

# Zur Ontogenese des Rätselratens

Peter Grzybek  
(Bochum)

## 1. Kinderrätsel und/oder (?) Volksrätsel

Die Frage, ob die Untersuchung von Kinderrätseln bzw. des Rätselratens bei Kindern zu weiterführenden Aussagen über den Rätselprozeß allgemein führt, ob sich evtl. aus solchen Untersuchungen Schlußfolgerungen über die psychische Realität semiotisch beschriebener Rätselstrukturen ableiten lassen, oder ob sich aus psychologischen Untersuchungen Schlußfolgerungen in bezug auf Text und Funktion des Rätsels ergeben, hängt in gewissem Sinne davon ab, ob man davon ausgeht, daß Kinderrätsel denen der Erwachsenen gleich oder zumindest ähnlich sind oder daß sie etwas grundsätzlich anderes darstellen. Die Meinungen in bezug auf diese Frage sind geteilt: Yalisove (1978: 2f.) z.B. spricht sich eindeutig dafür aus, Kinderrätsel und Erwachsenenrätsel als zwei voneinander prinzipiell verschiedene Erscheinungen zu betrachten: "There are two distinct varieties of riddles: children's riddles and folklore riddles (...). Though there is occasional overlap, children's riddles are rarely found in collections of folklore riddles." Dieser Sichtweise entsprechen allerdings die empirischen Befunde nur bedingt: Opie/Opie (1959: 72) z.B., die in den 50er Jahren die folkloristischen Äußerungen von Kindern und Heranwachsenden aufzeichneten und analysierten, stellten fest, daß viele Rätsel, die Kinder an Jugendzeitschriften einsandten, 100 Jahre und älter, einige mehr als 300 Jahre alt waren, und einige sich sogar bis ins Mittelalter zurückverfolgen ließen. Dabei ließen sich auch einige noch heute verbreitete Rätsel in gedruckten Quellen des 15. Jh. nachweisen wie z.B.:

- (1) *How deep is the ocean? - A stone's throw.*
- (2) *How many balls of string would it take to reach the moon? - One, if it was long enough.*

Auch McDowell (1979: 79), der in den 70er Jahren in den USA Rätselsitzungen von Kindern dokumentierte und analysierte, kam zu dem Ergebnis, daß dabei ein wesentlicher Teil des gesammelten Korpus auch in Taylors (1951) "English Riddles from Oral Tradition" enthalten ist, womit auch die Vergleichbarkeit von Kinder- und Erwachsenenrätseln klar nachgewiesen sei: "Review of the inventory of common riddle referents among children clearly points out this conformance to the spirit of traditional European riddling."

Natürlich wäre an dieser Stelle gegebenenfalls einzuwenden, daß u.U. die Sammlungen traditioneller Volksrätsel auch oder sogar ausschließlich Kinderrätsel enthalten; letztere Möglichkeit ist allerdings schon allein von daher auszuschließen, wenn man bedenkt, daß die Dokumentation von Kinderfolklore ein weitaus später einsetzendes, in der Regel erst in unserem Jahrhundert zu beobachtendes, Phänomen als die Dokumentation von Folklore allgemein ist. Und sämtliche Berichte von traditionellen Rätselsitzungen (wie z.B. bei Gerd 1928a,b und viele andere) zeugen eindeutig davon, daß die traditionellen Volksrätsel Erwachsenen- und nicht Kinderrätsel sind.

Trotz der somit anzunehmenden grundsätzlichen Vergleichbarkeit heutiger Kinderrätsel und traditioneller Volksrätsel in struktureller Hinsicht muß jedoch die Frage gestellt werden, ob sich beide Typen (wenn man von Typen sprechen will) nicht doch voneinander in ihrer Gesamtheit unterscheiden, und zwar (a) in prozessualer, (b) in thematischer oder (c) in präferentieller Hinsicht. Damit ist folgendes gemeint:

- (a) Selbst wenn sich strukturelle Parallelen zwischen heutigen Kinder- und traditionellen Volksrätseln aufzeigen lassen, besagt dies nicht unbedingt, daß Kinder und Erwachsene diese Rätsel in identischer Weise verarbeiten. Zudem ist es möglich (und wahrscheinlich), daß, wenn sich Unterschiede in der Verarbeitung zeigen, entsprechende Unterschiede auch unter Berücksichtigung verschiedener Altersstufen nachweisen lassen.
- (b) Auch wenn Kinder- und Volksrätsel sich in struktureller und prozessualer Hinsicht vergleichen ließen, bestünde die Möglichkeit, daß in Kinderrätseln andere Objekte verrätselt werden als in Erwachsenenrätseln, daß sich also verschiedene Rätselinventare aufstellen lassen, die Rückschlüsse auf das jeweils zugrundeliegende, aus den Rätseln ableitbare "Weltmodell" zuließen.
- (c) Sogar wenn Kinder- und Volksrätsel in struktureller, prozessualer und thematischer Hinsicht Parallelen bzw. Konvergenzen aufweisen, wäre es möglich, daß solche Übereinstimmungen lediglich Ausdruck einer unterschiedlichen Gewichtung, Folge der Präferenz verschiedener Rätseltypen sind, daß Kinder also bestimmten Rätseltypen auf einer gegebenen Altersstufe den Vorrang geben, ihr Rätselinventar sich aber nicht auf diese Rätsel beschränkt. Insgesamt stellt sich somit für den vorliegenden Aufsatz die übergeordnete Frage, ob sich unter Berücksichtigung dieser Faktoren so etwas wie eine Ontogenese des Rätselratens ableiten läßt, ob sich Trends in Abhängigkeit von der Altersstufe (bzw. dem Grad der kognitiven Entwicklung) ergeben, ob sich nicht vielleicht sogar eine entsprechende Klassifikation erarbeiten läßt.

Aufschluß über diese Fragen kann man aus drei unterschiedlichen Bedingungen erhalten:

- (1) aus der Analyse der von Kindern verschiedener Altersstufen selbst produzierten Rätsel;
- (2) aus der Analyse (des Verstehens) von Rätseln, die Kinder auf verschiedenen Altersstufen zu lösen bzw. zu verstehen in der Lage sind, unabhängig von den von ihnen selbst produzierten Rätseln;
- (3) aus der Analyse der Präferenz verschiedener Rätsel: Lassen sich Aussagen darüber machen, ob Kinder auf bestimmten Altersstufen einigen Rätsel(typen) anderen gegenüber den Vorzug geben, unabhängig davon, ob sie sie selbst produzieren oder verstehen?

## 2. Gibt es ein bestimmtes "Rätselalter"?

Eine der ersten empirischen Untersuchungen zur Psychologie des kindlichen Rätselratens sind die psychoanalytisch orientierten Studien, die *Martha Wolfenstein* (1954) in den 50er Jahren durchführte. Man muß den mitunter recht abenteuerlich anmutenden Deutungen der von ihr bei Kindern dokumentierten Rätsel nicht unbedingt folgen, so z.B. wenn sie das verbreitete Rätsel

(9) *What has four legs and can't walk? - A table.*

als Verdrängungsprozeß interpretiert, bei dem die "vier Beine" für ein Paar während des Geschlechtsaktes stünden, so daß sich ein latentes Rätsel etwa folgender Art konstruieren ließe: "Why are a couple in intercourse like a table?"

Unabhängig von diesen oft recht fragwürdigen psychoanalytischen Deutungen bieten die Untersuchungen von *Wolfenstein* jedoch erste interessante Einsichten im Hinblick auf das Phänomen des Rätselratens bei Kindern. Auf der Basis der von ihr aufgezeichneten Kinderrätsel und anderer humoristischer Folkloretexte kommt sie zu dem Schluß, daß das Scherzrätsel die von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren bevorzugte Form sei: "With striking punctuality children seem to acquire a store of joking riddles at the age of six (...). At six and seven about three times as many joking riddles are told as jokes in any other form. In the following three years the percentage of riddles is a little over half. At eleven and twelve it is reduced to a third; riddles are being discarded in favor of anecdotes" (*Wolfenstein* 1954: 94).

Damit bietet sich ein erster Anhaltspunkt in bezug auf die Altersgrenzen, innerhalb derer Rätsel von Kindern in besonderem Maße geschätzt und anderen Formen gegenüber vorgezogen werden. An dieser Stelle wäre zu fragen, inwiefern sich die Beobachtungen von *Wolfenstein* auf die von ihr als 'Scherzrätsel' (joking riddles) bezeichneten Rätsel beschränken und inwiefern sie im Hinblick auf andere Rätseltypen verallgemeinert werden können. Eine solche Differenzierung erweist sich jedoch grundsätzlich als äußerst schwierig, weil der Erfahrung nach zahlreiche Rätsel eine humoristische Komponente enthalten und vor allem Kinder in diesem Alter zwischen dem Rätsel und anderen Scherzformen *Wolfenstein* (1954: 94) zufolge häufig keine Unterscheidung treffen: "Children of six to eleven are apt to use the terms 'riddle' and 'joke' interchangeable."

Die von *Wolfenstein* angestellten Beobachtungen in bezug auf das Rätselalter bestätigen sich im großen und ganzen auch in neueren Untersuchungen. Auch aus den Sammlungen und Analysen z.B. von *Bowes* (1981), *McDowell* (1979), *Park* (1977), *Sutton-Smith* (1976) und *Yaliso* (1975, 1978) geht übereinstimmend hervor, daß zum einen die von Kindern verwendeten Rätsel etwa um das 6. Lebensjahr eine Form annehmen, die auch von Erwachsenen als typisches Rätsel bezeichnet wird, zum anderen, daß das Interesse, das Kinder an Rätseln und am Rätselraten haben, etwa um das 11. Jahr merklich nachläßt und das Rätsel in seiner Bedeutung zugunsten anderer Humortypen abnimmt. Dabei gehen diese neueren Untersuchungen jedoch in verschiedenen Punkten über die Arbeit von *Wolfenstein* hinaus, insofern sie unterschiedliche Rätseltypen und zudem differenziertere altersabhängige Unterschiede im Hinblick auf diese verschiedenen Typen in Betracht ziehen.

Bevor wir auf die Ergebnisse dieser Untersuchungen näher eingehen, muß jedoch folgendes bemerkt werden: Die den einzelnen erwähnten Untersuchungen zugrundegelegten Klassifikationen und Kategorien sind extrem heterogen und machen zu einem großen Teil einen Vergleich zwischen den einzelnen Untersuchungen sehr schwierig, wenn nicht unmöglich. Deshalb werden wir — wie zu sehen sein wird — in den folgenden Darstellungen auf detaillierte Analysen weitgehend verzichten müssen. Stattdessen werden wir uns mit der Feststellung allgemeiner Trends, die sich aus der Gesamtheit dieser Untersuchung ablesen lassen, begnügen müssen, die jedoch vielleicht im Hinblick auf unsere spezielle Fragestellung völlig ausreichend sind. Wenden wir uns mit dieser Einschränkung zunächst den Korpusanalysen zu.

### 3. Korpusanalysen kindlicher Rätselproduktionen

Eine der wichtigsten Korpusanalysen ist die von Sutton-Smith (1976): Sie basiert auf Rätseln und Witzen, die in den frühen 60er Jahren unter amerikanischen Schulkindern aufgezeichnet wurden. In dieser Studie wurden Kinder der beiden ersten Schuljahre (d.h. Kinder im Durchschnittsalter von 6–7 Jahren) aufgefordert, mündlich ihre Lieblingswitze mitzuteilen; Kinder vom 3. Schuljahr an sollten dies in schriftlicher Form tun. Dabei stellt sich zunächst heraus, daß die Antworten in den Klassen 1–3 überwiegend aus Rätseln bestanden, während etwa ab dem 5. Schuljahr (d.h. also ab dem 11. Lebensjahr) zunehmend Witze anderer Art aufgeschrieben wurden. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte auch Yaliso (1975: 41) in seiner Untersuchung, aus der er die Schlußfolgerung zog, "that riddles are the predominant verbal humor form for children until the sixth grade". Damit bestätigt sich also nicht nur Wolfensteins Beobachtung, daß das Rätsel insbesondere im Alter von ca. 6–11 Jahren eine herausragende Rolle spielt, sondern auch, daß bis zu einem bestimmten Zeitpunkt die Begriffe "Rätsel" und "Witz" in gewissem Sinne austauschbar, synonym sind (denn die Kinder waren ja in der Untersuchung von Yaliso explizit aufgefordert, ihre 'favorite jokes' und nicht etwa 'favorite riddles' mitzuteilen).

