Carola Strohschen, Katharina Leonhardt (Hg.)

Metapher und Phrasem im Unterricht

Carola Strohschen, Katharina Leonhardt (Hg.)

Metapher und Phrasem im Unterricht

Wissenschaftlicher Verlag Trier

Strohschen, Carola / Leonhardt, Katharina (Hg.):
Metapher und Phrasem im Unterricht /
Carola Strohschen, Katharina Leonhardt (Hg.).
Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2025
ISBN 978-3-98940-097-9 (Open Access)

Gefördert aus Open-Access-Mitteln der Universität Erfurt.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons "Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)" veröffentlicht (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de). Eine Verwertung, die den Rahmen dieser Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags nicht zulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons-Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons-Lizenz steht, ist für eine eventuelle Weiterverwendung des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-98940-097-9 (Open Access)

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel.: (0651) 41503
Internet: https://www.wvttrier.de
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung
CAROLA STROHSCHEN & KATHARINA LEONHARDT 1

Teil I: Didaktische Potenziale von Metapher und Phrasem im Unterricht 7

Metaphorische Phraseme und phraseologische/idiomatische Metaphern –
Begriffsverständnis, Untersuchungsperspektiven, Vorkommensbereiche
und Rezeption von Mehrwortausdrücken im Spannungsfeld
zwischen Metaphern- und Phraseologieforschung
STEPHAN STEIN 9

Das Verständnis von Idiomen und metaphorischen Phrasemen im Grundschulalter
KATHARINA LEONHARDT, LEONORE JAHN & CAROLA STROHSCHEN 41

The use of phraseology in children's humorous narratives
from the CHILDHUM corpus
LARISSA TIMOFEEVA-TIMOFEEV 69

Metaphern im Sachunterricht. Theoretische Einordnung und Impulse für die Praxis
SANDRA TÄNZER & SOPHIE A. MODEREGGER 95

Teil II: Didaktische Zugänge für Metapher und Phrasem im Unterricht 115

Phraseodidaktik für Deutsch als Zweitsprache? –
Sondierung eines potenziellen Aufgabengebietes
WENKE MÜCKEL 117

Förderung der phraseologischen Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache –
Lernerlexikographische Angaben zu Phrasemkonstruktionen
TAMAS KISPÁL 141

Der pendelnde Blick. Literarisches Lernen mit titelgebenden Phrasemen
im aktuellen illustrierten Kinderbuch
ULRIKE PREUßER 159

Teil III: Praxisbeispiele für Metapher und Phrasem im Unterricht 181

Bildsprache in Bildern: Potenziale bildlicher Metaphern und Phraseme im Kontext literarischer Lernprozesse
SOPHIE A. MODEREGGER 183

Metaphorisch-phraseologische Kompetenzbildung zur Initiierung interkultureller Lernprozesse im hochschulischen eTandem-Kurs
CAROLA STROHSCHEN & KATHARINA LEONHARDT 207

Carola Strohschen & Katharina Leonhardt

Zur Einführung

Metaphern und Phraseme sind ubiquitäre Phänomene in unseren Sprachen, in unserem Denken und Handeln und deshalb in jeglichem Sprachunterricht und darüber hinaus bedeutsam. Denn wir leben in Metaphern – „Metaphors we live by“ (Lakoff/Johnson 1980) –, wir unterrichten und lernen sogar mit Hilfe von Metaphern und Phrasemen. Wenn wir uns beispielsweise die Morphosyntax einer Sprache erklären, nutzen wir z. B. *Satzbausteine*, um einzelne Sätze, und *Textbausteine*, um ganze Texte zu *konstruieren*, *zerlegen* Wörter in ihre Einzelbestandteile, etwa in *Wurzel* und Affix, *Wortstamm* oder *Basis*, bilden *Wortfamilien*, *beugen* Verben oder *leiten* sie *ab* etc. und machen uns so die abstrakte Welt der Sprache *vorstellig* und (*be-*)*greifbar*. Zur sprachlichen bzw. kommunikativen Kompetenz zählt daher auch die metaphorisch-phraseologische Kompetenz, die wiederum, aufgrund der heuristischen Funktion von Metaphern, erkenntnis- und lernförderlich für andere Fachbereiche wirken kann.

Über die Unverzichtbarkeit der Vermittlung von Phrasemen und Metaphern für das Fremdsprachenlernen besteht weitgehend Einigkeit (Lüger 2023, Koch 2013, Hallsteinsdóttir 2001, Ettinger 2007). Das Verstehen und die Verwendung von Phrasemen und Metaphern in einer Sprache ist einerseits eine Herausforderung im Spracherwerb, gilt jedoch andererseits als Merkmal kommunikativer Sprachkompetenz. Es verwundert deshalb nicht, dass die didaktische Forschung zum Fremdsprachenlernen am umfangreichsten ist. Hingegen liegen zum Erstsprachenunterricht – vor allem für den Primarstufenbereich – nur vereinzelt Forschungsbeiträge vor (z. B. Juska-Bacher 2023, Preußer 2023). Metaphorische und phraseologische Kompetenzen müssen jedoch in der Erstsprache gefestigt sein, um im späteren Sprachenlernen (z. B. im Fremdsprachenunterricht) ihre Potenziale ausschöpfen zu können (vgl. Koch 2013). In den bildungspolitischen Vorgaben ist hierzu wenig zu finden, wenngleich die Entwicklung von Sprachbewusstheit von Beginn an gefordert wird (vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, KMK 2022). Der vorliegende Band versammelt daher Beiträge, die bereits die Potenziale, Lernziele und Aktionsfelder des Erstsprachenunterrichts im Primarbereich samt Anknüpfungspunkten für einen fächerübergreifenden Kompetenzaufbau am Beispiel des Sachunterrichts fokussieren. Zugleich wird die Brücke zum Zweit- und Fremdsprachenlernen des weiterführenden Bildungswegs sowie zu maßgeblichen Referenzdisziplinen wie Linguistik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung geschlagen und so die Chancen, aber auch die Herausforderungen dieser sprachlich komplexen Phänomene für das Lehren und Lernen beschrieben. Damit richtet sich der Band sowohl an Forschende, Lehrende und Interessierte der Fachdidaktiken, insbesondere der Erst-, Zweit- und Fremdsprachen und aller Sachfächer, als auch an die entsprechenden Fachlehrkräfte selbst. Sie finden hier Argumente und Anregungen für eine Implementierung von Metapher und Phrasem in ihren Unterricht.

Teil I: Didaktische Potenziale von Metapher und Phrasem im Unterricht

Im ersten Teil des Bandes werden die didaktischen Potenziale einer Implementierung von Metaphern und Phrasemen als Lerngegenstand in den schulischen Unterricht anhand der Erkenntnisse aus verschiedenen empirischen Erhebungen und Analysen abgeleitet. Betrachtet werden in den vier Beiträgen zum einen die Kompetenzen der Erstsprache sowie der Erstsprachenunterricht und zum anderen wird anhand des Sachunterrichts ebenso die fächerübergreifende Relevanz des Themas verdeutlicht.

Stephan Stein legt in seinem Beitrag „Metaphorische Phraseme und phraseologische/idiomatische Metaphern – Begriffsverständnis, Untersuchungsperspektiven, Vorkommensbereiche und Rezeption von Mehrwortausdrücken im Spannungsfeld zwischen Metaphern- und Phraseologieforschung“ die linguistischen Grundlagen für die Behandlung von Metaphern und Phrasemen im Unterricht. Zunächst beleuchtet er die Zusammenhänge und Schnittpunkte zwischen beiden Sprachphänomenen und identifiziert im Anschluss metaphorische Konzepte und jene Bereiche des Phrasembestandes, in denen diese im Deutschen etabliert sind. Anhand einschlägiger Beispiele zeigt sich, inwieweit Phraseme einerseits Anteil an der metaphorischen Konzeptualisierung von Sachverhalten haben und andererseits zum Ausbau metaphorischer Modelle beitragen können. Hieraus lassen sich Schlüsse für didaktische Potenziale metaphorischer Konzepte in Phrasemen auf rezeptiver Ebene, d. h. sie erkennen und verstehen zu können, ziehen.

Inwieweit und unter welchen Bedingungen Kinder im Grundschulalter idiomatische und metaphorische Phraseme kennen bzw. (wieder-)erkennen und verstehen, ist die Forschungsfrage des darauffolgenden Artikels „Das Verständnis von Idiomen und metaphorischen Phrasemen im Grundschulalter“ von **Katharina Leonhardt, Leonore Jahn und Carola Strohschen**. Die drei Forscherinnen stellen hierin ihre Fragebogenstudie unter Schüler:innen der zweiten bis vierten Klassenstufe vor. Es zeigt sich, dass bereits die jüngsten Befragten einzelne Phraseme kennen, ihre Bedeutung verstehen oder sie sich sogar ihnen unbekannte Phraseme im Kontext erschließen können. Es wird daher geschlussfolgert, dass eine frühzeitige kognitivierende Behandlung idiomatischer Phraseme im Erstsprachenunterricht der Grundschule möglich ist, um bereits hier die für das weitere (Sprachen-)Lernen so wichtige metaphorisch-phraseologische Kompetenz anzubahnen, und diese zudem sprachlernförderlich wirken kann.

Dennoch gehört die phraseologische Kompetenz zu jenen sprachlichen Kompetenzen, die in der Erstsprache erst spät erworben werden. Dies gilt insbesondere für die Verarbeitung und Verwendung phraseologischer Einheiten, die erst mit etwa 10 Jahren beginnt. Dies steht in engem Zusammenhang mit der entstehenden Fähigkeit, Phraseologie zum Ausdruck von Emotionen und zur Erfüllung komplexer pragmatischer Funktionen zu produzieren, weshalb die Grundschulzeit ein kritischer Zeitraum für diese Entwicklungsstufen zu sein scheint. In ihrem Beitrag „The use of phraseology in children’s humorous narratives from the CHILDHUM corpus“ stellt **Larissa Timofeeva-Timofeev** ihre Studie zur Verwendung von Phraseologie vor. Sie analysiert spezielle Korpusdaten bestehend aus humorvollen Erzählungen, die von Kindern im Alter von

8, 10 und 12 Jahren in ihrer Erstsprache Spanisch produziert wurden. Neben den quantitativen Daten, die das Korpus liefert und die eine progressive Zunahme der Verwendung phraseologischer Mechanismen belegen, wählt sie einen qualitativen Ansatz, um zu zeigen, wie die Kinder der drei Altersgruppen in ihrer Erstsprache phraseologische Einheiten in die Konstruktion von Inkongruenz integrieren und ab wann sie Phraseologie für den Ausdruck von Emotionen in humoristischen Kontexten verwenden.

Die Potenziale einer Implementierung von Metaphern und Phrasemen auch in den Sachunterricht arbeiten **Sandra Tänzer und Sophie A. Moderegger** in ihrem Beitrag „Metaphern im Sachunterricht. Theoretische Einordnung und Impulse für die Praxis“ heraus. Sie argumentieren, dass insbesondere Metaphern als wichtiges didaktisches Werkzeug genutzt werden sollten, um das Verständnis der Welt und der eigenen Wahrnehmung zu fördern. So wird etwa alltagssprachlichen wie auch fachsprachlichen Metaphern eine heuristische, erkenntnisfördernde Funktion zugesprochen, sodass sie Prozesse der Sacherschließung und des Sachverstehens sowie die Sprachentwicklung und ein kognitives Bewusstsein unterstützen können. Die Forscherinnen argumentieren für eine gezielte Nutzung von Metaphern in Bildungsprozessen, insbesondere im Sachunterricht, um Kindern nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch ihre kritische Reflexion und kreative Ausdrucksweise zu fördern. Anhand der Ergebnisse einer Lehrbuchanalyse zeigen sie das didaktische Potenzial der Arbeit mit Metaphern im Sachunterricht auf und liefern zudem konkrete Ideen zur Unterrichtsgestaltung.

