Saß, Wittchen, Zaudig & Houben, 2003).

Für die Diagnose einer Major Depression nach DSM IV-TR gelten die im Folgenden aufgezählten Kriterien, wobei die Kernsymptome auch für Kinder und Jugendliche gelten (Saß et al., 2003).

„A. Mindestens fünf der folgenden Symptome bestehen während derselben Zwei-Wochen-Periode und stellen eine Änderung gegenüber der vorher bestehenden Leistungsfähigkeit dar; mindestens eines der Symptome ist entweder (1) Depressive Verstimmung oder (2) Verlust an Interesse oder Freude.

Beachte: Auszuschließen sind Symptome, die eindeutig durch einen medizinischen Krankheitsfaktor, stimmungsinkongruenten Wahn oder Halluzinationen bedingt sind.

1. Depressive Verstimmung an fast allen Tagen, für die meiste Zeit des Tages, vom Betroffenen selbst berichtet (z.B. fühlt sich traurig oder leer) oder von anderen beobachtet (z.B. erscheint den Tränen nahe). (Beachte: kann bei Kindern und Jugendlichen auch reizbare Verstimmung sein).
2. Deutlich vermindertes Interesse oder Freude an allen oder fast allen Aktivitäten, an fast allen Tagen, für die meiste Zeit des Tages (entweder nach subjektivem Ermessen oder von anderen beobachtet).
3. Deutlicher Gewichtsverlust ohne Diät; oder Gewichtszunahme (mehr als 5% des Körpergewichts in einem Monat); oder verminderter oder gesteigerter Appetit an fast allen Tagen. Beachte: Bei Kindern ist das Ausbleiben der erwarteten Gewichtszunahme zu berücksichtigen.
4. Schlaflosigkeit oder vermehrter Schlaf an fast allen Tagen.
5. Psychomotorische Unruhe oder Verlangsamung an fast allen Tagen (durch andere beobachtbar, nicht nur das subjektive Gefühl von Rastlosigkeit oder Verlangsamung).
6. Müdigkeit oder Energieverlust an fast allen Tagen.
7. Gefühle von Wertlosigkeit oder übermäßige oder unangemessene Schuldgefühle (die auch wahnhaftes Ausmaß annehmen können) an fast allen Tagen (nicht nur Selbstvorwürfe oder Schuldgefühle wegen des Krankseins).

8. Verminderte Fähigkeit zu denken oder sich zu konzentrieren oder verringerte Entscheidungsfähigkeit an fast allen Tagen (entweder nach subjektivem Ermessen oder von anderen beobachtet).
 9. Wiederkehrende Gedanken an den Tod (nicht nur Angst vor dem Sterben), wiederkehrende Suizidvorstellungen ohne genauen Plan, tatsächlicher Suizidversuch oder genaue Planung eines Suizids.
- B. Die Symptome erfüllen nicht die Kriterien einer Gemischten Episode.
 - C. Die Symptome verursachen in klinisch bedeutsamer Weise Leiden oder Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen.
 - D. Die Symptome gehen nicht auf die direkte körperliche Wirkung einer Substanz (z.B. Droge, Medikament oder eines medizinischen Krankheitsfaktors (z.B. Hypothyreose) zurück.
 - E. Die Symptome können nicht besser durch Einfache Trauer erklärt werden, d.h. nach dem Verlust einer geliebten Person dauern die Symptome länger als zwei Monate an oder sind durch deutliche Funktionsbeeinträchtigungen, krankhafte Wertlosigkeitsvorstellungen, Suizidgedanken, psychotische Symptome oder psychomotorische Verlangsamung charakterisiert.“ (Saß et al., 2003, S.406f.)

2.1.2. Klassifikation nach ICD-10

Das ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death) wird von der WHO herausgegeben und beinhaltet eine Klassifikation aller Erkrankungen, wobei die psychischen Störungen in Kapitel F dargestellt sind. Die gültige Version ist seit 1991 aktuell (Dilling & Freyberger, 1999).

Im ICD-10 zählt die Depression zu den affektiven Störungen, verschlüsselt als die F3 Störungsgruppe. Bei der Klassifikation werden die Schwere, der Verlauf und die Ausprägung der Symptomatik beurteilt. In diesem Klassifikationssystem werden affektive Störungen, die in der Kindheit oder Jugend beginnen, kodiert wie jene von Erwachsenen, wenn die Merkmale zutreffen (Dilling & Freyberger, 1999).

Für die Diagnose einer depressiven Episode laut ICD-10, die in diesem Klassifikationssystem gleichbedeutend der Major Depression klassifiziert wird, müssen folgende Kriterien auftreten:

- „A. Die allgemeinen Kriterien für eine depressive Episode (F32) sind erfüllt.
- B. Mindestens zwei der folgenden drei Symptome liegen vor:
 1. depressive Stimmung, in einem für die Betroffenen deutlich ungewöhnlichen Ausmaß, die meiste Zeit des Tages, fast jeden Tag, im wesentlichen unbeeinflusst von den Umständen und mindestens zwei Wochen anhaltend;
 2. Interessen- oder Freudeverlust an Aktivitäten, die normalerweise angenehm waren;
 3. verminderter Antrieb oder gesteigerte Ermüdbarkeit.
- C. Eins oder mehrere zusätzliche der folgenden Symptome, so daß die Gesamtzahl aus B. und C. vier *oder fünf* [Hervorhebung d. Verf.] ergibt:
 1. Verlust des Selbstvertrauens oder des Selbstwertgefühles;
 2. unbegründete Selbstvorwürfe oder ausgeprägte, unangemessene Schuldgefühle;
 3. wiederkehrende Gedanken an den Tod oder an Suizid, suizidales Verhalten;
 4. Klagen über oder Nachweis eines verminderten Denk- oder Konzentrationsvermögens, Unschlüssigkeit oder Unentschlossenheit;
 5. psychomotorische Agitiertheit oder Hemmung (subjektiv oder objektiv);
 6. Schlafstörungen jeder Art;
 7. Appetitverlust oder gesteigerter Appetit mit entsprechender Gewichtsveränderung.“ (Dilling & Freyberger, 1999, S. 127f.)

Dies waren die Kriterien für die leichte depressive Episode F32.0; für die Diagnose einer schweren depressiven Episode ohne psychotische Symptome F32.2 werden folgende Kriterien ergänzt:

- „A. Die allgemeinen Kriterien für eine depressive Episode (F32) sind erfüllt.
- B. Alle drei Symptome von F32.0 B.
- C. Zusätzliche Symptome von F32.0 C., so daß die Gesamtzahl aus B. und C. mindestens acht Symptome ergibt.

D. Keine Halluzinationen, Wahn oder depressiver Stupor.“ (Dilling & Freyberger, 1999, S. 129)

2.1.3. Diagnostik

Viele Methoden erleichtern die einheitliche Diagnose einer Depression. Dabei stützen sich die Verfahren entweder vermehrt auf die Einschätzung eines Experten (Fremdbeurteilung), oder auf die Selbsteinschätzung des Betroffenen. Diagnostische Interviewleitfäden geben Fragen vor, die von den Kindern/Jugendlichen oder von den Eltern beantwortet werden (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2006).

Das Kinder-DIPS ist ein stark strukturiertes Interview für Kinder und Jugendliche, das eine Diagnose nach DSM IV-TR oder ICD-10 erlaubt (Unnewehr, Schneider & Margraf, 2008). Halbstrukturiert hingegen ist das CASCAP-D, welches auch bei Kindern und Jugendlichen angewendet wird (Döpfner, Berner, Flechtner, Lehmkuhl & Steinhausen, 1999). Wichtig ist bei der Diagnosefindung, dass sowohl mit dem Betroffenen als auch mit den Eltern ein Gespräch geführt wird (Döpfner & Petermann, 2008).

Aber auch Fragebögen in schriftlicher Form werden für die Einschätzung der Stimmung angewendet. Beispiele dafür sind das Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ) und die Diagnosechecklisten für depressive Störungen aus dem DISYPS-KJ, ein Diagnostiksystem für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2006). Aber auch projektive Verfahren (z.B. Variationen des Thematischen Apperzeptions Test, TAT, wie der Childrens' Apperception Test) oder auch Peer Ratings (z.B. Peer Nomination Inventory for Depression, PNID) werden eingesetzt, um das Vorliegen und die Schwere einer depressiven Störung bei Kindern und Jugendlichen zu erheben (Stiensmeier-Pelster, Schürmann & Duda, 2000).

2.2. Epidemiologie

Die Epidemiologie gibt Aufschluss über die Häufigkeit einer Störung sowie ihrer Verteilung in unterschiedlichen Populationen. Einerseits wird dadurch die optimale

Planung von Versorgungsleistungen geprüft, andererseits versucht die Wissenschaft, Ursachen und den Verlauf der Krankheit zu erforschen (Essau, 2007).

Am häufigsten werden Menschen in den USA wegen einer Depression in eine psychiatrische Klinik eingewiesen, wobei eine hohe Dunkelziffer unentdeckt bleibt (Gerrig & Zimbardo, 2008). In den letzten Jahren steigt die Anzahl der Erkrankungen, und die Betroffenen werden immer jünger (Comer, 2008). Das Lebenszeitrisiko, an einer Major Depression zu erkranken, liegt zwischen 4,4 und 18,0 Prozent, wobei die Wahrscheinlichkeit, im Laufe des Lebens eine Depression zu erleiden, bei Männern bei 12 % und bei Frauen bei 26 % liegt (Hautzinger, 1998). Eine Untersuchung, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurde, bestätigt dies: In allen Ländern zeigen Frauen höhere Prävalenzzahlen als Männer (Nicholson et al., 2008).

Kessler et al. (2005) fanden eine Lebenszeitprävalenz von 16,6 Prozent, wobei die Krankheit meist in den Jahren zwischen 25 und 32 Jahren beginnt.

Die Punktprävalenz liegt zwischen 1,5 und 4,9 Prozent (Hautzinger, 1998). Unterschiede in den Prävalenzzahlen führt Schuster (2001) auf verschiedene Alterszusammensetzungen der Stichproben sowie auf die unterschiedlichen Zeitpunkte der Datenerhebung zurück. Sobald eine Untersuchung eher jüngere Probanden erforscht, werden höhere Prävalenzzahlen berichtet als bei Untersuchungen mit älteren Teilnehmern. Außerdem weisen generell Studien der letzten Zeit höhere Prävalenzraten auf. Zum einen liegen diese Befunde daran, dass Jüngere in den letzten Jahren verstärkt an Depressionen leiden, zum anderen ist generell die Häufigkeit von Depressionen kürzlich gestiegen (Schuster, 2001).

Die genannten Zahlen beschränken sich auf Untersuchungen an Erwachsenen. Aber wie häufig trifft man eine Depression bei Jugendlichen an? Verschiedene Untersuchungen zeigen eine Depressionsrate bei Jugendlichen von bis zu 17,9 % (Essau, 2004; sowie Lewisohn et al., 1993; zitiert nach Essau, 2007). Schuster (2001) fand eine Lebenszeitprävalenz für depressive Störungen bei 14- bis 24-jährigen von 9,9 % bei Männern und 17 % bei Frauen. Diese Zahlen sind denen der Erwachsenen sehr ähnlich, was aufzeigt, dass Depressionen häufig in der Jugendzeit beginnen (Schuster, 2001). Vor Beginn der Pubertät ist die Verteilung der Häufigkeit von Depressionen zwischen Mädchen und Buben vergleichbar, während ab dem Alter von 14 die Zahlen vor allem

bei Mädchen steigen und dieser Geschlechtsunterschied bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2006).

2.3. Entwicklung der Geschlechtsunterschiede

Das Entstehen der Geschlechtsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der Depression interessierte bereits einige Forscher. Nolen-Hoeksema und Girgus (1994) stellten auf Grund eines Überblicks über die vorhandene Literatur ein Modell auf, das das Auftreten des Geschlechtsunterschiedes in der Adoleszenz erklären soll. Demnach weisen Mädchen bereits vor der Pubertät bestimmte Merkmale auf, die das Risiko für die Entwicklung einer Depression erhöhen. Allerdings kommt es erst dann zur Erkrankung, wenn diese Merkmale auf bestimmte Herausforderungen der frühen Adoleszenz treffen. Es werden für beide Geschlechter die gleichen Ursachen für eine depressive Störung angenommen, allerdings sind diese Risikofaktoren bei Mädchen bereits vor der frühen Adoleszenz erhöht. Die Depression entsteht erst auf Grund der Interaktion dieser Risikofaktoren und der neuen Herausforderungen in der Adoleszenz. Das Modell soll laut Autoren auch die fortbestehenden Geschlechtsunterschiede im Erwachsenenalter erklären, weil die in der Jugendzeit angetroffenen Herausforderungen bei Frauen auch später sehr verbreitet sind. Zudem erhöhen depressive Episoden in der Adoleszenz das Risiko für ein späteres Auftreten: sie können zu schlechteren Noten in der Schule führen, weil sich Depressionen auf die Leistung auswirken können, was sich wiederum auf die Karriere negativ auswirkt und deshalb wieder zu Depressionen führen kann; eine depressive Störung kann auch das Denken des Betroffenen so beeinflussen, dass vor allem negative Erinnerungen vordergründig sind und Entscheidungen beherrschen. Ein negatives Selbstkonzept und falsche Entscheidungen bezüglich wichtiger Lebensabschnitte erhöhen das Risiko für Depressionen im Erwachsenenalter (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994).

2.4. Besondere Risikofaktoren bei Jugendlichen

Nicht nur das Auftreten der Geschlechtsunterschiede in der Jugendzeit, sondern auch das immer frühere Entstehen von Depressionen in dieser Zeit geben Anlass zur

Annahme, dass das gehäufte Auftreten von Risikofaktoren als mögliche Ursache dieser Entwicklung zu betrachten ist.

Risikofaktoren stellen Rahmenbedingungen dar, die die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung einer Störung erhöhen, während Schutzfaktoren diese senken. Wechselwirkungen zwischen diesen Faktoren bedingen das Ausmaß der Vulnerabilität der Person und somit ihre Neigung für gewisse Störungen (Rollett, 2002).

Im Folgenden werden Risikofaktoren dargestellt, die laut aktuellen Untersuchungen eine erhöhte Rate an Depressionen bei Jugendlichen nach sich zogen.

Familiäre Belastungen

Kinder depressiver Eltern zeigen ein stark erhöhtes Risiko, an einer Depression zu erkranken (Essau, 2004). Die Autorin stellte bei 54,6% der Jugendlichen, die an einer Depression erkrankten, eine depressive Störung der Eltern fest. Weniger elterliche Zuneigung sowie verminderte Kommunikation und vermindertes Vertrauen zu den Eltern sind eher bei depressiven Jugendlichen anzutreffen als bei nicht-depressiven (Essau, 2004). In einer anderen Untersuchung (Pelkonen, Marttunen, Kaprio, Huurre & Aro, 2008) fand man als wichtige Prädiktoren für das spätere Auftreten einer Depression eine schlechte Atmosphäre zu Hause, Scheidung der Eltern sowie eine schlechte Beziehung zur Mutter.

Eine elterliche Depression erhöht außerdem die Sensibilität der Jugendlichen gegenüber belastenden Erlebnissen, wodurch wiederum die Häufigkeit von depressiven Erkrankungen ansteigt (Bouma, Ormel, Verhulst & Oldehinkel, 2008).

Im Gegensatz dazu zeigt sich bei Costello, Swendsen, Rose und Dierker (2008), dass eine gut funktionierende Familienstruktur sowie ein guter Bezug zu den Eltern als protektive Faktoren für das Nicht-Entstehen einer Depression angesehen werden können.

Soziale Unterstützung

Ein unterstützendes soziales Netz wird oft in verschiedenen Zusammenhängen als Schutzfaktor gegen das Auftreten von psychischen Störungen genannt. Ist ein solches nicht vorhanden, kann es vermehrt zu depressiven Störungen kommen.

Als belastend eingeschätzte Beziehungen, wobei hier Beziehungen zu Eltern, Freunden und (Ehe-)Partnern betrachtet wurden, stehen laut Schuster (2001) im Zusammenhang mit depressiven Episoden. Costello et al. (2008) zeigen in ihrer Untersuchung, dass ein guter Bezug zu Eltern, Gleichaltrigen und Schule als protektiver Faktor für das seltenere Auftreten von Depressionen bei Jugendlichen wirkt.

Leistungsbezogene Faktoren

Essau (2007) betont den wichtigen Aspekt des Schulwechsels von Grundschule zur weiterführenden Schule und die damit verbundenen steigenden Leistungsanforderungen, die Bewertung und den Vergleich zwischen den Schülern bezüglich der Noten sowie die veränderten soziale Netzwerke. Tatsächlich berichten Pelkonen et al. (2008) als Risikofaktor für eine Depression die Unzufriedenheit mit akademischen Leistungen. Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen kann eine Reduktion des Selbstwerts herbeiführen und eine Schwächung des sozialen Netzes bewirken, weshalb sie zu Depressionen führen kann (Essau, 2007).

Belastende Lebensereignisse

Belastende Ereignisse in der Jugendzeit stehen im Zusammenhang mit einem erhöhten Auftreten von depressiven Störungen (Bergeron, Valla, Smolla, Piche, Berthiaume & Georges, 2007). Nolen-Hoeksema und Girgus (1994) betonen vor allem den Anstieg der Häufigkeiten von sexuellem Missbrauch bei Mädchen im Alter von 10 bis 14 Jahren. Das Erleben eines körperlichen Übergriffs erhöht das Risiko, an einer Depression zu erkranken (Kilpatrick, Ruggiero, Acierno, Saunders, Resnick & Best, 2003). Auch Probleme mit dem Gesetz wurden in einigen Studien als Risikofaktor herausgefunden (Pelkonen et al., 2008; Costello et al., 2008). Eine Scheidung der Eltern zählt ebenso zu belastenden Lebensereignissen, mit denen Jugendliche schwer umgehen können, wie Gesundheitsprobleme (Pelkonen et al., 2008). In einer Untersuchung von Schuster (2001) berichten 20,1% der an einer Depression Erkrankten von einem Todesfall als auslösenden Faktor, am häufigsten wurden mit 35,6% Probleme in der Partnerschaft genannt.

Wie Bouma et al. (2008) zeigen, erhöht eine elterliche Depression die Sensibilität der Jugendlichen gegenüber belastenden Lebensereignissen, was beispielhaft dafür ist, dass Risikofaktoren oft als ein Zusammenspiel wirken, die sich gegenseitig beeinflussen und meist erst in Summe eine depressive Störung begünstigen.

3. Metaphern in der Psychotherapieforschung

Die Auswirkungen beziehungsweise Einflüsse von Emotionen auf den Gebrauch von Metaphern wurden bereits im Abschnitt 1.6.4. aufgezeigt. An dieser Stelle sollte eigentlich eine Verbindung zwischen klinischer Depression und Metaphernproduktion hergestellt werden, allerdings wurde dieser Aspekt in der Forschungswelt bisher kaum bis gar nicht berücksichtigt.

Durchaus untersucht wurde die Beziehung zwischen dem Gebrauch von bildhafter Sprache und therapeutischen Ergebnissen im Rahmen der psychotherapeutischen Forschung. In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass Untersuchungen, die die Psychotherapie betreffen, meist Einzelfallstudien sind, die wenig Aussagekraft besitzen. Qualitative Forschung ist in diesem Bereich vorherrschend, einzelne Fallbeispiele werden genau beleuchtet und können schwer generalisiert werden.

Trotzdem sollen einige wenige Untersuchungen dargestellt werden, die den Gebrauch von Metaphern detailliert im Zusammenhang mit mehreren Aspekten der Psychotherapie aufzeigen.

3.1. Die Untersuchung bildhafter Sprache in der Psychotherapieforschung

Die Erforschung von Effekten der Metaphernproduktion auf Veränderungen im therapeutischen Prozess entwickelt sich laut McMullen (1996) sehr langsam.

McMullen (1996) nennt als Grund dafür einige Faktoren.

Die Bestimmung jener bildhaften Ausdrücke, die für die genaue Analyse ausgewählt werden, gestaltet sich schwierig. Man weiß nicht genau, welche der vielen Arten der Metapher, die während einer Therapie produziert werden, tatsächlich eine Rolle spielen und deshalb als Kennzeichen des Fortschritts beim Klienten angesehen werden können.

Die vorherrschenden Methoden ermöglichen außerdem nicht, Einblick in die Entstehung, Erweiterung und Verstärkung von psychotherapeutischer Veränderung als eine Wirkung von Metaphernverwendung zu geben. Alternative Methoden werden benötigt, um vorgeschlagene Funktionen der Metapher zu überprüfen, weil diese die augenblickliche subjektive Erfahrung miteinschließen (McMullen, 1996).

Und letztlich gibt es zahlreiche klinische Interessen, die nur mit großen Schwierigkeiten in für die Forschung brauchbare Fragestellungen umgewandelt werden können. Dies führte oft dazu, dass Forscher nicht wussten, welche Fragen sie stellen sollten. Nur wenige empirische Studien wurden von wissenschaftlichen Fragestellungen angeleitet, und der Einfluss von Metaphernproduktion auf therapeutische Veränderungen wurde nicht behandelt (McMullen, 1996).

Die Forschung liefert trotz aller Schwierigkeiten Ergebnisse, die im Kontext der vorliegenden Arbeit interessant sind und die im Weiteren dargestellt werden.

3.1.1. Anteil der bildhaften Ausdrücke bei Klient und Therapeut

In den Forschungsanfängen dieses Untersuchungsbereiches dachte man, neue Metaphern (Begriffserklärung siehe Abschnitt 1.2.) hätten im Vergleich zu toten bildhaften Ausdrücken mehr Einfluss auf den therapeutischen Prozess (McMullen, 1996).

Pollio und Barlow untersuchten bereits im Jahre 1975 die Metaphernproduktion im psychotherapeutischen Kontext. Sie fokussierten in ihrer Untersuchung auf neue, innovative Metaphern, denn „...frozen figures are quite similar to ordinary vocabulary items and that if figurative language is to be related to therapeutic problem-solving, it must be the novel figures which do the work rather than their frozen counterparts“ (Pollio & Barlow, 1975, S. 242). Dazu analysierten sie den Ablauf einer einzelnen Psychotherapiesitzung. Sie konnten feststellen, dass der Patient sowohl mehr neue als auch mehr tote Metaphern produzierte als der Therapeut. Der Anteil der toten bildhaften Ausdrücke im Verhältnis zu den produzierten Worten nahm im Verlauf der Therapiesitzung bei beiden Teilnehmern ab. Was den Anteil an neuer bildhafter Sprache betrifft, so nahm dieser in der Mitte des Gesprächs bei beiden Gesprächsteilnehmern zu, was nur vom Klienten auch gegen Ende der Sitzung beibehalten wurde (Pollio & Barlow, 1975).

In einer Untersuchung von McMullen (1985; zitiert nach McMullen, 1996) stellte sich heraus, dass der Anteil an neuen Figuren beim Therapeuten höher war als der des Klienten, allerdings nur im erfolgreichen Therapiefall. Während der Klient mit

erfolgreichem Therapieabschluss eine konstante Rate an lebendiger bildhafter Sprache verzeichnete, reduzierte der nicht-erfolgreiche Patient den Anteil an neuen bildhaften Ausdrücken im Therapieverlauf (McMullen, 1985; zitiert nach McMullen, 1996).

In einer späteren Studie wurde auf die Unterteilung in tote und lebendige Metaphern verzichtet (Hill & Regan, 1991; zitiert nach McMullen, 1996). Es wurden acht verschiedene Psychotherapiefälle genau analysiert, und dabei zeigte sich eine durchschnittliche Anzahl an Metaphern von 3,65 beim Klienten und 2,83 beim Therapeuten pro Sitzung. In einem erfolgreichen Therapiefall wurden sogar 18,40 Metaphern vom Klienten und 14,35 vom Therapeuten produziert (Hill & Regan, 1991; zitiert nach McMullen, 1996). McMullen (1989) konnte beim Vergleich von drei erfolgreichen Therapiefällen und drei nicht-erfolgreichen keinen Unterschied in der Häufigkeit der produzierten Metaphern feststellen. Klienten produzieren im Schnitt 8,81, Therapeuten 3,32 bildhafte Ausdrücke pro Sitzung (McMullen, 1989).

In den besprochenen Untersuchungen zeigt sich, dass bildhafte Sprache nur einen geringen Teil des tatsächlich Gesprochenen ausmacht. In den einzelnen Untersuchungen finden sich unterschiedliche Zahlen, was die Häufigkeit der produzierten Metaphern betrifft. Allerdings kann dies auch auf die persönliche Tendenz jeder Einzelperson zurückzuführen sein, und der Umstand der geringen Anzahl von Untersuchungsobjekten in den jeweiligen Untersuchungen kann diesen Effekt hervorrufen. Und letztlich konnte insgesamt nicht gezeigt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Gebrauch an bildhafter Sprache und dem Therapieerfolg gibt (McMullen, 1996).

3.1.2. Metaphern bei Problemlösungen

Pollio und Barlow (1975) fanden Anhäufungen von bildhaften Ausdrücken, wie sie auch in den im Abschnitt 1.6.2. vorgestellten Untersuchungen von Corts und Pollio (1999) und von Corts und Meyers (2002) festgestellt werden konnten. Allerdings befassen sich nur Pollio und Barlow (1975) mit dem Thema im Kontext einer erfolgreichen Psychotherapiesitzung.

Diese Psychotherapiesitzung wurde in drei Teile aufgegliedert, und zwar anhand von Veränderungen in den Häufigkeiten der produzierten neuen Metaphern von Seiten des Klienten. In den jeweiligen Teilen konnte man die wesentlichen Änderungen der Sitzung klar erkennen: Nach einem langsamen Start konnten die bereits genannten Anhäufungen bildhafter Sprache festgestellt werden, gefolgt von Interpretationen und einer erfolgreichen Lösung des vorherrschenden Problems.

Auch das Verhalten des Therapeuten passt in die unterteilten Abschnitte der Sitzung. Pollio und Barlow (1975) fanden heraus, dass der Therapeut nach einer allgemeinen Problemdiskussion die Angelegenheit anhand eines Bildes darstellt, um danach dem Klienten zu helfen, zu einer umsetzbaren Lösung des Problems zu gelangen.

Die Autoren begründen den Zusammenhang zwischen Metaphern und Problemlösung darin, dass der Klient von den bekannten Ansichten zu einer ungewohnten gelangt, um dann vom Therapeuten wieder zurückgelenkt zu werden. Diese ungewohnte Ansicht des Problems sollte auf eine nicht aufdringliche und spielerische Art dargestellt werden (Pollio & Barlow, 1975).