Insgesamt zeichnete Sutton-Smith etwa 300 Rätsel und 450 Witze auf, die ihm von mehr als 600 Kindern mitgeteilt wurden; die weitere Analyse war der Frage möglicher Beziehungen zwischen verschiedenen Altersstufen und unterschiedlichen Rätseltypen gewidmet. Dabei stellt sich heraus, daß einer der frühesten Rätseltypen, die von Kindern produziert werden, sogenannte 'pre-riddles' (in der Terminologie von Sutton-Smith) sind; damit sind solche Rätselfragen gemeint, bei denen es für den Ratenden — auch im nachhinein — keine Möglichkeit gibt, die Rätsellösung in systematischer Form plausibel zu erklären; vielmehr basieren solche Rätsel auf idiosynkratischen Versprachlichungen, und es ist nicht ohne weiteres zu entscheiden, ob überhaupt (d.h. auch für das rätselgebende Kind) eine sinnvolle Beziehung zwischen Rätselfrage und -lösung besteht. Ein typisches Beispiel für ein solches pre-riddle wäre nach Sutton-Smith:

(1) *Why did the man chop down the chimney? - He needed the bricks.*

Insgesamt, d.h. unabhängig von einer altersspezifischen Differenzierung, machen die produzierten Rätsel dieses Typs ca. 7% aus; allerdings verkörpern sie im Korpus von Sutton-Smith interessanterweise etwa 40% aller Rätsel bei den 6–7jährigen. Park

(1972) zufolge stellen Rätsel von diesem Typ bei den 4–5jährigen sogar bis zu 80% dar. Damit bestätigt sich in diesen Untersuchungen das, was der Kinderpsychologe William Stern bereits 1914 in seinem Buch "Die Psychologie der frühen Kindheit" in bezug auf die Rätsel der 4–6jährigen beobachtet hatte: "Sehr merkwürdig sind die vom Kinde selbst erfundenen Rätsel; sie sind nämlich meist unlösbar. Dem Kinde erscheinen seine eigenen gedanklichen Zusammenhänge zwischen der geäußerten Aufgabe und dem Rätselwort selbstverständlich; es ahnt nicht, daß dem Hörer die Möglichkeit fehlt, die krausen Gedankengänge und -Sprünge in sich nachzubilden" (Stern 1914: 365f.). Als typische Beispiele dieser Art führt Stern die beiden folgenden Rätsel von einem viereinhalb bzw. sechs Jahre alten Jungen an:

(5) *Es ist ein Berg und doch kein Gold. - Nase.*

(6) *Es ist fein, aber es ist kein Gold. - Die Hochzeit einer Tante [bei der der Junge war].*

In ganz ähnlicher Weise bezeichnet auch McDowell (1979: 187) aufgrund seiner Untersuchungen die ersten Rätselfragen, wie er sie bei Vierjährigen beobachtet hat, als "merely puzzling questions with arbitrary answers". Er nennt diese Rätsel zwar "misfired routines", weist jedoch selbst darauf hin, daß diese im Grunde mit den "pre-riddles" im Sinne von Sutton-Smith vergleichbar seien (McDowell 1979: 194); entsprechend stellt auch er in Übereinstimmung mit den bereits dargestellten Untersuchungen fest, daß der Anteil dieser "misfired routines" im Alter von 5–8 Jahren erheblich abnimmt: Während sie bei den 5jährigen noch ca. 90% aller Rätselproduktionen ausmachen, ist es bei den 6jährigen nur noch knapp die Hälfte, und im Alter von 7–8 Jahren sinkt ihr Prozentsatz auf unter 10%. McDowell selbst (1979: 200) interpretiert diesen Befund als "further proof that the period five to eight years is indeed the critical period in the acquisition of riddle competence".

Auch Yaliso (1975, 1978), der die Rätselproduktionen von 4–14jährigen aufzeichnete, kommt zu übereinstimmenden Resultaten und schließt sich der Ansicht von Sutton-Smith an, daß sich die Rätselfragen der 4–5jährigen am besten als "pre-riddles" bezeichnen lassen: Seinen Analysen zufolge hatte noch etwa die Hälfte der 6–7jährigen nicht die Fähigkeit zur Produktion echter Rätsel, 40% aller Antworten ließen sich nicht als sinnvolle Rätsellösungen klassifizieren. Eine drastische Veränderung trat dann allerdings um das 7.–8. Lebensjahr ein, in dem die weitaus überwiegende Mehrheit (94%) in der Lage war, korrekte Rätsel zu erzeugen.

Damit scheint zunächst gesichert, daß in der Tat die Zeitspanne vom 6. bis zum 8. Lebensjahr in bezug auf die Produktion von Rätseln einen wichtigen Einschnitt darstellt; die dieser Altersstufe vorausgehenden Rätselproduktionen lassen sich eher als Vorstufen echter Rätsel ansehen. Das muß jedoch nicht unbedingt heißen, daß "pre-riddles" notwendigerweise die ersten Vorläufer echter Rätsel sind — zu Recht weist McDowell darauf hin, daß neben diesen mißlungenen Pseudo-Rätseln offensichtlich noch ein anderer Rätseltyp bei der anfänglichen Entwicklung der Rätselkompetenz eine wichtige Rolle spielt, die er im Anschluß an Bauman (1975) als "descriptive routines" bezeichnet. Bauman (1975: 4) hatte in bezug auf solche "descriptive routines" geschrieben: "The first things five year olds tend to do toward riddling are what we call descriptive routines. In these descriptive routines, the elicitation is in the form

of a question, but the question is not ready-made, traditional, but newly coined by the child himself, following one of the syntactic patterns characteristic of traditional riddles. In its most common form, the descriptive routine calls upon the other child to identify an object by describing it in the elicitation in terms of one or more (usually more) of its salient attributes". Ein typisches Beispiel wäre:

(7) *What's big and has black and white stripes? - A zebra.*

Der Anteil dieser 'descriptive routines' nimmt auch nach *McDowell* mit zunehmendem Alter deutlich ab: Bereits vom 6. Lebensjahr an überwiegen ihm zufolge echte Rätsel; 'descriptive routines' werden zwar — wenn auch in verminderter Menge — weiterhin produziert, aber erstens beherrscht das Kind dann auch bereits andere Rätseltypen, und zweitens haben sie dann *McDowell* (1979: 199) zufolge eine andere Funktion, nämlich im Rahmen von Rätselsitzungen eine kollaborative Atmosphäre zu schaffen bzw. aufrecht zu erhalten.

Fassen wir die bisherigen Ergebnisse, die uns Aufschluß über den Beginn der Entwicklung von Rätselkompetenz liefern, zusammen: Etwa ab dem 4.-5. Lebensjahr erwirbt das Kind die ersten notwendigen Voraussetzungen einer umfassenden Rätselkompetenz. Die Rätselfragen dieser Altersstufe sind jedoch nicht als Rätsel im Sinne von Erwachsenen zu verstehen: Die Beziehung zwischen Rätselfrage und -antwort ist — zumindest (!?) für den Ratenden — rein zufälligen Charakters und basiert, wenn überhaupt, auf idiosynkratischen Intuitionen des Rätselgebers. Diesen anfänglichen Rätseln fehlt genau das, was *Harries* (1976) als 'semantic fit' bezeichnet; ganz entsprechend schreibt *McDowell* (1979: 179), interessanterweise ohne Bezug auf *Harries*: "Evidence from our transcripts shows that children are conversant with riddling vehicles before they learn to deal with the problematics of semantic fit of question and answer. We find numerous routines in accordance with the conventional patterns (...), but lacking any appreciable fit of question and answer". Etwa um das 6.-7. Lebensjahr beginnt sich dann das Rätsel in seiner eigentlichen Form zu entfalten, die Fähigkeit, und auch das Interesse zur Produktion eigentlicher Rätsel nimmt schlagartig zu. *Sutton-Smith* (1976: 118) spricht — genau wie vor ihm auch schon *Shultz* (1974: 104) — in diesem Zusammenhang von einem "shift from a stage of pure incongruity (the pre-riddle) to a stage of resolvable incongruity".

Wenden wir uns nunmehr der weiteren Entwicklung der Rätselkompetenz zu. Der Korpusanalyse von *Sutton-Smith* zufolge dominieren etwa ab dem 3. Schuljahr, d.h. etwa ab dem 8. Lebensjahr sogenannte 'homonymische Rätsel': Ihr Anteil macht in der ersten Klasse ca. ein Drittel aus, in der zweiten Klasse verkörpern sie ungefähr die Hälfte aller Rätsel und etwa ab der dritten Klasse dominieren sie eindeutig über alle übrigen Typen; insgesamt liegt ihr Anteil ungeachtet von altersspezifischen Unterschieden bei ca. 60%. Folgendes Beispiel führt *Sutton-Smith* für ein typisches homonymes Rätsel an:

(8) *Why did the dog go into the sun? - He wanted to be a hot dog.*

Wie *Pepicello/Weisberg* (1983) richtig herausstellen, handelt es sich gerade bei diesem Beispiel allerdings nicht um ein homonymes, sondern vielmehr um ein ho-

mographisches Rätsel;<sup>1</sup> da dieses Beispiel aber das einzige von *Sutton-Smith* angeführte ist, bleibt die Gültigkeit der von ihm gezogenen Aussagen insgesamt unklar. An dieser Stelle zeigt sich besonders deutlich, wie stark die Interpretation der Ergebnisse von den zugrundegelegten Kategorien abhängt bzw. inwiefern letztere die Schlußfolgerungen aus den Untersuchungen beeinflussen. Im gegebenen Fall allerdings werden die Schlußfolgerungen von *Sutton-Smith* durch die Ergebnisse anderer Untersuchungen bestätigt. *Yalisove* (1975, 1978) z.B. stellt fest, daß Rätsel, die auf einer sprachlichen Ambiguität basieren, auf der Altersstufe von 6-11 Jahren im Durchschnitt ca. 45-60% der Rätsel ausmachen. Auch *Bowes* (1981) gelangt zu ähnlichen Resultaten; aufgrund ihrer Korpusanalyse kommt sie zu der Feststellung, daß drei Viertel aller von 6-10jährigen und 68% aller von 6-12jährigen produzierten Rätsel bestimmte sprachliche Verfahren zugrundeliegen. Dieses Ergebnis spezifiziert sie dahingehend, daß von diesen Rätseln wiederum der weitaus überwiegende Teil, nämlich 70%, allein auf Ambiguitäten auf lexikalischer und phonologischer Ebene zurückzuführen sind. Auch die Analysen von *McDowell* (1979) weisen in dieselbe Richtung. Er legt seinen Analysen die *Saussuresche* Unterscheidung des sprachlichen Zeichens in *signifiant* und *signifié* zugrunde. Damit meint er allerdings nicht — wie dies mitunter in der Folkloristik geschieht (z.B. *Köngäs Maranda* 1969, vgl. zu dieser Frage auch die Einleitung zu diesem Band, S. 25) — eine Unterscheidung von Rätselfrage und -antwort, sondern will diese Unterscheidung wie folgt verstanden wissen: "While language is the medium of the riddle, we note that some routines center on the linguistic code itself, whereas others concentrate on the perceptual and conceptual codes articulated in language yet in some sense independent of it (...). Ludic transformation in the riddle proper attaches itself to one or the other of these components of the linguistic sign, producing routines that in the first instance plumb the linguistic code itself for ambiguity, and in the second instance plumb our commonsense understanding of ourselves and our environment for ambiguity. We will refer then, to two loci of ludic transformation, the signifier and the signified" (*McDowell* 1979: 89). Die Frage ist an dieser Stelle einmal mehr (vgl. hierzu auch die Diskussion in der Einleitung zu diesem Band, S. 25ff.), inwiefern es sinnvoll ist, sich in der Art und Weise, wie es hier *McDowell* tut, auf die Konzeption des sprachlichen Zeichens, wie sie auf *Saussure* zurückgeht, zu stützen. Besonders deutlich wird dies z.B., wenn *McDowell* die Rätsel, die sich "auf den sprachlichen Code" beziehen, als Transformationen des *signifiant* bezeichnet — handelt es sich hier um metasprachliche Rätsel im engen Sinne<sup>2</sup> oder lediglich um Transformationen, die im sprachlichen Code begründet sind? Oder gehen etwa beide Typen in ein und dieselbe Kategorie ein? Offensichtlich ist letzteres der Fall, was eine systematische Interpretation der Ergebnisse zumindest erheblich erschwert, wenn nicht unmöglich macht. *McDowells* Analyse zufolge machen bei den von 6-8jährigen produzierten Rätseln diejenigen, die auf einer Transformation des *signifiant* beruhen, 45-65% aller Rätsel aus. *Bowes*

<sup>1</sup> Trotz gleicher Schreibweise wird 'hot dog' unterschiedlich — hier prosodisch differenziert — ausgesprochen, je nachdem, ob es als Kollokation oder als phraseologische Wendung verwendet wird.