Teil II: Didaktische Zugänge für Metapher und Phrasem im Unterricht

Die drei Beiträge im zweiten Teil des Bandes prüfen sodann bestehendes didaktisches bzw. didaktisierbares Material zur Entwicklung metaphorischer und phraseologischer Kompetenz. Untersucht werden Lehrwerke und Lexika hinsichtlich ihrer lernförderlichen Nutzung und Handhabbarkeit ab der Sekundarstufe sowie Kinderliteratur für den Primarbereich. Die drei Beiträge identifizieren jeweils Bedingungen, die solche Medien erfüllen müssen, um entsprechende Lernziele verfolgen zu können.

Wenke Mückels Beitrag „Phraseodidaktik für Deutsch als Zweitsprache? – Sondierung eines potenziellen Aufgabengebietes“ verdeutlicht anhand einer exemplarischen Lehrwerkanalyse, dass hinsichtlich der zu entwickelnden metaphorischen und phraseologischen Kompetenzen der Lernenden eine Differenzierung nach Zielgruppen unabdingbar ist. So sind Lehrbücher für Deutsch als Erstsprache und Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache nur sehr eingeschränkt für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache dienlich. Die Forscherin hebt dabei die Bedeutung phraseologischer Kompetenz im Sprachunterricht hervor und diskutiert die Herausforderungen bei der Implementierung von Phrasemen in DaZ-Lehrwerke. Eine eigene DaZ-Phraseodidaktik sieht sie als notwendig an, um die spezifischen Bedingungen des Zweitspracherwerbs zu berücksichtigen. Es müsse eine systematisierte Herangehensweise entwickelt werden, um DaZ-Lernende besser zu unterstützen. Sie argumentiert daher für eine weitergehende Ausdifferenzierung der Phraseodidaktik.

In seinem Beitrag „Förderung der phraseologischen Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache – Lernerlexikographische Angaben zu Phrasemkonstruktionen“ beleuchtet **Tamás Kispál** zentrale Herausforderungen, die sich bei der Erstellung eines digitalen Lernerwörterbuchs hinsichtlich phraseologischer Konstruktionen wie Phraseoschablonen ergeben – ein Themenfeld, dem besonders im Hinblick auf den Einsatz geeigneter Medien und die Förderung phraseologischer Kompetenz im Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle zukommt. Hierfür zeigt er, wie diese in verschiedenen Wörterbüchern unterschiedlich kodifiziert werden. Sie sind oft schwer zu verstehen, da sie keine bildlichen oder strukturellen Hinweise bieten und sich nicht leicht in bestehende grammatische Regeln integrieren lassen, sodass sie sich zwischen Lexikon und Grammatik befinden, was für das Fremdsprachenlernen entscheidend ist. Der Forscher hebt diesbezüglich die Wichtigkeit von benutzerfreundlichen Lernerwörterbüchern hervor, die umfassende Angaben zu Bedeutung, Verwendung und Pragmatik von Phrasemkonstruktionen bieten, um das Verständnis und die Anwendung zu erleichtern. Um diesen lernerlexikografischen Herausforderungen zu begegnen, etwa der Lemmatisierung, der Korpuswahl und -datenaufbereitung mit Blick auf eine mögliche Didaktisierung entlang der geltenden sprachdidaktischen Prinzipien sowie der multimedialen Aufbereitung des Onlinemediums etc., zeigt er anhand zahlreicher Beispiele mögliche Lösungsansätze auf, wie sie im Lexikon „PhraConRep“, das derzeit im Rahmen des Projekts „A Multilingual Repository of Phraseme Constructions in Central and Eastern European Languages“ entwickelt wird, umgesetzt werden sollen.

Der Fülle an Metaphern und Phrasemen in Kinderliteratur und deren Potenzial für das literarische Lernen widmet sich **Ulrike Preußer** in ihrem Beitrag „Der pendelnde Blick. Literarisches Lernen mit titelgebenden Phrasemen im aktuellen illustrierten Kinderbuch“. Insbesondere idiomatische Phraseme können in literarischen Texten intendierte Funktionen übernehmen, wie etwa Überraschung oder Irritation, und dadurch metasprachliche Reflexion fördern. Die Forscherin zeigt anhand zweier Beispiele, wie Kinderliteratur im Erstsprachenunterricht der Grundschule Sprachenbewusstheit schaffen und erste Begegnungen mit dem Phänomen der Metapher und des Phrasems ermöglichen kann. Anhand der Kinderromane *Lahme Ente, blindes Huhn* von Ulrich Hub und *Ins Netz gegangen* von Kai Pannen zeigt sie, wie solche Phraseme durch Modifikationen und Kontexte in der erzählten Geschichte bedeutungsvoll werden, und verdeutlicht, dass Phraseme tiefgehende Interpretationen fördern können und bedeutende Elemente des literarischen Lernens sind, indem sie die Interaktion von Bild und Text sowie die Erforschung ihrer vielfältigen Bedeutungen unterstützen.

Teil III: Praxisbeispiele für Metapher und Phrasem im Unterricht

Schließlich werden im dritten und letzten Teil des vorliegenden Bandes zwei erprobte Praxisbeispiele präsentiert, die zeigen, wie die zahlreichen Potenziale der unterrichtlichen Arbeit mit Metaphern und Phrasemen optimal ausgeschöpft werden können. Der erste Beitrag gibt Einblicke in die Unterrichtspraxis des Fachs Deutsch als Erst-

sprache der Primarstufe, während der zweite Beitrag eine universitäre Lehrveranstaltung für den Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Spanischen vorstellt.

Sophie A. Moderegger argumentiert in ihrem Beitrag „Bildsprache in Bildern: Potenziale bildlicher Metaphern und Phraseme im Kontext literarischer Lernprozesse" für die Einbindung von Metaphern und Phrasemen bereits ab der Grundschule. Sie betrachtet literarische Bildsprache nicht nur als Domäne literarischer Spezialist:innen, sondern als zugänglich für alle Lernenden angesichts der universellen Imaginationsfähigkeit. Zudem eröffne die bildhafte Sprache Vorstellungsräume, die ein spielerisches Erkunden ermöglichen, wozu handlungs- und produktionsorientierte Methoden beitragen können. Visuelle Metaphern in Bildern bieten ein erweiterndes Lernpotenzial, indem sie andere Rezeptionsprozesse anregen und zur Entwicklung einer Metaphernkompetenz beitragen, die Bild- und Sprachverstehen verknüpft. Die Forscherin identifiziert didaktische Potenziale und konkrete Methoden für den Einsatz von Metaphern in literarischen Lernprozessen und stellt im Zuge dessen eine Reihe (zum Teil textfreier) Bilderbücher vor, die in verschiedenen Unterrichtsszenarien zum literarischen Lernen in der Grundschule eingesetzt wurden, weil sie sprachliche Metaphern (mit und ohne phraseologischen Kontext) illustrieren. Es wird deutlich, wie metaphorisches und literarisches Lernen in dieser „Bildsprache in Bildern" einmal mehr zusammenlaufen.

Das zweite Beispiel aus der Unterrichtspraxis geben **Carola Strohschen und Katharina Leonhardt** in ihrem Beitrag „Metaphorisch-phraseologische Kompetenzbildung zur Initiierung interkultureller Lernprozesse im hochschulischen eTandem-Kurs". Die hochschulübergreifende Lehrveranstaltung ist Teil eines Forschungsprojekts zur Förderung interkultureller Kompetenz durch die Entwicklung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz und wird im eTandem-Format für Studierende der Universitäten Murcia und Erfurt angeboten. Sie zielt darauf ab, durch die sprachvergleichende Analyse von Metaphern und Phrasemen interkulturelle Lernprozesse zu initiieren und den interlingualen und interkulturellen Austausch der Teilnehmenden zu vertiefen. Das innovative Konzept, das auf Peer-Teaching beruht, zeigt, dass ein solcher Austausch, wenn er didaktisch gut begleitet wird, wertvolle Fortschritte in der interkulturellen Kommunikation und dem Verständnis zwischen den Kulturen erzielen kann. Die Lernergebnisse der Teilnehmenden belegen eine Erweiterung sowohl ihres Wortschatzes als auch ihres kulturellen Wissens sowie die Fähigkeit, Stereotype zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Als Resultat der interkulturellen Begegnungen im virtuellen Raum zeigt sich, dass ein solches eTandem-Format ideale Rahmenbedingungen für interkulturelles Lernen schaffen kann, indem es authentische Kommunikationssituationen bietet und die Eigenverantwortung der Lernenden fördert.

Allen Beiträgen gemein ist eine Vernetzung linguistischer und sprachdidaktischer Perspektiven und zum Teil noch darüber hinaus. Dennoch umfasst das Spektrum der in diesem Sammelband aufgeworfenen Fragen lediglich einen Ausschnitt aus der Vielzahl der Forschungsgegenstände, denen sich die Metaphern- und Phraseodidaktik stellen muss. Aus dem vorliegenden Band ergeben sich, so hoffen wir, Anregungen für weitere Forschungen und eine vielseitige Implementierung von Metaphern und Phrasemen in den Unterricht.

Wir bedanken uns bei allen Autor:innen für ihre gelungenen Beiträge und die überaus angenehme, zuverlässige und wertschätzende Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank gilt Leonore Jahn, die dieses Projekt mit initiiert und von Beginn an begleitet hat. Dem Team des Wissenschaftlichen Verlags Trier danken wir herzlich für die verlegerische Betreuung. Ebenso bedanken wir uns bei der Universität Erfurt, die diesen Sammelband mit Open-Access-Mitteln gefördert hat.

Die Herausgeberinnen
Carola Strohschen (Traducción e Interpretación, Universidad de Murcia) und
Katharina Leonhardt (Philosophische Fakultät, Universität Erfurt)

Teil I

Didaktische Potenziale von Metapher und Phrasem im Unterricht

Stephan Stein

Metaphorische Phraseme und phraseologische/idiomatische Metaphern – Begriffsverständnis, Untersuchungsperspektiven, Vorkommensbereiche und Rezeption von Mehrwortausdrücken im Spannungsfeld zwischen Metaphern- und Phraseologieforschung

„The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another."
(Lakoff/Johnson 1980, 5)

„Die Metaphorisierung ist eine allgegenwärtige Erscheinung im Lexikon und in der Phraseologie einer Sprache."
(Diewald 1997, 45)

Abstract

Nach einer Klärung der Grundbegriffe geht der Beitrag der Frage nach, welche Untersuchungsperspektiven für Ausdrücke zwischen Metaphorizität und Phraseologizität (z. B. metaphorische Emotionsmanifestationen [*kalte Füße bekommen*, d. h. Konzeptualisierung von Angst als Kälteempfinden]) zu unterscheiden sind. Es wird verdeutlicht, in welcher Weise und in welchen Bereichen metaphorische Konzepte im Phrasembestand des Deutschen etabliert sind und inwieweit Phraseme Anteil haben an der metaphorischen Konzeptualisierung von Sachverhalten und zum Ausbau metaphorischer Modelle beitragen können. Auf der Grundlage entsprechender exemplarischer Auswertungen ausgewählter Wortschatzausschnitte wird abschließend thematisiert, wie metaphorische Konzeptualisierung und phraseologische Ausdrucksprägung in rezeptiver Perspektive (Erkennen- und Verstehen-Können) zusammenwirken und welche didaktischen Implikationen sich daraus ableiten lassen.