Eine darauf folgende Untersuchung von Barlow, Pollio und Fine (1977) konzentrierte sich abermals auf den Fall, der gerade eben dargestellt wurde (Pollio & Barlow, 1975). Hier konnten die Autoren die Sitzung in zwei Muster unterteilen. Das erste zeigt das gemeinsame Auftreten von metaphorischer Sprache und therapeutischer Erkenntnis. Das zweite Muster zeigt ein Wechseln von wörtlichen Aussagen, die nach einer Anhäufung von lebendigen Metaphern auftreten und sich auf Erkenntnisse beziehen, und neuen Anhäufungen von Metaphernproduktion.

Die Autoren ziehen den Schluss, dass bildhafte Sprache therapeutische Erkenntnisse fördert, aber nicht immer gleichzeitig mit eindeutigen Aussagen der Erkenntnis auftritt. Sie betonen, dass eine bewusste Wahrnehmung und ein bewusster Gebrauch von Metaphern Erkenntnis begünstigen (Barlow, Pollio & Fine, 1977).

3.1.3. Metaphern und wichtige Themen

Metaphern können als Zeichen für einen wichtigen Themenwechsel während einer Therapie angesehen werden. McMullen (1996) sieht als Bestätigung dafür die

Untersuchung von Pollio und Barlow (1975). Die Einteilung, die in der Analyse der Psychotherapiesitzung anhand der Häufigkeit der produzierten lebendigen Metaphern erfolgte, wobei der Klient innerhalb eines solchen Abschnitts die produzierte bildhafte Sprache genau betrachtete, sieht die Autorin auch als hilfreiches Mittel, um Veränderungen in den wichtigen Themenbereichen von Psychotherapiesitzungen abzustecken (McMullen, 1996). In einem anderen Forschungskontext konnte Ähnliches gezeigt werden: die bildhafte Sprache innerhalb einer Anhäufung war auch bei Corts und Pollio (1999) thematischer Art.

In einer eigenen Untersuchung konnte McMullen (1989) feststellen, dass die Themen, die durch Metaphern angesprochen werden, sowohl die wichtigen Anliegen in der jeweiligen Therapie als auch die zu Beginn der Therapie oft genannten Beschwerden abbilden.

McMullen (1989) ist der Meinung, dass die Erforschung des Metapherngebrauchs in der Psychotherapie für die klinische Praxis große Bedeutung hat. Bildhafte Sprache informiert den Therapeuten über Sorgen, Selbstbild, interpersonelle Beziehungen, Wahrnehmungen, Gedanken und emotionale Erlebnisse des Klienten. Eine große Dichte an bildhaften Ausdrücken könnte außerdem erfolgreiche Zeitpunkte der Therapie kennzeichnen. Therapeuten sollten sich auf die von den Klienten produzierten Metaphern konzentrieren, weil diese sowohl als diagnostisches als auch therapeutisches Mittel eingesetzt werden sollten. Und zuletzt sollen nicht nur neue Metaphern betrachtet werden, sondern auch geläufige Sprachbilder, da auch diese informativen Wert haben können (McMullen, 1989).

EMPIRISCHER TEIL

4. Inhalt und Ziel der Untersuchung

Die Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, beschäftigt sich mit der Metaphernproduktion bei depressiven Jugendlichen im Alter von 15 Jahren. Es wurde untersucht, ob das Ausmaß einer depressiven Symptomatik Einfluss auf die Produktion von bildhafter Sprache hat. Aber auch andere Einflussfaktoren wie zum Beispiel soziodemographische Daten oder verbale und nonverbale Intelligenz wurden berücksichtigt.

Zur Erhebung der Metaphernproduktion wurde ein Fragebogen verwendet, bei dem Kurzgeschichten mit unvollständigem Satzsatz eine metaphorische Endung nahe legen. Die SchülerInnen waren aufgefordert, diese Sätze als offenes Antwortformat enden zu lassen. Außerdem wurde die metaphorische Kompetenz der SchülerInnen überprüft, indem ein Metapherntest vorgelegt wurde, der das Erkennen von metaphorischen Zusammenhängen erfasst. Ein weiteres Verfahren, der Fragebogen zur Freude an Sprache, fand ebenfalls im Rahmen der Untersuchung Anwendung. Dieser beinhaltet Aussagen, die Sprache sowie den freudvollen Umgang mit Sprache betreffen und die auf einer Skala hinsichtlich ihres Zutreffens beurteilt wurden. Außerdem fand die Studie an zwei unterschiedlichen Schultypen statt, womit ein Vergleich zwischen den Schularten hinsichtlich der zu analysierenden Faktoren gezogen werden konnte.

Die Zielsetzung der Untersuchung war es, Faktoren zu berücksichtigen, die vermutlich Einfluss auf die Produktion von Metaphern ausüben. Die wenigen Untersuchungen, die sich in der vorhandenen Literatur mit diesem Thema befassen, überprüften Metaphernproduktion weder in dem vorliegenden Kontext noch unter der Berücksichtigung mehrerer Faktoren, wie das hier der Fall ist. Die Forschungsarbeiten bezüglich des Einflusses von Emotionen auf die Metaphernproduktion zeigen die wichtige Rolle von Gefühlen beim Gebrauch von bildhafter Sprache. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung, nämlich eine genaue Betrachtung der Auswirkungen einer vorliegenden depressiven Symptomatik auf die Metaphernproduktion, stellt allerdings eine Einzigartigkeit in diesem Forschungsfeld dar.

Der Vergleich zwischen den unterschiedlichen Schultypen soll zeigen, ob soziodemographische Faktoren sowie verbale und nonverbale Fähigkeiten Einfluss auf die Symptomatik der Jugendlichen haben und Auswirkungen auf die Metaphernproduktion aufweisen.

4.1. Untersuchungsplan

Zur Untersuchung der Fragestellungen, die in dieser Arbeit abgehandelt werden, sowie weiterer, von Kolleginnen behandelter Fragestellungen, wurde eine Testbatterie zusammengestellt, welche folgende Verfahren beinhalten sollte (für eine detaillierte Beschreibung siehe Abschnitt 5.1.):

- verbale und nonverbale Subtests des Intelligenz-Struktur-Test IST 2000-R (Amthauer, Brocke, Liepmann & Beauducel, 2001) (der Subtest Zahlenreihen war optional geplant bei besonders schneller Fertigstellung der Befragung),
- soziodemographische Angaben,
- einen Fragebogen zur Erhebung des Ausmaßes der depressiven Symptomatik bei den Jugendlichen (Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche, DIKJ) (Stiensmeier-Pelster, Schürmann & Duda, 2000),
- einen Fragebogen zur Erfassung der metaphorischen Kompetenz (Metaphoric Triads Task) (Kogan et al., 1980),
- das Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache (Datlinger, 2005),
- sowie den Fragebogen zur Freude an Sprache (Arbeitsgruppe „Sprache, Lernen, Kommunikation“, 2007).

Die Stichprobe sollte SchülerInnen der 9. Schulstufe einbeziehen.

280 SchülerInnen der 5. Klassen Allgemeinbildender Höherer Schulen (AHS) sowie 280 SchülerInnen des Polytechnischen Lehrganges (PTS) sollten erfasst werden, sodass die Stichprobe insgesamt 560 Jugendliche umfasst. Die Datenerhebung wurde in Form einer Gruppentestung und mit einer Dauer von 50 Minuten geplant, was einer Schulstunde entspricht.

Die Testvorgabe war im Rahmen eines Experiments fix vorgegeben (siehe Abschnitt 5.2.). Es sollten den SchülerInnen zwei Testhefte in jeweils unterschiedlichen Farben vorgelegt werden, um die Kommunikation in der Testsituation zu vereinfachen. Die Subtests des IST 2000-R sollten in einem gesonderten Testheft zuerst durchgeführt werden, weil die Testung eine zeitliche Begrenzung verlangt.

Die SchülerInnen sollten nicht informiert werden, dass sich die Untersuchung mit dem Thema Metaphern befasst, weil dies die Ergebnisse, vor allem die der Metaphoric Triads Task, beeinflussen würde.

Vor der Durchführung der Untersuchung sollte das Einverständnis des zuständigen Landesschulrates für Niederösterreich, der DirektorInnen und der LehrerInnen sowie der Eltern eingeholt werden. Aber auch die SchülerInnen sollten darüber informiert werden, dass die Teilnahme freiwillig und anonym erfolgt.

4.2. Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung im Rahmen dieser Untersuchung wurde an sechs verschiedenen Gymnasien sowie an sechs verschiedenen Polytechnischen Lehrgängen in Niederösterreich von März bis Juni 2008 durchgeführt. Insgesamt wurden dabei 673 SchülerInnen der 9. Schulstufe untersucht: alle SchülerInnen der Polytechnischen Lehrgänge und die fünften Klassen der Gymnasien. Die Durchführungsdauer variierte ein wenig, wobei im Allgemeinen versucht wurde, eine Schulstunde (50 Minuten) nicht stark zu überschreiten.

Die vorgelegten Verfahren waren zum einen Subtests eines Intelligenztests, um verbale und nonverbale Fähigkeiten zu erfassen, sowie einige Fragebögen, die später (Abschnitt 5.1.) genauer beschrieben werden. Die Auswahl der durchgeführten Instrumente war zu einem kleinen Teil auch dadurch motiviert, die Befragung der SchülerInnen innerhalb einer Schulstunde abschließen zu können. Auf Grund der großen Anzahl der untersuchten SchülerInnen und somit auch des großen Umfangs an teilnehmenden Schulen war diese zeitliche Begrenzung notwendig, um die Motivation zur Teilnahme an der Untersuchung seitens der Direktoren und Direktorinnen zu gewinnen. Zudem war das teilweise offene Antwortformat der Fragebögen betreffend der Metaphern für

manche SchülerInnen mühevoll, sodass eine länger dauernde Testbatterie Schwierigkeiten verursacht hätte.

Die Untersuchung fand in den Räumlichkeiten der Schulen statt; hier wurde versucht, den SchülerInnen vor allem während des Intelligenztests eine ruhige Atmosphäre zur Unterstützung der Konzentrationsfähigkeit zu bieten. Deshalb wurde die Durchführung der Studie von zwei Testleiterinnen pro Schulklasse vorgenommen. Leider konnte der Versuch, ein ruhiges Umfeld während der Arbeitszeit der Jugendlichen zu schaffen, nicht immer erreicht werden. Störende MitschülerInnen und/oder uninteressierte bzw. überinteressierte LehrerInnen erschwerten diese Zielsetzung in manchen Schulklassen. In manchen Schulen musste die Untersuchung über die Zeitdauer einer Schulstunde hinweg in die Pausenzeit verlängert werden. Einerseits war dies deshalb, weil manche Schulen ihre Unterrichtseinheiten auf 45 Minuten verkürzt hatten, andererseits, weil manche Jugendliche mehr Zeit benötigten. Störend war in diesen Fällen das Klingeln und das Verlassen der Klassenräume von SchülerInnen, die die Fragebögen bereits fertig ausgefüllt hatten. Allerdings war zu diesen Zeitpunkten die Durchführung des Intelligenztests immer, sowie die Beantwortung der offenen Fragebögen meistens abgeschlossen. Die SchülerInnen befassten sich fast immer mit dem letzten Fragebogen, dem Fragebogen zur Freude an Sprache, der im Multiple-Choice-Format vorliegt und weniger schwierig zu bearbeiten ist. Verständnisprobleme, die nur selten auftraten und meist die Metaphoric Triads Task betrafen, wurden nach einer synonymen mündlichen Instruktion seitens der Testleiterinnen beseitigt. In der überwiegenden Zahl der Fälle allerdings verlief die Datenerhebung ruhig und ohne derartige Zwischenfälle.

Die Reihenfolge der Fragebögen wurde laut Experiment streng eingehalten. Die Intelligenzsubtests waren in einem eigenen Testheft abgedruckt und wurden vor den anderen Fragebögen vorgelegt sowie mit Hilfe einer Stoppuhr zeitlich begrenzt. Der Subtest Zahlenreihen des IST 2000-R, der bei besonders schneller Beantwortung der Fragebögen optional geplant war, kam wegen zeitlicher Probleme nicht zum Einsatz. Im soziodemographischen Fragebogen musste die Frage nach den Noten in sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Fächern auf Wunsch des Landesschulrates gestrichen werden.

Die SchülerInnen waren nicht über das genaue Ziel der Untersuchung aufgeklärt, das heißt, sie wussten nicht, dass es in der Untersuchung vorwiegend um Metaphern ging, sondern nur um Sprache im allgemeinen Sinn.

Nur SchülerInnen, bei denen eine unterschriebene Einverständniserklärung der Eltern vorlag, nahmen an der Studie teil. Die SchülerInnen wurden auch hinsichtlich der Freiwilligkeit der Untersuchungsteilnahme informiert. Einige hatten trotz wiederholter Zusicherung Bedenken hinsichtlich der Anonymität der Datenerhebung, vor allem an den Polytechnischen Lehrgängen. Deshalb wurde einige Male der soziodemographische Fragebogen nicht bzw. nicht vollständig ausgefüllt. Weiters führten die Fragebögen mit offenem Antwortformat wiederum vorwiegend an den Polytechnischen Lehrgängen zu Aufmerksamkeits- und Motivationsproblemen, wodurch diese oft ausgelassen wurden. Nach intensiver Beschäftigung mit, sowie Ermutigung der jeweiligen SchülerIn konnte oft die Beantwortung von zumindest der Hälfte der Aufgaben erreicht werden. Da eine solche Zuwendung nicht immer möglich war und ein vorliegendes Motivations- oder Konzentrationsproblem auf Grund der Gruppentestung nicht immer erkannt wurde, mussten einige SchülerInnen wegen unzureichender Beantwortung aus der Datenanalyse ausgeschlossen werden. Auch das Fehlen grundlegender soziodemographischer Angaben führte zu einem Ausschluss aus den Berechnungen. Aus diesem Grund wurden weit mehr SchülerInnen befragt als ursprünglich geplant, um mögliche Ausschlüsse kompensieren zu können.

5. Methode

5.1. Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente, die im Rahmen der Untersuchung durchgeführt wurden, sowie das Experiment, das bereits öfters angesprochen wurde, genauer dargestellt.

5.1.1. Intelligenz-Struktur-Test IST 2000-R

Der Intelligenz-Struktur-Test (IST) 2000-R wurde von Amthauer, Brocke, Liepmann und Beauducel (2001) entwickelt. Aus dieser Intelligenztestbatterie wurden die Subtests Matrizen, Gemeinsamkeiten finden und Analogien für die Untersuchung ausgewählt.

Die Subtests des IST 2000-R wurden in die Untersuchung einbezogen, um mögliche Zusammenhänge zwischen verbalen und nonverbalen Fähigkeiten und Metaphernproduktion sowie depressiver Symptomatik überprüfen zu können.

Die Subtests, die der Intelligenztestbatterie entnommen wurden, sind Teil des Grundmoduls des IST 2000-R und erfassen die verbale und figurale Intelligenz. Generell bildet der IST 2000-R auf der Basis von insgesamt 12 Subtests einen Kennwert für schlussfolgerndes Denken, welcher Intelligenzfähigkeiten darstellt, die von der Sozialisation unabhängig sind, sowie einen Kennwert für die Fähigkeit zum Wissenserwerb in unserer Kultur. Die Berechnung dieser Kennwerte ist auf Grund der nicht vollständigen Durchführung des Verfahrens bei dieser Studie nicht möglich.

Das Verfahren ist für Personen von 15 bis 60 Jahren einsetzbar.

Die Autoren betonen, dass gute bis sehr gute Reliabilitätsschätzungen für die Skalen festgestellt wurden. Für die jeweiligen Subtests, die hier benutzt wurden, zeigen sich folgende Cronbachs Alpha Schätzungen: Matrizen: .71; Gemeinsamkeiten: .76; und Analogien: .74.

Die verwendeten Subtests (jeweils 20 Items) im Detail:

Matrizen: Dieser Subtest besteht aus einer 2x2 beziehungsweise 3x3 Matrix von geometrischen Figuren, bei der die SchülerInnen die eine fehlende aus fünf

vorgegebenen Figuren auswählen sollen. Aufgabe ist es, die Regel, nach der die Figuren angeordnet sind, logisch abzuleiten. Die Matrizen erfassen die Fähigkeit, Regeln oder logische Zusammenhänge zu erkennen und dementsprechend verwerten zu können (schlussfolgerndes Denken). Die Bearbeitung der Matrizen erfolgt sprachfrei. Gemäß den Forderungen der Autoren hatten die SchülerInnen zehn Minuten Bearbeitungszeit.

Gemeinsamkeiten: Bei diesem Subtest sollen die SchülerInnen aus sechs Begriffen die beiden finden, die einen gemeinsamen Oberbegriff teilen. Dadurch werden abstraktes Denken, sprachliche Fähigkeiten sowie logisches Denken erfasst. Da es sich um verbale Fähigkeiten handelt, ist die Bearbeitung bei diesem Subtest nicht sprachfrei. Die SchülerInnen hatten für die Aufgaben acht Minuten Zeit.

Ein Beispielitem lautet:

a) *Quartier* b) *Straße* c) *Garten* d) *Büro* e) *Behausung* f) *Cafe*

Analogien: Bei dieser Aufgabengruppe werden den SchülerInnen drei Begriffe vorgegeben, wobei zwischen den ersten beiden eine Relation besteht. Diese Beziehung soll erkannt und diejenige aus fünf möglichen Antworten ausgewählt werden, die zum dritten Begriff in einer ähnlichen Beziehung steht. Dieser Subtest überprüft das sprachlich-schlussfolgernde Denken. Den SchülerInnen wurde für die Bearbeitung dieser Aufgaben sieben Minuten Zeit gegeben.

Beispiel:

klein : groß = kurz : ?

a) *lang* b) *weit* c) *breit* d) *ausgedehnt* e) *schmal*

Die Ergebnisse aus diesen Subtests liefern eine gute Schätzung des verbalen und nonverbalen intellektuellen Niveaus der Jugendlichen.

5.1.2. Soziodemographischer Fragebogen

Soziodemographische Angaben wurden zur Absicherung der Daten sowohl von den Eltern als auch von den SchülerInnen erfragt, allerdings in leicht abgeänderter Form.

Neben den Daten bezüglich Alter und Geschlecht wurde genauer nach der Anzahl der Geschwister, deren Geschlecht, Alter und nach gemeinsamer Hausbewohnung gefragt. Alter, Beruf und Ausbildung der Mutter und des Vaters waren ebenso Bestandteil des Fragebogens. Die SchülerInnen wurden zudem gefragt, welche Muttersprache sie sprechen und welche Sprache sie bei zweisprachiger Erziehung zusätzlich beherrschen. Um mehr über die Lesegewohnheiten der Jugendlichen herauszufinden, war die Frage nach der durchschnittlichen Lesezeit pro Woche wichtig. Weiters wurden Ausbildungs- und Berufswunsch der SchülerInnen erhoben, um abzuschätzen, ob sie einen Lebensweg planen, in dem Sprache eine größere Rolle spielen wird oder eher nicht. Die Eltern sollten außerdem noch angeben, seit wann ihr Kind in Österreich lebt, falls die Familie aus einem anderen Land zugewandert war und der Jugendliche nicht Deutsch als Muttersprache aufwies.

5.1.3. Depressions – Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ)

Das Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ) (Stiensmeier-Pelster, Schürmann & Duda, 2000) wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung angewendet, um zu erfassen, ob eine depressive Störung bei den Jugendlichen vorhanden ist, und wenn ja, in welchem Ausmaß. Zwar thematisiert die Literatur eine mögliche Verbindung zwischen bildhafter Sprache und Depression nicht, allerdings berichten einige Autoren über die Beziehung zwischen Emotionen und Metaphernproduktion (vgl. Fainsilber & Ortony, 1987; Williams-Whitney et al., 1992; Fussell, 1992, zitiert nach Fussell & Moss, 1998; sowie Fussell & Moss, 1998). In dieser Untersuchung wird versucht herauszufinden, ob durch das Vorliegen einer depressiven Symptomatik ebenfalls eine Verbindung zur Produktion von Metaphern festgestellt werden kann.

Das DIKJ erfasst anhand von 26 Items den Schwere- beziehungsweise Ausprägungsgrad einer depressiven Störung bei den untersuchten Jugendlichen. Der Fragebogen ist für Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis 17 Jahren einsetzbar. Die Bearbeitung dauert höchstens 15 Minuten, wodurch die wesentlichen Symptome einer depressiven Störung (Major Depression laut DSM IV) erfasst werden. Die

Autoren betonen zwar, dass das Verfahren nicht zwischen Depressive bzw. Nicht-Depressive unterscheidet. Trotzdem können Aussagen darüber getroffen werden, ob eine depressive Symptomatik in einem signifikanten Ausmaß vorliegt: Ab einem Gesamtrohwert von 18 kann von einer psychopathologischen Auffälligkeit ausgegangen werden.

Bezüglich der Reliabilität des DIKJs kamen die Autoren zu dem Schluss, dass der Fragebogen sowohl bei KlinikpatientInnen als auch bei nicht auffälligen SchülerInnen verschiedenen Alters zuverlässig das Ausmaß einer depressiven Störung erfasst.

Cronbachs Alpha beträgt .844.

Die Fragen verlangen von den SchülerInnen eine Entscheidung zwischen drei Aussagen, die folgende Ausprägungen eines Symptoms darstellen: (0): Symptom liegt nicht vor; (1): Symptom liegt vor, und zwar in mittelstarker Ausprägung; (2): Symptom liegt vor, und zwar in sehr starker Ausprägung.

Ein Beispiel für die Items des DIKJs lautet:

- *Ich habe mich selten mies gefühlt.*
- *Ich habe mich öfter mies gefühlt.*
- *Ich habe mich die ganze Zeit mies gefühlt.*

5.1.4. Metaphoric Triads Task (MTT)

Die Metaphoric Triads Task (MTT) wurde im Jahre 1980 von Kogan et al. entwickelt. Ursprünglich beinhaltete diese 29 Bilder-Triaden, wobei der Proband mögliche Paare bilden sollte. Die MTT wurde überarbeitet und seine Items wurden verändert, bis 1986 die Aufgaben als verbale Triaden vorlagen (Kogan & Chadrow, 1986). Anhand dieser wird das Erkennen von metaphorischen Zusammenhängen untersucht. Die Autoren berichten von einer Reliabilität (Cronbachs Alpha) zwischen .70 und .80, allerdings für die Bilder-Triaden (Kogan et al., 1980). Eine mit den selbst erhobenen Daten durchgeführte Reliabilitätsanalyse ergab ein Cronbachs Alpha von .83, was für eine gute Reliabilität spricht.

Eingesetzt wurde die MTT für diese Untersuchung, um die metaphorische Kompetenz der Jugendlichen abzusichern.

Die MTT weist zwölf Aufgaben auf, die aus drei Wörtern, beziehungsweise Wortgruppen, bestehen. Die SchülerInnen hatten die Aufgabe ein Paar zu bilden, wobei hier unterschiedliche Instruktionen im Rahmen eines Experiments erfolgten (siehe Abschnitt 5.2.). Es können drei unterschiedliche Verbindungen zwischen den Begriffen hergestellt werden, wobei die Paarungen entweder einen metaphorischen, funktionellen, örtlichen oder kategoriellen Zusammenhang wiedergeben. Es wird versucht, festzustellen, in welchem Ausmaß die Jugendlichen metaphorische Zusammenhänge erkennen können. Nach dieser Paarbildung soll für jedes Beispiel eine Erklärung für das entstandene Paar abgegeben werden, um zu überprüfen, ob das zugrundeliegende Konzept auch tatsächlich erfasst wurde. Die MTT erfasst somit metaphorische Kompetenz anhand eines offenen Antwortformats.

Drei unterschiedliche Arten von Metaphern können den metaphorischen Paaren zugewiesen werden (für genauere Erläuterungen siehe Abschnitt 1.2.: Metaphernarten): konfigurale, physiognomische sowie konzeptuelle Metaphern.

Bei der Auswertung werden die Paarbildung, sowie die dazugehörige Erklärung beurteilt. 20% der gültigen Fragebögen wurden von einer zweiten Beurteilerin unabhängig von der Ersten zwecks Interrater-Reliabilität bewertet. Wird das metaphorische Paar nicht gebildet oder keine metaphorische, sondern eine kategorielle, funktionelle oder andere Erklärung abgegeben, so wird kein Punkt für das Item gegeben. Bei Feststellung des metaphorischen Paares, aber unvollständiger, nicht eindeutig passender Erklärung wird ein Punkt vergeben. Zwei Punkte erhalten die SchülerInnen bei Bildung des metaphorischen Paares sowie adäquater Erklärung dafür. Die maximal erreichbare Summe für die zwölf Aufgaben beträgt somit 24 Punkte.

Beispiel:

Fisch – gewundener Fluss – Schlange

Erklärung:

5.1.5. Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache

Um die Hauptfragestellung dieser Arbeit beantworten zu können, wurde den SchülerInnen ein Verfahren zur Überprüfung der Metaphernproduktion vorgelegt. Dieses Instrument wurde im Rahmen einer Diplomarbeit (Datlinger, 2005) in Anlehnung an eine Untersuchung von Gardner et al. (1975) entwickelt.

Da bereits andere Forscher bei der Untersuchung der Produktion von Metaphern auf das Problem der Erhebungsmethode stießen (siehe Abschnitt 1.6.1.) und für die quantitative Forschung kein vergleichbares Instrument vorliegt, wurde auf dieses Verfahren zurückgegriffen, weil es inhaltlich und aus ökonomischen Gründen im Rahmen der Studie sehr gut einsetzbar ist.

Das Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache erfasst das Ausmaß, in dem jemand bei verlangter Sprachproduktion dazu tendiert, metaphorische Sprache gegenüber der wörtlichen zu bevorzugen.

Das Verfahren beinhaltet zwölf Geschichten, in denen bestimmte Situationen kurz beschrieben werden. Der letzte Satz dieser Kurzgeschichten ist unvollständig und soll von den SchülerInnen sinnvoll beendet werden. Die Aufgaben legen einen Vergleich mit einem Adjektiv nahe, wodurch auch dieses Messinstrument wie die Metaphoric Triads Task ein offenes Antwortformat vorsieht. Die verwendeten Adjektive der Kurzgeschichten können in drei Gruppen eingeordnet werden:

Gruppe 1 beinhaltet: leise, kalt, traurig und dunkel; Gruppe 2 enthält folgende Adjektive gegenteiliger Bedeutung: laut, warm, glücklich und hell; und zuletzt umfasst Gruppe 3: donnernd, kochend, überglücklich und strahlend. Die letztgenannten Gruppen ähneln sich inhaltlich, allerdings ist Gruppe 3 von stärkerer Intensität geprägt (Datlinger, 2005).