<sup>2</sup> Zu dieser Unterscheidung s. auch die Einleitung zu diesem Band, S. 29.

(1981) spezifiziert dieses Ergebnis aufgrund ihrer Analysen dahingehend, daß in ca. 80% dieser Rätsel mit Transformation auf der Ebene des *signifiant* die Transformation in der Rätselantwort begründet ist. Unabhängig von der Frage, daß offen bleibt, wie eine solche Erscheinung zu erklären wäre, stellt sich jedoch vor allem die Frage, ob es sinnvoll ist, einen solchen Unterschied zu machen, wenn es beim Rätsel insgesamt vor allem auf den inneren Zusammenhang, eben den 'semantic fit' ankommt.

Wenn man die auf die ungenaue Klassifikation zurückzuführenden Ungenauigkeiten in Kauf nimmt, folgt aus den oben angeführten Untersuchungen, daß im Alter von ca. 6 bis etwa 11–12 Jahren mindestens die Hälfte der Rätsel, wenn nicht mehr, auf Transformationen beruht, die im sprachlichen Code selbst begründet sind; um was für Transformationen es sich im einzelnen handelt, läßt sich kaum bestimmen, solange nicht eine Analyse der verschiedenen Korpora nach einheitlichen Kriterien und Kategorien erfolgt. So lange muß jedoch z.B. eine der wesentlichsten Fragen, ob es sich bei den Rätseln um metasprachliche Rätsel im allgemeinen oder engeren Sinne handelt, völlig offen bleiben. Noch unklarer ist allerdings aufgrund der vorliegenden Korpusanalysen, wie sich unabhängig von den Rätseln mit sprachlichen Transformationen die übrigen Rätseltypen in bezug auf die unterschiedlichen Alterstypen entwickeln — hier hängt die Aufzeichnung eines Trends in noch viel stärkerem Maße von den zugrundegelegten analytischen Kategorien ab, so daß die vorliegenden Untersuchungen ebenfalls kein einheitliches Bild ergeben. Dies läßt sich an zwei Beispielen verdeutlichen, von denen das erste aus dem Korpus von Sutton-Smith stammt:

(9) *Why did the chicken cross the road? - He wanted to get to the other side.*

Sutton-Smith ordnet dieses Rätsel einem Typ zu, den er 'riddle parody' nennt; seiner Ansicht nach basiert dieser Typ darauf, daß eine bestimmte Rätselerwartung erzeugt wird, die aber durch eine insgesamt triviale Antwort nicht erfüllt und enttäuscht wird. Weder Yalisove (1975, 1978) noch McDowell (1979) haben aber in ihren Klassifikationen einen entsprechenden Rätseltyp. McDowell ordnet exakt dasselbe Beispiel dem Verfahren einer konventionellen Polysemie zu und sieht damit die Transformation auf der Ebene des *signifié*. Damit gelangt dieses Rätsel in seiner Klassifikation in dieselbe Kategorie wie auch die beiden folgenden Beispiele, die auf lexikalischer Ambiguität bzw. auf einer — wenn auch konventionalisierten — Metapher beruhen:

(10) *What has eyes and cannot see? - A potato.*

(11) *What has a tongue but cannot talk? - A shoe.*

In eben diese Klasse ordnet er auch folgendes Beispiel ein:

(12) *Why do birds fly south? - Because it's too far to walk.*

Es ist offensichtlich, daß die verschiedenen Klassifikationen einander nicht entsprechen; gerade die Beispiele (10) und (11) lassen sich nur schwerlich als Rätselparodien bezeichnen — eher sind sie prototypische "true riddles" im Sinne von Taylor (1943, 1951). Die Vergleichbarkeit der verschiedenen Klassifikationen wird noch zusätzlich kompliziert, wenn man in Betracht zieht, daß selbst die Rätsel (9) und (12), die bei McDowell und bei Sutton-Smith noch am ehesten einer einheitlichen Kategorie

zuzuordnen wären, bei Yalisove wiederum in zwei unterschiedliche Kategorien fallen. Ersteres (9) ordnet Yalisove der Klasse der 'realistic riddles' zu, die er wie folgt charakterisiert: "(...) the device is based on a logical or conceptual trick without any absurdity or language ambiguity" (Yalisove 1975: 22); das zweite (12) hingegen ist seiner Meinung nach ein Beispiel für ein 'language ambiguity riddle', "based on puns or other linguistic ambiguity" (Yalisove 1975: 10). Im Detail bezeichnet er Rätsel (12) als 'presupposition riddle', das er wie folgt definiert: "In these riddles, the riddle appears to be asking one question, but a general presupposition, usually taken for granted, is the solution" (Yalisove 1975: 24). Mit dieser Definition sind viele dieser Rätsel zwar den sogenannten 'realistic riddles' sehr ähnlich, der Unterschied besteht nach Yalisove jedoch darin, daß bei den 'presupposition riddles' eine versteckte Ambiguität (*fly*) in der Frage enthalten sei.

In anderen Fällen ordnen allerdings Yalisove und McDowell Rätsel durchaus vergleichbaren Kategorien zu, so z.B. das oben angeführte Rätsel (2) *How many balls of string does it take to reach the moon? - One big one (One, but it would have to be a big one)*. Yalisove klassifiziert es im Sinne der o.a. Definition als 'realistic riddle', McDowell sieht es als gleichzeitige Gegenüberstellung einander widersprechender Konzepte an, die er als 'Anomalie' bezeichnet und damit als Transformation auf der Ebene des *signifié* einstuft.

Aufgrund dieser Unterschiede gelangen beide in der Gesamtanalyse zu teilweise durchaus vergleichbaren, überwiegend allerdings nicht kompatiblen Daten und Schlussfolgerungen.

Bei McDowell ergibt die Differenzierung von Transformationen auf der Ebene von *signifiant* und *signifié* in bezug auf unterschiedliche Altersstufen folgende prozentuale Verteilungen (Tab. 1):

Tabelle 1:

Alter	Transformationen auf der Ebene von	
	<i>signifiant</i>	<i>signifié</i>
6	0.67	0.33
7	0.55	0.45
8	0.44	0.56

Diese Entwicklung interpretiert McDowell (1979: 205) wie folgt: "Our data suggest that children acquire their first notion of reversal in thinking around age six, in the form of manipulation of wrinkles in the linguistic code. In subsequent development, they increasingly move toward deceptions that are conceptually based, though routines founded on language play continue to form a significant production."

Bei Yalisove, der neben den 'realistic riddles' (I) und den 'language ambiguity riddles' (II) noch eine eigene Kategorie für 'absurd riddles' (III) vorgesehen hat, ergibt sich folgende prozentuale Verteilung (Tab. 2):

Tabelle 2:

Alter	I	II	III
6	0.49	0.45	0.06
7	0.37	0.55	0.07
8	0.32	0.57	0.11

Hier zeigt sich also — im Gegensatz zu der Studie von *McDowell* und im Gegensatz zu der Untersuchung von *Bowes*, derzufolge ja mehr als 70% auf einem sprachlichen Verfahren basierten —, daß Rätsel mit Transformationen auf der Ebene des *signifiant* mit wachsendem Alter anteilmäßig zunehmen. Abgesehen von den unterschiedlichen Klassifikationskriterien könnte dies auch daran gelegen haben, daß die Kinder in den Untersuchungen von *Bowes* und *McDowell* die Rätsel in mündlicher, in der Untersuchung von *Yalisove* in schriftlicher Form produzierten.

Zusammenfassend läßt sich also bei einer Bewertung der Korpusanalysen praktisch nur festhalten, daß Kinder in der Altersstufe von ca. 6–8 Jahren keineswegs einen bestimmten Rätseltyp ausschließlich favorisieren, sondern daß sowohl solche, die auf bestimmten sprachlich bedingten Erscheinungen basieren, als auch solche, die auf den lediglich durch Sprache vermittelten, durch Sprache bezeichneten Erscheinungen beruhen, Verwendung finden. Eine wichtige Frage ist jedoch, inwiefern Kinder die Rätsel, die sie produzieren, auch selbst zu verstehen in der Lage sind, was ja nicht unbedingt der Fall sein muß. Ein Indiz für letztere Möglichkeit ist die Feststellung von *Yalisove* (1975: 100, 1978: 179), daß bei Kindern die Fähigkeit, die Rätsellösung zu erinnern, als erstes vorhanden ist, und daß hierzu schon mehr als zwei Drittel der 6jährigen in der Lage sind. Von daher wäre es möglich, daß sie die von ihnen verwendeten Rätsel unter Umständen gar nicht selbst produzieren, sondern nur reproduzieren bzw. auf der Basis solcher internalisierter Rätsel eigenständige, syntaktische oder grammatische Imitationen von Rätseln erstellen, ohne die eigentlichen Rätselstrukturen zu durchschauen. Vielleicht ist es deshalb sinnvoll, wenn wir die Ergebnisse der Korpusanalysen auf sich beruhen lassen und uns nunmehr der Frage der Entwicklung des Verstehens von Rätseln zuwenden.

## 4. Die Entwicklung des Verstehens von Rätseln

### 4.1. Allgemeine Tendenzen

Untersuchungen, die sich in experimenteller Form mit dem Verstehen von Rätseln bei Kindern auseinandersetzen, basieren zum einen auf dem Interesse festzustellen, wie bei Kindern die Entwicklung von Humor verläuft, zum anderen an der Entwicklung des Verstehens ambiger Äußerungen (bzw. der Fähigkeit, diese — z.T. metasprachlich — zu erklären).

Bevor wir im Detail auf die einschlägigen Untersuchungen eingehen, läßt sich vorweg festhalten, daß in diesen Untersuchungen ein allgemeiner Trend zum Ausdruck kommt, demzufolge das Verstehen von Rätseln mit zunehmendem Alter ansteigt. Eine solche Schlußfolgerung mag vielleicht auf den ersten Blick trivial erscheinen,

weil man vielleicht intuitiv ohnehin davon ausgeht, daß einem Kind mit zunehmendem Alter die Bewältigung bestimmter Aufgaben immer leichter fällt. Doch erstens sollte man eine solche Entwicklung nicht ohne weiteres als naturgegeben und selbstverständlich hinnehmen.

Und zweitens wäre es von einigem Interesse festzustellen, ob sich — ausgehend von dem zu vermutenden allgemeinen Trend — evtl. Unterschiede in Abhängigkeit von verschiedenen Rätseltypen ergeben.

Die erwartete Tendenz zeigt sich z.B. in einer Untersuchung von *Shultz* (1974), der Kinder in den Altersstufen von 6, 8, 10 und 12 Jahren testete und feststellte, daß sich insgesamt ein linearer altersabhängiger Anstieg korrekter Erklärungen abzeichnete — auf diese Untersuchung werden wir unten noch einmal zu sprechen kommen, da sie eine der ersten ist, in der es um die Beziehung altersabhängiger Unterschiede beim Verstehen verschiedener Rätseltypen geht. Der allgemeine Trend zunehmenden Verstehens bestätigt sich auch bei *McGhee* (1974); hier wurden Kindern im Alter von 7–13 Jahren Rätselfragen dargeboten, auf die entweder eine tatsächliche (sinnvolle) Rätsellösung oder aber eine ernsthafte, realistische Antwort folgte. Die Kinder sollten dann zwischen den Rätselantworten und den ernstesten Antworten unterscheiden, wobei *McGhee* zwischen zwei Typen von Rätseln differenzierte, nämlich solchen, die auf Wortspielen verschiedener Art basierten und solchen, die absurder Natur waren. Insgesamt zeigte sich, daß, je älter die Kinder waren, ihnen dies um so besser gelang; der größte Anstieg zeichnete sich dabei bei den absurden Rätseln zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr ab: Während die 6–7jährigen lediglich einen Prozentsatz von ca. 20% korrekter Lösungen erreichten, kamen die 7–8jährigen bereits auf 70–80%, ein Anteil, der sich später nur noch geringfügig verbesserte (bis ca. 90%). Bei den Sprachspielrätseln hingegen verlief der Anstieg sehr viel linearer: Während bei den 6–7jährigen die Zahl korrekter Lösungen etwa auf der Ebene des Zufalls lag, erreichte sie bei den 12–13jährigen 100%.

*Prentice/Fathman* (1975) untersuchten Kinder im Alter von 7, 9 und 11 Jahren, indem sie ihnen Rätsel präsentierten, in bezug auf welche die Kinder erklären sollten, warum sie sie lustig finden. Dabei stellte sich heraus, daß die 11jährigen dazu besser in der Lage waren als die 9jährigen, und daß die 7jährigen dazu am wenigsten fähig waren — allerdings erreichten auch die 11jährigen nur einen Prozentsatz von ca. 40% korrekter Erklärungen.