1. Worum es geht – Beispiele

Es ist ein Gemeinplatz, dass der Sprachgebrauch, wenn auch text- und gesprächssortenabhängig in unterschiedlicher Weise und Dichte, durch phraseologische und (alltags-) metaphorische Ausdrücke geprägt ist. Sie haben gegenüber nichtphraseologischen und nichtmetaphorischen Ausdrucksalternativen in der Regel einen semantischen und/oder pragmatischen Mehrwert und sind allein schon deshalb für eine angemessene produktive und rezeptive Sprachbeherrschung von Bedeutung.

So lässt sich etwa leicht erkennen, dass in Medientexten gezielt auf entsprechende Ausdrucksstrukturen zurückgegriffen wird:[1]

1 Alle Hervorhebungen in den folgenden Beispielen stammen jeweils aus dem Original, mit Ausnahme der Unterstreichungen, die die jeweiligen wesentlichen Passagen kennzeichnen sollen.

(1) [...] Teure Energie und die schwache Konjunktur bremsen Deutschlands drittgrößte Industriebranche. Die Chemieindustrie sieht noch kein Licht am Ende des Tunnels. Eine gute Nachricht gibt es aber. [...] (Süddeutsche Zeitung online, 12.03.2025)

(2) […] Licht am Ende des Tunnels sieht auch Justin Diehl (20). Der Flügelspieler fehlt seit Mitte Dezember wegen einer muskulären Verletzung im Oberschenkel, ihm winkt ein Comeback gegen Wolfsburg. [...] (Bild online, 07.02.2025)

Den Leser:innen der beiden Pressetexte wird die Licht-Metaphorik im Phrasem *Licht am Ende des Tunnels sehen* sicher nicht verborgen bleiben, die darüber hinausgehenden komplexen metaphorischen Aspekte (vgl. dazu Abschnitt 3.1) dürften allerdings in den Hintergrund treten, da es hauptsächlich darauf ankommt, eine wie auch immer geartete Problemlage oder gar Krisensituation dahingehend zu charakterisieren, dass sich eine Wendung zum Besseren oder Positiven (*Eine gute Nachricht* bzw. *Comeback*) abzeichnet und den Erwartungshorizont der Rezipient:innen entsprechend steuert.

Auch in Texten, die primär (aber nicht ausschließlich) für Kinder und Jugendliche als Zielgruppe konzipiert sind, kommen metaphorische und/oder phraseologische Ausdrücke zum Einsatz; es sei stellvertretend zunächst an zwei Belegen aus einem Klassiker der Kinderliteratur illustriert:

(3) [...] Als er [= der Rabe Abraxas] die kleine Hexe erspäht hatte, fiel ihm ein Stein von der Rabenseele. [...] „[...] Warum humpelst du übrigens? [...] Ich dachte, du hättest den Besen mit!“ [...] „Der Besen ...?“ „... ist futsch“, wiederholte die kleine Hexe. Nun ging dem Raben ein Licht auf. [...] (Preußler 1957, 16-17)

(4) [...] Die Peitschenschnur schwippte zurück und der Schlag traf nicht etwa die Pferde: er klatschte dem Kutscher selbst um die Ohren! [...] Jetzt packte den Kutscher die blinde Wut. [...] (Preußler 1957, 52)

Das Phrasem *jemandem geht ein Licht auf* in (3) beruht ebenfalls auf einer metaphorischen Konzeptualisierung von *Licht*, ist allerdings durch eine andere Facette von Licht-Metaphorik geprägt als das Phrasem in (1) und (2) und betont das mit *Licht* oder Helligkeit (im Sinne von ‚etwas wahrnehmen oder durchschauen können‘) verbundene Verstehen (Erkenntnis, Einsicht usw.). Wie die beiden *Licht*-Phraseme erkennen lassen, ist für ein angemessenes Verstehen das Bewusstsein erforderlich, dass eine generalisierbare Interpretation einer bestimmten Phrasemkomponente nicht ohne Weiteres möglich ist. – Das Phrasem *jemanden packt die blinde Wut* repräsentiert den insgesamt stark metaphorisch geprägten Bereich der Emotionskundgabe (vgl. Abschnitt 3.4.2); sie beruht im vorliegenden Fall auf einer Verdinglichung oder Personifikation der Emotion, das Attribut *blind* unterstreicht dabei den mit der Emotion verbundenen Verlust an Beherrschung und Selbstkontrolle bzw. drückt Maßlosigkeit aus, wie es auch in anderen phraseologisierten Einheiten vorkommt (z. B. *blinder Eifer schadet nur*).

Die beiden folgenden etwas umfangreicheren Beispiele für wissensvermittelnde Texte mit jugendlicher Adressatengruppe (etwa aus Jugendzeitschriften und -magazinen wie Geolino) sollen verdeutlichen, wie sich von metaphorischen Konzeptualisierungen im Umgang mit bestimmten Sachverhaltsbereichen profitieren lässt:

(5) Warum Angst eine sinnvolle Sache ist

Zittrige Knie, schweißnasse Hände, Herzklopfen: Wenn wir uns fürchten, fühlt sich das oft überhaupt nicht gut an. Dabei ist Angst eine sinnvolle Sache

[...] Noch heute bewahrt uns das flaue Gefühl im Bauch vor Leichtsinn und Gefahr. [...] Dieser Stoff [= Noradrenalin] lässt uns in den Überlebensmodus schalten. Unser Herz pocht nun wie ein Vorschlaghammer, wir atmen schneller, unsere Muskeln werden besser durchblutet und beginnen vor Anspannung zu zittern. Der Körper ist bereit für Angriff oder Flucht. Dabei vernachlässigt er allerdings andere Aufgaben: Auf einmal können wir nicht mehr klar denken, Hunger oder Müdigkeit verfliegen, manchmal verlieren wir sogar die Kontrolle über unsere Verdauung und die Blase. So kann es schon mal vorkommen, dass man sich vor Angst buchstäblich in die Hosen macht… [...] Wissenschaftler vermuten, dass wir solche Ängste [wie Höhenangst usw.] von unseren Vorfahren geerbt haben. Für sie waren giftige Tiere, Abgründe oder Unwetter noch echte Gefahren. Aber auch unsere Erziehung und unsere Erfahrungen beeinflussen, wovor es uns graut. Sind unsere Eltern zum Beispiel ängstliche Autofahrer, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch wir irgendwann auf der Autobahn das Bibbern kriegen. [...] (Geolino online 03/2019)

(6) Wut

Warum wir manchmal wütend werden und was in unserem Körper passiert

Dies ist ein sehr gefühlvoller Text – in ihm steckt jede Menge Wut! Aber was genau ist dieses Gefühl, das uns bisweilen auf die Palme bringt? Fünf Fragen, fünf Antworten

[...] Was genau passiert da im Gehirn?

Ein Teil des limbischen Systems sind [sic] die Amygdala. Sie sind mit dem Thalamus vernetzt, einem „Informationsvermittler“, mit der Großhirnrinde, die unseres [sic] Sinneswahrnehmungen verarbeitet, und mit dem Hypothalamus, der unsere Atmung, den Kreislauf und die Temperatur regelt. Normalerweise hat die Großhirnrinde den Job, die Amygdala in Schach zu halten, damit wir bedacht handeln.

Schleudert uns jemand eine Kränkung an der [sic] Kopf, gelangt die Information über Augen und Ohren zunächst an den Thalamus, der sie an die Amygdala und an die Großhirnrinde weiterfunkt. Entscheiden die Amygdala, dass es sich bei der Kränkung um eine üble Angelegenheit handelt, hat die Großhirnrinde keine Chance, sie zu stoppen: Die Amygdala sind schneller. Sie aktivieren den Hypothalamus, der den Körper in Alarmbereitschaft versetzt. Und peng – WIR FAHREN AUS DER HAUT! [...] (Geolino online 09/2018)

Beide Texte erläutern die mit den Emotionen Angst und Wut einhergehenden physiologischen Abläufe und Reaktionen. Beispiel (5) ist in besonders intensiver Form durch die metaphorische Konzeptualisierung ANGST IST KÖRPERLICHE SCHWÄCHE gekennzeichnet, die sich zur phraseologisierten metaphorischen Konzeptualisierung ANGST IST DEFÄKATION (*sich in die Hose machen*) steigert. – Nach einem ähnlichen Muster ist auch der *Wut*-Text (6) gestaltet, in dem die beschriebenen hirnphysiologischen Vorgänge ebenfalls in einer phraseologisch gebundenen Form (*aus der Haut fahren*) kulminiert zum Ausdruck gebracht werden. Wie in anderen Phrasemen (etwa *jemandes Blut gerät in Wallung*, *vor Wut schäumen*) wird das emotionale Empfinden als körperliche Reaktion verbalisiert, allerdings im Fall von *aus der Haut fahren* nicht nach dem

häufig belegten Konzept EMOTION IST TEMPERATUR/TEMPERATURVERÄNDERUNG, sondern nach dem Konzept EMOTION IST KONTROLLVERLUST (im Sinne von ‚die Haut als schützende körperliche Hülle verlassen'). Beide Beispiele verdeutlichen außerdem insofern die Phrasemen innewohnende besondere Ausdruckskraft, als – sicher nicht zufällig – die in den Sachverhaltsbeschreibungen gewählten Kulminationspunkte zum Zweck der Aufmerksamkeitssteuerung und -steigerung zusätzlich durch vorgeschaltete lexikalische Signale (der metakommunikative Hinweis *buchstäblich* in 5, die Plötzlichkeit betonende Interjektion *peng* in 6) und graphostilistische Mittel (die Versalienschreibung des Phrasems in 6) herausgestellt werden.

2. Phraseologizität und Metaphorizität – Begriffsverständnis und Zusammenhänge

Bekanntlich sind „nicht alle Idiome metaphorisch, und nicht alle Metaphern sind idiomatisch" (Burger [5]2015, 82). Beide Forschungsgebiete – Phraseologie- und Metaphernforschung – aufeinander zu beziehen und die beiden Ausdruckseigenschaften – Phraseologizität und Metaphorizität – von (vor allem lexikalisierten) Mehrwortausdrücken voneinander abzugrenzen, in ihrem Zusammenspiel aber zu erfassen, setzt ein Grundverständnis beider Begriffskonzepte voraus:

1. Für die Phraseologieforschung und das Phrasemverständnis kann hierfür auf einschlägige Standardwerke (Fleischer [2]1997, Burger/Dobrovol'skij/Kühn/Norrick 2007, Burger [5]2015) verwiesen werden. Ungeachtet unscharfer und unterschiedlicher Grenzziehungen zwischen phraseologischen und nicht-phraseologischen Wortverbindungen und der Problematik einer Klassifikation des Phraseminventars, die in den etablierten Formen nach wie vor mit Abgrenzungsschwierigkeiten verbunden ist, stehen für die vorliegenden Überlegungen in erster Linie verbale idiomatische Phraseme im Mittelpunkt. Sie werden weitgehend übereinstimmend als polylexikalische Ausdrücke verstanden, die lexikalisch und strukturell relativ fest erscheinen und eine in unterschiedlichen Graden ausgeprägte semantische Idiomatizität aufweisen (meist mit der eher groben Unterscheidung zwischen teilidiomatischen [z. B. *fressen wie ein Scheunendrescher*] und vollidiomatischen Phrasemen [z. B. *zum Fressen sein/aussehen*]).