Bei der Auswertung werden die Antworten in vier Kategorien eingeordnet: eine Gruppe steht für eine wörtliche Satzendung, eine für metaphorisch konventionelle Ausführung und eine dritte Gruppe beinhaltet die metaphorisch innovativen Antworten (siehe Punkt 1.2.: Metaphernarten). Eine metaphorisch unpassende Antwort führt zur Einteilung die vierte Gruppe (genaue Schilderung der Punktevergabe im Anhang).

Auch bei diesem Verfahren wurde eine Reliabilitätsanalyse berechnet, wobei ein Cronbachs Alpha von .68 für eine eher niedrigere Reliabilität spricht. Tabelle 1 zeigt die Itemtrennschärfen des Verfahrens.

Wie bei der Metaphoric Triads Task wurden auch hier zwei unabhängige Beurteilungen vorgenommen, um die Übereinstimmungsgenauigkeit bestimmen zu können.

Ein Beispiel für eine Kurzgeschichte:

Peter kam leise in das Zimmer. Es war klar, dass er etwas Ungewöhnliches erlebt hatte. Seine Stimme war leise wie...

Tabelle 1: Itemtrennschärfen des Instruments zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache

Item: Adjektiv	Itemtrennschärfe	Item: Adjektiv	Itemtrennschärfe
1: leise	0,2507	7: kalt	0,4022
2: hell	0,2856	8: laut	0,2605
3: traurig	0,4578	9: kochend	0,2238
4: strahlend	0,3337	10: donnernd	0,2763
5: warm	0,5074	11: dunkel	0,3700
6: glücklich	0,3156	12: überglücklich	0,2413

5.1.6. Fragebogen zur Freude an Sprache

Der Fragebogen zur Freude an Sprache wurde von der Arbeitsgruppe „Sprache, Lernen und Kommunikation“ (2007) entwickelt. Zum Einsatz kam dieses Verfahren, um das Interesse der SchülerInnen zum Thema Sprache sowie mögliche Verknüpfungen zu anderen erhobenen sprachlichen Eigenschaften abzuklären. Der vorliegende Fragebogen ist in seiner Art einzigartig, es gibt kein vergleichbares bereits publiziertes Instrument zur Erfassung dieser Thematik.

Der Fragebogen zur Freude an Sprache umfasst 56 Items, die, wie der Name schon sagt, die Freude an Sprache sowie den spielerischen Umgang mit Worten in gesprochener oder schriftlicher Form abfragen. Die Items beinhalten bestimmte Aussagen zum Thema Sprache, deren Beantwortung anhand einer vierstufigen Ratingskala erfolgt, von „ja“, „eher ja“, „eher nein“ bis „nein“ reichend.

Bei Berechnung einer Reliabilitätsanalyse zeigt sich, dass der Fragebogen zur Freude an Sprache in dieser Hinsicht ein sehr gutes Maß darstellt: Cronbachs Alpha beträgt für die Beurteilung der 56 Aussagen .95, Tabelle 2 listet die Itemtrennschärfen auf.

Beispiel für eine Aussage:

Ich unterhalte mich besonders gerne mit Personen, die eine humorvolle Ausdrucksweise haben.

Oder: *Ich erfreue mich an kurzen und prägnanten Formulierungen und Ausdrücken.*

Nach diesen 56 Aussagen werden sechs kurze Aussprüche präsentiert, die der Befragte hinsichtlich ihrer Unterhaltsamkeit beurteilen soll. Die Ratingskala hier weicht nicht von der im anderen Teil des Fragebogens ab.

Folgenden Ausspruch sollen die SchülerInnen unter anderem beurteilen:

Das Reh springt hoch, das Reh springt weit. Warum auch nicht – es hat ja Zeit!

Tabelle 2: Itemtrennschärfen des Fragebogens zur Freude an Sprache

Item	Itemtrennschärfe	Item	Itemtrennschärfe	Item	Itemtrennschärfe	Item	Itemtrennschärfe
1	0,5363	15	0,6536	29	0,5662	43	0,5541
2	0,4566	16	0,5582	30	0,3223	44	0,6184
3	0,5277	17	0,6735	31	0,4340	45	0,5972
4	0,4680	18	0,5567	32	0,5492	46	0,4487
5	0,4124	19	0,4347	33	0,4608	47	0,5699
6	0,6084	20	0,5721	34	0,6316	48	0,5926
7	0,4814	21	0,5358	35	0,4510	49	0,2954
8	0,3235	22	0,4914	36	0,6017	50	0,5268
9	0,4050	23	0,5050	37	0,4705	51	0,3935
10	0,2987	24	0,2543	38	0,4644	52	0,5149
11	0,4219	25	0,4317	39	0,5148	53	0,5992
12	0,4857	26	0,4687	40	0,6728	54	0,5271
13	0,5007	27	0,4294	41	0,6241	55	0,2696
14	0,3370	28	0,5238	42	0,6046	56	0,3422

Zuletzt werden die „Auflösungen“ (die Autoren) der jeweiligen Aussprüche zur Mitnahme den Befragten zur Verfügung gestellt. Das Abtrennen dieses Abschnittes ist ein weiterer Hinweis für ein besonderes Interesse an Sprache und lustigen Aussprüchen.

5.2. Experiment

Bei der Durchführung der Metaphoric Triads Task (MTT, siehe Abschnitt 5.1.4.) wurde im Rahmen der Untersuchung ein Experiment bezüglich der Instruktion umgesetzt. Es wurden vier Gruppen gebildet, in denen die Erläuterungen oder die Abfolge der Verfahren variiert wurden. Die Bezeichnungen der Gruppen unterstützten die bessere Orientierung und Organisation während der Planung und Datenerhebung, haben also wenig inhaltliche Bedeutung.

Gruppe 1: Standardinstruktion

Die Abfolge der Instrumente lautete:

- IST 2000-R
- Soziodemographischer Fragebogen
- DIKJ
- MTT
- Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache
- Fragebogen zur Freude an Sprache

Die Instruktion für die MTT erfolgte wie im Originaltext:

„Jede Aufgabe besteht aus 3 Begriffen. Bilde bitte jeweils ein Paar, das für dich am besten zusammenpasst und unterstreiche die zwei Begriffe des Paares. Erkläre dann, warum du dieses Paar gewählt hast.“

Gruppe 2: Produktionsinstruktion

Hier wurde nicht die Instruktion für die MTT gegenüber dem Originaltext verändert, sondern die Reihenfolge bei der Testvorlage. Diese wurden folgendermaßen zur Bearbeitung präsentiert:

- IST 2000-R
- Soziodemographischer Fragebogen
- DIKJ
- Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache
- MTT
- Fragebogen zur Freude an Sprache

Gruppe 3: Metapherninstruktion

Die Reihenfolge bei der Vorgabe der Verfahren fand genauso wie bei Gruppe 1: Standardinstruktion statt, allerdings erhielten die SchülerInnen eine veränderte Instruktion für die Durchführung der MTT:

„Jede Aufgabe besteht aus drei Begriffen. Bilde bitte jeweils ein Paar, das bildhaft für dich am besten zusammenpasst und unterstreiche die zwei Begriffe des Paares. Erkläre dann, warum du dieses Paar gewählt hast. Orientiere dich bei der Bildung der Paare an folgenden Beispielen:

Frühlingserwachen – neugeborenes Baby – Schnuller

Feuerholz – Kaminfeuer – Spaziergang im Mondlicht

Fels in der Brandung – Ozean – guter Freund.“

Gruppe 4: Metaphernbeispielinstruktion

Bei dieser Gruppe fand die Abfolge der Erhebungsinstrumente wieder wie bei Gruppe 1: Standardinstruktion statt, allerdings wurde die Instruktion für die MTT ein weiteres Mal in folgender Weise manipuliert:

„Jede Aufgabe besteht aus drei Begriffen. Bilde bitte jeweils ein Paar, das bildhaft für dich am besten zusammenpasst und unterstreiche die zwei Begriffe des Paares. Erkläre dann, warum du dieses Paar gewählt hast. Orientiere dich bei der Bildung der Paare an folgenden Beispielen:

Frühlingserwachen – neugeborenes Baby – Schnuller;

Erklärung: Ein Baby und das Frühlingserwachen stehen für einen Neubeginn.

Feuerholz – Kaminfeuer – Spaziergang im Mondlicht;

Erklärung: In beiden Situationen fühlt man sich geborgen und sicher.

Fels in der Brandung – Ozean – guter Freund.

Erklärung: Der gute Freund ist genauso wie der Fels in der Brandung immer da.“

Diese sukzessive Manipulation der Instruktionen sollte die SchülerInnen immer mehr in Richtung metaphorisches Denken lenken. Während bei Gruppe 1: Standardinstruktion die MTT das erste Verfahren im Ablauf der Untersuchung ist, das mit dem Konstrukt Metaphern verbunden ist, und hier keinerlei Hinweis in der Anleitung zur Durchführung vorhanden ist, dass es um bildhafte Sprache geht, werden in den folgenden Gruppen immer mehr Andeutungen bezüglich Metaphern geliefert. Gruppe 3: Metapherninstruktion erwähnt bereits die Bedeutung des Bildhaften bei der Beantwortung und liefert gelöste Beispiele als Orientierung bei der Bearbeitung. Die Gruppe 4: Metaphernbeispielinstruktion geht noch darüber hinaus und erklärt die gelösten Beispiele in der Instruktion, womit in dieser Gruppe die meisten Hinweise in Richtung Metaphern erbracht werden. Anders allerdings ist dies in Gruppe 2: Produktionsinstruktion. Hier wird die MTT genauso wie in der ersten Gruppe instruiert, allerdings wird vor dessen Durchführung das Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache bearbeitet. Hier lautet die Frage, ob die Reihenfolge der Verfahren Einfluss auf die Ergebnisse der MTT sowie auf die des Instruments zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache hat, also ob die SchülerInnen auf Grund des zuvor bearbeiteten Verfahrens und der unterschiedlichen Instruktionen andere Ergebnisse in dem darauf folgenden Verfahren zeigen.

6. Fragestellungen und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich einerseits mit der Produktion von Metaphern, andererseits mit Depressionen bei Jugendlichen der neunten Schulstufe. Um mögliche Einflussfaktoren untersuchen sowie die im Folgenden aufgestellten Hypothesen übersichtlich darstellen zu können, werden die Fragestellungen zu den beiden Inhalten nach Nennung der Haupthypothese getrennt von einander angeführt.

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen einen Einfluss von Emotionen auf die Produktion von Metaphern (vgl. Fainsilber & Ortony, 1987; Williams-Whitney et al., 1992; Fussell, 1992, zitiert nach Fussell & Moss, 1998; sowie Fussell & Moss, 1998).

Es wird überprüft, ob diese Verbindung zur Metaphernproduktion auch für Depressionen gilt.

$H_{0(1)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen mit einer unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich ausgeprägten depressiven Symptomatik in der Metaphernproduktion.

6.1. Hypothesen zur Produktion von Metaphern

Bezüglich der weiteren Hypothesen gibt es leider nur wenige Literaturhinweise auf mögliche Zusammenhänge und Unterschiede, womit ein mögliches Bestätigen oder Verwerfen der Nullhypothesen nur sehr schwer vorhergesagt werden kann. Trotz allem oder gerade deshalb sind die Antworten auf diese Hypothesen besonders interessant, weil sie meist einen explorativen Charakter aufweisen.

6.1.1. Soziodemographische Variablen

Geschlecht und Schultyp

In der Literatur widmet sich zwar eine Studie (vgl. Hussey & Katz, 2006) dem Geschlechtsunterschied bei der Metaphernproduktion, allerdings hatte der Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner teilweise Einfluss auf die Ergebnisse. Nachdem Metaphernproduktion in dieser Untersuchung schriftlich und ohne

Konversationskontext erfasst wird, ist zu erwarten, dass die folgende Nullhypothese bestätigt wird:

$H_{0(2)}$: Es gibt keinen signifikanten Geschlechtsunterschied in der Metaphernproduktion.

Ob die Ausbildungssituation der Jugendlichen Auswirkungen auf die Produktion von Metaphern hat, ist ungewiss, weil auch hier keine Forschungsarbeiten im Vorfeld existieren. Folgende Nullhypothese wird bearbeitet:

$H_{0(3)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen AHS-SchülerInnen und PTS-SchülerInnen in der Metaphernproduktion.

Sprachrelevanz des Berufswunsches, Lesezeit pro Woche sowie Mehrsprachigkeit

Die Richtung, in welche sich die SchülerInnen bezüglich ihres Berufswunsches nach Beendigung der Ausbildung orientieren, könnte als Indikator dafür gesehen werden, ob Sprache in ihrer weiteren Laufbahn eine Rolle spielen soll. Insofern wird auch diese Variable im Rahmen der Auswertung gesondert betrachtet.

Ebenso wird versucht, anhand der Lesezeit herauszufinden, ob eine intensive Beschäftigung mit Sprache die Metaphernproduktion beeinflusst.

Weiters könnte eine mehrsprachige Erziehung die Sprachkompetenz der Jugendlichen erhöhen und somit das Gefühl für bildhafte Sprache steigern. Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, werden folgende Hypothesen betrachtet:

$H_{0(4)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Jugendlichen, deren Berufswunsch wenig, mäßig oder starke Sprachrelevanz aufweist in der Metaphernproduktion.

$H_{0(5)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Jugendlichen, die gar nicht, 1-3 Stunden, 3-5 Stunden oder mehr pro Woche lesen in der Metaphernproduktion.

$H_{0(6)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen mit einsprachiger oder mehrsprachiger Erziehung in der Metaphernproduktion.

6.1.2. Variablen aus Intelligenzsubtests sowie Fragebögen

Verbale und nonverbale Fähigkeiten

Auch wenn diese Variablen hinsichtlich der Produktion von Metaphern in der Literatur keine Beachtung finden, ist es wahrscheinlich, dass sowohl verbale Fähigkeiten als auch nonverbale Fähigkeiten im Sinne des schlussfolgernden Denkens in Verbindung zur Produktion von Metaphern stehen. Es ist anzunehmen, dass folgende Nullhypothesen verworfen werden:

H₀₍₇₎: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Leistung im Subtest Matrizen des IST 2000-R in der Metaphernproduktion.

H₀₍₈₎: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten des IST 2000-R in der Metaphernproduktion.

H₀₍₉₎: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Leistung im Subtest Analogien des IST 2000-R in der Metaphernproduktion.

Metaphorische Kompetenz der Jugendlichen

Interessant ist hier vor allem, ob das Experiment, das im Rahmen der Metaphoric Triads Task durchgeführt wurde, Einfluss auf die Produktion von bildhafter Sprache hat. Die sukzessive Manipulation der Instruktionen könnte sich nicht nur auf die Leistung der metaphorischen Kompetenz in der MTT auswirken, sondern auch auf die Ergebnisse im Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache.

H₀₍₁₀₎: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppenzugehörigkeit bei der MTT in der Metaphernproduktion.

Aber auch wenn man dieses Experiment ausblendet, interessiert die Frage, ob die metaphorische Kompetenz der Jugendlichen im Zusammenhang mit der Metaphernproduktion steht. Wahrscheinlich ist, dass metaphorisch kompetente Jugendliche mehr Metaphern produzieren.

Es wird erwartet, dass folgende Nullhypothese in die angenommene Richtung verworfen wird:

H₀₍₁₁₎: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang von metaphorischer Kompetenz in der MTT und der Metaphernproduktion.

Freude an Sprache

Das Interesse an Sprache sowie der freudige Umgang mit sprachlichem Material werden hier genauer bezüglich ihrer möglichen Auswirkungen auf metaphorische Sprachproduktion betrachtet. Einige Variablen aus den soziodemographischen Angaben widmen sich diesem Thema zwar annähernd, allerdings verschafft das Ergebnis des Fragebogens hier genauere Einblicke:

H₀₍₁₂₎: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang von Freude an Sprache und der Metaphernproduktion.

6.2. Hypothesen zur Depression

Neben der Haupthypothese der Untersuchung, die bereits unter 6.1. ausformuliert wurde, werden an dieser Stelle eine Reihe von Einflussfaktoren auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen und auch Auswirkungen derselben überprüft. Hinsichtlich Depressionen existieren bereits mehrere Forschungsarbeiten, was das Antizipieren von möglichen Ergebnissen vereinfacht.

6.2.1. Soziodemographische Variablen

Geschlecht

Nicht nur Nolen-Hoeksema und Girgus (1994) beschäftigten sich mit dem Entstehen des Geschlechtsunterschiedes bei Depressionen während der Adoleszenz, auch andere Autoren berichten darüber, dass Frauen stärker betroffen sind als Männer (vgl. Hautzinger, 1998; Nicholson et al., 2008; Schuster, 2001 sowie Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2006). Auf Grund dieser Hinweise ist zu erwarten, dass folgende Nullhypothese zu Gunsten der Mädchen verworfen wird:

H₀₍₁₃₎: Es gibt keinen signifikanten Geschlechtsunterschied im Hinblick auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.

Berufs- und Ausbildungssituation der Eltern sowie besuchter Schultyp und Berufswunsch der Jugendlichen

Hinsichtlich der Risikofaktoren für Depressionen ist es möglich, dass eine schlechtere Ausbildungssituation der Eltern beziehungsweise eine bestehende Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse oder Arbeitslosigkeit der Eltern, Auswirkungen auf die depressive Symptomatik der Jugendlichen zeigen. Jugendliche stehen heutzutage zusehends unter Druck, bestimmte Leistungen zu erbringen. Finden sich die Eltern in einer misslichen Lage bezüglich der beruflichen Situation, könnte sich der Druck erhöhen. Bestimmte Untersuchungen zeigen hier bestehende Zusammenhänge (siehe beispielsweise Essau, 2007; Pelkonen et al., 2008).

Zudem ist es wahrscheinlich, dass Unterschiede zwischen den Schultypen vorhanden sind. Einerseits ist zwar der Leistungsdruck an Gymnasien höher, andererseits die berufliche Zukunft sicherer und in weiterer zeitlicher Ferne als an Polytechnischen Lehrgängen.

Insofern könnte sich das Wissen um den weiteren beruflichen Werdegang positiv auf die Stimmungslage auswirken, da diese Entscheidung bereits gefällt wurde.

Es ist anzunehmen, dass die folgenden Nullhypothesen nicht bestätigt werden:

$H_{0(14)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen besuchtem Schultyp der Jugendlichen im Ausmaß der depressiven Symptomatik.

$H_{0(15)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Ausbildungsstand der Eltern im Bezug auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.

$H_{0(16)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Beruf der Eltern hinsichtlich des Ausmaßes der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.

$H_{0(17)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Wissen um den Berufswunsch der SchülerInnen im Ausmaß der depressiven Symptomatik.

Soziales Netz: Geschwister

Einige Untersuchungen berichten über die positiven Auswirkungen eines gut funktionierenden sozialen Netzes auf Depressionen (Costello et al, 2008; Schuster, 2001).

Zwar wurde dies im Rahmen dieser Untersuchung nicht im klassischen Sinne erhoben, allerdings könnten sich hier Unterschiede zwischen der Anzahl der Geschwister, die im selben Haushalt leben, und der depressiven Symptomatik zeigen:

$H_{0(18)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Anzahl der Geschwister, die im selben Haushalt wohnen hinsichtlich des Ausmaßes der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.

6.2.2. Variablen aus Intelligenzsubtests und Fragebögen

Verbale und nonverbale Fähigkeiten

Eine Depression kann sich unter anderem auch auf die kognitiven Leistungen der Betroffenen auswirken. Betrachtet man die Klassifikationssysteme von ICD-10 und DSM IV-TR (siehe Abschnitt 2.1.1. bzw. 2.1.2.), so finden sich die Symptome: vermindertes Denk- und Konzentrationsvermögen sowie Schwierigkeiten in der Entscheidungsfindung. Da aber Unzufriedenheit mit akademischen Leistungen auch als Risikofaktor für Depressionen genannt wird (Pelkonen et al., 2008), ist es schwierig herauszufinden, was zuerst da war: die Unzufriedenheit mit der schlechteren Leistung oder eben die Probleme mit der Konzentrationsfähigkeit. Da diese Untersuchung nur einen Querschnitt erhob, kann diese Frage nicht beantwortet werden.

Dennoch ist es wahrscheinlich, dass folgende Nullhypothesen verworfen werden:

$H_{0(19)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik der SchülerInnen in der Leistung im Subtest Matrizen des IST 2000-R.

$H_{0(20)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik in der Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten des IST 2000-R.

$H_{0(21)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik in der Leistung der SchülerInnen im Subtest Analogien des IST 2000-R.

Metaphorische Kompetenz der Jugendlichen

Hinsichtlich des Einflusses einer vorliegenden Depression auf die metaphorische Kompetenz liegen derzeit keine Untersuchungen vor. Ob es hier signifikante Zusammenhänge gibt, ist im Vorfeld schwer zu sagen.

Interessant ist hier sicher die Frage nach möglichen Interaktionen zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen und der Gruppenzugehörigkeit im Rahmen des durchgeführten Experiments. Es könnte sein, dass weniger depressive Jugendliche auf eine gewisse Instruktionsart anders reagieren als depressivere Jugendliche. Dasselbe gilt auch für die Ergebnisse aus dem Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache, die vom Experiment hinsichtlich der Instruktionen der MTT möglicherweise auch beeinflusst werden.

Folgende Hypothesen werden deshalb bearbeitet:

$H_{0(22)}$: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang vom Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen und der metaphorischen Kompetenz in der MTT.

Interaktionshypothesen:

$H_{0(23)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen und den verschiedenen Instruktionen der MTT im Bezug auf die metaphorische Kompetenz.

$H_{0(24)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik und den verschiedenen Instruktionen der MTT im Bezug auf die Metaphernproduktion.

Freude an Sprache

Eines der Symptome einer Depression ist ein vermindertes Interesse sowie verminderte Freude an Dingen, die vor der Erkrankung eigentlich Freude bereitet haben (siehe Abschnitt 2.1.1. bzw. 2.1.2.). Diese Symptome werden zwar im DIKJ abgefragt, allerdings kann sich ein erhöhter Wert im DIKJ auch in den Ergebnissen bezüglich des

Fragebogens der Freude an Sprache widerspiegeln. Eine generell verminderte Freude macht wahrscheinlich auch vor der Freude an Sprache nicht halt.

Aus diesem Grund ist zu erwarten, dass folgende Nullhypothese verworfen wird:

$H_{0(25)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen mit einer unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich ausgeprägten depressiven Symptomatik in der Freude an Sprache.

6.3. Stichprobenbeschreibung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden 673 Jugendliche erfasst. Davon wurden 79 von der Datenanalyse ausgeschlossen, weil entweder grundlegende soziodemographische Angaben wie z.B. das Geschlecht und/oder das Alter fehlten oder einer bzw. beide der Verfahren, die das Konstrukt Metaphern (d.s. die Metaphoric Triads Task bzw. das Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache) betreffen, unzureichend bis gar nicht beantwortet wurden.

Nach Ausschluss dieser Testpersonen besteht die Gesamtstichprobe aus 594 Jugendlichen, die zumindest sechs von geforderten zwölf Aufgaben der zuvor genannten Verfahren bearbeitet haben.

Von diesen 594 Jugendlichen sind 266 männlich (44,8%) und 328 weiblich (55,2%). Getrennt nach Schultyp (Tabelle 3) zeigt sich, dass an den polytechnischen Lehrgängen 305 Jugendliche an der Untersuchung teilgenommen haben, wovon 172 männlich (56,4%) und 133 weiblich (43,6%) sind; an den Gymnasien erhielten wir von 289 Versuchspersonen gültige Daten, von denen 94 männlich (32,5%) und 195 weiblich (67,5%) sind.

Bezüglich der Zugehörigkeit zu den jeweiligen Instruktionsgruppen des Experiments zeigt Tabelle 3 die Geschlechtsaufteilung pro Gruppe hinsichtlich des besuchten Schultyps.

Tabelle 3: Geschlechtsverteilung nach Gruppenzugehörigkeit und Schultyp

Schultyp			Gruppenzugehörigkeit				Gesamt
			Standard instruktion	Produktions instruktion	Metaphern instruktion	Metaphernbeispiel instruktion	
AHS	Geschlecht	weiblich	50	44	48	53	195
		männlich	25	25	27	17	94
	Gesamt		75	69	75	70	289
PTS	Geschlecht	weiblich	31	32	35	35	133
		männlich	44	42	43	43	172
	Gesamt		75	74	78	78	305

Generell wurde versucht, so gut wie möglich annähernd gleich viele Jugendliche pro Instruktionsgruppe zu erfassen:

Gruppe 1: Standardinstruktion wurde von 150 SchülerInnen (25,3%) bearbeitet; Gruppe 2: Produktionsinstruktion von 143 SchülerInnen (24,1%); Gruppe 3: Metapherninstruktion wurde 153mal (25,8%) gültig bearbeitet; und Gruppe 4: Metaphernbeispielinstruktion wurde von 148 SchülerInnen (24,9%) bearbeitet.

Der Altersbereich der untersuchten Jugendlichen schwankt zwischen 13 (0,3%) und 17 (0,5%) Jahren, wobei die meisten SchülerInnen der Schulstufe entsprechend 15-jährig (60,8%) sind. Die Jugendlichen im Alter von 14 machen 31,1%, und die 16-jährigen 7,3% der Gesamtstichprobe aus.

108 SchülerInnen (18,2%) besuchten eine Vorschule, bei acht Versuchspersonen (1,4%) fehlt hierzu die Angabe.

Bezüglich der Sprachen zeigt sich, dass 517 Jugendliche (87%) Deutsch als Muttersprache angaben, 25 (4,2%) Serbokroatisch und 21 SchülerInnen (3,5%) Türkisch. Die restlichen Jugendlichen (5,3%) weisen eine große Bandbreite an unterschiedlichen Muttersprachen auf, insgesamt wurden noch 14 weitere genannt, wobei oft nur eine Nennung pro Sprache auftritt (siehe Tabelle 4, in der zusätzlich die Verteilung bezüglich der Schultypen ersichtlich ist). Von den 77 Jugendlichen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, gaben 98,7% an, mehrsprachig aufgewachsen zu sein, wovon alle Deutsch als zusätzliche Sprache nannten. Zudem leben 79,3% von ihnen seit 14 oder mehr Jahren in Österreich, weshalb hier angenommen werden kann, dass die

deutsche Sprache schon allein aufgrund des Schulbesuches gut beherrscht wird (genauere Darstellung der prozentualen Aufteilung in Tabelle 5).