Nicht den allgemeinen Trend bestätigen konnte hingegen eine Untersuchung von *Fowles/Glanz* (1977), die allerdings zwei Mängel aufweist, die ihre Bewertung erschweren. Denn zum einen waren die untersuchten Kinder einem relativ schmalen Altersspektrum (6–9 Jahre) entnommen, zum anderen — und das ist noch schwerwiegender — waren es in allen drei Gruppen nur 4 bzw. 6, also insgesamt 14 Versuchspersonen, was in statistischer Sicht eine Generalisierung der Ergebnisse praktisch unmöglich macht.

Die allgemeine Tendenz, daß Kinder mit zunehmendem Alter Rätsel besser verstehen, bestätigt sich auch in einer Untersuchung von *Hirsh-Pasek et al.* (1978), in der jeweils 8 Kinder in den Alterstufen von 6–7 und 12–13 Jahren getestet wurden, wobei die Autoren als Ergebnis festhielten: "Not surprisingly, performance is better

for older than for younger children" (Hirsh-Pasek et al. 1978: 119). In gleicher Weise stellten auch Whitt/Prentice (1977, 1982) und Yalisove (1975, 1978) übereinstimmend fest, daß mit zunehmendem Alter die Fähigkeit zum Verstehen von Rätseln ansteigt.

Es läßt sich also auf der Basis all dieser angeführten Untersuchungen mit großer Sicherheit ableiten, daß etwa vom 6. Lebensjahr an die Fähigkeit zum Verstehen von Rätseln eindeutig zunimmt: Je älter ein Kind ist, desto besser versteht es Rätsel. Unabhängig von diesem allgemeinen Trend sind in bezug auf unsere Fragestellung nun solche Untersuchungen von besonderer Bedeutung, die einen möglichen Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Rätseltypen und dem Alter herstellen; von den oben angeführten Studien sind dies insbesondere die Arbeiten von Shultz (1974), Whitt/Prentice (1977) und Yalisove (1975, 1978), auf die wir nun im Detail eingehen wollen.

#### 4.2. Die Entwicklung des Verstehens verschiedener Rätseltypen

Eine der ersten experimentellen Untersuchungen zum Verstehen von Rätseln stammt von Shultz (1974). Wie die meisten der einschlägigen Untersuchungen, basiert auch diese Studie vornehmlich auf einem Interesse an der Entwicklung von Humor bei Kindern. Humor, lange Zeit ein vernachlässigtes Forschungsgebiet in der experimentellen Psychologie, rückte insbesondere seit Anfang der 70er Jahre verstärkt in den Blickpunkt, so daß mittlerweile eine ganze Reihe repräsentativer Sammelbände zu diesem Thema vorliegen (Goldstein/McGhee 1972; Chapman/Foot 1976, 1977; McGhee/Chapman 1980; McGhee/Goldstein 1983).

Shultz (1974) bezieht sich in seiner Untersuchung auf die vor allem von Suls (1972) propagierte "incongruity-resolution theory", die letzterer wie folgt beschreibt: "Stated quite simply, the theory is that humor results when the perceiver meets with an incongruity (...) and then is motivated to resolve the incongruity either by retrieval of information in the joke or cartoon or from his/her storehouse of information. According to this account, humor results when the incongruity is resolved" (Suls 1983: 42). Mit dieser Aussage ist ein Zwei-Stufen-Modell von Humor entwickelt: Auf der ersten Ebene stellt der Rezipient eine Inkongruenz von Informationen fest; diese Lösungsphase ist nach Suls (1983: 42) eine Form des Problemlösens. In der zweiten Phase findet die Auflösung dieser Inkongruenz durch Neu-Interpretation bzw. durch Um-Interpretation vorheriger Information statt. Nach Shultz (1974) können nun Rätsel als eine Form angesehen werden, deren Erraten sich auf einem Kontinuum zwischen ernsthaftem Problemlösen und der Würdigung eines Witzes befindet: "The riddle is a problem whose solution evokes a good deal of pleasure and humor" (Shultz 1974: 100).

In seiner Untersuchung manipulierte Shultz die Rätselfragen und -antworten im Hinblick auf Inkongruenz und ihre Auflösung (Resolution), indem er in den einzelnen zur Auswahl stehenden Items entweder die Inkongruenz oder die Resolution aufhob. Da die Resolution in der Regel auf einer Art von sprachlicher Ambiguität beruhte, unterschied er zwischen fünf verschiedenen Typen von Resolutionen: (a) phonologische, (b) lexikalische, (c) oberflächensyntaktische, (d) tiefenstrukturelle, (e) nicht-sprachliche Ambiguität. Die Inkongruenz wurde nun aufgehoben, indem man

der Rätselfrage eine realistische (logische und plausible) Antwort folgen ließ; bei der Aufhebung der Resolution blieb die Inkongruenz erhalten, aber die zur Resolution nötige Information wurde entfernt. Dies läßt sich an folgendem Beispiel veranschaulichen, das auf phonologischer Ambiguität beruht (*a wafer* vs. *away for*):

(19) *Why did the cookie cry?*

Original: *Because its mother had been a wafer so long.*

Resolution-removed: *Because its mother had been a wafer.*

Incongruity-removed: *Because he was left in the oven too long.*

Jeweils 30 Kindern der Altersstufen 6, 8, 10 und 12 Jahre wurden nun Items in den verschiedenen Kombinationen präsentiert. Die Kinder wurden aufgefordert, bei den variierten bzw. manipulierten Items auf einer 5-Punkte-Skala anzugeben, wie lustig sie die jeweiligen Rätsel fänden; das Verstehen dieser Rätsel wurde überprüft, indem die Kinder gebeten wurden, zu erklären, was an den gegebenen Rätseln lustig sei (bzw. ob sie lustig seien). Wenden wir uns zunächst der Analyse des Verstehens zu.

Bei der Bewertung des Verstehens wurden Rätselfrage und -lösung in vier Teile zerlegt:

- (a) erstes Element der Inkongruenz ("The cookie is crying");
- (b) zweites Element der Inkongruenz ("its mother was a wafer");
- (c) erste Bedeutung der Ambiguität der Resolution ("a wafer is a kind of cookie");
- (d) zweite Bedeutung der Ambiguität der Resolution ("a wafer" vs. "away for").

Bei der Korrelation von Alter und dem Verstehen der einzelnen Elemente stellte sich heraus, daß das Verstehen der inkongruenten Elemente mit zunehmendem Alter jeweils signifikant anstieg, mit Ausnahme der 12jährigen, denen die Betrachtung dieser Elemente nach Ansicht der Autoren zu offensichtlich und trivial erschien. Die Verarbeitung der Resolutionselemente stieg ebenfalls mit zunehmendem Alter an, wobei das Erkennen der zweiten Bedeutung in ganz besonderem Maße den 6jährigen Schwierigkeiten bereitete. Das besagt, mit anderen Worten, daß die 6jährigen sehr viel besser die Inkongruenz feststellen als sie aufgrund der Resolutionselemente auflösen konnten, weil sie die versteckte Bedeutung nicht erkannten.

Dieses Ergebnis ist besonders interessant, wenn man es mit den Ergebnissen nach der Bewertung von Lustigkeit in Beziehung setzt. Hier stellte sich nämlich heraus, daß die Altersgruppen von 8, 10 und 12 Jahren ausnahmslos die Originallösungen der Rätsel als lustiger bewerteten, nicht aber die 6jährigen, für die alle Antworten in gleichem Maße lustig waren. Zu einer identischen Schlußfolgerung gelangten auch Shultz/Horibe (1974) und Prentice/Fathman (1975: 213), die feststellten, "that first graders enjoyed joking riddles and nonriddles equally well".

In der Zusammenschau dieser Ergebnisse ergibt sich somit die Feststellung einer qualitativen Veränderung im Rätselverstehen zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr. Shultz (1974: 104) argumentiert aufgrund dieser Befunde für die Existenz zweier verschiedener Phasen, einer ersten, in der das Kind lediglich Inkongruenzen erkennt, und einer zweiten, in der es diese Inkongruenzen auch auflösen vermag, weil es die sprachliche Ambiguität zu erkennen zu verarbeiten in der Lage ist. Der Übergang

zwischen beiden Phasen, den er als "transition from a stage of pure incongruity to a stage of resolvable incongruity" bezeichnet, liegt seiner Meinung nach genau zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr.

Damit decken sich in bezug auf die Alterstufe zumindest teilweise die experimentellen Ergebnisse zum Verstehen von Rätseln mit denen zur Produktion von Rätseln. Eine wichtige Frage, die sich sofort anschließen läßt, wäre jedoch, ob das Verstehen sich bei unterschiedlichen Rätseltypen in verschiedenem Maße entwickelt, ob evtl. sogar festgestellt werden kann, ob verschiedene Arten sprachlicher Ambiguität in einer bestimmten Reihenfolge verstanden werden.

In der Untersuchung von Shultz (1974: 104) sind es eindeutig die Ambiguitäten auf lexikalischer Ebene, die von den Kindern am häufigsten aufgedeckt wurden; alle übrigen Typen der Ambiguität unterschieden sich nicht voneinander. Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit denen von Hirsh-Pasek et al. (1978), die feststellten, daß es Kindern leichter fällt, lexikalische Ambiguitäten (unterschiedlicher Provenienz) aufzudecken als Ambiguitäten, die auf Oberflächenphänomenen wie z.B. phonologischen Ambiguitäten aufbauen. Allerdings schlüsseln weder Shultz noch Hirsh-Pasek et al. ihre Ergebnisse altersspezifisch auf, so daß die Frage einer bestimmten Reihenfolge nicht gelöst werden kann.

Den Mangel an altersspezifischer Differenzierung bemerken auch Whitt/Prentice (1977); sie legen in ihrer Untersuchung vier verschiedene Rätseltypen zugrunde: (a) pre-riddles, (b) homonymische Rätsel, (c) Rätsel mit unwahrscheinlichen Relationen (z.B. *What does a duck always do when he stands on one leg? - He holds up the other.*), (d) Rätselparodien. Es stellte sich heraus, daß die 7jährigen die homonymischen Rätsel weitaus besser verstanden als die übrigen; das war zwar auch bei den 11jährigen in gleicher Weise der Fall — wenn auch auf einem insgesamt höheren Niveau —, doch ergibt sich hier erneut ein Hinweis darauf, daß offensichtlich Rätsel, die auf lexikalischer Ambiguität beruhen, gerade in dieser Altersphase eine wichtige Rolle spielen. Mit dieser Schlußfolgerung deckt sich die Beobachtung von Whitt/Prentice, daß Kinder diese Rätsel nicht nur besser zu lösen in der Lage sind, sondern gerade diesen Rätseltyp auch bevorzugen; andere Rätsel hingegen erst mit zunehmendem Alter.

Der zu beobachtende Trend, daß homonymische Rätsel eine besondere, aber keineswegs eine ausschließliche Rolle zu spielen scheinen, zeichnet sich auch in der sehr umfangreichen und detaillierten Untersuchung von Yalisove (1975, 1978) ab.

Diese Arbeiten basieren auf einer — im einzelnen noch detaillierteren — Typologie von Rätseln, die vornehmlich aus den folgenden drei Typen besteht:

- (I) 'realistic riddles', d.h. Rätsel, die auf einem konzeptuellen oder logischen Trick basieren, die jedoch innerhalb realistischer Wahrscheinlichkeit bleiben, so daß Absurdität als Grundlage der Lösung ausgeschlossen ist;
- (II) 'language ambiguity riddles', d.h. Rätsel, die auf Wortspielen oder anderen Typen sprachlicher Verfahren beruhen;
- (III) 'absurdity riddles', d.h. Rätsel, die auf einer absurden Voraussetzung oder Lösung basieren.