2. Für die Metaphernforschung ist die Ausgangslage komplexer und die Frage nach geeigneten Anknüpfungspunkten wesentlich schwerer zu beantworten, da es nicht nur, wie in der Phraseologieforschung, eine kaum mehr zu überblickende Publikationslage gibt, sondern auch eine Fülle z. T. erheblich divergierender theoretischer Konzepte (vgl. für einen ideengeschichtlichen Überblick über unterschiedliche theoretische Ansätze Rolf 2011). Naheliegend ist die Orientierung am kognitiven Metaphernkonzept Lakoff/Johnson'scher Prägung (1980) (vgl. kritisch dazu Dobrovol'skij 2004, 117). Ihre Konzeptualisierungstheorie der Metapher (vgl. Rolf 2011, 235-241) ist in ihrer alltagssprachlichen Relevanz für das Deutsche vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt worden (vgl. u. a. Liebert 1992, Baldauf 1997). Baldauf (1997) hat die Unterscheidung dreier Arten von Alltagsmetaphern nach Lakoff/Johnson (1980) (ontologi-

cal, orientational und structural metaphors) einer „Renovierung“ (Baldauf 1997, 79) unterzogen, d. h. ihren begrifflichen Kern und Geltungsbereich präzisiert, sie z. T. umbenannt wie auch erweitert und nach dem Ausmaß, in dem die Metaphern eine Struktur auf den jeweiligen Zielbereich übertragen, in aufsteigender Form folgendermaßen geordnet:

Metaphernart	**Charakterisierung nach Baldauf (1997, 83-84)**	**exemplarisches Metaphernkonzept – illustriert jeweils mit einem Beispiel aus dem Bereich der Phraseologie**
Attributs-metaphern	Projektion von aus unmittelbarer, physischer Wahrnehmung hervorgehenden, wertenden Eigenschaften auf Personen, Objekte oder Sachverhalte, um auf abstrakte Eigenschaften dieser Personen, Objekte oder Sachverhalte Bezug nehmen zu können	MANGEL AN EMOTIONEN IST KÄLTE – *kalt wie eine Hundeschnauze sein*
Ontologische Metaphern	Konzeptualisierung abstrakter Bereiche als Objekt bzw. Substanz	ABSTRAKTA SIND OBJEKTE – *etw. in den Griff bekommen*
Bildschematische Metaphern	Projektion gestalthafter, bildschematischer Struktur in abstrakte Bereiche	EMOTIONEN SIND BEHÄLTER – *in tiefer Trauer sein*
Konstellations-metaphern	Projektion ganzer, gestalthafter Konstellationen in abstrakte Bereiche	ARGUMENTATION IST KRIEG – *etw. ins Feld führen*

Tab. 1: Metaphorncharakterisierung nach Baldauf (1997, 83-84)

Wie die Beispiele zeigen, wird insofern metaphorisch konzeptualisiert, als Merkmale des Ausgangsbereichs auf den Zielbereich projiziert werden und dadurch ein metaphorisches Modell konstituiert wird. Die Ergebnisse der sprachlichen Realisierung zugrunde liegender kognitiver Konzepte können sich sowohl auf Wortebene in ad hoc gebildeten oder usuellen und lexikalisierten Wortbildungen (z. B. *Geldregen*) als auch auf Phrasemebene in teil- oder vollidiomatischen lexikalisierten Mehrwortausdrücken (z. B. *jemandem rinnt das Geld durch die Finger*) niederschlagen.

Ausgehend von diesen begrifflichen Grundlagen kann der Untersuchungsgegenstand präziser gefasst werden: Aus der Perspektive der Phraseologieforschung bilden metaphorische Phraseme bzw. Idiome (vgl. Burger [5]2015, 65 und 83) den Teil des Phraseolexikons einer Einzelsprache, der solche Mehrwortausdrücke umfasst, die im Rahmen eines metaphorischen Modells zu verorten sind und eine metaphorische Motiviertheit aufweisen. Aus der Perspektive der Metaphernforschung liegen konzeptuelle Metaphern in Phrasemstruktur, kurz: phraseologische oder idiomatische Metaphern, vor. Für metaphorisch geprägte Phraseme ist charakteristisch, dass wörtlich und meta-

phorisch gebrauchte Elemente phraseologisch aneinander gebunden sind (vgl. *jemandem den Geldhahn zudrehen*), u. U. ist die metaphorische Zuordnung selbst phraseologisch fixiert (vgl. das Phrasem *Zeit ist Geld* für das metaphorische Konzept ZEIT IST GELD, wie es sich sprachlich z. B. auch im Phrasem *jemandem die Zeit stehlen*/*rauben* niederschlägt).

Für die Ordnung des Phrasembestands ist die Annahme, dass „metaphorische Projektionen ein zentrales Mittel der Strukturierung der Wirklichkeit sind" (Burger [5]2015, 87), insofern von besonderer Relevanz, als metaphorische Phraseme nicht als isolierte, sprachhistorisch u. U. in ihrer Herkunft und ursprünglichen Bedeutung bestimm- und entschlüsselbare idiosynkratische Phänomene angesehen werden müssen, sondern sich in ein komplexes Gefüge metaphorischer Konzeptualisierung von Sachverhalts- und Wirklichkeitsbereichen und in entsprechende metaphorische Modelle einbeziehen lassen.

3. Zusammenhänge zwischen (Alltags-)Metaphorik und Phraseologie – Untersuchungsperspektiven und Vorkommensbereiche

Die Beschreibung von Metaphorischem in Phrasemen bzw. Phraseologischem in Metaphern kann aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen, die im Folgenden jeweils kurz erläutert und exemplarisch illustriert werden.

3.1 Einzelphrasembasierte Perspektive: Analyse der Ausdruckseigenschaften und der Verwendung bestimmter Phraseme

Im Fokus auf die Verwendungsweisen und -bedingungen bestimmter Phraseme kann ermittelt werden, ob und in welcher Weise sie durch unterschiedliche metaphorische Konzeptualisierungen bzw. Eigenschaften verschiedener Metaphernarten geprägt und deshalb für den Einsatz unter bestimmten situativen Bedingungen prädestiniert sein können.

Einen mustergültigen Fall stellt das in den Eingangsbeispielen (1) und (2) gebrauchte Phrasem *Licht am Ende des Tunnels sehen* dar, das häufig in Krisensituationen vorkommt und dementsprechend in Krisendiskursen wie etwa dem Corona-Diskurs verwendet wurde (vgl. dazu Stein 2021). Seine metaphorische Prägung ermöglicht eine visuell-konkret vorstellbare Bedeutung, die losgelöst vom konkreten Sehen(können) eines Tunnelendes auf andere Erfahrungsbereiche, die nicht der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich sind, übertragen werden kann. In welchen Aspekten sich die konzeptuelle Metaphorik niederschlägt, kann im Anschluss an eigene frühere Überlegungen (vgl. ebd., 60-63) in komprimierter Form folgendermaßen zusammengefasst werden:

a) Dem Phrasem wohnt eine ontologische Metaphorisierung inne, da „die Konzeptualisierung [der Sachverhalte, St. St.] als Objekte und Substanzen [...] vorausgesetzt [wird]" (Baldauf 1997, 98), um etwas Abstraktes (z. B. eine Naturkatastrophe oder eine Pandemie) überhaupt vorstellbar und begreifbar zu machen. Zugrunde liegt das hochgradig konventionalisierte Metaphernkonzept ABSTRAKTA SIND OBJEKTE.

b) Der Zielbereich wird mithilfe einer Attributsmetapher spezifiziert, die auf der Opposition *hell*/*dunkel* beruht und eine zusätzliche, wertende Eigenschaft zuspricht:

> Die polare Opposition *dunkel*/*hell* gehört [...] zu den einfachsten, unmittelbar erfahrenen Gegebenheiten der Realität. Aufgrund der spezifischen Beschaffenheit des Menschen, der Abhängigkeit seiner Existenz und seines Handelns von Licht, determiniert diese Opposition seinen gesamten Lebensrhythmus. Orientierung und Handeln des Menschen sind maßgeblich an die Fähigkeit des Sehens und damit an Helligkeit und Licht gebunden. Licht verbindet sich darüber hinaus mit Wärme [...] und nicht zuletzt mit Sicherheit, da Gefahren oder Bedrohungen sichtbar und damit kalkulierbar sind. Dunkelheit dagegen schränkt die Handlungsfähigkeit des Menschen erheblich ein, wird als Behinderung empfunden und erhöht die Verletzbarkeit des Menschen. (Baldauf 1997, 99-100)

Der – dunkle – Zielbereich wird demzufolge als negativ wahrgenommen, die mit Licht verbundene Helligkeit dagegen in positiver Wertung auf einen krisenauslösenden oder krisenhaften Zielbereich projiziert: „POSITIV IST HELL“ (ebd., 101).

c) Als bildschematische Metaphorik weist das Phrasem die Weg-Metapher auf, wobei verschiedene Aspekte (Bewegung, Direktionalität und zeitliche Dimension) eine Rolle spielen. Zugrunde liegt das Teil-Konzept ENTWICKLUNG IST EIN WEG, bei dem zeitliche und direktionale Aspekte einer Raumerfahrung zusammenkommen, nämlich der mit dem Lexem *Tunnel* verbundene spezifische Gesichtspunkt der Ortsveränderung im Sinne von ‚Bewegen durch ein Bauwerk‘ bzw. kurz „Hindurch“ (Dornseiff [8]2004, 129 im Wortschatzverzeichnis nach Sachgruppen).

d) Dass dem Phrasem auch Aspekte einer Konstellationsmetapher innewohnen, gründet sich auf das Tunnel-Konzept. Hier schwingt als Typ von Konstellationsmetaphern die „Bauwerk-Metapher“ (Baldauf 1997, 196-200) mit. Das Phrasem zeigt, dass diese metaphorische Komponente lexikalisch bzw. phraseologisch (*am Ende des Tunnels*) verankert ist, der Zusammenhang zwischen Sachverhalt (z. B. gesellschaftliche Entwicklung) und Bauwerk (*Tunnel*) (SACHVERHALT IST EIN BAUWERK) jedoch kognitiv wirksam wird, da Erfahrungen des Bewegens durch einen Tunnel (mit entsprechenden Wissenselementen wie Begrenzung bzw. Anfang und Ende, Notfallmechanismen usw.) auf andere Sachverhalte und Ereigniskomplexe übertragen werden (können).

e) Eine weitere grundlegende Facette von Konstellationsmetaphorik ist in der Gleichsetzung von Wissen bzw. Erkenntnis und visueller Wahrnehmung angelegt. Das Metaphernkonzept WISSEN/VERSTEHEN IST SEHEN (vgl. ebd., 182) ist im Phrasem (*Licht* – und damit verknüpfte ‚Helligkeit‘ – [...] *sehen*) unmittelbar lexikalisch bzw. semantisch enthalten.

f) Im Hell/Dunkel-Gegensatz schwingt schließlich eine emotionale Einstellung und Kundgabe mit: Die nur in der Antonymie zur mit Licht verbundenen Helligkeit mitausgedrückte Dunkelheit (des *Tunnels* als geschlossenem Bauwerk) evoziert aufgrund der mit ihr verbundenen Ungewissheit und Bedrohlichkeit als emotionales Pendant zur negativen Bewertung des Zielbereichs die negative Basisemotion Furcht, die sich u. a. in Angst, Besorgnis, Schrecken, Grauen, Entsetzen manifestieren kann (vgl. Schwarz-Friesel 2007, 68 und 137). Die im konkreten Gebrauch aufgrund der Weg-Metaphorik behauptete Veränderung im Sinne einer Verbesserung des Sachverhalts

schließt die emotionale Veränderung vom negativen Furcht-Konzept zum positiven Freude-Konzept (Glück, Erleichterung, Zuversicht, Optimismus, Euphorie usw.) mit ein. Mit anderen Worten: Die metaphorischen Konzepte FURCHT (ANGST usw.) IST DUNKELHEIT und FREUDE (GLÜCK usw.) IST HELLIGKEIT schließen an die Attributsmetaphorik an, die Verschiebung aus dem Bereich der negativen Emotionen in den der positiven Emotionen ist eine Folge der Weg-Metaphorik.