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der Muttersprachen getrennt nach Schultyp

Muttersprache	Schultyp				Gesamt	
	AHS		PTS		Häufigkeit	Prozent
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent		
Deutsch	278	96,2	239	78,4	517	87,0
Serbokroatisch	5	1,7	20	6,6	25	4,2
Türkisch	1	0,3	20	6,6	21	3,5
Arabisch			1	0,3	1	0,2
Bosnisch	1	0,3	4	1,3	5	0,8
Englisch	1	0,3	1	0,3	2	0,3
Georgisch			1	0,3	1	0,2
Rumänisch			5	1,6	5	0,8
Albanisch	1	0,3	4	1,3	5	0,8
Bulgarisch			1	0,3	1	0,2
Indisch			1	0,3	1	0,2
Ungarisch			3	1,0	3	0,5
Tagalog			1	0,3	1	0,2
Tschechisch			2	0,7	2	0,3
Russisch	1	0,3	1	0,3	2	0,3
Polnisch			1	0,3	1	0,2
Kashmiri	1	0,3			1	0,2
Gesamt	289	100,0	305	100,0	594	100,0

Tabelle 5: Lebensdauer in Österreich derjenigen Jugendlichen, die nicht Deutsch als Muttersprache aufweisen

Lebensdauer in Österreich (in Jahren)	Prozent
<14	14,3
14	26,0
15	49,4
16	3,9
Keine Angabe	6,5

Bezüglich der Geschwisteranzahl zeigt sich, dass die meisten Jugendlichen, nämlich 43,4% der Gesamtstichprobe, nur ein Geschwister hat. Tabelle 6 zeigt die genaue Aufteilung, auch bezüglich der Schultypen, die hier ein ähnliches Bild zeigen.

Allerdings, wie in Tabelle 7 ersichtlich, sind AHS-SchülerInnen häufiger Erstgeborene als SchülerInnen der PTS (46,0% der AHS-SchülerInnen gegen 36,4% der PTS-SchülerInnen).

Tabelle 6: Geschwisteranzahl der Jugendlichen getrennt nach Schultyp und Gesamt

Geschwisteranzahl	Schultyp				Gesamt	
	AHS		PTS			
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
0	41	14,2	35	11,5	76	12,8
1	127	43,9	131	43,0	258	43,4
2	79	27,3	93	30,5	172	29,0
3	30	10,4	30	9,8	60	10,1
4	9	3,1	11	3,6	20	3,4
>4	3	1,0	5	1,6	8	1,4
Gesamt	289	100,0	305	100,0	594	100,0

Tabelle 7: Geschwisterposition der SchülerInnen getrennt nach Schultyp und Gesamt

Geschwisterposition	Schultyp				Gesamt	
	AHS		PTS			
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
1	133	46,0	111	36,4	244	41,1
2	104	36,0	131	43,0	235	39,6
3	37	12,8	48	15,7	85	14,3
4	11	3,8	13	4,3	24	4,0
5	3	1,0	1	0,3	4	0,7
6	1	0,3	0	0,0	1	0,2
8	0	0,0	1	0,3	1	0,2
Gesamt	289	100,0	305	100,0	594	100,0

Betrachtet man die Sprachrelevanz der von den Jugendlichen genannten Berufswünsche, so zeigt sich, dass im Gesamten am häufigsten ein Beruf mit wenig Sprachrelevanz angestrebt wird (38,7% der Gesamtstichprobe). Im Schulvergleich allerdings zeigen AHS-SchülerInnen deutlich mehr Interesse an einem Beruf, in dem Sprache eine wichtige Rolle spielt als PTS-SchülerInnen (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Sprachrelevanz der Berufswünsche der Jugendlichen

Sprachrelevanz des Berufswunsches	Schultyp				Gesamt	
	AHS		PTS			
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Sprache wenig relevant	31	10,7	199	65,2	230	38,7
Sprache mäßig relevant	55	19,0	81	26,6	136	22,9
Sprache stark relevant	116	40,1	7	2,3	123	20,7
Keine Angabe	87	30,1	18	5,9	105	17,7
Gesamt	289	100,0	305	100,0	594	100,0

Bei der Frage nach der durchschnittlichen Lesezeit pro Woche kreuzten die meisten Jugendlichen, nämlich 48,6% der Gesamtstichprobe, an, zwischen einer und drei Stunden zu lesen. Auch hier zeigen AHS-SchülerInnen tendenziell mehr Interesse an Sprache als PTS-SchülerInnen, dieangaben weniger zu lesen (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Lesedurchschnitt der Jugendlichen pro Woche

Lesedurchschnitt Pro Woche	Schultyp				Gesamt	
	AHS		PTS			
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Gar nicht	39	13,5	107	35,1	146	24,6
1-3 Stunden	142	49,3	146	47,9	288	48,6
3-5 Stunden	53	18,4	32	10,5	85	14,3
mehr	52	18,1	17	5,6	69	11,6
Keine Angabe	2	0,7	3	1,0	5	0,8
Gesamt	289	100,0	305	100,0	594	100,0

Bezüglich der höchsten Ausbildung der Eltern zeigt sich, dass die Eltern der AHS-SchülerInnen generell höhere Ausbildungen aufweisen als die der PTS-SchülerInnen (genauer in den Tabellen 10 und 11). Am häufigsten weisen Väter und Mütter einen Lehrabschluss als höchste Ausbildung auf.

Tabelle 10: Höchste Ausbildung der Mutter

Höchste Ausbildung der Mutter	Schultyp				Gesamt	
	AHS		PTS			
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Keine Ausbildung	1	0,3	15	5,1	16	2,7
Hauptschule	7	2,4	55	18,6	62	10,6
Lehre	46	16,0	137	46,3	183	31,3
Fachschule	69	24,0	50	16,9	119	20,4
Matura	61	21,2	22	7,4	83	14,2
Akademie	30	10,4	6	2,0	36	6,2
Fachhochschule	10	3,5	8	2,7	18	3,1
Universität	64	22,2	3	1,0	67	11,5
Gesamt	288	100,0	296	100,0	584	100,0

Tabelle 11: Höchste Ausbildung des Vaters

Höchste Ausbildung des Vaters	Schultyp				Gesamt	
	AHS		PTS		Anzahl	Prozent
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
Keine Ausbildung	1	0,4	13	4,6	14	2,5
Hauptschule	5	1,8	28	9,9	33	5,9
Lehre	68	24,2	173	61,3	241	42,8
Fachschule	42	14,9	39	13,8	81	14,4
Matura	56	19,9	18	6,4	74	13,1
Akademie	8	2,8	1	0,4	9	1,6
Fachhochschule	13	4,6	3	1,1	16	2,8
Universität	88	31,3	7	2,5	95	16,9
Gesamt	281	100,0	282	100,0	563	100,0

7. Ergebnisse

In den nun folgenden Abschnitten werden die deskriptiven Statistiken der verwendeten Testverfahren dargestellt.

Die Datenanalyse fand mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS für Windows (Version 11.5) statt. Das Signifikanzniveau der Hypothesenprüfung wurde auf $\alpha=0.05$ festgelegt.

7.1. Darstellung der deskriptiven Ergebnisse

7.1.1. Ergebnisse der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten

Wie bereits in Abschnitt 5.1.1. erwähnt, wurden die Subtests Gemeinsamkeiten, Analogien und Matrizen des IST 2000-R (Amthauer, Brocke, Liepmann & Beauducel, 2001) zur Überprüfung der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten herangezogen. Die Ergebnisse werden in Standardwerten angegeben, bei denen der Durchschnittsbereich von 93 bis 107 reicht. Ein Wert unter 93 spricht für eine unterdurchschnittliche Leistung, erreicht die Testperson einen Wert über 107, so liegt die Leistung im überdurchschnittlichen Bereich. Als Vergleichsstichproben wurden die im Manual enthaltenen Normen für 15 bis 16-jährige Gymnasiasten zum Vergleich der AHS-SchülerInnen und die Normen für 15 bis 20-jährige Nicht-Gymnasiasten zum Vergleich der PTS-SchülerInnen herangezogen. Auch wenn 31,4% der untersuchten Jugendlichen jünger als 15 Jahre sind, kann auf Grund des Besuches der 9. Schulstufe angenommen werden, dass sie wie ihre SchulkollegInnen mit den genannten Normen verglichen werden können.

Ergebnisse des Subtests Gemeinsamkeiten

Von 305 erfassten SchülerInnen der Polytechnischen Lehrgänge zeigten 254 Jugendliche (83,3%) eine unterdurchschnittliche, 44 (14,4%) eine durchschnittliche und 7 SchülerInnen (2,3%) eine überdurchschnittliche Leistung in diesem Subtest (siehe Tabelle 12, in der zusätzlich die Geschlechtsverteilung dargestellt ist).

Von den 289 SchülerInnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen erbrachten 130 Jugendliche (45%) eine unterdurchschnittliche, 132 (45,7%) eine durchschnittliche und 27 SchülerInnen (9,3%) eine überdurchschnittliche Leistung im Subtest

Gemeinsamkeiten. Die Abbildungen 3 und 4 (siehe im Folgenden) zeigen die Mittelwerte der Ergebnisse getrennt nach Geschlecht.

Tabelle 12: Ergebnisse des Subtests Gemeinsamkeiten (GE) des IST 2000-R nach Schultyp und Geschlecht

	Standard werte	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
PTS, GE	<93	109	81,9	145	84,3	254	83,3
	93-107	21	15,9	23	13,3	44	14,4
	>107	3	2,3	4	2,4	7	2,3
Gesamt		133	100,0	172	100,0	305	100,0
AHS, GE	<93	80	41,1	50	53,1	130	45,0
	93-107	95	48,8	37	39,3	132	45,7
	>107	20	10,2	7	7,5	27	9,3
Gesamt		195	100,0	94	100,0	289	100,0

Ergebnisse des Subtests Analogien

Die Analogien stellen den zweiten Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten dar.

244 der erfassten PTS-SchülerInnen (80%) zeigten eine unterdurchschnittliche, 59 (19,4%) eine durchschnittliche und 2 (0,6%) eine überdurchschnittliche Leistung (siehe Tabelle 13, in der wiederum die Geschlechtsverteilung präsentiert wird).

Bei den AHS-SchülerInnen weisen 125 Versuchspersonen (43,1%) einen unterdurchschnittlichen, 136 (47,2%) einen durchschnittlichen und 28 (9,7%) einen überdurchschnittlichen Wert bei den Analogien auf.

Tabelle 13: Ergebnisse des Subtests Analogien (AN) des IST 2000-R nach Schultyp und Geschlecht

	Standard werte	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
PTS, AN	<93	114	85,8	130	75,5	244	80,0
	93-107	19	14,4	40	23,3	59	19,4
	>107	0	0,0	2	1,2	2	0,6
Gesamt		133	100,0	172	100,0	305	100,0
AHS, AN	<93	90	35,4	35	25,5	125	43,1
	93-107	91	57,6	45	59,6	136	47,2
	>107	14	7,1	14	14,9	28	9,7
Gesamt		195	100,0	94	100,0	289	100,0

Ergebnisse des Subtests Matrizen

Der Subtest Matrizen erfasst die nonverbalen Fähigkeiten der Jugendlichen. Generell zeigten sich in diesem Subtest bessere Leistungen als bei den verbalen Aufgaben:

Es erbrachten 119 PTS-SchülerInnen (39,1%) eine unterdurchschnittliche, 153 (50%) eine durchschnittliche und 33 (10,9%) eine überdurchschnittliche Leistung (siehe Tabelle 14).

41 der AHS-SchülerInnen (14,1%) kamen zu einem unterdurchschnittlichen, 142 (49,2%) zu einem durchschnittlichen und sogar 106 (36,7%) zu einem überdurchschnittlichen Ergebnis.

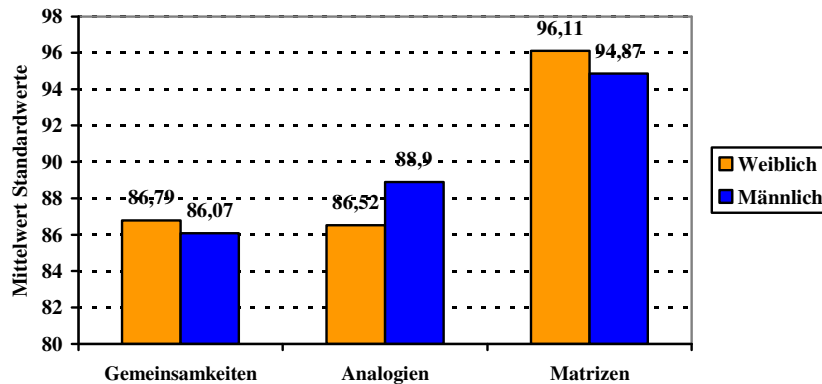
Die Abbildungen 3 und 4 machen deutlich, dass in beiden Schultypen die Verhältnisse der durchschnittlichen Leistungen zwischen den Geschlechtern ungefähr gleich sind. In den Gemeinsamkeiten und den Matrizen zeigen Mädchen bessere Leistungen, während sich Buben im Subtest Analogien besser präsentieren.

Tabelle 14: Ergebnisse des Subtests Matrizen (MA) des IST 2000-R nach Schultyp und Geschlecht

	Standard werte	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
PTS, MA	<93	44	33,1	75	43,7	119	39,1
	93-107	72	54,1	81	47	153	50,0
	>107	17	12,9	16	9,3	33	10,9
Gesamt		133	100,0	172	100,0	305	100,0
AHS, MA	<93	18	9,3	23	24,5	41	14,1
	93-107	92	47,2	50	53,1	142	49,2
	>107	85	43,6	21	22,3	106	36,7
Gesamt		195	100,0	94	100,0	289	100,0

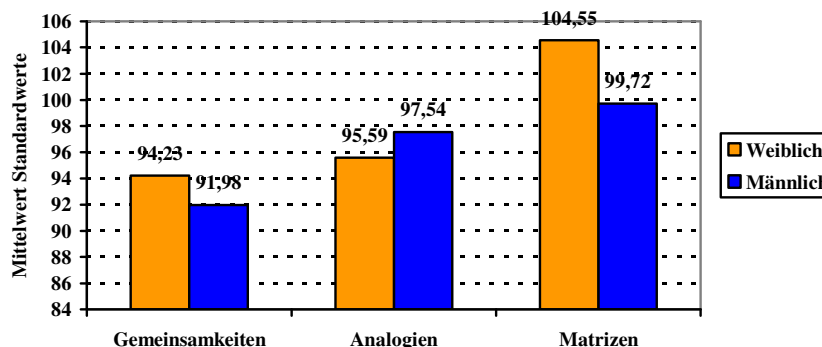
Die Standardabweichungen der angegebenen Mittelwerte der Abbildung 3 lauten: Gemeinsamkeiten, weiblich: 7,75; Gemeinsamkeiten, männlich: 8,57; Analogien, weiblich: 5,30; Analogien, männlich: 7,01; Matrizen, weiblich: 9,93; Matrizen, männlich: 8,51.

Abbildung 3: Mittelwerte der Subtests des IST 2000-R für den Schultyp PTS getrennt nach Geschlecht



Die Standardabweichungen der angegebenen Mittelwerte der Abbildung 4 lauten wie folgt: Gemeinsamkeiten, weiblich: 9,94; Gemeinsamkeiten, männlich: 9,58; Analogien, weiblich: 8,73; Analogien, männlich: 9,12; Matrizen, weiblich: 8,49; Matrizen, männlich: 9,86.

Abbildung 4: Mittelwerte der Subtests des IST 2000-R für den Schultyp AHS getrennt nach Geschlecht



7.1.2. Ergebnisse der depressiven Symptomatik

Das Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ) (Stiensmeier-Pelter, Schürmann & Duda, 2000) wurde eingesetzt, um das Ausmaß einer depressiven Symptomatik der Jugendlichen zu erfassen (siehe Abschnitt 5.1.3.). Die Ergebnisse des DIKJs werden als Summen der ausgewählten Antwortalternativen angegeben, wobei man hier laut Autoren ab einem Rohwert von 18 von einem psychopathologischen

Ausmaß der depressiven Symptomatik ausgehen kann. Die Rohwerte der Jugendlichen wurden für die Darstellung der Deskriptivstatistik mit der im Manual enthaltenen Normstichprobe (Gesamtstichprobe) verglichen, wodurch jeder Wert einem Prozentrang zugewiesen wurde. Der Durchschnittsbereich der Prozentränge reicht von 25 bis 75. Im DIKJ reichen die Rohwerte, die dem Durchschnittsbereich zugeordnet werden (also den Prozenträngen 25 bis 75) von 6 bis 14. Inhaltlich bedeutet ein Prozentrang von beispielsweise 86,2 (was einem Rohwert von 18 entspricht), dass 86,2% der Normstichprobe einen Rohwert von 18 oder darunter, bzw. nur 13,8% einen höheren Wert aufweisen.

Betrachtet man die Ergebnisse wie zuvor getrennt nach Schultyp (sowie Geschlecht, siehe Tabelle 15), so zeigt sich, dass nur geringfügige Unterschiede zwischen den Schularten bestehen. Etwa gleich viele Jugendliche befinden sich bezüglich des Ausmaßes der depressiven Symptomatik unterm Durchschnitt (31 Jugendliche (10,2%) der PTS und 32 (11%) der AHS) und sogar genau gleich viele im Durchschnittsbereich (155 PTS-SchülerInnen (50,7%) sowie 155 (53,7%) AHS-SchülerInnen). Es zeigen ein wenig mehr PTS-SchülerInnen, nämlich 119 (39,2%) im Vergleich zu 102 AHS-SchülerInnen (35,2%), eine depressive Symptomatik, die über dem Durchschnitt liegt.

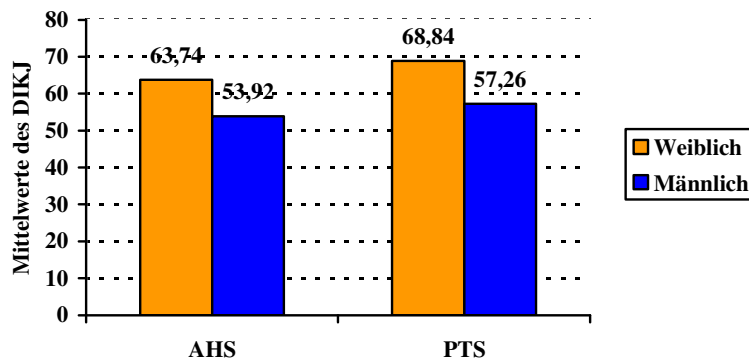
An beiden Schultypen (siehe Abb. 5) lässt sich eine Tendenz erkennen, dass Mädchen höhere Mittelwerte in der depressiven Symptomatik zeigen. Zudem liegt die Mehrheit der Jugendlichen sowohl an PTS als auch an AHS im Durchschnittsbereich. Allerdings ist die Häufigkeit der überdurchschnittlich beeinträchtigten SchülerInnen erheblich höher als die der unterdurchschnittlich Beeinträchtigten.

Tabelle 15: Ergebnisse des DIKJs bezüglich Schultyp und Geschlecht

	Prozentrang	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
PTS	<25	9	7,0	22	12,8	31	10,2
	25-75	59	44,5	96	55,8	155	50,7
	>75	65	49,2	54	31,6	119	39,2
Gesamt		133	100,0	172	100,0	305	100,0
AHS	<25	16	8,3	16	17,1	32	11,0
	25-75	102	52,2	53	56,3	155	53,7
	>75	77	39,5	25	26,7	102	35,2
Gesamt		195	100,0	94	100,0	289	100,0

Die Standardabweichungen der in Abbildung 5 dargestellten Mittelwerte lauten: AHS, weiblich: 24,95; AHS, männlich: 25,54; PTS, weiblich: 24,98; PTS, männlich: 26,20.

Abbildung 5: Mittelwerte des DIKJs getrennt nach Geschlecht für beide Schultypen



7.1.3. Ergebnisse der Metaphoric Triads Task (MTT)

Die MTT (Kogan et al., 1980) befasst sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung mit der metaphorischen Kompetenz der Jugendlichen. Der maximal erreichbare Wert liegt hier bei 24 Punkten (vgl. Abschnitt 5.1.4.).

Es zeigt sich, dass diejenigen Jugendlichen, die eine AHS besuchen, höhere Werte in der MTT erzielen als die der PTS (vgl. Tabelle 16). Die Häufigkeit von null erreichten Punkten ist an den PTS höher (109 bzw. 35,7% im Vergleich zu 47 bzw. 16,3%). Die meisten SchülerInnen, und zwar an beiden Schularten, erreichten einen Punktwert zwischen 1 und 6 (127 bzw. 41,7% bei PTS und 107 bzw. 37% bei AHS). Im Mittelfeld der erreichbaren Punkte, das von 7 bis 12 Punkte reicht, befinden schon etwas weniger Jugendliche, nämlich 47 PTS-SchülerInnen (15,5%) und 71 SchülerInnen der AHS (24,5%). Diese Tendenz zeigt sich auch in der nächsten Gruppe der erreichbaren Punkte: Nur 19 Jugendliche (6,2%) der PTS und 51 Jugendliche (17,6%) der AHS zeigten einen Wert von 13 bis 18. Und auch in der Gruppe, die die höchsten Punktwerte enthält, zeigten die SchülerInnen der PTS (3, bzw. 0,9%) eine schlechtere Leistung als die SchülerInnen der AHS (13, bzw. 4,4%).

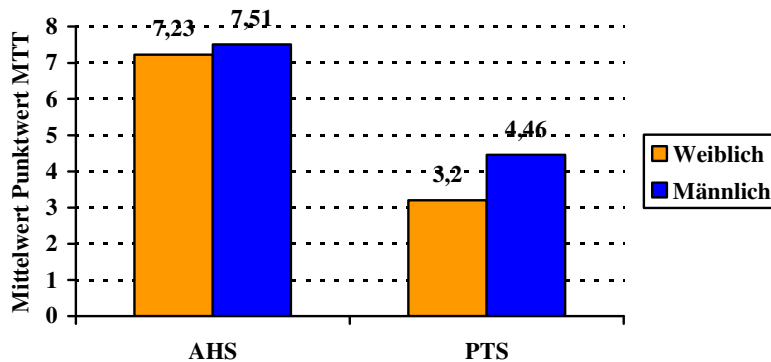
In Abbildung 6 zeigt sich dasselbe Bild: Die Mittelwerte der Jugendlichen der PTS sind weit geringer als die der AHS. Interessant ist hier auch, dass Buben eine höhere metaphorische Kompetenz zeigen als Mädchen, und zwar an beiden Schularten.

Tabelle 16: Ergebnisse der MTT nach Schulart und Geschlecht

	Punktwert in der MTT	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
PTS	0	54	40,6	55	32,0	109	35,7
	1-6	54	40,8	73	42,5	127	41,7
	7-12	18	13,7	29	16,8	47	15,5
	13-18	7	5,4	12	7,0	19	6,2
	19-24	0	0,0	3	1,8	3	0,9
Gesamt		133	100,0	172	100,0	305	100,0
	Punktwert in der MTT	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
AHS	0	33	16,9	14	14,9	47	16,3
	1-6	72	37,0	35	37,2	107	37,0
	7-12	47	24,1	24	25,6	71	24,5
	13-18	34	17,4	17	18,1	51	17,6
	19-24	9	4,6	4	4,3	13	4,4
Gesamt		195	100,0	94	100,0	289	100,0

Die in Abbildung 6 dargestellten Mittelwerte weisen folgende Standardabweichungen auf: AHS, weiblich: 6,08; AHS, männlich: 5,80; PTS, weiblich: 4,27; PTS, männlich: 5,02.

Abbildung 6: Mittelwerte der MTT getrennt nach Geschlecht und Schultyp



7.1.4. Ergebnisse der Metaphernproduktion

Dieses Verfahren stellt das Kernstück der vorliegenden Untersuchung dar und wurde bereits im Abschnitt 5.1.5. genauer dargestellt. Die erhaltenen Antworten der Jugendlichen werden in die Kategorien wörtliches, metaphorisch konventionelles, metaphorisch innovatives und metaphorisch unpassendes Ende unterteilt (vgl. Gardner et al., 1975; sowie Datlinger, 2005). Zur übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse wurden die Antworten in diese vier Gruppen eingeteilt (Tabelle 17).

Bei genauer Betrachtung lässt sich feststellen, dass sehr viele Jugendliche (nämlich 43,4%) kein wörtliches Ende produzierten. Die größte Gruppe der SchülerInnen (52,5%) lieferte eine bis vier Beantwortungen dieser Art, nur 4,1% nannten mehr als vier wörtliche Enden. Diese Verteilung macht bei den metaphorisch konventionellen Antworten ein anderes Bild: Hier nannten nur 0,7% kein konventionelles Ende, schon mehr Jugendliche (11,5%) kamen auf eins bis vier. Die meisten allerdings lieferten fünf bis acht metaphorisch konventionelle Antworten (49,2%), und eine beträchtliche Anzahl der SchülerInnen noch mehr (38,7%).

Metaphorisch innovative Antworten wurden am häufigsten ein bis vier Mal gegeben (53,6%), allerdings ließen auch viele Jugendliche (35,9%) keine Geschichte metaphorisch innovativ enden. Nur 10,6% lieferten mehr als vier innovative Metaphern. Insgesamt sieben SchülerInnen (1,2%) nannten mehr als acht metaphorisch innovative Antworten. Betreffend der metaphorisch unpassenden Enden zeichnet sich positive Tendenz ab: Keine unpassende Metapher wurde von der größten Gruppe, nämlich von 76,4% der Jugendlichen produziert; 23% nannten ein bis vier Enden, die nicht zum gegebenen Kontext passten. Nur drei Jugendliche (0,5%) äußerten mehr als vier unpassende metaphorische Vergleiche.

Abbildung 7 zeigt grafisch die Mittelwerte der gegebenen Antworten.

Folgende Standardabweichungen entsprechen den dargestellten Mittelwerten der wörtlichen Enden: AHS, weiblich: 1,64; AHS, männlich: 1,37; PTS, weiblich: 1,43; PTS, männlich: 1,51.

Die Standardabweichungen der metaphorisch konventionellen Antworten lauten: AHS, weiblich: 2,64; AHS, männlich: 2,77; PTS, weiblich: 2,34; PTS, männlich: 2,50.

Die Standardabweichungen der metaphorisch innovativen Antworten sind: AHS, weiblich: 2,11; AHS, männlich: 2,40; PTS, weiblich: 1,83; PTS, männlich: 1,44.

Und nicht zuletzt lauten diejenigen der metaphorisch unpassenden Antworten wie folgt: AHS, weiblich: 0,32; AHS, männlich: 0,91; PTS, weiblich: 0,66; PTS, männlich: 1,26.