Insgesamt, d.h. ohne altersmäßige Differenzierung, zeigte sich, daß die absurden

Rätsel am schwierigsten, die Realitätsrätsel am einfachsten waren, während die auf sprachlichen Ambiguitäten aufbauenden Rätsel mit einer Ausnahme einen mittleren Schwierigkeitsgrad verkörperten. Bei dieser Ausnahme in der Gruppe der Ambiguitäts-Rätsel handelt es sich um sogenannte 'presupposition riddles', die darauf beruhen, daß eine unter normalen Umständen für selbstverständlich angesehene Antwort die Lösung eines Rätsels darstellt, das zunächst eine ganz andere Antwort erwarten läßt, wie z.B. das oben bereits erwähnte

(12) *Why do birds fly south? - It's too far to walk.*

Die sprachliche Ambiguität beruht nach Yalisove in diesem Beispiel auf prosodischen Faktoren, d.h. der Betonung und Intonation des Wortes 'fly'. Allerdings weist Yalisove (1975: 28) selbst darauf hin, daß Rätsel dieses Typs einem Untertyp aus der Gruppe der Realitätsrätsel, den sogenannten 'self-evident riddles' von der Art des folgenden sehr ähnlich sind:

(14) *What must a stork do to stand on one foot? - Raise the other foot.*

Die Ähnlichkeit zwischen beiden Typen ist natürlich sehr groß; entsprechend äußert auch Yalisove (1978: 179) selbst die Vermutung, "that presupposition riddles belong more to reality". Hier zeigt sich noch einmal ganz klar, welchen Einfluß die den einzelnen Untersuchungen zugrundeliegenden Kategorien auf die Interpretation der Ergebnisse haben, wobei es oft gar nicht möglich zu sein scheint, zwischen den einzelnen Kategorien eindeutig zu unterscheiden.

In Yalisoves Analyse der Ergebnisse seiner Untersuchung jedenfalls sind es gerade für die 6-7jährigen die sogenannten Realitätsrätsel, die am einfachsten zu verstehen sind. Allerdings unterscheiden sie sich in bezug auf den Schwierigkeitsgrad auf dieser Altersstufe kaum von einem Untertyp der sprachlichen Ambiguitäts-Rätsel, der auf einem Wortspiel in der Rätselfrage basiert. Genau in diese Klasse gehören vor allem Rätsel wie z.B.:

(15) *What has four legs and can't walk? - A table.*

(16) *What is black and white and red all over? - A newspaper.*

In der Zusammenfassung bestätigt sich hiermit noch einmal, daß sowohl homonymische als auch "realistische" Rätsel von Anfang an, d.h. vom 6. Lebensjahr an aufwärts, eine besondere Rolle spielen. Das scheint aber — abgesehen von der Tatsache, daß es eine auffällige Entwicklung des Verstehens von Rätseln insbesondere zwischen dem 6. und dem 8. Lebensjahr gibt — eine der wenigen Schlußfolgerungen, die man überhaupt aus den Untersuchungen zum Verstehen des Rätsels ziehen kann. Die Frage, ob ein bestimmter Typ von sprachlichen Ambiguitäten in den anfänglichen Rätseln dominiert, kann offensichtlich ebensowenig beantwortet werden wie die Frage, ob überhaupt ein bestimmter Typ am Anfang des Rätselratens andere Typen überwiegt. Die Unmöglichkeit, diese Fragen zu beantworten, hängt in wesentlichem Maße von der Unterschiedlichkeit der den einzelnen Untersuchungen zugrundeliegenden Kategorien ab. Entsprechend resignativ lautet auch das Fazit, das Pepicello/Weisberg (1983: 77) ziehen: "In conclusion, analysis of several of the most important studies in this area indicates that little more than the most tentative

conclusions can be drawn, due to the problems of classification of stimulus materials."

Wenden wir uns deshalb der dritten Möglichkeit, Aufschluß über die Entwicklung des Rätselratens zu erhalten, zu, der Frage, wie sich die Fähigkeit des Erklärens von Rätseln bei Kindern entwickelt.

## 5. Die Entwicklung des Erklärens von Rätseln

Die Tatsache, daß Kinder etwa um das 7.-8. Lebensjahr in der Lage sind, sowohl sprachlich als auch weltwissensmäßig motivierte Rätsel zu produzieren und zu verstehen, heißt nicht unbedingt, daß sie das Funktionieren dieser Rätsel in gleichem Maße theoretisch erklären können, und es heißt auch nicht unbedingt, daß sie sie selbst eigenständig produzieren können. Letztere Annahme scheint zunächst im Widerspruch zu den im vorigen Abschnitt besprochenen, von den Kindern produzierten Rätseln zu stehen; bei diesen Korpusanalysen muß jedoch offen bleiben, inwiefern solche bei Kindern aufgezeichnete Rätsel in der Tat deren eigene Produktionen sind und inwiefern sie gegebenenfalls lediglich reproduziert, das heißt in fertiger Form (Frage und Lösung einschließlich) von älteren Kindern oder Erwachsenen übernommen und dann weitergegeben wurden. Ein Argument für diese Auslegung könnte in der Beobachtung von Yalisove zu finden sein, daß bei Kindern offensichtlich als erstes die Fähigkeit, eine Rätselantwort zu erinnern, ausgebildet ist. In eine ähnliche Richtung könnte auch die oben bereits erwähnte Untersuchung von McGhee (1974) weisen. Diese basierte ja zunächst einmal auf der Diskriminierung von Wortspielrätseln und absurden Rätseln, wobei die Kinder zwischen echten Rätselantworten und realistischen Antworten unterscheiden sollten. In zwei weiteren Tests dieser Untersuchung machte McGhee zwei Beobachtungen, die an dieser Stelle von Interesse sind.

Und zwar sollten die Kinder im Anschluß an die oben dargestellte Untersuchung Aussagen allgemeiner Art darüber machen, was denn ihrer Meinung nach notwendige Voraussetzung dafür sei, daß man die gegebenen Rätsel als lustig bezeichnen könne. Als richtig wurde dabei in bezug auf die Wortspielrätsel jede Antwort gewertet, die in irgendeiner Art auf die Notwendigkeit einer zweifachen Interpretation bestimmter Rätselelemente hinwies; bei den absurden Rätseln wurde eine Antwort als korrekt eingestuft, die z.B. die Unmöglichkeit der Durchführung einer im Rätsel implizierten Handlung herausstellte. Es zeigte sich, daß solche Aussagen über absurde Rätsel etwa in der Phase zwischen dem 10.-11. und 12.-13. Lebensjahr getroffen werden können, während diese Fähigkeit in bezug auf die Erklärung der Wortspielrätsel auch um das 12.-13. Jahr noch kaum ausgebildet ist. Wenn jedoch auch mehr als die Hälfte der Kinder dieser Altersstufen nicht in der Lage war, eine entsprechende allgemeine Aussage über die notwendigen Voraussetzungen von Rätseln und ihren Humor zu machen, so waren doch mehr als die Hälfte derjenigen, die dies nicht konnten, in der Lage, sich eigene, humorvolle Rätselantworten auszudenken. Daraus läßt sich schließen, daß die Fähigkeit, eigene Rätsel zu produzieren, nicht von der Fähigkeit abhängt, die notwendigen Voraussetzungen theoretisch zu formulieren. Entsprechend folgert McGhee (1974: 556) zum einen, "that creating a joking relationship is more difficult than successfully identifying an already existing one", zum anderen, "that a

child may be able to create a satisfactory relationship without being able to formulate (or at least verbalize) a general conception of the conditions that must be satisfied in that relationship."

Zu einem ähnlichen Fazit gelangte auch Yalisove, der die Kinder nicht nur in multiple-choice-Tests die jeweils richtige von vier möglichen Lösungen aussuchen ließ, sondern sie auch nach dem Grund und Wesen des involvierten Humors befragte. Dabei wurden die Erklärungen in zweierlei Hinsicht ausgewertet: einmal im Hinblick darauf, ob die Rätselantworten in angemessener Weise erklärt wurden, zum anderen unter Berücksichtigung der Tatsache, ob das irreleitende Element des Rätsels herausgestellt werden konnte. Bei den Erklärungen stellte sich heraus, daß die Fähigkeit hierzu insgesamt mit zunehmendem Alter anstieg, so daß die Ältesten praktisch alle Rätseltypen (mit Ausnahme der absurden Rätsel) zu mehr als 80% korrekt erklären konnten. Ohne Berücksichtigung von Altersunterschieden erwiesen sich die Realitäts- und Präsuppositionsrätsel des weiteren als die in dieser Hinsicht einfachsten. Interessanterweise war die Fähigkeit, gerade diesen Rätseltyp zu erklären, auch bei den 6-7jährigen bereits recht gut ausgebildet: Die Zahl der richtigen Erklärungen lag im Gegensatz zu den übrigen Typen (im Schnitt ca. 10%) zwischen 40% und 60%, bei den 9-10jährigen sogar bereits um 80%. Demnach können die realitätsbezogenen, konzeptuellen Rätsel als erste erklärt werden, alle anderen erst ab dem 12.-13. Lebensjahr, wenn nicht später. Die Fähigkeit, auf das irreleitende Element hinzuweisen, entwickelt sich sogar noch später; hierbei wiederum sind es interessanterweise gerade die auf sprachlichen Ambiguitäten aufbauenden Rätsel, die insgesamt am einfachsten sind.

Aus der Gesamtzusammenfassung all seiner Untersuchungen leitet Yalisove (1975: 100) eine insgesamt dreistufige Entwicklung im Hinblick auf die Entwicklung des Rätselratens bei Kindern ab: "The present study indicates that memory of riddle-answers develops earliest; followed by explanations involving justification and perceiving riddle-answers; last to develop is the ability to point to the misleading elements of the riddle." Entsprechend interpretiert er auch in bezug auf die altersabhängige Entwicklung des Verstehens von Rätseln, daß sie sich in drei voneinander zu unterscheidenden Stufen vollzieht: "The first stage is the child's interest in pointing to the incongruity or absurdity. The second stage is the child's focus on justifying the answer. In the third stage, the child sees both aspects of the riddle, its incongruence and its resolution" (Yalisove 1975: 105). Dabei entspricht die erste Stufe in etwa dem Verstehen, wie es sich bei den 6-7jährigen manifestiert — eine Schlußfolgerung, die sich weitestgehend mit der von Shultz (1974) deckt, demzufolge diese Altersstufe durch das Feststellen von Inkongruenzen ohne Erkennen der Resolution gekennzeichnet sei. Die zweite Stufe umschließt in erster Linie die 8-9jährigen, deren Schwerpunktinteresse und -strategie darin besteht, existierende Inkongruenzen zu beseitigen, notfalls "weg" zu erklären. Erst die 12-13jährigen sind bereit, vorgefundene Inkongruenzen zu akzeptieren und sie zu erklären.

Versuchen wir in den abschließenden Überlegungen, die erhaltenen, wenn auch auf den ersten Blick spärlich anmutenden Einsichten in einen allgemeineren Zusammenhang zu stellen.

## 6. Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens

### 6.1. Die Entwicklung von Begriffen nach Piaget und Vygotskij

Viele der oben dargestellten Arbeiten beziehen sich in ihren Auslegungen auf die Arbeiten von Jean Piaget zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes, in denen er vor allem die Charakteristika der verschiedenen ontogenetischen Stadien beschreibt, zu denen die Ergebnisse aus den Rätseluntersuchungen von den verschiedenen Autoren in Beziehung gesetzt werden. Solche Überlegungen finden sich z.B. in den Arbeiten von McGhee (1974), Whitt/Prentice (1975), Park (1977), Yaliso (1975, 1978) oder McDowell (1979).

Piaget geht davon aus, daß sich in der Entwicklung des Kindes vier wesentliche Stadien unterscheiden lassen, die der Bildung der anfänglichen senso-motorischen Intelligenz folgen: "Mit dem Erscheinen der Sprache oder, genauer, dem Auftreten der Symbolfunktion, die den Erwerb der Sprache ermöglicht (1;6 bis 2 Jahre), beginnt eine Periode, die bis zum vierten Jahr dauert und während der sich ein symbolisches und vorbegriffliches Denken entwickelt" (Piaget 1947: 139f.). Damit unterscheidet Piaget in der sogenannten präoperationalen Phase (2-7 Jahre) zwei Stufen. Die erste ist demnach durch symbolisches oder vorbegriffliches Denken charakterisiert; es nimmt "seinen Ursprung in der Differenzierung von Bezeichnungen und bezeichneten Gegenständen" (Piaget 1947: 143), wobei diese Beziehungen aber noch weit davon entfernt sind, eigentlichen Begriffen zu entsprechen, weshalb Piaget (1947: 144) von einer "Periode des vorbegrifflichen Denkens" spricht. Unter Vorbegriffen versteht er dabei "Vorstellungen, die das Kind an die ersten sprachlichen Zeichen, die es zu verwenden gelernt hat, anknüpft" (Piaget 1947: 144). In der zweiten Stufe, für die Piaget das anschauliche Denken als charakteristisch ansieht, findet zwischen vier und etwa sieben oder acht Jahren "eine allmähliche Koordinierung der vorstellungsmäßigen Beziehungen statt, d.h. eine wachsende Verbegrifflichung, die das Kind bis an die Schwelle der Operationen führt" (Piaget 1947: 146); doch auf in dieser Phase zeichnen sich die sich entwickelnden Begriffe noch durch das "Fehlen ihrer echten Allgemeinheit" (Piaget 1947: 147) aus.