Aus diesem facettenreichen Zusammenspiel resultiert im Vergleich mit anderen Phrasemen, die aus onomasiologischer Perspektive in ein Feld bedeutungsähnlicher Phraseme eingeordnet werden können (vgl. Abschnitt 3.3), die besondere Ausdruckskraft (Expressivität und Bildhaftigkeit) und die Eignung für die Nutzbarkeit in unterschiedlichen krisenhaften Zusammenhängen, wenn es etwa darum geht, den Verlauf und das Meistern einer Krise als „Wendung zum Guten" darzustellen[2] und nicht z. B. die Gefahr (*sich auf dünnes Eis begeben*), das erforderliche Durchhaltevermögen ([*nicht*] *auf der Strecke bleiben*), die fehlende (Weit-)Sicht (*im Nebel herumstochern*) oder ein geringeres Maß an Zuversicht und Optimismus (*ein Silberstreif am Horizont*) zu betonen.

3.2 Perspektive konzeptualisierungstheoretischer Metaphorik: Analyse von Phrasemen als Instanzen metaphorischer Modelle

Der Rekurs auf Metaphorik in der Phraseologie kann im Anschluss an Konzepte, die von der klassischen Rhetorik bis zu Metaphorntheorien im 20. Jahrhundert reichen, in unterschiedlicher Weise bestimmt werden (einen kursorischen Überblick gibt Dietz 1999, 42-76, der in seinen Begriffsgrundlagen zwar auch die kognitivsemantische Perspektive der konzeptuellen Alltagsmetaphorik mit einbezieht, in der Betrachtung des Phrasembestands aber einem traditionellen Metaphernverständnis verhaftet bleibt). Hier zeigt sich, dass Metaphern, zum einen traditionell verstanden als Redefiguren und Gedankentropen, in der Phraseologie als Mittel zur Steigerung der Anschaulichkeit und Expressivität auftreten, aber auch dazu beitragen, Bezeichnungslücken zu schließen und entsprechende Ausdrucksbedürfnisse zu befriedigen. Zum anderen verdeutlicht der Blick auf die Metaphorik im Sinne eines kognitiven Prinzips der Wahrnehmungs- und Wirklichkeitsstrukturierung, wie komplexe und/oder abstrakte, sprachlich daher schwer fassbare Aspekte des menschlichen Lebens (wie Kundgabe emotionaler und geistiger Zustände) in gedanklicher Analogie zu konkreten Sachverhalten des Alltags zum Gegenstand verbaler Kommunikation gemacht werden können (z. B. *etwas liegt jemandem schwer/wie Blei im Magen* [Beispiel von Diewald 1997, 45]). Wie das Beispiel zeigt, erfolgt die Kodierung von Gefühlszuständen mit Wendungen, „die das enge Verhältnis von Gefühlen und Körperempfindungen bzw. -symptomen widerspiegeln" (Schwarz-Friesel 2007, 191). Allgemeiner formuliert, dienen Metaphern als Konzeptu-

2 Anders und m. E. nicht treffend erfolgt die Einordnung bei Sulikowska (2019, 286), die das Phrasem zwar im Feld „schwierige Lage, Schwierigkeit" verortet, allerdings als Instanz des Konzepts SCHWIERIGKEITEN SIND HINDERNISSE AUF DEM WEG, Unterkonzept SCHWIERIGKEITEN SIND LANDSCHAFTSFORMEN.

alisierungsformen, „mit denen wir insbesondere das Schwer-Fassbare, Schwer-Beschreibbare unserer Gefühls- und Erlebenswelt konzeptuell greifbar machen und benennen, mit denen wir komplexe abstrakte Sachverhalte komprimiert und mental-bildhaft wiedergeben“ (ebd., 201).

Ausgehend von metaphorischen Modellen (wie etwa den etablierten und gut dokumentierten Konzepten GELD IST WASSER/FLÜSSIGKEIT IN BEWEGUNG und ZEIT IST GELD) kann ermittelt werden, welche Phraseme metaphorisiert sind und zum Ausbau des Modells beitragen (vgl. dazu auch Stein 2015). Auf diese Weise wird ersichtlich, wie und welche metaphorische(n) Phraseme (wie *jemandem rinnt das Geld durch die Finger*, *im/in Geld schwimmen*) mit anderen usuellen Ausdrücken (Wortbildungen wie *Geldfluss*, *Geldquelle*, *Geldregen* u. v. a.) und freien Wortgruppen (wie *Kapital versickert*, *Spendengelder tröpfeln ein*) zusammen ein metaphorisches Modell konstituieren. Erkennbar wird auch, welche Aspekte eines Ausgangsbereichs für den Zielbereich relevant sind, d. h. inwiefern highlighting- und hiding-Phänomene (vgl. Lakoff/Johnson 1980, 10) zu beobachten sind (vgl. etwa *Geld fließt* vs. **Geld entspringt*).

Aus einer solchen Perspektive resultiert auch der Erkenntnisgewinn gegenüber einer Betrachtung von Phrasemgruppen mit einer identischen semantisch salienten Basiskonstituente, die daraufhin verglichen werden, ob und welche metaphorischen Konzeptualisierungen für die jeweilige Phrasemsemantik von Bedeutung sind. So zeigt sich beispielsweise, dass ein Großteil der Phraseme mit dem Lexem *Geld* nicht in das Metaphernkonzept GELD IST WASSER/FLÜSSIGKEIT IN BEWEGUNG eingeordnet werden können (vgl. u. a. *Geld regiert die Welt*, *Geld liegt auf der Straße*, *Geld in die Hand nehmen*, *jemandem das Geld aus der Tasche ziehen*).

Zur Illustration sind, anknüpfend an die Überlegungen zur Licht-Metaphorik bzw. zur polaren Opposition hell/dunkel, die zur positiven oder negativen Wertung des jeweiligen Zielbereichs verwendet wird, in der folgenden Tabelle für die usuellen Phraseme mit dem Lexem *Licht* die Bedeutungsvarianten dieser Komponente zusammengestellt:

Phraseme mit dem Lexem *Licht* (Dudenredaktion 2020, 480-483)	**das Lexem *Licht* bezeichnet im Phrasem**
wo (viel) Licht ist, ist auch (viel) Schatten	etwas Positives
kein/nicht gerade ein großes Licht sein	eine kluge Person, Klugheit als (positive) Eigenschaft
ein kleines Licht sein	eine Person von geringer Bedeutung
jmdm. geht ein Licht auf	Verstehen(können), Einsicht, Erkenntnis
hier/in dieser Stadt gehen die Lichter aus	Menschenabwanderung
auf jmdn./etw. fällt ein schlechtes/ ungünstiges Licht	einen schlechten/ungünstigen Eindruck von einer Person
Licht in etw./ins Dunkel bringen	die Aufklärung eines Sachverhalts
das Licht der Welt erblicken	die Geburt
das Licht scheuen	das Meiden der Öffentlichkeit
jmdm. das Licht auspusten/ausblasen	das Leben
bei etw. das Licht/die Lampe (nicht) gehalten haben	die Hilfe bei einer Unrechtstat
jmdm. ein Licht aufstecken	die Aufklärung; Zurechtweisung
Licht auf jmdn./etw. werfen	die Verdeutlichung eines Sachverhalts
sein Licht leuchten lassen	Wissen, Kompetenz
sein Licht (nicht) unter den Scheffel stellen	Wissen, Kompetenz
grünes Licht geben	eine Einverständnisbekundung
Licht am Ende des Tunnels sehen	ein Anzeichen von Besserung
etw. ans Licht bringen/ziehen/zerren	die Veröffentlichung von Verborgenem
ans Licht kommen	die Bekanntmachung eines Sachverhalts
bei Licht(e)/bei Tag besehen/betrachtet	Genauigkeit
jmdn. hinters Licht führen	eine Täuschung
jmdm./sich selbst im Licht stehen	ein Hindernis
jmdn./etw. ins rechte Licht rücken/setzen/ stellen	eine vorteilhafte Erscheinung
etw. in rosigem/im rosigsten/in rosa(rotem) Licht sehen bzw. darstellen/schildern	eine (über)positive Bewertung bzw. Darstellung einer Sache
in einem guten/günstigen Licht stehen/ erscheinen	einen positiven Eindruck von etw.
in einem schiefen Licht erscheinen	einen negativen Eindruck von etw.
etw. in einem milderen Licht sehen	eine mildere Einschätzung eines Sachverhalts
etw. in einem schiefen Licht sehen	eine falsche/ungünstige Einschätzung eines Sachverhalts
in (ein) falsches/schiefes/schlechtes/ ungünstiges Licht geraten/kommen	einen falschen/schlechten/ungünstigen Eindruck von etw.

Tab. 2: Phraseme mit dem Lexem *Licht* und dessen Bedeutungsvarianten

Nicht nur das Spektrum unterschiedlicher Bedeutungskomponenten und demzufolge die Zugehörigkeit zu gänzlich verschiedenen Sachverhaltsgruppen ist bemerkenswert, sondern auch, dass *Licht*-Phraseme in unterschiedlicher Weise metaphorisch motiviert erscheinen:[3] Neben der unmittelbar mit *Licht* verbundenen Helligkeit als positiver Bewertung (z. B. *Licht in etwas bringen*) ergibt sich die positive Sehweise auch aus der von vornherein gegebenen intersubjektiven positiven Wahrnehmung und Einschätzung des Bezeichneten (z. B. ‚Wissen, Kompetenz' in *sein Licht leuchten lassen*). Dazu tragen teilweise andere positiv konnotierte Phrasemkomponenten bei (die Attribuierung mit positiv konnotierten Adjektiven wie *grün*, *günstig*, *rosig* usw. [z. B. *grünes Licht geben*, *etwas in rosigem Licht darstellen*] wie auch die Verbindung mit Verben, die das mit Licht und Helligkeit verbundene Sehenkönnen bezeichnen wie *sehen*, *erblicken*, *betrachten* [z. B. *das Licht der Welt erblicken*]).[4] So erklärt sich auch, weshalb in einigen *Licht*-Phrasemen auch Negatives thematisiert oder etwas in negativer Weise bewertet wird; die Umkehrung der POSITIV IST HELL-Metaphorik resultiert ebenfalls aus der jeweiligen Phrasemstruktur, und zwar dadurch, dass Negativitätssignale enthalten sind (Polarität von *vor*/*hinter* [*hinter* im Sinne von ‚vom Licht/von einer Lichtquelle weg' z. B. in *jemanden hinters Licht führen*], Attribuierung mit negativ konnotierten Adjektiven wie *schief*, *ungünstig* [z. B. *in ein schiefes Licht geraten*] und Einsatz von Negationswörtern wie *kein*, *nicht* [z. B. *kein*/*nicht gerade ein großes Licht sein*]).