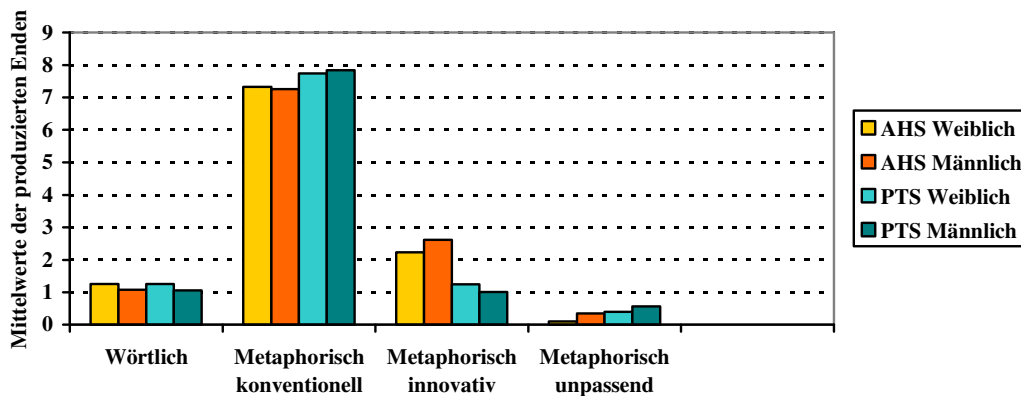
Tabelle 17: Häufigkeiten der produzierten Enden getrennt nach Schultyp und Geschlecht

Anzahl	Wörtliche Antworten										Metaphorisch konventionelle Antworten									
	AHS				PTS				Gesamt		AHS				PTS				Gesamt	
	Weiblich		Männlich		Weiblich		Männlich				Weiblich		Männlich		Weiblich		Männlich			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0	87	44,6	42	44,7	50	37,6	79	45,9	258	43,4	1	0,5	1	1,0	1	0,8	1	0,6	4	0,7
1-4	99	50,8	49	52,1	79	59,4	85	49,4	312	52,5	27	13,8	14	15,0	11	8,4	16	9,3	68	11,5
5-8	9	4,6	3	3,2	4	3,1	7	4,1	23	3,9	96	49,2	47	50,0	70	52,7	79	45,9	292	49,2
9-12	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,6	1	0,2	71	36,5	32	34,0	51	38,4	76	44,2	230	38,7
Ges.	195	100,0	94	100,0	133	100,0	172	100,0	594	100,0	195	100,0	94	100,0	133	100,0	172	100,0	594	100,0

Anzahl	Metaphorisch innovative Antworten										Metaphorisch unpassende Antworten									
	AHS				PTS				Gesamt		AHS				PTS				Gesamt	
	Weiblich		Männlich		Weiblich		Männlich				Weiblich		Männlich		Weiblich		Männlich			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0	43	22,1	22	23,4	58	43,6	90	52,3	213	35,9	176	90,3	75	79,8	91	68,4	112	65,1	454	76,4
1-4	124	63,6	52	55,4	69	52,0	73	42,4	318	53,6	19	9,7	18	19,3	42	31,6	58	33,7	137	23,0
5-8	24	12,4	19	20,3	4	3,1	9	5,3	56	9,4	0	0,0	1	1,1	0	0,0	1	0,6	2	0,3
9-12	4	2,1	1	1,1	2	1,6	0	0,0	7	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,6	1	0,2
Ges.	195	100,0	94	100,0	133	100,0	172	100,0	594	100,0	195	100,0	94	100,0	133	100,0	172	100,0	594	100,0

f...Häufigkeit; %...Prozentangabe

Abbildung 7: Mittelwerte der metaphorischen Enden nach Schultyp und Geschlecht



7.1.5. Ergebnisse des Fragebogens zur Freude an Sprache

Dieser Fragebogen ermittelt die Freude der Jugendlichen an Sprache sowie den spielerischen Umgang mit schriftlicher Sprache (siehe Abschnitt 5.1.6.). 56 Items mit einer vierstufigen Skala ergeben einen maximal erreichbaren Summenwert von 224 Punkten pro Person. Die summierten Rohwerte wurden anhand von Quartilen in vier Kategorien unterteilt. Ein niedriger Wert spricht für ein höheres Interesse. Tabelle 18 zeigt die Punktsomme der 56 Aussagen des Fragebogens.

SchülerInnen der AHS zeigen generell niedrigere Summenwerte, was für eine höhere Freude an Sprache als bei den PTS-SchülerInnen spricht. Die Verteilung zwischen den Geschlechtern zeigt auch eine Tendenz, dass Mädchen hier mehr Interesse zeigen als Buben.

Tabelle 18: Summierte Rohwerte der Freude an Sprache (FAS) getrennt nach Schultyp und Geschlecht

	Punktsumme im FAS	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
PTS	1-107	17	12,8	23	13,4	40	13,1
	108-125	37	27,8	31	18,0	68	22,3
	126-145	40	30,1	47	27,3	87	28,5
	146-224	39	29,3	71	41,3	110	36,1
Gesamt		133	100,0	172	100,0	305	100,0
	Punktsumme im FAS	Geschlecht				Gesamtstichprobe	
		Weiblich		Männlich		Anzahl	Prozent
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
AHS	1-107	84	43,1	30	31,9	114	39,4
	108-125	52	26,6	27	28,7	79	27,4
	126-145	38	19,5	22	23,4	60	20,7
	146-224	21	10,8	15	16,0	36	12,5
Gesamt		195	100,0	94	100,0	289	100,0

Bei der deskriptivstatistischen Analyse der vier Sprüche, die die SchülerInnen bezüglich ihrer Unterhaltsamkeit beurteilen sollten, zeigte sich, dass oft auf ihre Beantwortung verzichtet wurde. Fehlende Daten wurden deshalb aus der Analyse ausgeschlossen, weshalb die Gesamtstichprobe bei diesen Sprüchen 578 beträgt. Die Rohsumme kann einen Wert von mindestens 6 und höchstens 24 annehmen. Tabelle 19 veranschaulicht

die Häufigkeitsverteilung, bei der auf eine Unterteilung der Geschlechter verzichtet wurde, da in diesem Fall eine sehr ähnliche Verteilung verzeichnet wird. Zur Ergebnisdarstellung wurden die Rohsummen in vier gleich große Gruppen im Abstand von 6 Punkten aufgeteilt, um die Beurteilung der vier Sprüche gegenüberstellen zu können.

Es zeigt sich, dass Spruch 3 die regelmäßigste Aufteilung aufweist: 12,4% der Jugendlichen beurteilen ihn positiv, aber auch 23,9% sehr negativ. Spruch 4 allerdings wurde am negativsten beurteilt: Nur 6,6% zeigen eine positive Reaktion, aber 26,3% geben ihm die höchste Punktezahl, die er erreichen kann. Obwohl die Verteilung zwischen den Schulen unterschiedlicher war als zwischen den Geschlechtern, sprechen die SchülerInnen beider Schultypen den Sprüchen ähnlich viel, oder vielmehr ähnlich wenig Sympathie zu.

Die bereits zuvor angesprochene Möglichkeit für die SchülerInnen, den Lösungsabschnitt der Sprüche abzutrennen und mitzunehmen, wurde von 6 Jugendlichen (1%) genutzt. Vier davon waren SchülerInnen einer PTS.

Tabelle 19: Summierte Rohwerte der vier Sprüche des Fragebogens zur Freude an Sprache getrennt nach Schultyp

Roh summe	Spruch 1						Spruch 2					
	AHS		PTS		Gesamt		AHS		PTS		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
6-11	22	8,0	31	10,3	53	9,1	17	6,1	21	7,0	38	6,6
12-17	79	28,2	109	36,5	188	32,5	59	21,1	84	28,0	143	24,8
18-23	128	45,9	108	36,3	236	40,8	129	46,3	116	38,9	245	42,4
24	50	17,9	51	17,1	101	17,5	74	26,5	78	26,1	152	26,3
Gesamt	279	100,0	299	100,0	578	100,0	279	100,0	299	100,0	578	100,0
Roh summe	Spruch 3						Spruch 4					
	AHS		PTS		Gesamt		AHS		PTS		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
6-11	38	13,7	34	11,2	72	12,4	24	8,8	39	12,9	63	10,9
12-17	96	34,5	104	34,8	200	34,7	76	27,3	83	27,8	159	27,5
18-23	78	27,9	90	30,0	168	29,1	106	38,0	98	32,7	204	35,3
24	67	24,0	71	23,7	138	23,9	73	26,2	79	26,4	152	26,3
Gesamt	279	100,0	299	100,0	578	100,0	279	100,0	299	100,0	578	100,0

7.2. Beurteilerübereinstimmungen

7.2.1. Beurteilerübereinstimmung der metaphorischen Kompetenz

Cirka 20% der MTT wurden im Zuge der Auswertung der Fragebögen von zwei unterschiedlichen Beurteilerinnen unabhängig voneinander beurteilt, um das Maß der Übereinstimmung zu berechnen und somit ebenfalls die Interrater-Reliabilität bestimmen zu können. Die Beurteilerübereinstimmung in den drei Antwortkategorien, die die MTT verlangt, ist in diesem Fall bei allen Items sehr hoch: Bei allen zwölf Aufgaben liegt die prozentuale Übereinstimmung über 90%, und bis auf zwei Items (2 und 3) sogar immer über 95%. Der maximale Kontingenzkoeffizient beträgt bei drei Antwortkategorien 0,82 und erreicht hier Ausprägungen zwischen 0,69 und 0,79. Auch Cohens Kappa zeigt sehr gute Übereinstimmungen (Tabelle 20).

Tabelle 20: Übereinstimmung in der Beurteilung der metaphorischen Kompetenz der Jugendlichen

Item: Metapherart	Prozentuale Übereinstimmung	Kontingenzkoeffizient	Cohens Kappa
1: konfigural	96,61	0,73	0,87
2: physiognomisch	94,96	0,69	0,82
3: konfigural	94,96	0,70	0,90
4: konzeptuell	99,17	0,70	0,98
5: konzeptuell	97,32	0,78	0,94
6: physiognomisch	99,15	0,77	0,98
7: konzeptuell	100,0	0,70	1,0
8: konzeptuell	97,41	0,75	0,92
9: physiognomisch	98,15	0,79	0,96
10: konzeptuell	95,53	0,71	0,91
11: konfigural	97,20	0,79	0,94
12: konfigural	97,30	0,79	0,94

7.2.2. Beurteilerübereinstimmung bei der Metaphernproduktion

Etwa 20% der von den SchülerInnen spontan produzierten Enden der unvollständigen Kurzgeschichten wurde ebenso von zwei unabhängigen Personen beurteilt, um die Beurteilerübereinstimmung ermitteln zu können. Bei diesem Instrument wurden die Antworten nicht in drei, sondern in vier Kategorien unterteilt, der maximal erreichbare Kontingenzkoeffizient beträgt deshalb 0,87. Die prozentuale Übereinstimmung beträgt in diesem Instrument nur bei zwei Items (10 und 11) weniger als 90%, die anderen

Beispiele verzeichnen einen höheren Wert. Der Kontingenzkoeffizient liegt zwischen 0,58 (Item 7) und 0,83 (Item 6). Cohens Kappa zeigt nur in Item 7 eine schlechte Übereinstimmung, die Items 4, 8 und 11 weisen auf eine mittelmäßige bis gute, und die restlichen auf eine sehr gute Übereinstimmung hin (Tabelle 21).

Tabelle 21: Übereinstimmung in der Beurteilung der spontan produzierten Antworten

Item: Adjektiv	Prozentuale Übereinstimmung	Kontingenzkoeffizient	Cohens Kappa
1: leise	90,27	0,75	0,77
2: hell	95,87	0,77	0,78
3: traurig	90,91	0,82	0,86
4: strahlend	93,28	0,74	0,69
5: warm	96,56	0,79	0,88
6: glücklich	93,70	0,83	0,91
7: kalt	92,24	0,58	0,44
8: laut	93,70	0,79	0,72
9: kochend	93,70	0,81	0,75
10: donnernd	87,50	0,81	0,80
11: dunkel	88,35	0,74	0,72
12: überglücklich	91,58	0,81	0,86

Tabelle 22 veranschaulicht die prozentuale Beurteilerübereinstimmung über alle zwölf Items pro Antwortkategorie. Bei den wörtlichen Antworten stimmten die Beurteiler zu 81,15% überein, bei den metaphorisch unpassenden Antworten waren sie bei 84,43% der Fälle einer Meinung. Die prozentuale Übereinstimmung der metaphorisch konventionellen Antworten, die 54,92% beträgt, sowie die der metaphorisch innovativen Enden, nämlich 64,75%, weisen darauf hin, dass bei der Unterscheidung zwischen konventionellen und innovativen Metaphern Probleme entstanden. Wörtliche sowie unpassende Antworten hingegen waren für die Beurteilerinnen leicht zu erkennen.

Tabelle 22: Prozentuale Übereinstimmung pro Antwortkategorie

Übereinstimmung in den jeweiligen Antwortkategorien			
Wörtlich	Metaphorisch konventionell	Metaphorisch innovativ	Metaphorisch unpassend
81,15%	54,92%	64,75%	84,43%

7.3. Einflussfaktoren auf die Metaphernproduktion

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung dargestellt. Es werden die Einflussfaktoren auf die Metaphernproduktion im Instrument zur Produktion metaphorischer Sprache analysiert, und es wird überprüft, welche der untersuchten Variablen einen Effekt auf die Produktion von Metaphern haben.

7.3.1. Einfluss von Geschlecht und Schultyp

Die hier bearbeiteten Hypothesen sind die $H_{0(2)}$: Es gibt keinen signifikanten Geschlechtsunterschied in der Metaphernproduktion; sowie die $H_{0(3)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen AHS-SchülerInnen und PTS-SchülerInnen in der Metaphernproduktion.

Um den Effekt des Geschlechts und des besuchten Schultyps der Jugendlichen auf die Metaphernproduktion herauszufinden, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse berechnet. Die Variable Metaphernproduktion wurde berechnet, indem einer metaphorisch unpassenden Antwort kein Punkt, einer wörtlichen ein Punkt, einer metaphorisch konventionellen Metapher zwei Punkte und bei metaphorisch innovativer Antwort drei Punkte vergeben wurden.

Das Ergebnis der zweifaktoriellen Varianzanalyse zeigt, dass der Schultyp einen signifikanten Einfluss auf die Metaphernproduktion hat ($F=49,747$; $df=1$; $p<0,001$), das Geschlecht allerdings nicht ($F=0,020$; $df=1$; $p=0,888$). Auch die Wechselwirkung zwischen Schultyp und Geschlecht ist nicht signifikant ($F=3,562$; $df=1$; $p=0,060$).

AHS-SchülerInnen (Mittelwert=22,875) erreichen einen höheren Wert in der Metaphernproduktion als PTS-SchülerInnen, die einen Mittelwert von 20,085 aufweisen (siehe die Tabellen 23 und 24 für eine genauere Ergebnisdarstellung).

Tabelle 23: Ergebnisse der zweifachen Varianzanalyse der Metaphernproduktion

Metaphernproduktion	SS	df	MS	F	p
Schultyp	1147,815	1	1147,815	49,747	0,000
Geschlecht	0,459	1	0,459	0,020	0,888
Schultyp*Geschlecht	82,191	1	82,191	3,562	0,060
Residuen	13613,102	590	23,073		
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					

Tabelle 24: Ergebnisse der Metaphernproduktion abhängig vom Schultyp

Metaphernproduktion	AHS	PTS
Mittelwert	22,875	20,085
Standardabweichung	4,648	4,958
Minimum	9	0
Maximum	35	36

7.3.2. Einfluss der Beschäftigung mit Sprache

Das allgemeine Interesse an bzw. die Beschäftigung mit Sprache wurde im soziodemographischen Fragebogen erfasst, indem die SchülerInnen nach ihrem Berufswunsch gefragt wurden, der nach Sprachrelevanz kategorisiert wurde, und indem die durchschnittliche Lesezeit pro Woche angegeben werden sollte. Diese Faktoren spiegeln wieder, welche Rolle Sprache im Leben der SchülerInnen auf zwei unterschiedlichen Ebenen spielt: Häufiges Lesen spricht für eine aktuelle intensivere Beschäftigung mit Sprache, und einen Lebensweg zu planen, in dem Sprache stark relevant ist, spricht für eine zukünftige bzw. langfristig intensivere Beschäftigung mit Sprache.

Die hier berechneten Hypothesen lauten: $H_{0(4)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Jugendlichen, deren Berufswunsch wenig, mäßig oder starke Sprachrelevanz aufweist in der Metaphernproduktion; sowie $H_{0(5)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Jugendlichen, die gar nicht, 1-3 Stunden, 3-5 Stunden oder mehr pro Woche lesen in der Metaphernproduktion.

Um herauszufinden, ob eine bzw. welche dieser Ebenen Einfluss auf die Produktion von Metaphern hat, wurde zur statistischen Berechnung eine zweifaktorielle Varianzanalyse herangezogen. Nur die Jugendlichen, bei denen alle relevanten Angaben vorhanden waren, wurden in die Analyse miteinbezogen, wodurch sich die Stichprobe auf die Größe von 487 Personen reduzierte. Tabelle 25 veranschaulicht die Ergebnisse der Varianzanalyse.

Es zeigt sich, dass die Sprachrelevanz des Berufswunsches, den ein Jugendlicher hat, Einfluss auf die Metaphernproduktion hat ($F=7,975$; $df=2$; $p<0,001$). Die durchschnittliche Lesezeit pro Woche hat allerdings keine Auswirkungen auf die abhängige Variable ($F=1,885$; $df=3$; $p=0,131$). Aber auch die Interaktion zwischen den beiden Faktoren ist signifikant ($F=2,446$; $df=6$; $p=0,024$). Inhaltlich bedeutet die hier

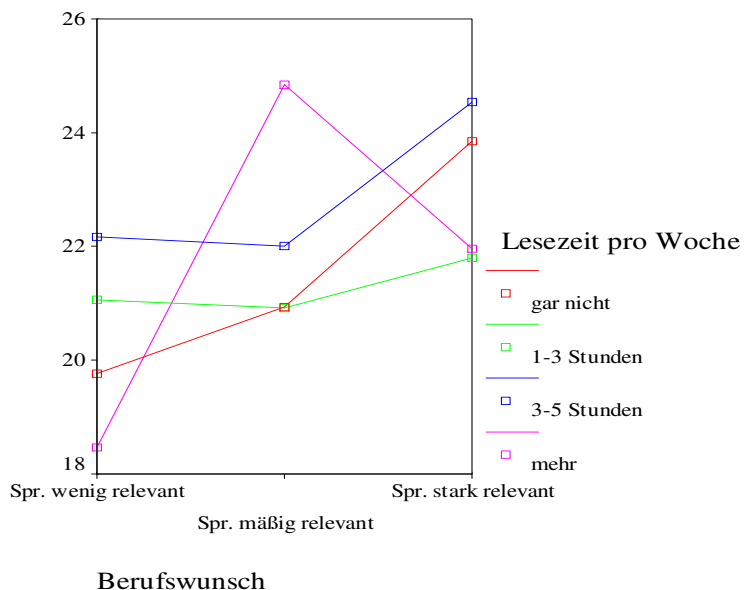
vorliegende signifikante Wechselwirkung, dass die Metaphernproduktion mit der durchschnittlichen Lesezeit pro Woche und der Sprachrelevanz des Berufswunsches einhergeht. Bei Betrachtung von Abbildung 8 lässt sich erkennen, dass eine disordinale Wechselwirkung vorliegt, die es unmöglich macht, den signifikanten Haupteffekt des Berufswunsches inhaltlich zu interpretieren. Man kann allerdings eine Tendenz feststellen, dass Jugendliche, die viel lesen und einen Lebensweg planen, in dem Sprache eine große Rolle spielt, höhere Werte im Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache erreichen.

Tabelle 25: Ergebnisse der zweifachen Varianzanalyse der Metaphernproduktion

Metaphernproduktion	SS	df	MS	F	p
Berufswunsch	398,503	2	199,252	7,975	0,000
Lesezeit pro Woche	141,256	3	47,085	1,885	0,131
Berufswunsch*Lesezeit	366,670	6	61,112	2,446	0,024
Residuen	11867,010	475	24,983		

SS...Quadratsumme
MS...Mittel der Quadrate

Abbildung 8: Wechselwirkung: Geschätzte Randmittel (y-Achse) der Metaphernproduktion



7.3.3. Einfluss einer mehrsprachigen Erziehung

Die $H_{0(6)}$ (Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen mit einsprachiger oder mehrsprachiger Erziehung in der Metaphernproduktion.) wurde anhand eines T-Tests für unabhängige Stichproben überprüft.

Es zeigt sich, dass sich SchülerInnen, die mehr als eine Sprache sprechen, von den einsprachig aufgewachsenen Jugendlichen unterscheiden ($T=-4,033$; $df=592$; $p<0,001$). Bei Betrachtung der Mittelwerte stellt sich heraus, dass Jugendliche, die nur eine Sprache sprechen, höhere Werte im Instrument zur Produktion metaphorischer Sprache erzielen (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Ergebnisse der Metaphernproduktion abhängig von mehrsprachiger Erziehung

Mehrsprachig aufgewachsen	Mittelwert	SD	T	df	p
Ja	19,53	5,52	-4,033	592	0,000
Nein	21,79	4,83			

7.3.4. Einfluss verbaler und nonverbaler Fähigkeiten

An dieser Stelle werden folgende Hypothesen einer Berechnung unterzogen: $H_{0(7)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Leistung im Subtest Matrizen des IST 2000-R in der Metaphernproduktion; $H_{0(8)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten des IST 2000-R in der Metaphernproduktion; sowie $H_{0(9)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Leistung im Subtest Analogien des IST 2000-R in der Metaphernproduktion.

Um herauszufinden, welche der erfassten kognitiven Leistungen Einfluss auf die Metaphernproduktion haben, wurde eine schrittweise multiple Regressionsanalyse berechnet. Als unabhängige Variablen wurden die Rohwerte der Subtests des IST 2000-R herangezogen, die abhängige Variable stellt die Metaphernproduktion dar.

Die Ergebnisse des Verfahrens sind in Tabelle 27 ersichtlich.

Es zeigt sich, dass die Ergebnisse des Subtest Gemeinsamkeiten sehr wenig Erklärungswert für die Metaphernproduktion aufweisen, weshalb sie aus der Regressionsanalyse ausgeschlossen wurden. Die Leistungen in den beiden anderen Subtests zeigen sich als signifikante Prädiktoren ($p<0,05$) für die Metaphernproduktion. Gute Leistungen gehen mit einer erhöhten Metaphernproduktion einher. Allerdings ist

das Bestimmtheitsmaß (R^2) mit 0,065 sehr gering, da nur 6,5% der Gesamtvariation der Metaphernproduktion durch die Variablen Analogien und Matrizen erklärt werden.

Tabelle 27: Ergebnisse der Multiplen Regressionsanalyse bezüglich der Metaphernproduktion

Metaphernproduktion	B	SE B	Beta	T	Signifikanz
IST – Analogien	0,249	0,066	0,166	3,796	0,000
IST – Matrizen	0,209	0,066	0,138	3,170	0,002
Kennwerte der ausgeschlossenen Variable					
IST - Gemeinsamkeiten			0,028	0,554	0,580
$R^2=0,065$ B...Regressionskoeffizient SE B... Standardfehler Beta...Standardisierte Regressionskoeffizienten					

7.3.5. Einfluss der experimentellen Manipulation

Die Überprüfung der $H_{0(10)}$ (Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppenzugehörigkeit bei der MTT in der Metaphernproduktion.) wurde an dieser Stelle durchgeführt.

Ob die experimentelle Manipulation in der Abfolge der Verfahren und der Instruktionen zur MTT (siehe Abschnitt 5.2.) auch Einfluss auf die Metaphernproduktion hat, wird anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse abgeklärt.

Es zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Instruktionsgruppe keinen Einfluss auf die Produktion von Metaphern hat ($F=1,319$; $df=3$; $p=0,267$). Die Jugendlichen ließen sich in ihrer Leistung im Instrument zur Produktion metaphorischer Sprache nicht von der unterschiedlichen Abfolge der Fragebögen bzw. von den unterschiedlich ausgeprägten Hinweisen auf bildhafte Sprache beeinflussen.

Tabelle 28 gibt die Kennwerte der Varianzanalyse wieder, Tabelle 29 veranschaulicht die deskriptiven Ergebnisse.

Tabelle 28: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse der Metaphernproduktion

Metaphernproduktion	SS	df	MS	F	p
Gruppe	98,961	3	32,987	1,319	0,267
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					

Tabelle 29: Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum und Maximum der Metaphernproduktion der verschiedenen Instruktionsgruppen

Metaphernproduktion	Instrukionsgruppe			
	Standard	Produktion	Metapher	Metaphernbeispiel
Mittelwert	21,29	21,76	21,88	20,84
Standardabweichung	4,54	5,12	5,11	5,21
Minimum	10	10	8	0
Maximum	32	35	33	36

7.3.6. Einfluss der metaphorischen Kompetenz sowie der Freude an Sprache

Um herauszufinden, wie viel Erklärungswert die metaphorische Kompetenz sowie die Freude der SchülerInnen an Sprache für die Metaphernproduktion haben, wurde eine multiple Regressionsanalyse berechnet. Diese Vorgehensweise soll Antworten auf die Hypothesen $H_{0(11)}$ (Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang von metaphorischer Kompetenz in der MTT und der Metaphernproduktion.) und $H_{0(12)}$ (Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang von Freude an Sprache und der Metaphernproduktion.) liefern.

Die Punktsommen der MTT sowie die Rohsummen des Fragebogens zur Freude an Sprache dienen als Prädiktor für die abhängige Variable der Metaphernproduktion.

Es zeigt sich, dass die metaphorische Kompetenz der Jugendlichen einen signifikanten Erklärungswert ($p < 0,001$) für die Produktion von Metaphern hat. Eine gute metaphorische Kompetenz geht mit einer höheren Metaphernproduktion einher. Allerdings hat die Freude an Sprache keinerlei Erklärungswert für die abhängige Variable der Metaphernproduktion ($p = 0,209$).

Tabelle 30 zeigt das Ergebnis der Berechnung.

Die beiden Prädiktoren können allerdings nur 5,2% der Gesamtvarianz der Metaphernproduktion erklären ($R^2 = 0,052$).

Tabelle 30: Ergebnis der Regressionsanalyse zur Metaphernproduktion

Metaphernproduktion	B	SE B	Beta	T	Signifikanz
MTT Punktsomme	0,190	0,036	0,215	5,298	0,000
Freude an Sprache Rohsumme	-0,009	0,007	-0,051	-1,258	0,209
R²=0,052 B...Regressionskoeffizient SE B... Standardfehler Beta...Standardisierte Regressionskoeffizienten					

7.4. Auswirkungen und Einflüsse der depressiven Symptomatik

In diesem Abschnitt werden die Hypothesen bezüglich der Einflüsse auf die depressive Symptomatik, bzw. die Auswirkungen dieser auf andere Faktoren, überprüft.