Die Bildung von Klassen bzw. Kategorien — oder, in der Terminologie Piagets, von Gruppierungen — im eigentlichen Sinne findet erst während der dritten Stufe statt, d.h. in der Periode der konkreten Operationen (ca. 7-8 bis 11-12 Jahre). Es ist jedoch wichtig zu betonen, daß die Gruppierungen in dieser Altersstufe stets noch auf konkrete Vorstellungen bezogen bleiben: "Die Operationen, um die es sich hier handelt, sind also noch 'konkret' und nicht 'formal': immer mit der Handlung verbunden, geben sie dieser eine logische Struktur, in der die sie begleitenden sprachlichen Ausdrücke mit einbezogen sind, was aber noch nicht die Fähigkeit einschließt, einen von der Handlung unabhängigen Schluß zu entwickeln" (Piaget 1947: 165). Dies wird erst mit Beginn der vierten Periode, der der formalen Operationen ab ca. 11-12 Jahren möglich, wenn das Kind fähig wird, hypothetisch-deduktiv zu denken, d.h. "auf Grund von einfachen Annahmen, die mit der Wirklichkeit oder dem, was das Subjekt wirklich glaubt, in keiner notwendigen Beziehung stehen" (Piaget 1947: 167).

Ergänzende und weiterführende Überlegungen im Hinblick auf einen möglichen

Transfer dieser Gedanken auf die Entwicklung des Rätselratens finden sich vor allem auch bei dem russischen Sprachpsychologen L.S. Vygotskij (1934), der sich — insbesondere im 5. Kapitel seines Buches "Denken und Sprechen" — ausführlich mit dem Prozeß der Begriffsbildung beim Kind beschäftigt hat.

Vygotskij (1934: 157) geht aufgrund seiner Beobachtungen davon aus, "daß das Kind erst im Übergangsalter zum begrifflichen Denken gelangt"; den Beginn des Übergangsalters setzt er etwa nach dem 12. Lebensjahr an, bis dahin vollzieht sich die Begriffsentwicklung in verschiedenen Phasen: "Die Entwicklung der Prozesse, die in der Folge zur Begriffsbildung führen, beginnt schon in der frühen Kindheit, aber erst im Übergangsalter reifen, formen und entwickeln sich die intellektuellen Funktionen, die in einer spezifischen Beziehung die psychologische Grundlage der Begriffsbildung abgeben" (Vygotskij 1934: 115).

Wenn Vygotskij innerhalb dieses langen Prozesses der Begriffsbildung sodann drei Stufen unterscheidet, die sich ihrerseits noch in verschiedene Phasen untergliedern lassen, ist damit nicht eine bestimmte Abfolge dieser einzelnen Etappen impliziert; auch ist damit nicht gesagt, daß bei Eintritt einer neuen Etappe die für die vorangehende typischen Prozesse abgelöst und ersetzt werden — vielmehr vollzieht sich auch das Denken der Erwachsenen "bisweilen in noch elementareren, primitiveren Formen" (Vygotskij 1934: 158).

Die erste Stufe der Begriffsentwicklung zeichnet sich nach Vygotskij (1934: 120) durch eine "diffuse, ungerichtete Ausdehnung der Wortbedeutung" aus: "Die Bedeutung des Wortes besteht auf dieser Entwicklungsstufe in der völlig unbestimmten, ungestalteten synkretischen Verkettung einzelner Gegenstände, die sich auf irgendeine Weise in der Vorstellung und Wahrnehmung des Kindes miteinander zu einem einzigen zusammenhängenden Bild vereinigt haben". Die zweite Stufe zeichnet sich nach Vygotskij durch Denken in Komplexen aus; ein Komplex ist nach Vygotskij dadurch charakterisiert, daß ihm die hierarchischen Beziehungen der Merkmale fehlen, so daß alle Merkmale in ihrer Wichtigkeit gleich sind. Die letzte Phase bzw. Form des komplexen Denkens ist nach Vygotskij durch das Vorherrschende sogenannter Pseudo-Begriffe gekennzeichnet, nach Vygotskij (1934: 132) "die verbreitetste und oft fast ausschließliche Form des komplexen Denkens bei Vorschulkindern". Pseudo-Begriffe stellen einen Übergang zur dritten Stufe dar, in welcher bereits das begriffliche Denken seinen Anfang nimmt. Diese Pseudo-Begriffe setzen schon die "Herauslösung eines gewissen Merkmals" voraus; es ist jedoch für diese Pseudo-Begriffe charakteristisch, "daß dieses Merkmal sehr unbeständig ist, daß es einem anderen Merkmal Platz machen kann und gegenüber allen anderen keine Vorrangstellung einnimmt" (Vygotskij 1934: 155).

Für die sich anschließende dritte Stufe ist dann das typisch, was Piaget in ähnlicher Form in bezug auf die konkret-operationale Phase als charakteristisch ansieht: "Die Vereinigung verschiedener Dinge wird durch maximale Ähnlichkeit zwischen den Elementen geschaffen." Die sich in dieser dritten Stufe u.a. entwickelnden "potentiellen Begriffe" fassen Dinge zusammen, "die nach einem gemeinsamen Merkmal vereinigt sind" (Vygotskij 1934: 153); sie zeichnen sich durch die eindeutige Dominanz eines der Merkmale, die von einer konkreten Merkmalsgruppe abstrahiert

worden sind, aus. Damit spielen diese potentiellen Begriffe eine große Rolle bei der Entwicklung der kindlichen Begriffe, "da das Kind hier zum erstenmal mit Hilfe der Abstraktion die einzelnen Merkmale einer konkreten Situation zerstört, die konkrete Verbindung der Merkmale zerreißt und dadurch die notwendige Voraussetzung für eine neue Synthese schafft" (Vygotskij 1934: 156). Die am Ende des gesamten Prozesses der Begriffsentwicklung resultierenden Begriffe entstehen, "wenn eine Reihe abstrahierter Merkmale wieder synthetisiert und die so gewonnene abstrakte Synthese zur Grundform des Denkens wird, mit der das Kind seine Umwelt erft und deutet" (Vygotskij 1934: 156).

Versuchen wir nun, diese Befunde über die kognitive Entwicklung und insbesondere die Begriffsentwicklung, wie sie sich aus den Arbeiten von Piaget und Vygotskij ergeben, in Beziehung zu den Ergebnissen der Entwicklung des Rätselratens zu setzen.

## 6.2. Begriffliches Denken und Rätselraten

Besonders auffällig ist, daß offensichtlich ein entscheidender Schritt bei der Entwicklung der kindlichen Rätselkompetenz ziemlich genau mit dem Eintritt in das konkret-operationale Stadium (ca. 7.-8. Lebensjahr) zusammenfällt. McDowell (1979) stellte fest, daß in dieser Altersstufe der Prozentsatz sogenannter 'mixed routines' auf ca. 10% zurückgeht; Yalısve fand heraus, daß zu dieser Zeit die Fähigkeit zur eigenständigen Produktion von Rätseln zu etwa 94% ausgebildet ist; McGhee (1974) beobachtete, daß die 7-8jhrigen zu ca. 70-80% in der Lage sind, zwischen realistischen Antworten und echten Rtsellsungen zu unterscheiden, und Shultz (1974) postuliert genau für die Zeitspanne zwischen 6 und 8 Jahren einen qualitativen Übergang von reinem Feststellen einer Inkongruenz zu einer Phase der Auflösbarkeit von Inkongruenzen, eine Feststellung, die in dieser Form ja auch durch die Korpusanalysen von Sutton-Smith unterstützt wurde. So weisen denn auch verschiedene Untersuchungen direkt auf diese Übereinstimmung hin, wie z.B. McGhee (1974: 556): "However, since the ability both to discriminate and to create the types of joking relationship studies here appears to be acquired during the concrete operational period (within a Piagetian framework), the same type of structures (concrete operational) must be able of mediating both processes." hnlich lautet auch die Schlußfolgerung von Whitt/Prentice (1977: 136): "Thus, the capacity of the concrete operational child for decentering from any single element and making reversible transformations to compare these elements may enable the child to enjoy and comprehend logical incongruities in a variety of domains."

Dafür, daß es gerade in dieser Altersstufe um 7-8 Jahre auch in den Rätseln vornehmlich um Gruppierungen (im Sinne Piagets), also um die Entwicklung eigentlicher Begriffe (nach Vygotskij) geht, argumentiert vor allem Park (1977) auf der Grundlage ihrer Analyse kindlicher Rätselproduktionen. Ihrer Ansicht nach stehen die Rätsel gerade dieser Altersstufe in engem Zusammenhang mit Bezeichnungen, Definitionen und Klassifikationen: "A main function of riddling to this group was the exchange of facts, categorizing, labeling" (Park 1977: 64). Als typische Beispiele für Rätsel dieser Altersstufe führt Park u.a. folgende Rätsel an:

P. Grzybek: Zur Ontogenese des Rätselratens

- (17) What's red and white all over? - The Swiss flag.  
 (18) What kind of elephant is this, it weighs only two pounds? - A very, very thin elephant.  
 (19) What is green, white, has pictures on it and flies? - Flying money.

Wie unschwer zu sehen ist, handelt es sich bei all diesen Beispielen um Rätsel ohne sprachliche Transformation. Wenn man nun davon ausgeht - was in den in oben dargestellten Untersuchungen ja deutlich geworden ist - daß auf dieser Altersstufe auch sprachlich transformierte Rätsel, vor allem solche, die auf Homonymen aufbauen, Verwendung finden, und daß - zumindest für die Kinder - der Unterschied zwischen den sprachlich motivierten und den realistischen Rätseln offenbar nicht so gravierend ist, scheint insgesamt die Schlußfolgerung angebracht, daß es in den Rätseln in gleicher Weise um die allgemeine Kategorienbildung wie auch um deren sprachliche Fundierung geht.

Auf die enge Beziehung zwischen allgemein kognitiven Kategorien und dem Zeichensystem der Sprache ist vor allem L.S. Vygotskij (1934: 117f.) näher eingegangen; seiner Meinung nach entwickeln sich Begriffe "mit Hilfe eines Zeichens oder eines Wortes als vermittelte Prozesse"; ein wesentliches Moment dieses ganzen Prozesses ist der "spezifische Gebrauch des Wortes, die funktionale Anwendung eines Zeichens als Mittel zur Begriffsbildung", so daß sich der Prozeß der Begriffsbildung vor allem "durch den Übergang von den unmittelbaren intellektuellen zu den mit Hilfe von Zeichen vermittelten Operationen auszeichnet".

Der scheinbare Widerspruch, daß Rätsel offensichtlich die Ausbildung kognitiver Kategorien voraussetzen, diese zum Teil ausbilden, sie andererseits aber erschüttern und in Frage stellen, läßt sich auf dem Hintergrund der Stabilisierung und Destabilisierung bzw. Flexibilisierung eben dieser Kategorien verstehen. Mit dieser Frage hat sich insbesondere auch McDowell (1976, 1979) beschäftigt und in diesem Zusammenhang auf die enkultrierende Funktion von Rätseln hingewiesen.

## 7. Kultursemiotische Überlegungen zur Ontogenese des Rätsels

McDowell geht von einer Definition der Kultur aus, die von Goodenough (1957: 167) stammt: "Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge (...). By this definition, we should note that culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things. It is the forms of things that people have in their mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them." Diese Definition liee sich durchaus mit gegenwärtigen Konzeptionen der Kultursemiotik in Beziehung setzen, die Kultur als "nicht vererbbares Gedächtnis" bezeichnen, denen zufolge es also vor allem zeichenhafte Prozesse sind, die Kultur als solche charakterisieren und kulturelle Prozesse regulieren, so daß sich Kultur letztendlich als "funktionale Korrelation von Zeichensystemen" verstehen läßt (vgl. hierzu vor allem Lotman et al. 1973).

Eine solche Sichtweise macht es dann auch möglich, die kulturelle Funktion des Rätsels in seinen zeichenhaften Aspekten zu untersuchen. Dies zeigt sich deutlich,

wenn McDowell (1979: 222) den Prozeß der Enkulturation versteht als "the process of induction, wherein the individual acquires competency in his own culture"; denn hier ist im Grunde genommen nichts anderes gesagt, als daß dieser Induktions- bzw. Enkulturationsprozeß den Erwerb nicht nur der jeweils konstitutiven Zeichensysteme, sondern auch der durch diese Zeichensysteme vermittelten und organisierten Wahrnehmungskategorien voraussetzt. Entsprechend versteht McDowell (1979: 226) auch den Enkulturationsprozeß im Rückgriff auf Neissers (1976: 54) Begriff des kognitiven Schemas als "process insuring that members of a given society acquire the same basic perceptual schemata".