3.3 Onomasiologische Perspektive: Analyse von Phrasemen in Feldern bzw. Sachgruppen (Bedeutungsähnlichkeit von Phrasemen)

Auf der Grundlage einer in der Phraseologieforschung bisher noch recht stiefmütterlich ausgeprägten onomasiologischen Strukturierung des Phrasembestands in Sachgruppen oder Felder (vgl. aber Dobrovol'skij ²2016) kann ermittelt werden, ob und inwieweit metaphorische und nicht-metaphorische Phraseme in einem Sachverhaltsbereich nebeneinander vorkommen (z. B. *kalte Füße bekommen*, d. h. Konzeptualisierung von ANGST ALS KÄLTEEMPFINDEN vs. *Manschetten haben*, *Muffensausen bekommen*/*kriegen*, *jemandem geht der Arsch auf Grundeis*). Auf diese Weise wird ersichtlich, welche Sachverhalts- bzw. Denotatsbereiche überhaupt und in welchem Maße ‚phraseologisiert' und darüber hinaus ‚metaphorisiert' sind.

Bereits Analysen exemplarischer Ausschnitte aus dem Phrasembestand, wie sie beispielsweise von Möhring (1992), Dietz (1999) und Hartmann (2005) vorgelegt wurden, unterstreichen den Nutzen onomasiologischer Wortschatzdarstellungen, da

---

3 Auffällig ist darüber hinaus, dass die Phrasembildung neben Metaphorisierung auch auf Metonymisierung von *Licht* beruht (vgl. *Licht* → ‚Leben' in *jemandem das Licht auspusten*/*ausblasen*, *Lichter* → ‚öffentliches Leben' in *hier*/*in dieser Stadt gehen die Lichter aus*).

4 Im Hinblick auf das Verstehen metaphorisch motivierter Phraseme (vgl. Abschnitt 4) ist eine Generalisierung der Semantisierung bestimmter Phrasemkomponenten nicht möglich (vgl. z. B. *grün* in *grünes Licht geben*, *im grünen Bereich sein* vs. *dasselbe in Grün*, *noch grün hinter den Ohren sein*).

sich aus dieser Perspektive aufschlussreiche Zusammenhänge erkennen lassen: So kann Dietz (1999), der sich trotz erheblicher Kritik am Begriffsverständnis der (erstmals 1989 veröffentlichten) Redensarten-Synonymik von Schemann, auf dessen Sachgruppen- bzw. Feldeinteilung stützt, den Erkenntnisgewinn einer onomasiologischen Perspektive exemplarisch an einem ca. 200 gesamtmetaphorische (i. S. v. vollidiomatische) verbale Phraseme umfassenden Beispielkorpus verdeutlichen, das in folgende polare Gruppen unterteilt wird: Erfolg – Misserfolg, Wendung zum Guten – Wendung zum Schlechten, Ehrlichkeit – Unehrlichkeit, Lob – Tadel, geistige Leistung – geistige Fehlleistung, (am) Anfang – Ende, positive – negative Gemütszustände, Behilflich sein – Behindern/Vereiteln, Irrtum oder Fehler (speziell zum eigenen Schaden). Auffällig ist, dass sich die zugrunde gelegten Phraseme nicht homogen zwischen den jeweiligen Polen verteilen, sondern dass die Sektoren negativ konnotierter Phraseme jeweils stärker phraseologisiert erscheinen.

Hartmann (2005), der auf der Grundlage des Begriffssystems von Dornseiff ([8]2004) eine Rangordnung der Hauptgruppen nach der Anzahl der phrasemhaltigen Sachgruppen erstellt hat, kann zeigen, dass einige Hauptgruppen besonders „phraseologiemächtige“ Sachgruppen (Hartmann 2005, 58) aufweisen (Wollen und Handeln; menschliches Zusammenleben; Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften) und sich von der Mehrzahl phrasemarmer Haupt- und entsprechender Sachgruppen abheben. Emotionsbezeichnende Phraseme stehen entgegen einer weit verbreiten Ansicht zwar nicht an der Spitze, es dominieren in der entsprechenden Hauptgruppe aber Sachgruppen, die solche Phraseme enthalten, die negative Emotionen betreffen (wie Zorn, Furcht, Hass, Trübsinn). Eine vergleichbare Dominanz negativ wertender Phraseme bestätigt sich bei Hartmann insgesamt jedoch nicht.

Detaillierter zeigt sich die Affinität zwischen Phrasemen und bestimmten Bereichen der menschlichen Lebenswelt in den umfassend(er)en onomasiologischen Darstellungen von Ettinger (2007ff.) und Schemann (²2012). Das aus Hessky/Ettinger (1997) hervorgegangene, etwa 1.400 gebrauchsfrequente Phraseme umfassende Internetportal eines Lernerwörterbuchs (Ettinger 2007ff.) und mehr noch Schemanns (²2012) Redensarten-Synonymik, die mit dem Anspruch einer nahezu vollständigen Erfassung des Bestands im Deutschen verbunden ist,[5] legen ihren Wortschatzdokumentationen jeweils eine eigene Begriffssystematik bzw. Einteilung in Felder zugrunde.[6] Beide Ansätze lassen trotz partiell unterschiedlicher Gliederungskonzepte und Aus-

5 Kritisch ist anzumerken, dass das Phrasem- bzw. Redensartenverständnis zu weit ausgelegt wird, wenn auch zahlreiche nichtpolylexikalische Elemente eingeschlossen sind.

6 Schemann (²2012, Systematischer Teil XIX) erläutert sein Vorgehen folgendermaßen: „Bei der Synonymik der deutschen Redensarten habe ich mich allerdings nicht von einem durchgehend-einheitlichen Weltbild leiten lassen; ich bin vielmehr die Stufenleiter der Block- und Feldbildung so weit hinaufgegangen, bis mir ein dem gegebenen Idiomatikmaterial adäquater Bild-Entwurf des Ganzen möglich schien“. Diesem intuitiven Vorgehen ist vermutlich auch geschuldet, dass die Feingliederungen der Großfelder teilweise schwer nachvollziehbar erscheinen.

gangsperspektiven die zentrale Rolle des Menschen, sprich: ein anthropozentrisches Weltbild in der Phraseologie erkennen, wie schon die Gegenüberstellung der Sachgruppen und der Großfelder (vgl. Ettinger 2007ff.; Schemann ²2012, Systematischer Teil XXI; alle Hervorhebungen dort) verdeutlicht:

<table>
<tr><th colspan="2">Ettinger (2007ff.)</th><th colspan="4">Schemann (²2012)</th></tr>
<tr><td>A</td><td>Aussehen des Menschen</td><td>A</td><td colspan="2">Äußere Welt</td><td>(Anschauungsformen)
Raum Zeit
(Dynamischer Aspekt)
Bewegung</td></tr>
<tr><td>B</td><td>Zustand des Menschen</td><td>B</td><td colspan="2">Organische Welt</td><td>in ihrem Grundgesetz von *Leben und Tod* (insbesondere bezogen auf den Menschen: Hinausweisen über die organische Welt)</td></tr>
<tr><td>C</td><td>Eigenschaften des Menschen</td><td rowspan="3">C/D/E Der Mensch</td><td>C</td><td>als Individuum</td><td>in seinen verschiedenen *Seinsschichten*</td></tr>
<tr><td>D</td><td>Einstellung, Beziehung zu den Mitmenschen, zur Umwelt</td><td>D</td><td>angelegt auf Welt und Mitmensch</td><td>*hinnehmend/fragend* versus *stellungnehmend* (vorsprachlich, sprachlich, handelnd, und sich bemühend)</td></tr>
<tr><td>E</td><td>Menschliches Handeln</td><td>E</td><td>als ens sociale</td><td>in seinen (mehr oder weniger „engagierten“) *Kontakten* zu den Mitmenschen</td></tr>
<tr><td>F</td><td>Einschätzung einer Lage, eines Sachverhalts</td><td>F</td><td colspan="2">Der Mensch in der Gesellschaft</td><td>*mit seinem* persönlichen und materiellen *Gewicht*</td></tr>
<tr><td>G</td><td>Umwelt – Außenwelt</td><td>G</td><td colspan="2">Eine typische Darstellungsweise der Gesellschaft (und des sozialen Verhaltens)</td><td></td></tr>
<tr><td>H</td><td>Situationsgebundene Phraseologismen</td><td>H</td><td colspan="2">Die Perspektivierung der Welt</td><td>(durch den Menschen)</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>I</td><td colspan="2">Kategorien der Perspektivierung</td><td></td></tr>
</table>

Tab. 3: Begriffssystematik und Felder-Einteilung in Ettinger (2007ff.) und Schemann (²2012)

Im Blick auch auf die an dieser Stelle im Detail nicht darstellbaren Feingliederungen ergibt sich im Ganzen ein aussagekräftiges Gesamtbild darüber, welche (Wort-)Felder im Deutschen überhaupt und in welcher Dichte mit welcher Art von Phrasemen besetzt

sind. Festgehalten werden kann, dass Phraseme nicht homogen im Wortschatz verteilt sind, sondern

- dass es, bezogen auf den Gesamtwortschatz, Bereiche mit Phrasem-Clustern oder -Ballungen und solche mit Phrasemlücken gibt (vgl. Hartmann 2005, 56),
- dass als grundlegende Benennungstendenz menschliches Verhalten und Handeln, menschliche Eigenschaften usw. bewertet, d. h. sowohl in negativer als auch in positiver Weise charakterisiert werden,
- und dass sich der Großbereich der Emotionsbezeichnung in besonderem Maße als phraseologieaffin erweist und eine „Tendenz phraseologischer Benennungen zum negativen Pol sprachlicher Emotionalität“ erkennen lässt (Möhring 1992, 131 auf der Grundlage einer exemplarischen Untersuchung von 140 emotionsbenennenden Phrasemen).

Außer phraseologischen Schwerpunkten machen die vorliegenden onomasiologischen Arbeiten Phrasembündelungen aufgrund von Bedeutungsähnlichkeit wie auch von Bedeutungsgegensätzlichkeit deutlich. Es bestätigt sich auch die oft geäußerte Annahme, dass im Phrasembestand die als markiert wahrgenommenen, negativ konnotierten Sachverhaltsbereiche intensiver abgedeckt sind.[7]

3.4 Bezeichnungsdomänen metaphorischer Phraseme

3.4.1 Phraseologie in der Alltagsmetaphorik: Überblick

Den Bestand an Phrasemen des Deutschen aus den genannten Perspektiven auf Ausprägungen metaphorischer Konzeptualisierung hin zu durchleuchten und ihren Anteil an Metaphorisierungsmodellen aufzuzeigen, stellt eine bislang nur ansatzweise geleistete Mammutaufgabe dar; dennoch lässt sich festhalten, dass metaphorische Konzeptualisierungen bestimmter Wirklichkeitsbereiche kaum oder gar nicht, andere sehr stark durch phraseologische oder idiomatische Ausdrücke geprägt sind. Legt man die von Baldauf (1997) ermittelten Metaphernarten und die einzelnen Metaphernkonzepte des Alltags zugrunde, zeigt sich, dass Phraseme zum sprachlichen Ausbau der Mehrzahl der unterschiedenen metaphorischen Modelle beitragen:

7 Insofern drängt sich der Eindruck auf, dass in der Sprachgemeinschaft ein stärker ausgeprägtes Bedürfnis besteht, Verhalten, Situationen, menschliche Eigenschaften, Empfindungen, Zustände usw. negativ zu charakterisieren und zu bewerten (vgl. auch Dietz 1999, 201) – vermutlich, weil es sich vom üblicherweise erwarteten oder sogar erwartbaren „Normalfall“ des Positiven abhebt.