7.4.1. Einfluss der depressiven Stimmungslage auf die Produktion von Metaphern

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit beschäftigt sich damit, ob die depressive Symptomatik der Jugendlichen Einfluss auf die Metaphernproduktion zeigt. Auf Grund dessen ist folgende Hypothese von essentieller Bedeutung: $H_{0(1)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen mit einer unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich ausgeprägten depressiven Symptomatik in der Metaphernproduktion.

Um diese Frage zu beantworten, wurden die SchülerInnen anhand der Prozenträge im DIKJ in drei Gruppen geteilt: die erste Gruppe weist eine unterdurchschnittlich ausgeprägte depressive Symptomatik auf, die zweite Gruppe befindet sich hier im Durchschnitt, und die dritte Gruppe zeichnet sich durch eine überdurchschnittlich hohe depressive Symptomatik aus.

Zur Berechnung wurde eine Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse herangezogen, wobei die Unterschiede in der Metaphernproduktion zwischen den drei zuvor beschriebenen Kategorien des Faktors Depression analysiert werden.

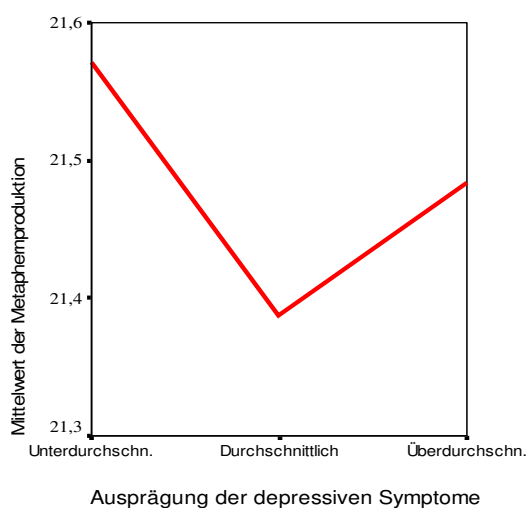
Es zeigt sich, dass die depressive Symptomatik keinen Einfluss auf die Metaphernproduktion hat ($\chi^2=0,303$; $df=2$; $p=0,859$; siehe Tabelle 31).

SchülerInnen, die eine unterdurchschnittlich depressive Symptomatik aufweisen, erreichen im Instrument zur Produktion metaphorischer Sprache im Schnitt einen Wert von 21,57. Durchschnittlich depressive Jugendliche erzielen einen Mittelwert von 21,39 bei der Metaphernproduktion, überdurchschnittlich depressive SchülerInnen hingegen 21,48. Dieser Unterschied ist zwar nicht statistisch signifikant, es zeigt sich aber eine Tendenz, dass SchülerInnen mit einer durchschnittlich ausgeprägten depressiven Symptomatik weniger Metaphern produzieren als die beiden anderen Gruppen (siehe Abbildung 9).

Tabelle 31: Ergebnisse der Metaphernproduktion abhängig von der depressiven Symptomatik

Metaphernproduktion	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	p
Unterdurchschnittlich depressiv	292,37	0,303	2	0,859
Durchschnittlich depressiv	301,18			
Überdurchschnittlich depressiv	293,80			

Abbildung 9: Mittelwerte der Metaphernproduktion in den drei Kategorien der depressiven Symptomatik



Die Ergebnisse wurden zusätzlich genauer auf Einzel-Item-Ebene analysiert. Es wurde anhand einer Reihe von einfaktoriellen Varianzanalysen festgestellt, ob SchülerInnen, die die Items des DIKJs unterschiedlich beurteilen, sich auch im Bezug auf die Metaphernproduktion unterscheiden. Hier stellt die unabhängige Variable nicht die Aufteilung in die zuvor genannten Gruppen dar, sondern die Beurteilung der

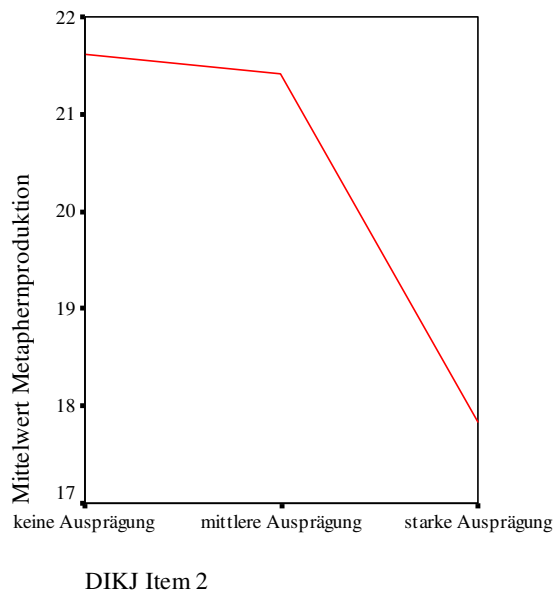
Jugendlichen, welche Aussage des Items am meisten für sie zutrifft. Diese spricht für eine starke, mittlere oder keine Ausprägung des beurteilten depressiven Symptoms. Es zeigt sich, dass unterschiedliche Ausprägungen bei den Items zwei, 25 und 26 Einfluss auf die Metaphernproduktion haben (Formulierungen siehe Anhang).

Jugendliche, die bei Item zwei eine starke Ausprägung zeigen, bilden signifikant weniger Metaphern als die Jugendlichen, bei denen dieses Item für keine Ausprägung eines depressiven Symptoms spricht ($F=3,318$; $df=2$; $p=0,037$; Post-Hoc-Überprüfung mittels Scheffé Test). Tabelle 32 veranschaulicht die Ergebnisse der Varianzanalyse.

Tabelle 32: Einfluss von Item 2 auf die Metaphernproduktion sowie deskriptive Kennwerte

Metaphernproduktion	SS	df	MS	F	p
Item 2 des DIKJs	164,882	2	82,441	3,318	0,037
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					
Metaphernproduktion	Item 2				
	Keine Ausprägung	Starke Ausprägung			
Mittelwert	21,609		17,833		
Standardabweichung	5,009		8,354		
Minimum	8		0		
Maximum	35		36		

Abbildung 10: Mittelwerte der Metaphernproduktion in den drei Kategorien von Item 2

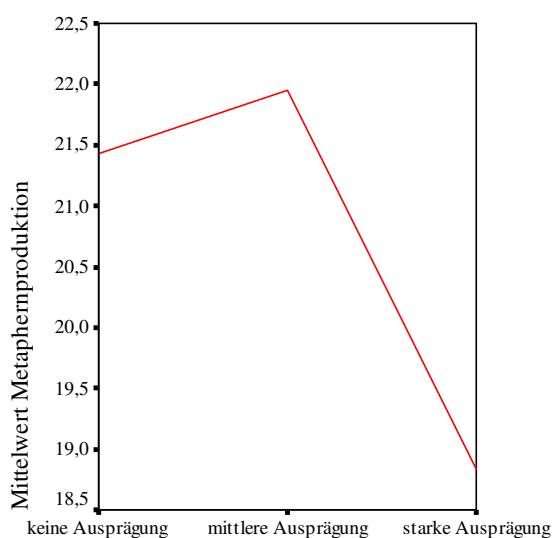


Zur Berechnung des Einflusses von Item 25 wurde aufgrund inhomogener Varianzen eine Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse herangezogen. Es zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei Item zwei: SchülerInnen, die hier eine starke Ausprägung zeigen, bilden weniger Metaphern ($\chi^2=6,082$; $df=2$; $p=0,048$). Tabelle 33 sowie Abbildung 11 veranschaulichen die Ergebnisse des Verfahrens.

Tabelle 33: Einfluss von Item 25 auf die Metaphernproduktion sowie deskriptive Kennwerte

Metaphernproduktion	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	p
Symptom nicht ausgeprägt	297,91	6,082	2	0,048
Symptom mäßig ausgeprägt	311,19			
Symptom stark ausgeprägt	203,89			

Abbildung 11: Mittelwerte der Metaphernproduktion in den drei Kategorien von Item 25



DIKJ Item 25

Bei Item 26 produzieren die Jugendlichen mit mittlerer Ausprägung signifikant weniger Metaphern als diejenigen Jugendlichen, die keine Ausprägung einer depressiven Symptomatik bei dieser Frage aufweisen ($F=3,504$; $df=2$; $p=0,031$). Da sich dieses Item allerdings speziell auf Problemlösestrategien bezieht, wurde eine weitere Varianzanalyse mit den Rohwerten der Analogien und Matrizen als Kovariaten berechnet. Es zeigt sich, dass dadurch der Einfluss von Item 26 auf die Metaphernproduktion verschwindet ($F=2,590$; $df=2$; $p=0,076$) (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34: Einfluss von Item 26 auf die Metaphernproduktion sowie deskriptive Kennwerte

Metaphernproduktion	SS	df	MS	F	p
Item 26 des DIKJs	120,997	2	60,498	2,590	0,076
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					
Metaphernproduktion	Item 26				
	Keine Ausprägung	Mittlere Ausprägung	Starke Ausprägung		
Mittelwert	21,734	20,405	21,412		
Standardabweichung	4,992	4,937	5,087		
Minimum	0	10	13		
Maximum	36	35	31		

Um umgekehrt herauszufinden, ob es einen Unterschied zwischen den SchülerInnen bezüglich dem Ausmaß der depressiven Symptomatik gibt, die auf Einzel-Item-Ebene des Instruments zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache unterschiedlich antworteten, wurde ebenfalls eine Reihe von einfaktoriellen Varianzanalysen berechnet. Allerdings lassen sich hier keine Signifikanzen feststellen.

7.4.2. Einfluss von Geschlecht und Schultyp auf die depressive Symptomatik

Aufgrund von Hinweisen in der zuvor besprochenen Literatur (siehe Abschnitt 2.3.) besteht die Erwartung, dass Mädchen höhere Werte im Ausmaß der depressiven Symptomatik zeigen als Buben. Die Hypothese $H_{0(13)}$ (Es gibt keinen signifikanten Geschlechtsunterschied im Hinblick auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.) beschäftigt sich mit dieser Fragestellung.

Um diese Fragestellung gemeinsam mit dem Einfluss des Schultyps ($H_{0(14)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen besuchtem Schultyp der Jugendlichen im Ausmaß der depressiven Symptomatik.) abzuklären, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse berechnet. Als Maß für die depressive Symptomatik wurden die Rohwerte des DIKJs herangezogen, das Geschlecht und der Schultyp stellen die unabhängigen Variablen dar.

Es zeigt sich, dass beide Faktoren einen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik haben: Der Einfluss des Geschlechts ist klar signifikant, während der des Schultyps knapp zu einem signifikanten Ergebnis führt.

Mädchen haben mit einem Mittelwert von 14,09 eine signifikant höhere depressive Symptomatik als Buben, die einen Mittelwert von 11,87 aufweisen ($F=19,726$; $df=1$; $p<0,001$).

Beim Schultyp, den die Jugendlichen besuchen, zeigen die SchülerInnen der PTS mit einem Mittelwert von 13,36 eine signifikant höhere depressive Symptomatik als diejenigen SchülerInnen, die eine AHS besuchen (Mittelwert=12,82) ($F=3,920$; $df=1$; $p=0,048$).

Wegen der nicht signifikanten Interaktion ($F=0,150$; $df=1$; $p=0,698$) zwischen diesen beiden Variablen können die dargestellten Effekte auch ohne Einschränkung so interpretiert werden.

Tabelle 35 zeigt die Ergebnisse des Verfahrens im Detail.

Tabelle 35: Ergebnis der zweifachen Varianzanalyse der depressiven Symptomatik sowie deskriptive Kennwerte

Depr. Symptomatik	SS	df	MS	F	p
Geschlecht	843,650	1	843,650	19,726	0,000
Schultyp	167,676	1	167,676	3,920	0,048
Schultyp*Geschlecht	6,430	1	6,430	0,150	0,698
Residuen	25233,853	590	42,769		
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					
Depressive Symptomatik	PTS	AHS	Mädchen	Buben	
Mittelwert	13,36	12,82	14,09	11,87	
Standardabweichung	6,819	6,446	6,636	6,448	
Minimum	0	1	0	2	
Maximum	41	35	35	41	

7.4.3. Einfluss der Lebensplanung

Ob sich die SchülerInnen, die bereits wissen, welchen Beruf sie nach ihrer Ausbildung ausüben wollen, von denen, die diese Entscheidung noch nicht getroffen haben, hinsichtlich des Ausmaßes der depressiven Symptomatik unterscheiden, wurde anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse überprüft. Wieder wurden als Maß der depressiven

Symptomatik die Rohwerte des DIKJs herangezogen. Diese Berechnung bezieht sich auf die $H_{0(17)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Wissen um den Berufswunsch der SchülerInnen im Ausmaß der depressiven Symptomatik.

Es zeigt sich kein Effekt des bereits geplanten Berufslebens auf die depressive Symptomatik ($F=1,540$; $df=1$; $p=0,215$). Zwar weist die Gruppe der Jugendlichen, die bereits Vorstellungen und Wünsche bezüglich des Berufslebens hat, einen niedrigeren Mittelwert (12,94) in der depressiven Symptomatik auf als die Gruppe, in der das nicht der Fall ist (13,83), allerdings ist diese Tendenz nicht signifikant (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: Einfluss des Berufswunsches auf die depressive Symptomatik

Depr. Symptomatik	SS	df	MS	F	p
Wissen um den Berufswunsch	67,829	1	67,829	1,540	0,215
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					

7.4.4. Einfluss der elterlichen Ausbildungs- und Berufssituation

Zur Berechnung der in den Hypothesen $H_{0(15)}$ (Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Ausbildungsstand der Eltern im Bezug auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.) und $H_{0(16)}$ (Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Beruf der Eltern hinsichtlich des Ausmaßes der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.) aufgestellten Einflüsse auf die depressive Symptomatik wurde eine Reihe von Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalysen herangezogen.

Es zeigt sich, dass der höchste Ausbildungsstand der Mutter einen signifikanten Einfluss auf die depressive Symptomatik der SchülerInnen hat ($\chi^2=15,799$; $df=7$; $p=0,027$), ebenso wie der Beruf der Mutter ($\chi^2=14,768$; $df=7$; $p=0,039$). Die Tabellen 37 und 38 veranschaulichen die Ergebnisse der statistischen Analyse sowie die mittleren Ränge.

Tabelle 37: Ausmaß der depressiven Symptomatik abhängig vom höchsten Ausbildungsstand der Mutter

Depressive Symptomatik	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	p
Keine Ausbildung	286,13	15,799	7	0,027
Hauptschule	319,45			
Lehre	301,24			
Fachschule	275,35			
Matura	327,51			
Akademie	219,50			
Fachhochschule	283,06			
Universität	265,87			

Tabelle 38: Ausmaß der depressiven Symptomatik abhängig vom Beruf der Mutter

Depressive Symptomatik	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	p
Derzeit nicht beschäftigt	510,63	14,768	7	0,039
Ungelernter Arbeitnehmer	291,31			
Angelernter Arbeitnehmer	281,89			
Gelernter gewerblicher Arbeitnehmer	293,55			
Angestellter	292,65			
Beamter, Besitzer eines kleinen Geschäfts	253,17			
Mittleres Management	255,40			
Höhere Führungskraft	386,06			

Bezüglich der Ausbildung der Mutter zeigen Jugendliche, deren Mutter eine Akademie besuchte, eine niedrige depressive Symptomatik; ist der höchste Schulabschluss der Mutter allerdings eine Matura, Lehre oder Hauptschule, so zeigen die Jugendlichen eine höhere depressive Symptomatik.

Beim Beruf der Mutter sind die Jugendlichen, deren Mutter derzeit nicht beschäftigt ist, am meisten von einer hohen depressiven Symptomatik betroffen, aber auch bei einer Mutter, die eine höhere Führungskraft im Berufsleben darstellt, zeigt sich dieses Bild.

Bei der väterlichen Ausbildungssituation zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Einfluss auf die depressive Stimmungslage der SchülerInnen ($\chi^2=15,709$; $df=7$; $p=0,028$). Anders als bei der Mutter ist der Einfluss des Berufes des Vaters nicht signifikant ($\chi^2=4,369$; $df=7$; $p=0,736$). Tabelle 39 zeigt die Ergebnisse bezüglich der höchsten Ausbildung des Vaters im Detail.

Tabelle 39: Ausmaß der depressiven Symptomatik abhängig vom höchsten Ausbildungsstand des Vaters

Depressive Symptomatik	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	p
Keine Ausbildung	360,57	15,709	7	0,028
Hauptschule	312,38			
Lehre	274,59			
Fachschule	296,09			
Matura	278,19			
Akademie	124,78			
Fachhochschule	332,88			
Universität	275,96			

Hier zeigt sich, ähnlich wie bei den Müttern, dass diejenigen Jugendlichen, deren Vater eine Akademie besuchte, eine niedrigere depressive Symptomatik haben als die anderen Jugendlichen. Höhere depressive Werte weisen vor allem Jugendlichen auf, deren Vater keine Ausbildung abschloss, oder eine Fachhochschule absolvierte.

7.4.5. Einfluss der im selben Haushalt lebenden Geschwister

Hier wird die $H_{0(18)}$ (Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Anzahl der Geschwister, die im selben Haushalt wohnen hinsichtlich des Ausmaßes der depressiven Symptomatik der Jugendlichen.) einer genauen Betrachtung unterzogen.

Dies wurde berechnet, um herauszufinden, ob eine höhere Anzahl der Geschwister, die im selben Haushalt leben, einen positiven Effekt auf die depressive Symptomatik der untersuchten SchülerInnen hat.

Die Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse kommt zu dem Ergebnis, dass hier kein signifikanter Einfluss vorliegt ($F=1,156$; $df=6$; $p=0,328$). Die Anzahl der Geschwister, die gemeinsam mit den Jugendlichen ein Haus bewohnen, hat somit keinen Einfluss auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik (siehe Tabelle 40).

Tabelle 40: Einfluss der Geschwister im selben Haushalt auf die depressive Symptomatik

Depr. Symptomatik	SS	df	MS	F	p
Geschwister im Haus	305,453	6	50,909	1,156	0,328
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					

7.4.6. Auswirkung der depressiven Symptomatik auf verbale und nonverbale Fähigkeiten

An dieser Stelle werden folgende Hypothesen überprüft: $H_{0(19)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik der SchülerInnen in der Leistung im Subtest Matrizen des IST 2000-R; $H_{0(20)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik in der Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten des IST 2000-R; sowie die $H_{0(21)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik in der Leistung der SchülerInnen im Subtest Analogien des IST 2000-R.

Aufgrund der Korreliertheit der abhängigen Variablen konnte hier keine Multivariate Varianzanalyse berechnet werden. Deshalb wurde der Einfluss der depressiven Symptomatik (Prozentränge des DIKJs, die in die Kategorien unterdurchschnittlich, durchschnittlich und überdurchschnittlich ausgeprägt aufgeteilt wurden) auf die abhängigen Variablen (die Rohsummen in den drei Subtests) in Form mehrerer univariater Verfahren überprüft.

Um die Auswirkungen der depressiven Stimmungslage auf die Leistung im Subtest Matrizen bestimmen zu können, wurde eine Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse berechnet. Es zeigt sich, dass hier kein signifikanter Einfluss der depressiven Symptomatik auf die Fähigkeit des nonverbalen Schlussfolgerns besteht ($\chi^2=0,882$; $df=2$; $p=0,643$). Es lässt sich bei Betrachtung der mittleren Ränge allerdings eine Tendenz feststellen, dass Jugendliche mit einer unterdurchschnittlich ausgeprägten depressiven Symptomatik bessere Leistung im Subtest Matrizen erzielen (siehe Tabelle 41).

Tabelle 41: Leistung im Subtest Matrizen abhängig vom Ausmaß der depressiven Symptomatik

Leistung im Subtest Matrizen	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	p
Unterdurchschnittlich depressiv	311,39	0,882	2	0,643
Durchschnittlich depressiv	299,90			
Überdurchschnittlich depressiv	290,18			

Der Einfluss der depressiven Symptomatik auf die Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten wurde anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse errechnet. Es

zeigt sich, dass kein signifikanter Einfluss der Stimmungslage auf das verbal-logische Denken besteht ($F=1,549$; $df=2$; $p=0,213$). Aber auch hier erkennt man eine Tendenz in Richtung besserer Leistungen der unterdurchschnittlich depressiven SchülerInnen (siehe Tabelle 42).

Tabelle 42: Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten abhängig vom Ausmaß der depressiven Symptomatik

Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten	SS	df	MS	F	p
Ausmaß d. Depression	43,872	2	21,936	1,549	0,213
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					
Leistung im Subtest Gemeinsamkeiten	Unterdurchschnittlich depressiv	Durchschnittlich depressiv	Überdurchschnittlich depressiv		
Mittelwert	7,206	6,948	6,453		
Standardabweichung	4,812	3,737	3,673		
Minimum	0	0	0		
Maximum	16	17	16		

Auch die Auswirkung der depressiven Symptomatik auf die Leistung im Subtest Analogien wurde anhand einer einfaktoriellem Varianzanalyse berechnet. Hier lässt sich im Unterschied zu den zuvor überprüften Fähigkeiten allerdings durchaus ein signifikanter Einfluss auf das verbal-schlussfolgernde Denken feststellen ($F=3,735$; $df=2$; $p=0,024$). Ein Post-Hoc durchgeführter Tukey-HSD Test zeigt, dass sich die Gruppe der durchschnittlich depressiven von der überdurchschnittlich depressiven Jugendlichen in ihrer Leistung im Subtest Analogien signifikant unterscheidet ($p=0,043$). Überdurchschnittlich depressive Jugendliche erzielen eine signifikant schlechtere Leistung als Jugendliche, die eine durchschnittlich ausgeprägte depressive Symptomatik aufweisen. Tabelle 43 veranschaulicht die Ergebnisse im Detail.

Tabelle 43: Leistung im Subtest Analogien abhängig vom Ausmaß der depressiven Symptomatik

Leistung im Subtest Analogien	SS	df	MS	F	p
Ausmaß d. Depression	81,901	2	40,951	3,735	0,024
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					
Leistung im Subtest Analogien	Unterdurchschnittlich depressiv	Durchschnittlich depressiv	Überdurchschnittlich depressiv		
Mittelwert	7,333	7,055	6,353		
Standardabweichung	3,167	3,323	3,335		
Minimum	0	0	0		
Maximum	14	17	15		

7.4.7. Auswirkung der depressiven Symptomatik auf die metaphorische Kompetenz

Die $H_{0(22)}$ (Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang vom Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen und der metaphorischen Kompetenz in der MTT.) wurde anhand einer Pearson-Korrelation mit den Rohwertsummen des DIKJs sowie den Punktschummern der MTT berechnet.

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang ($r=-0,054$) zwischen metaphorischer Kompetenz und depressiver Symptomatik der Jugendlichen ($p=0,186$).

Zur Beantwortung der beiden Interaktionshypothesen ($H_{0(23)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik der Jugendlichen und den verschiedenen Instruktionen der MTT im Bezug auf die metaphorische Kompetenz; sowie $H_{0(24)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Ausmaß der depressiven Symptomatik und den verschiedenen Instruktionen der MTT im Bezug auf die Metaphernproduktion.) wurden zweifaktorielle Varianzanalysen zur Überprüfung der Wechselwirkungen herangezogen.

Es wurde der Einfluss der Kategorien der depressiven Symptomatik sowie der der Gruppenzugehörigkeit auf die metaphorische Kompetenz berechnet. Es zeigt sich hier weder ein signifikanter Haupteffekt der Kategorien des DIKJs ($F=2,198$; $df=2$; $p=0,112$) oder ein Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit ($F=0,980$; $df=3$; $p=0,402$) noch eine signifikante Interaktion zwischen diesen beiden unabhängigen Variablen ($F=0,537$; $df=6$; $p=0,781$) (Tabelle 44 liefert die genauen Kennwerte).

Tabelle 44: Ergebnis der zweifachen Varianzanalyse der metaphorischen Kompetenz

Metaphernkompetenz	SS	df	MS	F	p
Kategorien des DIKJ	138,819	2	69,409	2,198	0,112
Gruppe	92,800	3	30,933	0,980	0,402
DIKJ*Gruppe	101,675	6	16,946	0,537	0,781
Residuen	18378,334	582	31,578		
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					

Die zweite Varianzanalyse überprüft den Einfluss derselben Faktoren auf die Metaphernproduktion. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild: weder der Haupteffekt der Kategorien der depressiven Symptomatik ($F=0,116$; $df=2$; $p=0,890$) oder der der Gruppenzugehörigkeit ($F=1,199$; $df=3$; $p=0,309$) noch die Wechselwirkung der beiden Variablen ist signifikant ($F=0,511$; $df=6$; $p=0,801$) (siehe Tabelle 45).

Tabelle 45: Ergebnis der zweifachen Varianzanalyse der Metaphernproduktion

Metaphernproduktion	SS	df	MS	F	p
Kategorien des DIKJ	5,850	2	2,925	0,116	0,890
Gruppe	90,694	3	30,231	1,199	0,309
DIKJ*Gruppe	77,219	6	12,870	0,511	0,801
Residuen	14670,299	582	25,207		
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					

7.4.8. Auswirkung der depressiven Symptomatik auf die Freude an Sprache

Die hier berechnete Hypothese lautet: $H_{0(25)}$: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen mit einer unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich ausgeprägten depressiven Symptomatik in der Freude an Sprache.

Eine stark ausgeprägte depressive Symptomatik kann sich auch auf die Interessen und Freuden der betroffenen Person auswirken (siehe Abschnitt 2.1.1. bzw. 2.1.2.).

Um dies statistisch zu überprüfen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Es zeigt sich, dass die depressive Symptomatik signifikanten Einfluss auf die Freude an Sprache hat ($F=7,289$; $df=2$; $p=0,001$). Ein Post-Hoc durchgeführter Scheffé Test bringt ans Tageslicht, dass sich die Gruppe der Jugendlichen, bei denen die depressive

Symptomatik überdurchschnittlich ausgeprägt ist, signifikant von den durchschnittlich depressiven SchülerInnen ($p=0,005$) und auch von den unterdurchschnittlich depressiven SchülerInnen ($p=0,010$) unterscheidet. Jugendliche, die eine stark ausgeprägte depressive Symptomatik aufweisen, zeigen im Vergleich zu den anderen signifikant weniger Freude an Sprache.

Tabelle 46 zeigt die Ergebnisse der Varianzanalyse (niedrige Werte sprechen für ein hohes Interesse bzw. für eine hohe Freude an Sprache).

Tabelle 46: Freude an Sprache abhängig vom Ausmaß der depressiven Symptomatik

Freude an Sprache	SS	df	MS	F	p
Ausmaß d. Depression	11718,596	2	5859,298	7,289	0,001
SS...Quadratsumme MS...Mittel der Quadrate					
	Unterdurchschnittlich depressiv	Durchschnittlich depressiv	Überdurchschnittlich depressiv		
Mittelwert	120,27	124,41	132,54		
Standardabweichung	30,529	27,655	28,681		
Minimum	69	66	61		
Maximum	207	222	211		

7.5. Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Datenanalyse im Bezug auf die jeweiligen Hypothesen kurz zusammenfassend dargestellt.