Welche Rolle spielen nun aber Rätsel im Rahmen dieses Enkulturationsprozesses?

McDowell (1979: 18) beantwortet diese Frage, indem er dem Rätsel eine vornehmlich kognitive Funktion zuschreibt: "Riddles allow children to explore the fabric of language and of culture, to poke about in the cognitive system they are busily assimilating." Dieser Prozeß des Assimilierens beruht also auf zwei einander scheinbar widerprechenden, in Wirklichkeit aber einander ergänzenden Prinzipien, und zwar dem Streben nach Stabilität, Ordnung und Kategorisierung ebenso wie dem Streben nach De-Stabilität, Anti-Ordnung und In-Frage-Stellung fester Kategorien. Diesen beiden Prinzipien lassen sich unterschiedliche Rätseltypen zuordnen.

Wie wir oben gesehen haben, stellen die von McDowell als 'descriptive routines' bezeichneten Rätselformen einen der ersten Typen in der Entwicklung des kindlichen Rätselratens dar, wenn diese auch noch in späteren Altersstufen Verwendung finden. McDowell (1979: 198) zufolge machen sie bei den Fünfjährigen etwa die Hälfte aller Rätsel (im Vergleich zu den "echten" Rätseln) aus; ihr prozentualer Anteil sinkt dann zwar, verkörpert aber auch bei den 8jährigen immerhin noch einen Anteil von ca. einem Drittel aller Rätsel. Nach McDowell (1979: 229) tendieren diese Rätsel eindeutig in Richtung Stabilisierung: "The descriptive routine, with its concentration on the most ubiquitous tokens of everyday experience, with its focus on the common empirical qualities of these tokens, and with its tendency to classify similar and dissimilar tokens, is an excellent instrument of enculturation. Here the children hammer out a social vocabulary, a lexicon enfranchising the concerns and orientation endemic to their social and cultural habitat. Descriptive routines thereby provide an ideal forum for the testing and adjustment of idiosyncratic perceptual schemata in the presence of socially articulated cognitive orders."

In dieser Hinsicht ist es nicht unwichtig festzustellen, daß es bei diesem Rätselraten — insbesondere im frühen Anfangsstadium des kindlichen Rätselns — praktisch nur um solche Objekte geht, die in der unmittelbaren Erfahrungswelt vorzufinden sind. Abstrakta sind dem Rätselprozeß — zumindest (!) auf dieser Stufe völlig fremd, ebenso wie Objekte, die sich der alltäglichen Erfahrung entziehen. McDowell hat sein Rätselkorpus auch unter diesem Gesichtspunkt analysiert und faßt sein Fazit wie folgt zusammen: "Review of the inventory of common riddling referents among the children clearly points out this conformance to the spirit of the traditional European riddling" (McDowell 1979: 79). In der Tat hatte auch Taylor (1951: 4f.) aus dem von ihm gesammelten Material, d.h. aus traditionellen Volksrätseln (und eben nicht Kinderrätseln) abgeleitet, daß Rätselobjekte in der weitaus überwiegen-

den Mehrzahl der unmittelbaren menschlichen Erfahrungswelt entnommen sind: "In European riddling, for example, the themes of riddles are found almost exclusively in the vicinity of the farmer's house (...). Provisionally at least, we can say that modern European riddles deal with the objects in a woman's world or a world as seen from the windows of a house." Bezeichnenderweise gilt diese Beobachtung offenbar nicht nur für das europäische Rätsel; auch Hart (1964: 68) z.B. stellte in seiner anthropologisch orientierten Analyse von Filipino-Rätseln fest, daß Rätselobjekte stets familiäre Objekte sind, daß Rätselantworten praktisch nie exotischer Natur sind: "The 'best' riddles, therefore, deal with the most commonplace things in the everyday life of a people — objects available for constant observation and comparison."

McDowell kommt in bezug auf die von ihm aufgezeichneten Kinderrätsel zu ganz entsprechenden Ergebnissen: Verrätselt werden demnach vor allem Objekte aus dem Haushaltsbereich und aus dem Spielbereich, d.h. aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Kinder. Obwohl Tiere wie z.B. der Fuchs, der Wolf oder der Bär den Kindern durchaus bekannt sind und in ihren Erzählungen häufig vorkommen, gehen sie in der Regel nicht in den Rätselprozeß ein. McDowells (1979: 86) Schlussfolgerung, daß offensichtlich in den Kinderrätseln nur allgemein Bekanntes verrätselt wird, läßt sich unmittelbar an Šklovskijs (1916: 27) Annahme, daß die Verfremdung "Grundlage und ausschließlicher Sinn aller Rätsel" sei, anschließen: "On the face of it, we have a good case for the conclusion that riddling takes the familiar and renders it strange (...)."

Eine weitere Parallele zwischen dem Rätselraten bei Kindern und bei Erwachsenen (zumindest in der traditionellen Form) ergibt sich aufgrund der Tatsache, daß ein Rätsel gewöhnlich nicht isoliert gestellt wird, sondern im Kontext mit anderen Rätseln zusammen, d.h. im Rahmen sogenannter Rätselsitzungen. Gerd (1928a,b) konnte bei seinen Beobachtungen solcher Rätselabende bei den Wotjaken eine relativ festgelegte Abfolge von Rätseln feststellen: "Das Aufgeben der Rätsel erfolgt nach einem bestimmten System: es geht vom Menschen aus und mündet in der Natur. Den Gegenstand der ersten Rätsel bildet der Mensch, die Teile und Funktionen seines Körpers, Kleidung usw.; es folgen solche über das Haus, die Gegenstände, die sich im Hause befinden; dann kommen Hof, Gemüsegarten, Garten, Bienenstand, Felder, Wälder an die Reihe, und abgeschlossen wird mit den Naturerscheinungen. Durch diese Reihenfolge des Materials ist die Möglichkeit der raschen Orientierung gegeben und die treffende Lösung erleichtert" (Gerd 1928b: 395). Eine derart streng organisierte thematische Reihenfolge (vom Zentrum zur Peripherie) wie bei den rituell festgelegten Rätselabenden ist bei den Rätselsitzungen der Kinder natürlich nicht festzustellen, wohl aber eine vergleichbare thematische Anordnung innerhalb einzelner Rätselsitzungen. Auch bei Kindern werden Rätsel in der Regel nicht isoliert gestellt, sondern im Zusammenhang mit anderen Rätseln, wobei nach McDowell (1979: 111) die jeweils folgenden Rätsel die vorhergehenden entweder in bezug auf die Form, auf den Inhalt oder in bezug auf beides modellieren bzw. imitieren. In beiden Fällen aber, d.h. unabhängig davon, ob eher Form oder Inhalt der vorangegangenen Rätsel aufgegriffen wird, konzentriert sich das Rätsel um ein gemeinsames zugrundeliegendes Thema: "In both instances, the children perform a series of routines

tending to cluster about an emerging theme" (McDowell 1979: 156).

Die Gruppierung in thematischer Hinsicht erleichtert denn auch das Erraten nicht nur der 'descriptive routines', sondern auch der sogenannten metaphorischen Rätsel; obwohl gerade diese von ihrer Art her zunächst scheinbar der Tendenz der Etablierung und Stabilisierung von Kategorien zu widersprechen scheinen, lassen auch sie sich letztendlich als der Klassifikation dienende Enkulturationsinstrumente interpretieren, wofür McDowell anhand folgenden Beispiels argumentiert:

(20) *A thousand lights in a dish, what is it? - The stars in the sky.*

In diesem Rätsel kann man die "Ordnung" auf einer höheren, abstrakteren Ebene wiederfinden: Es beinhaltet eine analogische Relation der Rätselobjekte 'Licht' und 'Schüssel' zu den eigentlich intendierten Referenzobjekten 'Sterne' und 'Himmel'. Zwei normalerweise (d.h. den kulturell akzeptierten Wahrnehmungskategorien entsprechend) diskrete Bereiche werden hier auf analogischer Basis zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. hierzu auch Fig. 6 in der Einleitung zu diesem Band, S. 30). Andere Analogien würden sich in gleicher Weise plausibel anbieten: Eier in einem Korb, Erbsen in einer Schale, Fische in einem Netz u.ä. — hier entscheidet in letzter Instanz der Rätselgeber über die "Korrektheit" der Antwort(en). Das Entscheidende ist jedenfalls die Gemeinsamkeit von Merkmalen auf einer höheren Ebene: "This riddle, with its apparent violation of cognitive orders segmenting the natural world and the manufactured product into separate domains, in actuality keys us to the existence of underlying relationships permeating all domains of experience" (McDowell 1979: 231).

Man könnte an dieser Stelle an Überlegungen von Königä Maranda (1969) anschließen, die den Begriff 'superset' verwendet, um diese Erscheinung zu erklären; in bezug auf ein Rätsel wie z.B.

(21) *What has legs but cannot walk? - A chair.*

geht sie davon aus, daß der 'superset' des einmal metaphorisch, einmal nicht-metaphorisch verwendeten Wortes 'leg' etwa mit dem Ausdruck "stehende Dinge" umschrieben werden könnte (Königä Maranda 1969: 194); entsprechend argumentiert sie: "(...) a metaphor shows that sets are really elements of a greater set" (Königä Maranda 1969: 218).

Mit Recht wenden Green/Pepicello (1984: 103ff.) — wenn auch primär mit Bezug auf McDowell's (1979) Unterscheidung zwischen Homophonie und Polysemie — ein, daß es auch und gerade in bezug auf Rätsel bedenklich ist, bei der synchronischen Untersuchung von Wortbedeutungen bzw. -verwendungen auf diachronisch bedingte Entwicklungen zurückzugreifen: Ohne Zweifel handelt es sich bei dem 'Bein' eines Stuhls um eine erstarrte Metapher, so daß man in bezug auf ein Rätsel wie (21) nicht von eigentlich metaphorischen Prozessen sprechen kann. Ungeachtet dieser Kritik ist jedoch ein weiterer Schwachpunkt bei Königä Maranda, daß sie von ihrem Anspruch her ausschließlich metaphorische Rätsel, sogenannte 'true riddles', in ihre Überlegungen einbezieht (s. hierzu auch die Einleitung zu diesem Band, S. 23); das Phänomen der unterschiedlichen Bezeichnungs- und Abstraktionsebene geht jedoch über metaphorische Prozesse hinaus und beinhaltet die allgemeine metasprachliche

Funktion des Rätsels, deren besondere Bedeutung bei der Ontogenese des Rätselratens noch unlängst von Haring (1985) herausgestellt wurde. Sie zeigt sich deutlich an folgendem nicht-metaphorischem Rätsel, welches ebenfalls die Tendenz aufweist, eine bereits etablierte (oder auch nur eine hypothetisch etablierte) Ordnung in Frage zu stellen:

(22) *What has the head of a cat, the tail of a cat, and the fur of a cat but is not a cat? - A kitten.*

Das Rätsel basiert auf dem scheinbaren Paradox, daß etwas sowohl A als auch Nicht-A zu sein scheint; hierdurch werden unsere kognitiven Prinzipien in Frage gestellt. In der Auflösung zeigt sich dann, daß das Paradox lediglich sprachlich bedingt ist — es basiert auf der Ausnutzung konventionalisierter Begriffe und sprachlich fundierter Taxonomien, so z.B. auf der Tatsache, daß eine sprachliche Bezeichnung sowohl als Gattungsbegriff als auch als Oberbegriff verwendet werden kann (wie in Beispiel 22). So folgert McDowell (1979: 232): "Surely riddles with their reversals are intent about the fragmentation of cognitive order, in a concerted effort to force a reinterpretation of the ontological status of our conceptual systems."