Metaphernkonzept		Beispiele
1. Attributsmetaphern		
NEGATIV IST DUNKEL		*etwas in schwarz/in den schwärzesten Farben malen*
POSITIV IST HELL		*jemand strahlt über das ganze Gesicht*
MANGEL AN EMOTIONEN IST KÄLTE		*kalt wie eine Hundeschnauze sein*
EMOTIONALITÄT IST WÄRME		*sich die Köpfe heißreden*
KONFLIKT IST FEUER		*Öl ins Feuer gießen*
PROBLEME SIND SCHWER		*jemandem zur Last fallen*
SCHULDEN SIND SCHWER		*den Buckel voll Schulden haben*
VERANTWORTUNG/SCHULD IST SCHWER		*jemandem die Schuld zuschieben*
BEDEUTENDE/WICHTIGE PERSONEN ODER ABSTRAKTA SIND SCHWER		*ins Gewicht fallen*
NEGATIVE ERFAHRUNGEN HABEN SCHLECHTEN GESCHMACK		*jemandem stößt etwas bitter auf*
NEGATIVE ERFAHRUNGEN SIND SCHMERZHAFT		*jemandem auf der Seele liegen*
2. Ontologische Metaphern		
ABSTRAKTA SIND OBJEKTE/SUBSTANZEN		*Maßnahmen ergreifen*
3. Bildschematische Metaphern		
Behälter-Metapher	DIE WELT IST EIN BEHÄLTER	*aus der Welt gehen/scheiden*
	GEOGRAPHISCHE BEREICHE SIND BEHÄLTER	*am Ende der Welt*
	ZEITABSCHNITTE SIND BEHÄLTER	*in letzter Minute, in einer schwachen Stunde*
	DAS LEBEN IST EIN BEHÄLTER/ RAUM	*mit beiden Füßen (fest) auf der Erde/im Leben stehen*
	DER MENSCH IST EIN BEHÄLTER FÜR EMOTIONEN	*jemandem die Zornesröte ins Gesicht treiben*
	EMOTIONEN SIND BEHÄLTER	*jemanden aus der Ruhe bringen*
Weg-Metapher	VORGEHENSWEISEN SIND WEGE	*Mittel und Wege suchen/finden*
	PROBLEME SIND HINDERNISSE AUF EINEM WEG	*sich selbst im Weg stehen*
	HANDELN/AKTION IST BEWEGUNG	*in vollem Gange sein*
	WICHTIGE PERSON IST FÜHRUNG AUF EINEM WEG	*das Regiment führen*
	KARRIERE IST EIN WEG	*auf dem richtigen Weg sein*
	FORTSCHRITT IST VORWÄRTSBEWEGUNG AUF EINEM WEG	*Schritt für Schritt*
	ZUKÜNFTIGE EREIGNISSE BEWEGEN SICH AUF UNS ZU	*(wieder) im Kommen sein*
	DAS LEBEN IST EIN WEG	*seinen Weg gehen*
Skalen-Metapher	VIEL IST HÖHE/GRÖßE	*das große Geld machen*
	INTENSITÄT IST HÖHE/GRÖßE	*großer Bahnhof*

	ZUNAHME IST AUFWÄRTSBEWEGUNG	*hoch im Preis stehen*
	MACHT/BEDEUTUNG/EINFLUSS IST HÖHE/GRÖßE	*ein großes Tier sein*
	MANGEL AN BEDEUTUNG IST KLEIN/UNTEN	*der kleine Mann*
	KARRIERE IST AUFWÄRTSBEWEGUNG	*die Treppe hinauffallen/rauffallen/hochfallen*
	GUTE SOZIALE STELLUNG IST OBEN; SCHLECHTE SOZIALE STELLUNG IST UNTEN	*sich oben halten*
	GUT IST HOCH	*(nicht ganz) auf der Höhe sein*
	NEGATIV IST UNTEN	*in den Keller fallen*
	VERSCHLECHTERUNG IST ABWÄRTSBEWEGUNG	*im Kurs fallen*
	MANGEL AN ÜBEREINSTIMMUNG IST RÄUMLICHE DISTANZ	*von etwas Abstand nehmen*
4. Konstellationsmetaphern		
Metaphorik des Sehens	WISSEN/VERSTEHEN IST SEHEN	*jemandem die Augen öffnen*
Theater-Metapher	POLITIK IST THEATER	*von der Bühne abtreten/verschwinden*
Sport-Metapher	POLITIK IST (KOMPETITIVER) SPORT	*jemandem den Rang ablaufen*
Handels-Metapher	POLITIK IST HANDEL	*ins Geschäft kommen*
Wert-Metapher	ZEIT IST EIN WERTVOLLES GUT	*Zeit ist Geld*
Personifikation/ Animation	ABSTRAKTA SIND PFLANZEN	*etwas im Keim ersticken*
	ABSTRAKTA SIND PERSONEN	*jemand schlägt der Wahrheit ins Gesicht*
Bauwerk-Metapher	POLITISCHE/WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENSCHLÜSSE SIND BAUWERKE	*unter einem Dach*
Wasser- oder Flut-Metapher	GELD IST WASSER	*im/in Geld schwimmen*
	MASSE IST WASSER/FLUT	*reden wie ein Wasserfall*
Fahrzeug-Metapher	ABSTRAKTE PROZESSE SIND EINE ZUGFAHRT	*wieder ins rechte Gleis bringen/kommen*
	RISIKOREICHE HANDLUNG ORGANISIERTER EINHEITEN IST SCHIFFFAHRT	*auf dem falschen Dampfer sein*
Kriegs-Metapher	INTERESSENVERTRETUNG IST KRIEG/KAMPF	*gegen jemanden/etwas zu Felde ziehen*
	FREIER WETTBEWERB IST KRIEG	*jemanden aus dem Feld schlagen*
	DISKUSSION IST KRIEG	*schwere Geschütze auffahren*
	KRITIK IST KRIEG	*ins Kreuzfeuer geraten, jemanden in der Luft zerreißen* (‚jemanden vernichtend kritisieren‘)

Tab. 4: Ausbau von Metaphernkonzepten des Alltags durch Phraseme

Wie die Übersicht verdeutlicht, sind Phraseme in vielfältiger Weise an der Konstitution und sprachlichen Realisierung metaphorischer Konzepte beteiligt. Gemessen am Phrasembestand des Deutschen, wie er beispielsweise von der Dudenredaktion (2020) oder bei Schemann (²2011 und ²2012) dokumentiert ist, ist metaphorische Konzeptualisierung allerdings nur für einen (überschaubaren) Teil des Phrasembestands von Bedeutung. Dabei zeigen sich insgesamt in mehrfacher Hinsicht Grenzen (vgl. Burger ⁵2015, 90-91): So erweisen sich die zugrunde gelegten metaphorischen Modelle – entgegen der in der kognitiven Metaphernforschung vertretenen Annahme übereinzelsprachlicher Geltung – teilweise als stark kulturell bzw. einzelsprachlich gebunden, erscheinen die üblichen sprachlichen „Fassungen" metaphorischer Modelle u. U. als zu weitgreifend und weniger stark generalisierbar als meist angenommen und können vor allem weite Teile des Phrasembestands nicht in metaphorische Modelle integriert werden: „Wenn man den sprachlichen Fakten keine Gewalt antun will, muss man zugeben, dass große Bereiche der Idiome sich nicht in die globalen Modelle einfügen lassen" (ebd., 91), also keine Instanzen konzeptueller Metaphern sind. Sofern das jedoch der Fall ist, „muss im Einzelfall auch historisch überprüft werden, wie sich Metaphernfelder unter konkreten historischen Bedingungen entwickeln und welchen Status sie heute haben" (Burger 2004, 28), um aufdecken zu können, inwieweit die kognitive Wirklichkeitsstrukturierung oder aktuelle einzelsprachspezifische Gebrauchsbedingungen dafür ausschlaggebend sind.

3.4.2 Metaphorische Phraseme und Emotionen

Nahezu mantraartig zieht sich die Behauptung durch die Phraseologieforschung, dass zu den Wirklichkeitsbereichen mit einer besonders auffälligen metaphorisch begründeten und erklärbaren idiomatischen Bedeutung der Bereich der Emotionen gehört (vgl. z. B. Burger ⁵2015, 87).[8]

Der Blick in die phraseologischen Wörterbücher verdeutlicht, dass metaphorische Phraseme für die Konzeptualisierung und Bezeichnung von negativen wie positiven Emotionen eine wesentliche Rolle spielen. Stark ausgeprägt ist dabei, wie oben erwähnt, die Behälter-Metaphorik, nach Schwarz-Friesel (2007, 203) in der Form EMOTIONEN SIND FLÜSSIGKEITEN IN EINEM BEHÄLTER. Art und Grad des emotionalen Empfindens korrelieren mit Leichtigkeit/Schwere bzw. Gewicht (vgl. *leichten Herzens* vs. *jemandem ist/wird das Herz schwer*, *jemandem das Herz schwer machen*, *jemand ist/wird leicht/schwer ums Herz*), werden aber oft auch durch Temperatur-Konzeptualisierung ausgedrückt (Sinken von Temperatur bzw. Kälte, Steigen von Temperatur bzw. Wärme, Hitze) (z. B. *jemandem läuft es heiß und kalt über den Rücken*, *warm ums Herz werden*). Die Konzeptualisierung EMOTION IST TEMPERATUR bzw. TEMPERATURVERÄNDERUNG, insbesondere als Hitze oder heiße Flüssigkeit, lässt sich sowohl für negative Emotionen wie Ärger (*Dampf ablassen*), Wut (*vor Wut kochen*), Zorn (*in*

8 Vgl. grundlegend zum Zusammenhang zwischen Emotionsbekundung und Metaphorik Schwarz-Friesel (2007, 199-207).

Wallung bringen/*geraten*, *sich die Köpfe heiß reden*) wie auch für positive Emotionen beobachten, etwa für Freude (*überschäumen vor Freude*), und für nicht-emotionale (geistige, soziale usw.) Eigenschaften (*übersprudeln vor Liebenswürdigkeit*). Wie Dobrovol'skij (1997, 171-203) gezeigt hat, beruht die metaphorische Konzeptualisierung von Angst auf Kälte (*kalte Füße bekommen*), auf Defäkation (*die Hosen voll haben*), auf körperlicher Schwäche (*jemandem bleibt das Herz stehen*) und auf feindlichem Wesen (*jemandem sitzt die Angst im Nacken*), auch hier ist aber neben Kälte- auch Hitzeempfinden (*Blut und Wasser schwitzen*) phraseologisch fixiert.[9] Neben dem Kälte-/Wärmeempfinden tragen auch die polare Opposition hell/dunkel (*grinsen*/*strahlen wie ein Honigkuchenpferd* vs. *schwarz vor Ärger werden*, *sich schwarz ärgern*) sowie die räumliche Konzeptualisierung von Höhe bzw. Richtung nach oben (*im siebten*/*siebenten Himmel sein*, *das Höchste der Gefühle*) und Tiefe bzw. Richtung nach unten (*am Boden zerstört sein*, *den Kopf hängen lassen*) zur Emotionskonzeptualisierung bei.

Es ergibt sich also auch für den Zusammenhang zwischen (phraseologischer) Metaphorik und Emotionskundgabe ein heterogenes Bild, das exemplarisch an einem Ausschnitt der bisher weniger stark berücksichtigten positiven Emotionen illustriert werden soll: Für die Bezeichnung von „Freude, Glück, Begeisterung, Jubel" des Feldes „seelisches Erscheinungsbild" (im Großfeld „Physiognomie des Menschen") sind bei Schemann (²2012, Systematischer Teil 48-49) 50 Untergruppen verzeichnet, in denen die folgenden konkreten Belege eine erkennbare metaphorische Konzeptualisierung aufweisen:

9 Burger (⁵2015, 88) charakterisiert die Emotionskundgabe deshalb als „‚äußerst unangenehme, extreme körperliche Empfindungen'". Da offenbar besonders solche idiomatischen Ausdrücke für die Emotionskonzeptualisierung geeignet sind, die – wörtlich verstanden – körperliche Empfindungen bezeichnen, stellen entsprechende metaphorische Idiome einen Teil der Somatismen dar.