Die statistische Analyse der Hauptfragestellung dieser Arbeit bringt ans Tageslicht, dass das Ausmaß der depressiven Symptomatik keinen Einfluss auf die Metaphernproduktion hat. Zwar unterscheiden sich die Jugendlichen hinsichtlich drei Items des DIKJs bezüglich der Metaphernproduktion, allerdings nicht im Gesamten. Die Nullhypothese $H_{0(1)}$ muss beibehalten werden.

Bei den erhobenen soziodemographischen Daten zeigen einige Faktoren Einfluss auf die Metaphernproduktion, andere wiederum haben diesbezüglich keinen Effekt. SchülerInnen einer AHS produzieren mehr Metaphern als die SchülerInnen einer PTS, weshalb diese Nullhypothese mit einer 5%igen Fehlerwahrscheinlichkeit verworfen werden kann ($H_{0(3)}$). Jugendliche, die einen Beruf ausüben wollen, in dem Sprache eine große Rolle spielt, produzieren mehr Metaphern als andere Jugendliche, die Nullhypothese $H_{0(4)}$ kann verworfen werden. Und schlussendlich zeigen einsprachig aufgewachsene SchülerInnen eine höhere Metaphernproduktion als Jugendliche, die mehr als eine Sprache sprechen, wodurch die $H_{0(6)}$ ebenfalls verworfen werden kann.

Im Gegensatz dazu zeigen das Geschlecht und die aktuelle Beschäftigung mit Sprache (Lesezeit pro Woche) keinen Einfluss auf die Metaphernproduktion. Die Nullhypothesen $H_{0(2)}$ sowie $H_{0(5)}$ werden beibehalten.

Bezüglich der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten kann festgestellt werden, dass die Subtests Matrizen und Analogien des IST 2000-R Einfluss auf die Produktion von Metaphern haben. SchülerInnen, die in diesen Subtests höhere Leistung erzielen, produzieren mehr Metaphern. Die Nullhypothesen $H_{0(7)}$ sowie $H_{0(9)}$ können aus diesem Grund verworfen werden. Der Subtest Gemeinsamkeiten allerdings zeigt keinen Einfluss, weshalb die $H_{0(8)}$ beibehalten wird.

Bezüglich des Experiments zeigt sich ebenfalls kein Effekt auf die Metaphernproduktion. Die schrittweise Hinwendung der Aufmerksamkeit auf bildhafte Antwortmöglichkeiten bei der MTT beeinflusst nicht die Produktion von Metaphern. Die $H_{0(10)}$ wird deshalb beibehalten.

Allerdings zeigt sich ein Einfluss der metaphorischen Kompetenz auf die Metaphernproduktion: metaphorisch kompetente SchülerInnen produzieren mehr Metaphern. Aus diesem Grund wird die $H_{0(11)}$ wie erwartet verworfen.

Die Freude an Sprache beeinflusst die Produktion von Metaphern nicht, die $H_{0(12)}$ wird deshalb beibehalten.

Bezüglich der Einflüsse der erhobenen soziodemographischen Daten auf das Ausmaß der depressiven Symptomatik bei den SchülerInnen kann wie bei der Metaphernproduktion gezeigt werden, dass sich einige Variablen auf die depressive Symptomatik auswirken, andere wiederum nicht. Es zeigt sich wie erwartet ein Einfluss des Geschlechts: weibliche Jugendliche weisen eine höhere depressive Symptomatik auf, die $H_{0(13)}$ wird in die angenommene Richtung verworfen. Zudem weisen SchülerInnen einer PTS höhere Werte bezüglich der depressiven Symptomatik auf als SchülerInnen einer AHS, die betreffende Hypothese $H_{0(14)}$ wird ebenfalls verworfen. Auch der Ausbildungsstand der Eltern beeinflusst die depressive Symptomatik, sowohl der der Mutter als auch der des Vaters. SchülerInnen, deren Mütter eine Hauptschule, Lehre oder Matura als höchsten Abschluss aufweisen, sind depressiver. Zu den glücklicheren SchülerInnen zählen diejenigen, deren Mütter oder Väter eine Akademie besuchten. Sowohl Väter, die keine Ausbildung aufweisen können, als auch die, die eine Fachhochschule abschlossen, haben Kinder, deren depressive Symptomatik stärker ausgeprägt ist. Die $H_{0(15)}$ wird verworfen. Hinsichtlich der beruflichen Situation der Eltern zeigt nur die der Mutter Einfluss auf die depressive Symptomatik. Von einer höheren depressiven Symptomatik sind SchülerInnen betroffen, deren Mütter derzeit nicht beschäftigt sind oder sich beruflich in einer höheren Führungsposition befinden. Deshalb kann die $H_{0(16)}$ für den Beruf der Mutter verworfen werden, allerdings nicht für den des Vaters.

Im Gegensatz dazu beeinflussen das Wissen um den Berufswunsch sowie die Anzahl der im selben Haushalt lebenden Geschwister nicht die depressive Symptomatik. Die beiden Nullhypothesen $H_{0(17)}$ sowie $H_{0(18)}$ werden beibehalten.

Eine Auswirkung der depressiven Symptomatik auf intellektuelle Fähigkeiten kann nur für den Subtest Analogien festgestellt werden. Überdurchschnittlich depressive Jugendliche erzielen im verbal-schlussfolgernden Denken schlechtere Leistungen, weshalb die $H_{0(21)}$ in die zuvor angenommene Richtung verworfen wird. Zwar ist bei den beiden anderen Subtests eine ähnliche Tendenz feststellbar, allerdings nicht statistisch signifikant. Die beiden betreffenden Nullhypothesen $H_{0(19)}$ und $H_{0(20)}$ müssen beibehalten werden.

Die metaphorische Kompetenz steht genauso wie die Metaphernproduktion in keinem Zusammenhang zur depressiven Symptomatik, die $H_{0(22)}$ wird beibehalten. Auch die Interaktionshypothesen, die eine bestimmte Wechselwirkung zwischen einer Symptomgruppe der SchülerInnen und sowie Instruktionsgruppe bezüglich der Metaphernproduktion bzw. der metaphorischen Kompetenz erwarten, werden nicht bestätigt, da sich keine Effekte zeigen. Die Hypothesen $H_{0(23)}$ und $H_{0(24)}$ werden beibehalten.

Zum Abschluss lässt sich zeigen, dass eine verminderte Freude bzw. ein vermindertes Interesse aufgrund einer depressiven Symptomatik auch vor der Freude an Sprache nicht Halt macht: depressive Jugendlichen haben weniger Freude an Sprache als weniger depressive Jugendliche. Die $H_{0(25)}$ wird wie erwartet verworfen.

8. Diskussion

Metaphern sind ein wichtiger Bestandteil unserer Kommunikation. Sie erfüllen eine große Bandbreite an Funktionen, wodurch sie nicht nur ein linguistisches Phänomen darstellen, sondern weit darüber hinausgehen und dadurch auch ins Forschungsinteresse der Psychologie gerückt sind (siehe dazu Ortony, 1975; Cacciari, 1998; sowie Roberts & Kreuz, 1994).

Allerdings wurde die Produktion von Metaphern bislang eher sporadisch untersucht, beziehungsweise noch nie in dem Zusammenhang, in dem sie in der vorliegenden Arbeit behandelt wird. Einige Studien widmen sich zwar den Auswirkungen von Emotionen auf den Gebrauch bildhafter Sprache (vgl. dazu Fainsilber & Ortony, 1987; Williams-Whitney et al., 1992; Fussell, 1992, zitiert nach Fussell & Moss, 1998; sowie Fussell & Moss, 1998), der Einfluss einer depressiven Symptomatik auf die Metaphernproduktion wurde aber noch nicht untersucht und stellt somit eine Forschungslücke dar.

Aus diesem Grund versucht diese Arbeit die Kluft in der Forschungswelt zu überwinden und widmet sich der zentralen Fragestellung, ob eine vorliegende depressive Symptomatik bei Jugendlichen die Produktion von Metaphern beeinflusst.

Es konnte gezeigt werden, dass es diesen Effekt in der durchgeführten Untersuchung nicht gibt. Die SchülerInnen mit verschiedenen ausgeprägten depressiven Symptomatiken unterschieden sich nicht in ihrer Metaphernproduktion.

Bisherige Untersuchungen aber konnten durchaus einen Effekt von Emotionen auf die Produktion von Metaphern feststellen (siehe Abschnitt 1.6.4.). Dass dieser Einfluss bei depressiven Jugendlichen nicht gezeigt werden konnte, ist auf drei Gründe zurückzuführen. Einerseits wurde in der hier vorliegenden Studie das Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache verwendet, das darauf beruht, dass die Testpersonen unvollständige Kurzgeschichten beenden sollen. In diesen Kurzgeschichten sind nicht die Jugendlichen selbst die Hauptpersonen, können sich somit möglicherweise nicht in die handelnden Personen hineinversetzen, womit der Aspekt des eigenen Erlebens der Situation verloren ging. Andererseits betonen die Autoren früherer Untersuchungen nicht nur die Relevanz des eigenen Erlebens (wie bei

Fainsilber & Ortony, 1987; oder bei Williams-Whitney et al., 1992), sondern auch die der Intensität der Emotion. Die Metaphernproduktion wurde in dieser Untersuchung aber nicht anhand einer Situationsbeschreibung der SchülerInnen erfasst, in der sie eine intensive Emotion erlebten. Eine depressive Symptomatik wird im Vergleich zu einer besonders emotionalen Erfahrung anders erlebt, aufgrund der ungleichen Intensität sowie einer längeren Dauer. Und drittens geht eine Depression, im Gegensatz zum Erleben einer Situation, die intensive Emotionen hervorruft, mit mehr oder weniger zahlreichen weiteren Symptomen einher, die die Produktion von Metaphern reduzieren können: Der Verlust an Freude und/oder Interesse, kognitive Einbußen, Konzentrationsprobleme sowie Gefühle der Unlust können eine verminderte Metaphernproduktion herbeiführen. Zukünftige Forschungsarbeiten sind daher gefragt, um herauszufinden, welche dieser Faktoren den überraschenderweise nicht vorhandenen Effekt tatsächlich bedingen.

Trotz der Tatsache, dass die globale depressive Symptomatik bezüglich der Metaphernproduktion keinen Einfluss hat, demonstrieren zwei Items des Depressions-Inventars das Gegenteil. Das erste Item bezieht sich auf die Erfolgsoptimismus der Jugendlichen, das zweite auf die soziale Kompetenz. Äußern Jugendliche hinsichtlich dieser beiden Eigenschaften Probleme, so produzieren sie weniger Metaphern.

Diese Tendenz findet sich auch beim Einfluss intellektueller Fähigkeiten auf die Metaphernproduktion wieder. Schwierigkeiten beim verbalen oder nonverbalen Schlussfolgern führen zu einer niedrigeren Metaphernproduktion. Nachdem zudem aber gezeigt werden konnte, dass überdurchschnittlich depressive SchülerInnen schlechtere Leistungen in diesen Bereichen erbringen, könnte die Metaphernproduktion auch von den kognitiven Einbußen, die mit einer depressiven Symptomatik einhergehen, beeinflusst werden.

Ist also eine Begabung im schlussfolgernden Denken eine der bedeutenden Einflussfaktoren der Metaphernproduktion, so erklärt sich dadurch auch die erhöhte Metaphernproduktion der AHS-SchülerInnen, weil diese hier bessere Leistungen zeigen. Und es erklärt indirekt auch die Tatsache, dass eine einsprachige Erziehung einen vermeintlich positiven Einfluss auf die Metaphernproduktion hat. Die untersuchte Stichprobe enthält beinahe ausschließlich Jugendliche, die nicht „freiwillig“

zweisprachig erzogen wurden, sondern deren Familien emigrierten. Die betreffenden Jugendlichen besuchten zum überwiegenden Teil Polytechnische Schulen und zeigten vor allem im verbalen Bereich Probleme, wodurch eine intensive Metaphernproduktion verhindert wird, weil diese von schlechten Leistungen im verbalen Schlussfolgern negativ beeinflusst wird.

Die durch das Experiment bedingte gesteigerte Hinwendung der Aufmerksamkeit zur bildhaften Sprache zeigte keine Auswirkung auf die Metaphernproduktion. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass die Manipulation der Instruktionen primär die Metaphoric Triads Task betrifft. Lakoff und Johnson (2007) sind der Meinung, dass unser Konzeptsystem im Grunde metaphorisch strukturiert ist. Daraus kann man schließen, dass ein kurzes Aufmerksam-Machen auf bildhafte Sprache dieses Konzeptsystem nicht sofort ändern und umstrukturieren kann.

Die Ergebnisse bezüglich Freude an Sprache fielen allerdings zum Teil anders als erwartet aus. Dass überdurchschnittlich depressive Jugendliche weniger Freude an Sprache zeigten, geht mit den zuvor getroffenen Erwartungen konform, allerdings ergab sich etwas unerwartet kein Effekt auf die Metaphernproduktion. Auch die aktuelle Beschäftigung mit Sprache seitens der Jugendlichen beeinflusste nicht den Gebrauch metaphorischer Sprache. Dies kann einerseits auf einer fehlerhaften Definition des Lesens an sich beruhen, aber auch auf der Schwierigkeit, die durchschnittliche Lesezeit pro Woche einzuschätzen. Allerdings erklärt dies nicht den fehlenden Einfluss der Freude an Sprache. Ein möglicher Grund wäre, dass diejenigen SchülerInnen, die sich bei der Vervollständigung der Kurzgeschichten im Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache verausgabten, sozusagen für den Moment „die Nase voll“ von sprachlichen Belangen hatten und den Fragebogen zur Freude an Sprache mit veränderter Motivation beantworteten. Dass es hier tatsächlich keinerlei Auswirkungen gibt, ist schwer vorstellbar und bedarf weiterer Untersuchungen.

Ein anderes, nämlich die bereits bestehende Literatur und somit die Erwartungen bestätigendes Bild zeigt sich bezüglich des Einflusses des Geschlechts auf die depressive Symptomatik. Wie bereits von einigen Autoren (z.B.: Nicholson et al., 2008; Hautzinger, 1998; oder Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994) festgestellt wurde, konnte

auch in der vorliegenden Untersuchung eine höhere depressive Symptomatik bei Mädchen im Gegensatz zu Buben ausgemacht werden.

Bezüglich der Metaphernproduktion konnte kein Geschlechtsunterschied festgestellt werden, beide Geschlechter produzierten gleichermaßen bildhafte Ausdrücke. Hier dagegen existierten im Vorfeld keine Erwartungen in eine bestimmte Richtung.

Auch die erhöhte depressive Stimmung bei PTS-SchülerInnen wurde erwartet. Fehlende Arbeitsplatzsicherheit (Essau, 2007) sowie Unzufriedenheit mit schulischen Leistungen (Pelkonen et al., 2008) stellen Risikofaktoren für eine Depression dar und sind in Polytechnischen Schulen verbreiteter als an Allgemeinbildenden Höheren Schulen

Auch die Tendenz des Ausmaßes der depressiven Symptome bei Jugendlichen, die bereits die schwere Entscheidung bezüglich des zukünftigen Berufes getroffen haben, geht in die erwartete Richtung: eine bereits gefällte Entscheidung geht mit einem tendenziell niedrigeren Mittelwert in der depressiven Symptomatik einher. Allerdings kommt die statistische Analyse hier zu keinem signifikanten Ergebnis. Das könnte dadurch erklärt werden, dass das Treffen der Entscheidung nicht gleich eine gesicherte Zukunft in Form eines ungefährdeten Arbeitsplatzes nach sich zieht. In manchen Berufen ist dies gar nicht der Fall. Diese verbleibende Unsicherheit könnte dieses Ergebnis erklären.

Auch die auf den ersten Blick eher irritierende Kurve der depressiven Symptomatik bezüglich der Ausbildungssituation der Eltern relativiert sich bei genauer Betrachtung. Eltern, die eine Akademie besuchten, üben meist einen Lehrerberuf aus, wodurch sie aufgrund der pädagogischen Ausbildung einen Vorteil für die Kindererziehung gewinnen können. Dies erklärt die niedrig ausgeprägte depressive Symptomatik von SchülerInnen, deren Eltern einen Akademieabschluss aufweisen.

Der Einfluss der beruflichen Situation bedarf weniger Erklärungen, da er wie angenommen ausfällt. Eine derzeitige Nichtbeschäftigung kann emotionale Probleme der Mutter nach sich ziehen, und wie bereits von Essau (2004) oder Bouma, Ormel, Verhulst und Oldehinkel (2008) bestätigt, zeigen Kinder depressiver Eltern ein erhöhtes Risiko, selbst an einer Depression zu erkranken. Aber auch Mütter in höheren Führungspositionen haben in der vorliegende Stichprobe Jugendliche mit erhöhter depressiver Symptomatik: Aufgrund des starken Drucks sowie verminderter Zeit für die Familie führt eine derartige Berufssituation zu stärker depressiven Jugendlichen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Erforschung des Konstrukts „Metaphernproduktion“ nur innerhalb der Grenzen der Erhebungsmethode möglich ist. Trotzdem bedarf es im Bereich der Metaphernproduktion intensiver zukünftiger Forschung; viele Aspekte, die den Gebrauch bildhafter Sprache bedingen, beeinflussen oder mit ihr einhergehen können, wurden in der bisherigen Literatur noch nicht untersucht. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Auswirkung einer depressiven Symptomatik, allerdings stellt dieser Ansatz eine Neuheit dar, wodurch nicht auf frühere Forschungen aufgebaut werden konnte.

Aus diesen Gründen ist es wichtig, dass die Metaphernproduktion in Zukunft genauer erforscht wird. Eine Schwierigkeit stellt dabei das Problem dar, die Balance zwischen Alltagstauglichkeit der Ergebnisse und ökonomischer Erfassung zu finden. Ein interessanter, auch mit geringem Zeitaufwand durchführbarer Ansatz ist der von Hussey und Katz (2006). Über einen Online-Chat gewonnene Daten sind schnell verfügbar und das Untersuchungsdesign kommt einer Konversation nahe, die das natürliche Umfeld der Metaphernproduktion repräsentiert.

Das hier verwendete Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache gibt ein ökonomisches Verfahren zur Erfassung einer Vielzahl sprachlicher Äußerungen ab. Der Bezug zum persönlichen Erleben allerdings geht etwas verloren, in einer konversationsähnlichen Situation wie einem Online-Chat wäre dieser wahrscheinlich besser vertreten.

Diese Arbeit erzielt bereits erste interessante Ergebnisse zu einem neuen Forschungsaspekt der Metaphernproduktion, an die weitere Untersuchungen anknüpfen können.

9. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Metapher, die durch ihre zahlreichen Funktionen und ihre verbreitete Anwendung im alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. Ortony, 1975; Lakoff & Johnson, 2007) auch ins Forschungsinteresse der Psychologie gerückt ist. Im Speziellen wurde die Produktion der Metapher betrachtet, die bisher nur wenig erforscht wurde.

Die zentrale Fragestellung in dieser Arbeit lautet, ob eine bestehende depressive Symptomatik bei Jugendlichen die Metaphernproduktion beeinflusst. Um das herauszufinden, wurden SchülerInnen der 9. Schulstufe – im Vergleich: PTS-SchülerInnen und AHS-SchülerInnen – zur Datengewinnung herangezogen. Neben soziodemographischen Angaben wurden den Jugendlichen drei Subtests des IST 2000-R (Amthauer, Brocke, Liepmann & Beauducel, 2001), nämlich Matrizen, Analogien sowie Gemeinsamkeiten zur Abklärung der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten vorgelegt. Die depressive Symptomatik wurde anhand des DIKJs (Stiensmeier-Pelster, Schürmann & Duda, 2000) festgestellt. Die Metaphoric Triads Task (MTT; Kogan & Chadrow, 1986) diente der Erfassung der metaphorischen Kompetenz, und der Fragebogen zur Freude an Sprache (Arbeitsgruppe „Sprache, Lernen und Kommunikation“, 2007) lieferte zusätzliche Informationen. Zur Erhebung der Metaphernproduktion wurde das Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache (Datlinger, 2005; in Anlehnung an Gardner et al., 1975) durchgeführt. Die Abfolge der Verfahren sowie die Instruktionen der MTT wurden im Rahmen eines Experiments so variiert, dass die Aufmerksamkeit der befragten Jugendlichen immer mehr auf bildhafte Sprache gelenkt wurde, um zu sehen, ob dieser Aspekt die Metaphernproduktion tatsächlich beeinflusst. Nach Beendigung der Datenerhebung, die pro Klasse in etwa eine Schulstunde in Anspruch nahm, umfasste die Stichprobe 594 Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren.

Es konnte gezeigt werden, dass die depressive Symptomatik der Jugendlichen keinen Einfluss auf die Metaphernproduktion hat. Zwar konnte auf Einzel-Item-Ebene des DIKJs Unterschiede im Gebrauch bildhafter Sprache festgestellt werden, allerdings nicht im Gesamten. Der wichtigste Einflussfaktor für die Metaphernproduktion dürfte das verbale sowie nonverbale schlussfolgernde Denken sein, denn neben der Analyse

der Subtests des IST 2000-R sprechen auch andere Ergebnisse dafür. Trotz der zahlreichen weiteren Fragen, die in zukünftigen Arbeiten berücksichtigt werden sollten, wurde mit dieser Arbeit die Forschungslücke im Bereich der Metaphernproduktion etwas mehr gefüllt.

10. Abstract

This diploma thesis deals with metaphors which are an interesting domain for psychological investigation because of their numerous functions and everyday-usage in communication. A special field of interest is the production of metaphors, which has been very little explored in former studies.

The main question of this thesis is the influence of depressive symptoms to the production of metaphors with adolescents. To provide insight into this issue, students of the 9th grade from two different types of school have been consulted for data acquisition. Beside sociodemographic questions, the students had to do three different tasks of the IST 2000-R (Amthauer et al., 2001), for gathering information about their verbal and nonverbal abilities. Furthermore, the students also had to fill in a questionnaire called DIKJ (Stiensmeier-Pelster et al., 2000), dealing with depressive symptoms. Apart from this, the Metaphoric Triads Task (Kogan & Chadrow, 1986) provided information about the metaphoric competence of the adolescents and the questionnaire "Freude an Sprache" (Arbeitsgruppe „Sprache, Lernen und Kommunikation“, 2007) showed how interested and joyful the students think about language itself. The metaphoric production has been measured by using short stories with open endings where the students had to complete these unfinished sentences. The sequence of the questionnaires and the instructions of the Metaphoric Triads Task have been varied within the scope of an experiment. By this means the metaphoric language has been pointed out and it became apparent if this has a real effect on the production of metaphors. The data collection revealed information of 594 adolescents at the age of 13 to 17 years.

Altogether, it could be shown that depressive symptoms have no effect on the production of metaphors. Although individual items of the DIKJ illustrated effects on metaphoric expressions, the main influencing factor on metaphoric language production might be the verbal and nonverbal reasoning. Despite these conclusions there are many more questions open to answer in future studies.

11. Literaturverzeichnis

- Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D. & Beauducel, A. (2001). *Intelligenz-Struktur-Test 2000 R (I-S-T 2000 R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Arbeitsgruppe "Sprache, Lernen, Kommunikation", (2007). *Fragebogen zur Freude an Sprache*. Unveröffentlichte Arbeit.
- Barlow, J. M., Pollio, H. R. & Fine, H. J. (1977). Insight and Figurative Language in Psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 14 (3), 212-222.
- Bergeron, L., Valla, J. P., Smolla, N., Piche, G., Berthiaume, C. & Georges, M. (2007). Correlates of Depressive Disorders in the Quebec General Population 6 to 14 Years of Age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 459-474.
- Bouma, E., Ormel, J., Verhulst, F. C. & Oldehinkel, A. J. (2008). Stressful Life Events and Depressive Problems in Early Adolescent Girls and Boys: The Influence of Parental Depression, Temperament and Family Environment. *Journal of Affective Disorders*, 105, 185-193.
- Bowdle, B. F. & Gentner, D. (2005). The Career of Metaphor. *Psychological Review*, 112 (1), 193-216.
- Cacciari, C. (1998). Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning. In A. N. Katz, C. Cacciari, R. W. Gibbs & M. Turner (Hrsg.), *Figurative Language and Thought* (S. 119-157). Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, J. & Katz, A. (2006). On Reversing the Topics and Vehicles of Metaphor. *Metaphor and Symbol*, 21 (1), 1-22.
- Carlson, P. & Anisfeld, M. (1969). Some Observations on the Linguistic Competence of a Two-year-old Child. *Child Development*, 40, 569-575.
- Coenen, H. G. (2002). *Analogie und Metapher. Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Comer, R. J. (2008). *Klinische Psychologie* (6. Aufl.). Heidelberg: Spektrum.
- Corts, C. P. & Pollio, H. R. (1999). Spontaneous Production of Figurative Language and Gesture in College Lectures. *Metaphor and Symbol*, 14 (2), 81-100.
- Corts, D. P. & Meyers, K. (2002). Conceptual Clusters in Figurative Language Production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31 (4), 391-408.