Mit dieser Aussage ist eine der wesentlichsten kulturelsemiotischen Funktionen, die das Rätsel heute noch hat, angesprochen: Wie vor allem Vygotskij herausgestellt hat, werden Begriffe aufgrund von Zeichenoperationen entwickelt und gefestigt. Wir sehen nun, daß sie aber auch — z.B. durch Rätsel, die hierauf spezialisiert sind — durch Zeichenoperationen in Frage gestellt (und dadurch letztlich natürlich nicht mehr, allerdings in relativierter Form, gefestigt) werden. Beides zusammengenommen — Etablierung bzw. Stabilisierung und De-Stabilisierung bzw. Flexibilisierung sind Funktionen des Rätsels; beide Prozesse sind nicht voneinander zu trennen, sondern zusammengehörige Seiten einer Medaille. Entsprechend stellt auch McDowell (1979: 234) "two complementary functions" hervor, wenn er schreibt: "Both lessons figure significantly in the child's process of enculturation, in the first instance rounding off the child's indoctrination into the logic of classification, and in the second, instilling in him a certain flexibility in regard to classificatory schemes" (McDowell 1979: 239). Das Phänomen des Rätselratens und seine Rolle im Prozeß der Enkulturation läßt sich auf der Grundlage dieser Überlegungen mit McDowell (1979: 12) kurz wie folgt umschreiben: "In riddling, at various ages, children learn to formulate culturally acceptable classifications; to articulate classifications at variance with cultural conventions; and finally to assess language and indeed classification as arbitrary instruments reflecting only partially the continuous texture of experience."

Wenn es jedoch — ganz im Sinne von Hamnett (1967: 385) — ein wesentlicher Zug des Rätsels ist, daß es ermöglicht, "to construct categories and also to transcend them", darf man hierbei nicht übersehen, daß dies heute — im Gegensatz zu früheren kulturellen Entwicklungsstufen — nicht in vornehmlich ernster, praktischer, sondern in vornehmlich spielerischer, ästhetischer Form geschieht. Die Formierung und Festigung kognitiver und sprachlicher Kategorien ist in der Ontogenese zunächst ein praktischer Vorgang, der sich interaktiv im Spracherwerb und im Erwerb der Sprache vermittelten Kenntnisse vollzieht — die Überprüfung der Adäquatheit dieser Kategorien und die Bewußtmachung ihrer Arbitrarität und Flexibilität durch Rätsel

vollzieht sich hingegen in scheinbarer Suspension von den praktischen Elementen des sozialen Kontextes (Pepicello/Green 1984: 134). Wenn man die vor allem im Russischen Formalismus angeregte und im Tschechischen Strukturalismus weiterentwickelte These, daß Kunst insofern immer konventionell ist als sie sich gegen einen jeweiligen normativen Hintergrund abhebt, im Hinblick auf die enkultrierende Funktion des Rätsels betrachtet, ergibt sich ein enger Zusammenhang zwischen der Enkulturationsfunktion des Rätsels und seiner Ästhetizität, den unlängst Green/Pepicello (1984: 4) richtig erkannt und prägnant zusammengefaßt haben: "Thus, such notions as reclassification or inversion in riddling should not be taken to mean that riddles contain original metaphors or establish new linguistic epistemologies; rather, riddles play upon a common cultural repertoire of traditional categories, both linguistic and aesthetic, which are subjected to playful manipulation, but never demolished, on riddling occasions."

Das Rätsel ist ein künstlerisches Modell, dessen praktische und ästhetische Funktionen ständig in ausgeprägter Weise miteinander konkurrieren — dies zeigt sich auch und ganz besonders bei seiner enkultrierenden Funktion in der Ontogenese des Rätselratens. Daß das Rätsel diese Polyfunktionalität (in praktischer und ästhetischer Hinsicht) überhaupt aufweist, kann durchaus als anschaulicher Beleg dienen für Mukafovskýs (1936: 34) These, daß die ästhetische Funktion "menschliche Schöpfungen und Einrichtungen, die ihre ursprüngliche praktische Funktion verloren haben, für eine kommende Zeit aufbewahrt, wo sich die Möglichkeit ergibt, sie aufs neue, in einer anderen praktischen Funktion zu verwenden."

## Literaturverzeichnis

- Bauman, R. (1975): *The Development of Competence in the Use of Solicitatorial Routines: Children's Folklore and Informal Learning*. Austin (= Working Papers in Sociolinguistics, no. 34).
- Bowes, J. (1981): "Developmental Changes in the Structural Complexity of Children's Riddles", in: *Current Psychological Research*, (1) 1981; 129-137.
- Chapman, A.J./H.C. Foot (eds.) (1976): *Humour and Laughter: Theory, Research and Applications*. London u.a.: Wiley.
- Chapman, A.J./H.C. Foot (eds.) (1977): *It's a funny thing, humour*. Oxford u.a.: Pergamon.
- Eimermacher, K. (ed.) (1986): *Semiotica Sovietica. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962-1979)*. Aachen: Rader.
- Fowles, B./M.E. Glanz (1977): "Competence and talent in verbal riddle comprehension", in: *Journal of Child Language*, (4) 1977; 433-452.
- Gerd, K. (1928a): "Über die 'Rätselabende' bei den Wotjaken", in: *Ungarische Jahrbücher*, (3/4) 1928; 394-395.
- Gerd, K. (1928b): "K izučeniju udmurskich zagadok", in: *Trudy naučnogo obščestva po izučeniju Votškogo kraja*, (5) 1928; 119-126. [= Zur Erforschung der wotjatischen Rätsel]
- Goldstein, J.H./P.E. McGhee (eds.) (1972): *The Psychology of Humor*. New York: Academic Press.
- Goodenough, W.H. (1957): "Cultural Anthropology and Linguistics", in: *Monograph Series on Languages and Linguistics*, (17) 1957; 167-173.
- Green, Th.A./W.J. Pepicello (1984): "The Riddle Process", in: *Journal of American Folklore*, (97) 1984; 189-203.
- Hamnett, I. (1967): "Ambiguity, classification and change: The function of riddles", in: *Man*, (2) 1967; 379-392.
- Haring, L. (1985): "Malagasy Riddling", in: *Journal of American Folklore*, (98) 1985; 163-190.
- Harries, L. (1976): "On the deep structure of riddles", in: *African Studies*, (35) 1976; 39-43.
- Hart, D.V. (1964): *Riddles in Filipino Folklore: An Anthropological Analysis*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Hirsh-Pasek, K./L.R. Gleitman/H. Gleitman (1978): "What Did the Brain Say to the Mind? A Study of Detection and Report of Ambiguity by Young Children." In: Sinclair et al. (eds.) (1978); 97-132.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (ed.) (1976): *Speech Play. Research and Resources for Studying Linguistic Creativity*. University of Pennsylvania Press.
- Köngäs Maranda, E. (1969): "The Logic of Riddles." In: Maranda/Köngäs Maranda (eds.) (1971); 189-232.
- Lotman, Ju.M./B.A. Uspenskij/V.V. Ivanov/V.N. Toporov/A.M. Pjatigorskij (1973): "Thesen zur semiotischen Erforschung der Kultur (in Anwendung auf slawische Texte)." In: Eimermacher (ed.) (1986); 85-115.

- Maranda, P./E. Königärs Maranda (eds.) (1971): *Structural Analysis of Folklore*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- McDowell, J.H. (1976): *Riddling and Enculturation: A Glance at the Cerebral Child*. Austin (= Working Papers in Sociolinguistics, no. 36.)
- McDowell, J.H. (1979): *Children's riddling*. Bloomington/London: Indiana University Press.
- McGhee, P.E. (1974): "Development of Children's Ability to Create the Joking Relationship", in: *Child Development*, (45) 1974; 552-556.
- McGhee, P.A./A.J. Chapman (eds.) (1980): *Children's Humour*. Chichester/New York: Wiley.
- McGhee, P.A./J.H. Goldstein (eds.) (1983): *Handbook of Humor Research*. New York: Springer.
- Mukafovský, J. (1936): "Ästhetische Funktion, Norm und ästhetischer Wert als soziale Fakten." In: J. Mukafovský, *Kapitel aus der Ästhetik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978. (7-112)
- Opie, I./P. Opie (1959): *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, R.R. (1972): *An investigation of riddles of children, ages five-fourteen, using Piaget-derived definitions*. Ed.D.diss., Columbia University, 1972. [D.A.I., 33-A (1972); 905].
- Park, R.R. (1977): "A study of children's riddles using Piaget-derived definitions", in: *Journal of Genetic Psychology*, (130) 1977; 57-67.
- Pepicello, W.J./R. Weisberg (1983): "Linguistics and Humor." In: Goldstein/McGhee (eds.) (1983);
- Pepicello, W.J./Th.A. Green (1984): *The Language of Riddles. New Perspectives*. Columbus: Ohio State University Press.
- Piaget, J. (1947): *Psychologie der Intelligenz*. Zürich/Stuttgart: Rascher.
- Prentice, N.M./R.E. Fathman (1975): "Joking Riddles: A Developmental Index of Children's Humor", in: *Developmental Psychology*, (11) 1975; 210-216.
- Shultz, Th.R. (1974): "Development of the Appreciation of Riddles", in: *Child Development*, (45) 1974; 100-105.
- Shultz, Th.R./F. Horibe (1974): "Development of the Appreciation of Verbal Jokes", in: *Developmental Psychology*, (10) 1974; 13-20.
- Sinclair, A./R.J. Jarvella/W.J.M. Levelt (eds.) (1978): *The Child's Conception of Language*. Berlin u.a.: Springer.
- Šklovskij, V.B. (1916): "Kunst als Verfahren." In: Striedter, Ju. (ed.) (1969); 2-35.
- Stern, W. (1914): *Psychologie der frühen Kindheit*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1971.
- Striedter, Ju. (ed.) (1969): *Texte der russischen Formalisten. Band I*. München: Fink.
- Suls, J.M. (1972): "A Two-Stage Model for the Appreciation of Jokes and Cartoons: An Information-Processing Analysis." In: Goldstein/McGhee (eds.) (1972); 81-100.

- Suls, J.M. (1983): "Cognitive Processes in Humor Appreciation." In: McGhee/Goldstein (eds.) (1983); vol. 1: 39-57.
- Sutton-Smith, B. (1976): "A Developmental Structural Account of Riddles." In: Kirshenblatt-Gimblett (ed.) (1976); 111-119.
- Taylor, A. (1943): "The Riddle", in: *Western Folklore [= California Folklore Quarterly]*, (2) 1943; 129-147.
- Taylor, A. (1951): *English Riddles from Oral Tradition*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Vygotskij, L.S. [= Wygotski] (1934): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer, 1977.
- Whitt, J.K./N.M. Prentice (1977): "Cognitive Processes in the Development of Children's Enjoyment and Comprehension of Joking Riddles", in: *Developmental Psychology*, (13) 1977; 129-136.
- Whitt, J.K./N.M. Prentice (1982): "The development of children's enjoyment and comprehension of thematic riddles", in: *American Journal of Orthopsychiatry*, (52) 1982; 92-101.
- Wolfenstein, M. (1954): *Children's Humor. A Psychological Analysis*. Bloomington/London: Indiana University Press, 1978.
- Yalisove, D.L. (1975): *The effect of riddle-structure on children's comprehension and appreciation of riddles*. Ph.D.diss., New York University.
- Yalisove, D. (1978): "The Effect of Riddle Structure on Children's Comprehension of Riddles", in: *Developmental Psychology*, (14) 1978; 173-180.

B B S

## BOCHUMER BEITRÄGE ZUR SEMIOTIK

**Ziele:** Interdisziplinäre Beiträge zu praktischen und theoretischen Themen der Semiotik.

**Erscheinungsweise:** Unregelmäßige Abstände, ca. 5 bis 10 Bände pro Jahr. Monographien, Aufsatzsammlungen zu festgesetzten Themen, Kolloquiumsakten usw.

**Herausgeber:** Walter A. Koch (Bochum)

**Herausgeberbeirat:** Karl Eimermacher (Bochum), Achim Eschbach (Essen), Udo L. Figge (Bochum), Roland Harweg (Bochum), Elmar Holenstein (Bochum), Werner Hüllen (Essen), Frithjof Rodi (Bochum).

**Herausgeberassistentz:** Peter Canisius, Peter L. W. Koch, Ilona Schwarzer-Ising, Cornelia Sholl (alle Bochum).

**Adresse des Herausgebers:** Prof. Dr. Walter A. Koch  
Englisches Seminar der  
Ruhr-Universität Bochum  
Postfach 102148  
D-4630 Bochum 1  
Tel. (0234) 700-2590

**Bezug der Reihe:** Reihe kann als Ganzes oder in Teilen (Einzelband) bezogen werden.

**Verlagsadresse:** Studienverlag Dr. N. Brockmeyer  
Querenburger Höhe 281  
D-4630 Bochum-Querenburg  
Tel. (0234) 701360 oder 701383

**Übersicht über lieferbare und geplante Bände der Reihe:** gegen Ende dieses Bandes.

## SEMIOTISCHE STUDIEN ZUM RÄTSEL

---

### Simple Forms Reconsidered II

herausgegeben

von

**Wolfgang EISMANN und Peter GRZYBEK**



BBS 7

Studienverlag Dr. Norbert Brockmeyer • Bochum • 1987