- Costello, D. M., Swendsen, J., Rose, J. S. & Dierker, L. C. (2008). Risk and Protective Factors Associated With Trajectories of Depressed Mood From Adolescence to Early Adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76 (2), 173-183.
- Datlinger, M. (2005). *Produktion und Präferenz von metaphorischer Sprache*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Der Duden, (1996). *Die deutsche Rechtschreibung* (Bd. 1, 21., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Dilling, H. & Freyberger, H. J. (1999). *Taschenführer zur ICD-10 Klassifikation psychischer Störungen*. Bern: Huber.
- Döpfner, M., Berner, W., Flechtner, H., Lehmkuhl, G. & Steinhausen, H. C. (1999). *Psychopathologisches Befund-System für Kinder und Jugendliche (CASCAP-D): Befundbogen, Glossar und Explorationsleitfaden*. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M. & Petermann, F. (2008). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter* (2., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Essau, C. A. (2004). The Association Between Family Factors and Depressive Disorders in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 33 (5), 365-372.
- Essau, C. A. (2007). *Depressionen bei Kindern und Jugendlichen*. München: UTB.
- Fainsilber, L. & Ortony, A. (1987). Metaphorical Uses of Language in the Expression of Emotions. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2 (4), 239-250.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (1998). Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*, 22 (2), 133-187.
- Flor, M. & Hadar, U. (2005). The Production of Metaphoric Expressions in Spontaneous Speech: A Controlled-Setting Experiment. *Metaphor and Symbol*, 20 (1), 1-34.
- Fraser, B. (1979). The Interpretation of Novel Metaphors. In A. Ortony (Hrsg.), *Metaphor and Thought* (S. 172-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frieling, G. (1996). *Untersuchungen zur Theorie der Metapher: das Metaphernverstehen als sprachlich kognitiver Verarbeitungsprozess*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Fussell, S. R. & Moss, M. M. (1998). Figurative Language in Emotional Communication. In S. R. Fussell & R. J. Kreuz (Hrsg.), *Social and Cognitive*

- Approaches to Interpersonal Communication* (S. 113-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E. & Perkins, D. (1975). Children's Metaphoric Productions and Preferences. *Journal of Child Language*, 2, 125-141.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Gibbs, R. W. (2000). Making Good Psychology out of Blending Theory. *Cognitive Linguistics*, 11 (3/4), 347-358.
- Gibbs, R. W. (2001). Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding. *Metaphor and Symbol*, 16 (3/4), 317-333.
- Gibbs, R. W., Leggitt, J. S. & Turner, E. A. (2002). What's Special About Figurative Language in Emotional Communication? In S. R. Fussell (Hrsg.), *The Verbal Communication of Emotions* (S. 125-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grady, J., Oakley, T. & Coulson, S. (1999). Conceptual Blending and Metaphor. In R. Gibbs (Hrsg.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hautzinger, M. (1998). *Depression*. Göttingen: Hogrefe.
- Hussey, K. A. & Katz, A. N. (2006). Metaphor Production in Online Conversation: Gender and Friendship Status. *Discourse Processes*, 42 (1), 75-98.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.
- Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S. & Best, C. L. (2003). Violence and Risk of PTSD, Major Depression, Substance Abuse/Dependence, and Comorbidity: Results From the National Survey of Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (4), 692-700.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). *Emotionale und verhaltensbezogene Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Wien: Facultas.
- Kogan, N., Connor, K., Gross, A. & Fava, D. (1980). Understanding Visual Metaphor: Developmental and Individual Differences. *Monographs for the Society of Research in Child Development*, 45 (1), 1-78.

- Kogan, N. & Chadrow, M. (1986). Children's Comprehension of Metaphor in the Pictorial and Verbal Modality. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 285-295.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2007). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. (5. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- McClone, M. (2007). What is the Explanatory Value of a Conceptual Metaphor? *Language & Communication*, 27, 109-126.
- McMullen, L. M. (1989). Use of Figurative Language in Successful and Unsuccessful Cases of Psychotherapy: Three Comparisons. *Metaphor and Symbolic Activity*, 4 (4), 203-225.
- McMullen, L. M. (1996). Studying the Use of Figurative Language in Psychotherapy: The Search for Researchable Questions. *Metaphor and Symbolic Activity*, 11 (4), 241-255.
- Metapher, (2001). In *Lexikon der Psychologie* (Bd. 3, S. 59). Heidelberg: Spektrum.
- Nicholson, A., Pikhart, H., Pajak, A., Malyutina, S., Kubinova, R., Peasey, A., Topor-Madry, R., Nikitin, Y., Capkova, N., Marmot, M. & Bobak, M. (2008). Socio-economic Status over the Life-Course and Depressive Symptoms in Men and Women in Eastern Europe. *Journal of Affective Disorders*, 105, 125-136.
- Nolen-Hoeksema, S. & Girgus, J. S. (1994). The Emergence of Gender Differences in Depression During Adolescence. *Psychological Bulletin*, 115 (3), 424-443.
- Olson, D. R. (1988). Or What's a Metaphor for? *Metaphor & Symbolic Activity*, 3 (4), 215-222.
- Ortony, A. (1975). Why Metaphors Are Necessary and Not Just Nice. *Educational Theory*, 25, 45-53.
- Ortony, A., Reynolds, R. E. & Arter, J. A. (1978). Metaphor: Theoretical and Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 85 (5), 919-943.
- Ortony, A. (1979). Metaphor: A Multidimensional Problem. In A. Ortony (Hrsg.), *Metaphor and Thought* (S. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelkonen, M., Marttunen, M., Kaprio, J., Huurre, T. & Aro, H. (2008). Adolescent Risk Factors for Episodic and Persistent Depression in Adulthood. A 16-Year Prospective Follow-Up Study of Adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 106, 123-131.

- Pitts, M. K., Smith, M. K. & Pollio, H. R. (1982). An Evaluation of Three Different Theories of Metaphor Production Through the Use of an Intentional Category Mistake Procedure. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11 (4), 347-368.
- Pollio, H. R. & Barlow, J. M. (1975). A Behavioural Analysis of Figurative Language in Psychotherapy: One Session in a Single Case-Study. *Language and Speech*, 18, 236-254.
- Roberts, R. M. & Kreuz, R. J. (1994). Why do People use Figurative Language? *Psychological Science*, 5 (3), 159-163.
- Rollett, B. (2002). Frühe Kindheit, Störungen, Entwicklungsrisiken, Förderungsmöglichkeiten. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 712-739; 5., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Saß, H., Wittchen, H. U., Zaudig, M. & Houben, I. (2003). *Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen - Textrevision - DSM-IV-TR*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuster, P. (2001). *Depressionen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine klinisch-epidemiologische Analyse*. Stuttgart: Schattauer.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M. & Duda, K. (2000). *Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ)* (2., überarbeitete und neunormierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Unnewehr, S., Schneider, S. & Margraf, J. (2008). *Kinder DIPS für DSM-IV-TR. Diagnostisches Interview bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Volk, S. A., Travers, H. W. & Neubig (1998). *Depressive Störungen: Diagnostik, Ursachen, Psycho- und Pharmakotherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Williams-Whitney, D., Mio, J. S. & Whitney, P. (1992). Metaphor Production in Creative Writing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21 (6), 497-508.
- Winner, E., Rosenstiel, A. K. & Gardner, H. (1976). The Development of Metaphoric Understanding. *Developmental Psychology*, 12 (4), 289-297.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

12. Anhang

Elternbrief.....	123
Eltern-Fragebogen.....	124
Einverständniserklärung.....	125
Soziodemographischer Fragebogen der Jugendlichen.....	126
Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache	127
Metaphorisch Triads Task (MTT).....	128
Beurteilungskriterien der Metaphern	129
Items zwei, 25 und 26 des DIKJs	131
Fragebogen zur Freude an Sprache	132
CURRICULUM VITAE.....	137

Elternbrief

Liebe Eltern!

Wir, Brigitte Stoiber, Christina Kulterer und Julia Puelacher untersuchen im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie unter der Leitung von Prof. Dr. Mag. Willinger zurzeit die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen. Ein besonderes Augenmerk legen wir dabei auf die sprachliche Kreativität, die Freude an der Sprache und den Umgang mit sprachlichem Material.

Im Zuge dessen werden alle Schüler der Klasse in einer Gruppensituation verschiedene diagnostische Verfahren bearbeiten. Selbstverständlich stehen dabei die Bedürfnisse Ihres Kindes im Vordergrund!

Wir bitten Sie um Ihr Einverständnis zur Teilnahme Ihres Kindes an dieser Untersuchung, sowie um die Beantwortung einiger kurzer Fragen, die Sie auf der folgenden Seite finden. Es ist selbstverständlich, dass die gesammelten Daten Ihres Kindes streng vertraulich behandelt und auch nicht an die Klassenlehrer bzw. die Schule weitergegeben werden. Das Projekt findet natürlich mit Genehmigung des Landesschulrates statt. Bitte füllen Sie die beigefügte Einverständniserklärung aus und geben Sie diese Ihrem Kind in die Schule mit.

Wir verbleiben mit Dank für Ihr Interesse und Hoffnung auf eine gute Kooperation im Rahmen der Untersuchung,



Brigitte Stoiber, Christina Kulterer, Julia Puelacher

Eltern-Fragebogen

Datum: _____

Geburtsjahr und Geburtsmonat des Kindes: _____

Geschlecht (bitte ankreuzen): weiblich männlich

Anzahl der Geschwister: _____ Geschwisterposition: _____

Angaben zu den Geschwistern:

1. Geschwister: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
2. Geschwister: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
3. Geschwister: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
4. Geschwister: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
5. Geschwister: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
6. Geschwister: weiblich männlich Alter: _____ Lebt im selben Haushalt? ja nein

Alter der Mutter: _____

Alter des Vaters: _____

Höchste Ausbildung der Mutter:

- keine Ausbildung
- Hauptschule
- Lehre
- Fachschule
- Matura
- Akademie
- Fachhochschule
- Universität

Höchste Ausbildung des Vaters:

- keine Ausbildung
- Hauptschule
- Lehre
- Fachschule
- Matura
- Akademie
- Fachhochschule
- Universität

Beruf der Mutter: _____

Beruf des Vaters: _____

Was ist die Muttersprache ihres Kindes?

- Deutsch Türkisch
- Serbokroatisch Andere: _____

Wenn ihr Kind zweisprachig aufgewachsen ist, welche Sprache spricht es noch?

Seit wann lebt ihr Kind in Österreich? _____

Einverständniserklärung:

Ich bin mit der Teilnahme meines Sohnes/meiner Tochter (bitte Name eintragen):

geboren (Jahr/Monat) _____ / _____, Klasse _____

an der Studie einverstanden o ja o nein (Zutreffendes bitte ankreuzen).

(Unterschrift)

Soziodemographischer Fragebogen der Jugendlichen

Geburtsjahr und Geburtsmonat: _____

Geschlecht (bitte ankreuzen): weiblich männlich

Anzahl der Geschwister: _____ Geschwisterposition: _____

Angaben zu den Geschwistern:

1. Geschwister: weiblich männlich Alter: ____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
2. Geschwister: weiblich männlich Alter: ____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
3. Geschwister: weiblich männlich Alter: ____ Lebt im selben Haushalt? ja nein
4. Geschwister: weiblich männlich Alter: ____ Lebt im selben Haushalt? ja nein

Alter der Mutter: _____

Alter des Vaters: _____

Höchste Ausbildung der Mutter:

- keine Ausbildung
- Hauptschule
- Lehre
- Fachschule
- Matura
- Akademie
- Fachhochschule
- Universität

Höchste Ausbildung des Vaters:

- keine Ausbildung
- Hauptschule
- Lehre
- Fachschule
- Matura
- Akademie
- Fachhochschule
- Universität

Beruf der Mutter: _____

Beruf des Vaters: _____

Welche Sprache ist deine Muttersprache?

- Deutsch Türkisch
- Serbokroatisch Andere: _____

Wenn du zweisprachig aufgewachsen bist, welche Sprache sprichst du noch?

Wie viele Stunden liest du pro Woche durchschnittlich?

- Gar nicht 3-5
- 1-3 mehr

Warst du in der Vorschule? ja nein

Wie lautet dein Berufswunsch? _____

Wie lautet dein Ausbildungswunsch? _____

Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache

Du findest hier einige Geschichten, die nicht zu Ende erzählt wurden. Überlege dir wie folgende Geschichten zu Ende gehen könnten.

1. Peter kam leise in das Zimmer. Es war klar, dass er etwas Ungewöhnliches erlebt hatte. Seine Stimme war leise wie...
2. Stolz betrachtete der Maler sein neues Bild. Er hatte eine wunderschöne Frühlingslandschaft gemalt. Die Farben waren so hell wie...
3. Jakob kann ohne seinen Teddybären nicht einschlafen. Eines Tages jedoch konnte er ihn nicht mehr finden. Er war traurig wie...
4. Eines Abends fuhr Sophie mit ihren Eltern auf den Donauturm um die herrliche Aussicht über die Stadt zu genießen. Die Lichter der Stadt waren strahlend wie...
5. Nach einem langen Winter fielen die ersten Sonnenstrahlen auf die Berge, die mit Schnee bedeckt waren. Die Sonne war warm wie...
6. Stephan übte schon lange Zeit auf seiner Ziehharmonika. Eines Tages sollte er ein kleines Konzert geben. Anfangs war er etwas nervös, weil er noch nie vor so vielen Leuten gespielt hatte. Das Publikum war begeistert und applaudierte heftig. Stephan fühlte sich glücklich wie...
7. Plötzlich versteckte sich die Sonne hinter den Wolken, ein Wind kam auf und ein dunkler Schatten legte sich über das Gebirge. Die Felswand war kalt wie...
8. Nach einem Streit mit ihrer Mutter verließ Helene wütend das Zimmer und schlug die Tür zu. Das klang so laut wie...
9. Unter der Sonne Ägyptens zog die Karawane mit ihren Kamelen durch die Wüste. Der Sand war kochend wie...
10. In der Ferne zuckten Blitze am Nachthimmel und immer schneller näherte sich das Gewitter. Die Geräusche am Himmel waren donnernd wie...
11. Als sich Felix und Johanna auf den Heimweg machten, war es bereits finster geworden. Kein Mondlicht war zu sehen. Die Nacht war dunkel wie...
12. Kathrin hatte eine schwere Lungenentzündung und musste ins Krankenhaus. Es dauerte acht Wochen bis sie wieder gesund wurde. Als sie das Krankenhaus verlassen durfte, war sie überglücklich wie...

Metaphoric Triads Task (MTT)

1. Fisch – gewundener Fluss – Schlange

Erklärung:

2. verärgerter Mann – Gewitter – Mann im Regen

Erklärung:

3. tanzende Ballerina – spielendes Mädchen – Kreisel

Erklärung:

4. Großvater – Schaukelstuhl – sehr alter Baum

Erklärung:

5. Ratte – verschimmelter Käse – verfallenes Haus

Erklärung:

6. Haus mit heruntergelassenen Jalousien – Bett – Frau mit geschlossenen Augen

Erklärung:

7. Ozean – brennendes Flugzeug – Fisch am Haken

Erklärung:

8. Gießkanne – Baby im Garten – Rosenknospe

Erklärung:

9. nebelige Straßenecke – verschleierte Frau – Person, die Auto fährt

Erklärung:

10. Wellen, die in eine Sandburg fließen – schmelzender Schneemann – Mädchen, das in der Sonne steht

Erklärung:

11. Gießkanne – Frau mit langen Haaren – Hängepflanze

Erklärung:

12. Sonnenblume – Gewächshaus – große dünne Frau

Erklärung:

Beurteilungskriterien der Metaphern beim Instrument zur Messung der Produktion metaphorischer Sprache

Bei der Beurteilung der produzierten Metaphern orientierte man sich an den Richtlinien, die von Datlinger (2005, S. 123f.) genannt wurden. Die Antworten der Jugendlichen bei den zwölf Kurzgeschichten wurden in vier Kategorien unterteilt, die wie folgt unterschieden wurden:

Metaphorisch unpassendes Ende (inappropriate metaphoric ending): Das Adjektiv wird in einen Bereich übertragen, in dem es ursprünglich nicht angewendet wird und auch nicht passend ist.

Wörtliches Ende (literal ending): Es handelt sich dabei um ein nicht-metaphorisches Ende, in welchem das Adjektiv der Geschichte wiederholt wird, ein anderes Wort mit ähnlich passender Bedeutung verwendet oder die dargestellte Situation in anderen Worten umschrieben wird.

Konventionell metaphorisches Ende (conventional ending): Aus der Antwort geht hervor, dass das Kind bildhafte Vergleiche ziehen kann. Es bedient sich bildhafter Sprache, die zum Kontext passt. Die erstellten kategoriellen Zusammenhänge sind von geringer Originalität. Es werden keine neuartigen „cross-categorial“ Verbindungen hergestellt.

Metaphorisch innovatives Ende (appropriate metaphoric ending): Das Adjektiv wird in einen neuen Bereich übertragen, in dem es ursprünglich nicht angewendet wird, aber im gegebenen Zusammenhang passend ist. Ein Übertragungseffekt wird offensichtlich. Die neuen Zusammenhänge sind von hoher Originalität.

Genauere Kriterienbeschreibung für ein metaphorisch innovatives Ende:

Die Enden, die von den Studienteilnehmern produziert wurden, hatten folgende Kriterien zu erfüllen, um als metaphorisch innovative Enden gewertet zu werden:

1. Die Bedeutung des Adjektivs wird in einen anderen sensorischen Bereich übertragen, in dem es wörtlich verstanden nicht verwendet wird. Wird beispielsweise ein Adjektiv, das ursprünglich mit dem visuellen Sinn (dunkel) assoziiert wird, nun mit einem anderen sensorischen Bereich z.B. Ton, Berührung in Verbindung gebracht, so wird es als passende (innovative) Metapher gewertet.
2. Wenn ein Adjektiv, das normalerweise mit einem physikalischen Zustand (kalt) assoziiert wird, auf einen psychologischen Zustand (Gefühl, Gedanke) übertragen wird.
3. Das Adjektiv bleibt in seinem herkömmlichen/gewohnten Bereich, es wird aber eine radikale Veränderung der Perspektive vollzogen. (Datlinger, 2005, S.123f.)

Im Zuge der Auswertung kam es zu folgender Punktevergabe:

0 Punkte: wurden vergeben für ein metaphorisch unpassendes Ende. Beispiele für Nennungen der Jugendlichen: *glücklich wie ein Schaf; überglücklich wie eine Semmel; dunkel wie die Sonne; laut wie ein sterbender Floh;*

1 Punkt: wurde für ein wörtliches Ende vergeben. Beispiele: *überglücklich wie nie zuvor; donnernd wie Donner; traurig wie er nur sein konnte; strahlend wie viele Lichter;*

2 Punkte: erhielt ein metaphorisch konventionelles Ende. Beispiele: *leise wie eine Maus; laut wie ein Donnerschlag; laut wie eine Bombe; glücklich wie ein Star;*

3 Punkte: wurden bei einem metaphorisch innovativen Ende vergeben. Beispiele: *traurig wie ein Eisbär ohne Eis; strahlend wie die Augen ihres Freundes; warm wie die Freude, die ihr Herz ausfüllte; warm wie eine liebende Hand; überglücklich wie die Grinsekatze; leise wie ein Maulwurf;*

Items zwei, 25 und 26 des DIKJs

Item zwei:

- Bei mir wird nie etwas klappen.
- Ich bin unsicher, ob alles klappt, was ich mir vornehme.
- Wenn ich mir etwas vornehme, klappt es meistens.

Item 25:

- Ich habe selten mit Anderen Schwierigkeiten.
- Ich habe häufig mit Anderen Schwierigkeiten.
- Ich habe ständig mit Anderen Schwierigkeiten.

Item 26:

- Ich finde meist eine Lösung für meine Probleme.
- Es fällt mir schwer, mit meinen Problemen fertig zu werden.
- Ich werde mit meinen Problemen überhaupt nicht fertig.

Fragebogen zur Freude an Sprache

Nachfolgend findest du einige Aussagen, die mit Freude an Sprache bzw. dem spielerischen Umgang mit Worten in gesprochener oder schriftlicher Form in Zusammenhang stehen. Bitte kreuze für jede Aussage das Kästchen mit der entsprechenden Zahl an, welches auf dich zutrifft.

Trifft diese Aussage auf dich zu?

	ja	eher ja	eher nein	nein
1. Ich erfreue mich an schönen sprachlichen Formulierungen und Ausdrücken.	1	2	3	4
2. Ich bin froh, dass es eine sprachliche Vielfalt auf der Welt gibt.	1	2	3	4
3. Ich lese gerne Bücher, Zeitschriften, etc. oder höre gerne Hörbücher.	1	2	3	4
4. Ich erfreue mich an Gedichten.	1	2	3	4
5. Ich höre, sehe bzw. lese gerne Interviews.	1	2	3	4
6. Ich mag es, wenn jemand spielerisch mit Worten umgehen kann.	1	2	3	4
7. Ich mag gerne Fremdsprachen.	1	2	3	4
8. Ich achte auf Texte von Liedern.	1	2	3	4
9. Ich unterhalte mich besonders gerne mit Personen, die eine humorvolle Ausdrucksweise haben.	1	2	3	4
10. Ich sehe bzw. höre gerne Kabarett (live, DVD/Video, CD/Hörkassette/Radio).	1	2	3	4
11. Ich erfreue mich an Wort- und Sprachwitz.	1	2	3	4
12. Ich mag es, wenn jemand eine passende Antwort weiß.	1	2	3	4
13. Ich suche mir gerne Lesestoff wegen der verwendeten Formulierungen und des Sprachstils aus.	1	2	3	4
14. Ich mag es, wenn jemand nicht auf den Mund gefallen ist.	1	2	3	4
15. Ich erfreue mich an bildhaften sprachlichen Formulierungen und Ausdrücken.	1	2	3	4
16. Ich mag es, wenn jemand mit Sprache experimentieren kann (z.B. neue Wortkombinationen oder neue Sprichwörter kreieren).	1	2	3	4
17. Ich mag es, wenn jemand gut formulieren kann.	1	2	3	4

40. Ich erfreue mich an interessanten sprachlichen Formulierungen und Ausdrücken.	1	2	3	4
41. Ich mag humorvolle Formulierungen und Ausdrücke.	1	2	3	4
42. Ich unterhalte mich besonders gerne mit Personen, die eine schöne Ausdrucksweise haben.	1	2	3	4
43. Ich achte auf sprachliche Formulierungen und Ausdrücke.	1	2	3	4
44. Ich mag es, wenn jemand wortgewandt ist.	1	2	3	4
45. Ich setze mich gerne mit Literatur und Sprache auseinander.	1	2	3	4
46. Ich mag es, wenn jemand schlagfertig ist.	1	2	3	4
47. Ich erfreue mich daran, die Wirkung von Worten zu beobachten.	1	2	3	4
48. Ich versuche mir schöne, humorvolle oder interessante Formulierungen zu merken.	1	2	3	4
49. Ich erfreue mich an Witzen oder Cartoons.	1	2	3	4
50. Ich unterhalte mich besonders gerne mit Personen, die eine humorvolle Ausdrucksweise haben.	1	2	3	4
51. Bei Werbespots (-plakaten, etc.) bleiben mir vor allem die interessanten Slogans in Erinnerung.	1	2	3	4
52. Ich mag es, wenn jemand treffende Bemerkungen macht.	1	2	3	4
53. Ich mag es, wenn es für ein Wort noch viele andere Wörter gibt, z.B. delikat/wohlschmeckend/exquisit/köstlich.	1	2	3	4
54. Ich mag Zeitungskolumnen mit außergewöhnlichem oder humorvollem Sprachstil.	1	2	3	4
55. Ich mag es, wenn sich jemand kurz fassen kann.	1	2	3	4
56. Ich erfreue mich an sprachlich trockenen Formulierungen und Ausdrücken.	1	2	3	4

Nachfolgend findest du einige Aussagen zu kurzen Aussprüchen. Bitte kreuze für jede Aussage das Kästchen mit der entsprechenden Zahl an, welches auf dich zutrifft.

„Das Reh springt hoch, das Reh springt weit. Warum auch nicht – es hat ja Zeit!“

1. Diesen Ausspruch/Reim finde ich unterhaltsam.
2. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich mir zu merken.
3. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich Personen weiterzusagen, die sich ebenso an schönen oder unterhaltsamen Formulierungen erfreuen können.
4. Dieser Ausspruch/Reim bringt mich zum Schmunzeln oder zum Lachen.
5. Ich möchte gerne wissen, wer der Autor dieses Ausspruch/Reimes ist.
6. Ich würde gerne mehr von diesem Autor lesen.

	ja	eher ja	eher nein	nein
1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4

„Der Dachs schreibt hier bei Kerzenlicht für die Däxsin ein Gedicht.“

1. Diesen Ausspruch/Reim finde ich unterhaltsam.
2. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich mir zu merken.
3. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich Personen weiterzusagen, die sich ebenso an schönen oder unterhaltsamen Formulierungen erfreuen können.
4. Dieser Ausspruch/Reim bringt mich zum Schmunzeln oder zum Lachen.
5. Ich möchte gerne wissen, wer der Autor dieses Ausspruch/Reimes ist.
6. Ich würde gerne mehr von diesem Autor lesen.

	ja	eher ja	eher nein	nein
1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4

„Irren ist menschlich. Für die richtig schlimmen Sachen braucht es Computer.“

1. Diesen Ausspruch/Reim finde ich unterhaltsam.
2. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich mir zu merken.
3. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich Personen weiterzusagen, die sich ebenso an schönen oder unterhaltsamen Formulierungen erfreuen können.

	ja	eher ja	eher nein	nein
1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4

4. Dieser Ausspruch/Reim bringt mich zum Schmunzeln oder zum Lachen.
5. Ich möchte gerne wissen, wer der Autor dieses Ausspruch/Reimes ist.
6. Ich würde gerne mehr von diesem Autor lesen.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

„Nach Ägypten wär's nicht so weit. Aber bis man zum Südbahnhof kommt.“

1. Diesen Ausspruch/Reim finde ich unterhaltsam.
2. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich mir zu merken.
3. Diesen Ausspruch/Reim versuche ich Personen weiterzusagen, die sich ebenso an schönen oder unterhaltsamen Formulierungen erfreuen können.
4. Dieser Ausspruch/Reim bringt mich zum Schmunzeln oder zum Lachen.
5. Ich möchte gerne wissen, wer der Autor dieses Ausspruch/Reimes ist.
6. Ich würde gerne mehr von diesem Autor lesen.

ja	eher ja	eher nein	nein
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4



Auflösung:

- 1) „Das Reh springt hoch, das Reh springt weit. Warum auch nicht – es hat ja Zeit!“ – Heinz Erhardt
- 2) „Der Dachs schreibt hier bei Kerzenlicht für die Däxsin ein Gedicht.“ – Erwin Moser
- 3) „Irren ist menschlich. Für die richtig schlimmen Sachen braucht es Computer.“ – Joachim Graf
- 4) „Nach Ägypten wär's nicht so weit. Aber bis man zum Südbahnhof kommt.“ – Karl Krauß

CURRICULUM VITAE

Brigitte Stoiber

Dobermannsdorferstraße 298

2182 Palterndorf

E-mail: bri_stoiber@hotmail.com

geboren am 17.12.1983 in Mistelbach

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: ledig

Ausbildungsweg

1990 - 1994	Volksschule in Palterndorf/Dobermannsdorf
1994 – 1998	Hauptschule in Neusiedl an der Zaya
1998 – 2002	Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) Mistelbach

Studium

10/2002	Inskription Diplomstudium Psychologie an der Uni Wien Schwerpunkt im 2. Abschnitt: Klinische Psychologie
---------	---

Praktika

08/2001	Ehrenamtliches Praktikum Psychosoziales Zentrum Mistelbach
07 – 09/2006	Persönliche Assistentin Verein GIN
2006-2008	Persönliche Assistentin einer Rollstuhlfahrerin
07 – 08/2007	Praktikum im NRZ Rosenhügel

Sonstige Qualifikationen

Fremdsprachen	Englisch fließend in Wort und Schrift Grundkenntnisse in Latein und Spanisch
EDV	MS-Office und SPSS