Konzeptualisierung als	**Phraseme**
Wärme/Hitze	*das Leben pulst jemandem in den/in jemandes Adern*
	jemandem ist warm ums Herz
	es wird jemandem warm ums Herz
Höhe	*wie im Himmel sein*
	sich wie im siebten/siebenten Himmel fühlen
	wie im Himmel schweben
	das Höchste der Gefühle wäre/ist (für jemanden) (wenn ...)
Bewegung nach oben	*vor Begeisterung in die Luft springen*
	einen Luftsprung/Luftsprünge machen vor Freude/ Begeisterung/...
	Gedanken/Pläne/... verleihen jemandem Flügel
	jemand könnte vor Freude an die Decke springen, *vor Freude bis an die Decke springen*
Helligkeit	*kein Wölkchen trübt jemandes Glück*
	förmlich strahlen vor Glück
	wie ein Vollmond strahlen
	übers/über das ganze Gesicht strahlen/grinsen
	über beide/alle vier Backen strahlen
	strahlen/grinsen wie ein Honigkuchenpferd
	sprühen vor Begeisterung
Flüssigkeit	*die Wogen der Begeisterung/des Jubels gehen hoch*
	einen Sturm/Orkan der Begeisterung entfachen/auslösen/...
Leichtigkeit	*jemandem ist leicht ums Herz*

Tab. 5: Beispiele für die metaphorische Konzeptualisierung in Emotions-Phrasemen

Auffällig ist außerdem, dass etliche weitere Phraseme körperliches Verhalten und körperliche Reaktionen bezeichnen und die Affinität zwischen emotionalem und physischem Empfinden unterstreichen (u. a. *sich vor Freude nicht halten/einkriegen können*, *sich vor Freude förmlich überschlagen*, *einen Freudentanz aufführen*, *einen Purzelbaum schlagen*, *sich vor Freude auf die Schenkel schlagen/klopfen*, *Tränen der Freude vergießen*).

4. Anmerkungen zur Rezeption metaphorischer Phraseme und zu metaphorischer Motiviertheit

4.1 Rezeption metaphorischer Phraseme

Phraseme können, insbesondere wenn sie teil- oder vollidiomatisch sind und auffällige, etwa unikale oder veraltende/veraltete, diatopisch markierte usw., Komponenten enthalten, gerade für Lerner:innen Verstehenshürden darstellen (vgl. z. B. *Maulaffen feilhalten*, *gefüllte Nauscherln essen*, *jemandem etwas abspenstig machen*). Einen Einblick in die Art der mentalen Verarbeitung metaphorischer idiomatischer Ausdrücke[10] erlauben neurolinguistische Erhebungen: Schecker/Rauh (2014) bilanzieren ihre experimentelle Erhebung zum Verstehen figurativer Ausdrücke dahingehend,

> dass bei figurativen Ausdrücken immer auch die wörtliche Verstehensroutine versucht wird. Dies widerspricht allerdings nicht der Annahme, dass es zumindest bei geläufigen figurativen Ausdrücken auch eine ganzheitliche Speicherung figurativer Bedeutungszusammenhänge gibt und dass wir parallel auch versuchen, eben darauf direkt zuzugreifen. Dabei scheint es einen jeweils spezifischen Punkt im wörtlichen Verstehen zu geben, ab dem neben der wörtlichen Verstehensroutine auf ganzheitliche Speicherungen figurativer Ausdrücke zurückzugreifen versucht wird; wird eine figurative Bedeutung über den Kontext nahegelegt, so scheint die Suche nach einer ganzheitlichen figurativen Speicherung sehr früh zu beginnen. (Schecker/Rauh 2014, 263)

Mit diesen neurolinguistischen Befunden stehen psycholinguistische Annahmen und empirische Beobachtungen zum Erwerb und zum Verstehen metaphorischer Phraseme in Einklang (vgl. den kurzen Forschungsüberblick bei Juska-Bacher 2023, 91-94). Die Erfassung der phraseologischen Bedeutung kann sowohl ganzheitlich als auch – und zwar durchaus auch (wie eigene stichprobenartige Erhebungen in germanistischen Seminaren immer wieder belegen) bei erwachsenen Sprachteilhaber:innen – synkretistisch erfolgen (vgl. Häcki Buhofer 2004, 156-158). Auf diese Weise können bereits im Kindergartenalter idiomatische Phraseme erworben und verwendet werden (vgl. ebd., 145), auch ohne von Anfang an über die wünschenswerte Sprachbewusstheit zum Umgang mit Metaphorizität und Mehrdeutigkeit zu verfügen. Wachsende Bedeutung kommt deshalb Motivierungsstrategien zu, d. h. Überlegungen, die die Motivierbarkeit von Phrasemen betreffen (vgl. zur Unterscheidung zwischen Motiviertheit und Motivierbarkeit von Phrasemen Burger ^{5}2015, 67-68); zu diesen Strategien zählen u. a. das Ausgehen von der Semantik einzelner Komponenten, das Anstellen von Vermutungen über den etymologischen Hintergrund und die Bedeutung enthaltener lexikalischer Einheiten, das Wahrnehmen und Auflösen der Diskrepanz zwischen wörtlicher

10 Grundlegende Überlegungen zum Verstehen von Metaphern finden sich etwa bei Schwarz-Friesel (2007, 204-207) und Skirl/Schwarz-Friesel (²2013, 56-60). Generell ist das Verstehen von Alltagsmetaphorik dadurch gekennzeichnet, dass die metaphorische Übertragung durch eine wahrgenommene oder erfahrungsbasierte Korrelation zwischen Ausgangs- und Zielbereich motiviert ist und damit auf einer grundlegenden Fähigkeit des Vergleichens beruht (vgl. Baldauf 1997, 91).

und phraseologischer Lesart sowie vor allem das Erkennen der Bildhaftigkeit und Auslösen einer visuellen Vorstellung.

4.2 Metaphorische Motiviertheit

Vor dem Hintergrund, dass semantische Idiomatizität aus Metaphorisierung resultieren (z. B. *für jemanden eine kalte Dusche sein*) und einen Parallelismus zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung nach sich ziehen, also Lesartenunterschiede verursachen kann, kann eine metaphorische Motiviertheit[11], d. h. die Erkenn- oder Rekonstruierbarkeit eines metaphorischen Zusammenhangs zwischen mehreren Lesarten oder zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung, verstehenserleichternde Wirkungen entfalten. Denn wie auf Wort- und Wortbildungsebene setzt eine semantische bzw. figurative Motivation zwar die Aktivierbarkeit unterschiedlicher Wissensbestände voraus, die metaphorische Übertragung kann die Zusammenhänge zwischen Ausgangs- und Zielbereich aber transparent(er) machen (vgl. z. B. *Herzkollaps*, *Kreislaufkollaps* → *Verkehrskollaps*, *Netzkollaps*; *Gesundheitswesen*/*-system*/*Krankenkassen vor dem Kollaps*), obwohl die metaphorische Konzeptualisierung – in den Beispielen aus dem Techniksektor und dem Sektor der medizinischen Versorgung und der für deren Finanzierung zuständigen Institutionen – wieder auf den Krankheitssektor von Lebewesen zurückbezogen werden muss. Allgemeiner gesagt, sind phraseologisierte konzeptuelle Strukturen „verständlich, weil sie motivierende Beziehungen zwischen Sprache und außersprachlichen Erfahrungen [...]“ (Dobrovol'skij/Piirainen 2009, 23) herstellen und sich idiomatische Ausdrücke auch mit unterschiedlichen konkreten Bildvorstellungen in ein bestimmtes Metaphernmodell einordnen lassen: Motiviertheit bezeichnet also die „Möglichkeit [...], jedem konkreten Idiom eine passende konzeptuelle Metapher zuzuordnen und das durch dieses Idiom evozierte Bild in diese konzeptuelle Struktur einzubetten“ (Dobrovol'skij 1997, 28).

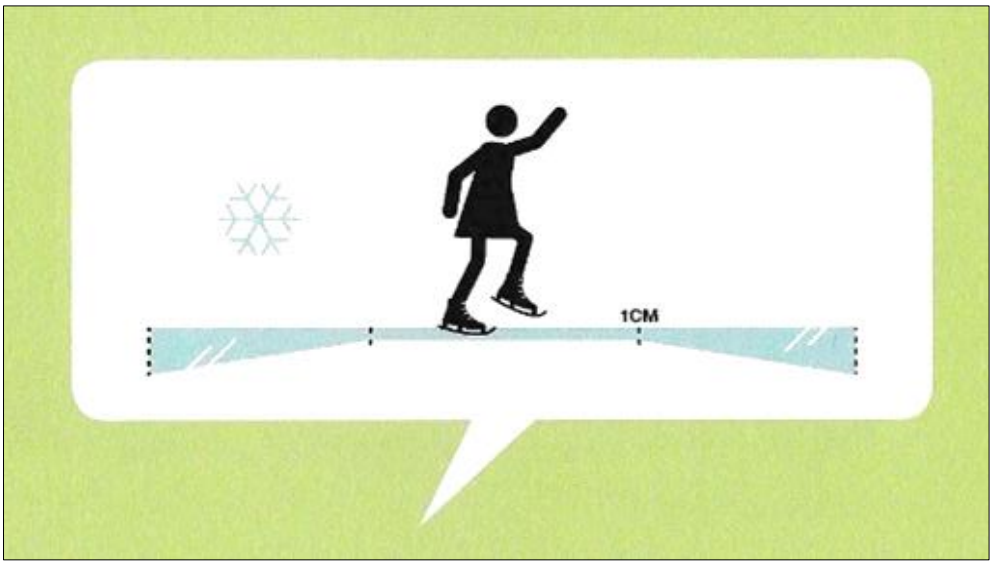
Verstehensrelevant ist deshalb bei lexikalisierten Metaphern als Instanzen konzeptueller Metaphern das Wissen über das konzeptuelle System, das die Bedeutung der jeweiligen Metapher motiviert (vgl. Ziem 2015, 214). Bei Phrasemen kann zusätzlich kulturspezifisches bzw. kultursemiotisches Wissen über die Bedeutung tradierter Symbole (vgl. dazu z. B. die Gegenüberstellung der beiden Phraseme dt. *im siebten*/*siebenten Himmel sein* und engl. *to be on cloud nine* bei Dobrovol'skij 2004, 134, die auf dem gleichen metaphorischen Konzept GUT bzw. GLÜCKLICH IST OBEN beruhen, aber auf unterschiedliche zahlensymbolische Vorstellungen zurückzuführen sind) eine verstehensrelevante Rolle spielen (vgl. Dobrovol'skij/Piirainen 2009, 30-31, die von „symbolischer Motivation“ sprechen), wie auch das Wissen, dass lexikalische Einheiten als Teil von Phrasemen eine partiell oder gänzlich andere Bedeutung tragen können als in freier Verwendung (vgl. z. B. *blau* in *blauer Brief*, *das Blaue vom Himmel her-*

11 Vgl. zu Motivationstypen Burger (2007, 98-101, auch mit Hinweisen zur Abgrenzung und zum Zusammenwirken von Metonymie und Metapher) und Dobrovol'skij/Piirainen (2009, 17-41).

unterlügen) und dass sich die figurative Bedeutung ähnlich strukturierter Phraseme im Sprachenvergleich unterscheiden kann (vgl. dt. *über den Berg sein* ‚die größte Schwierigkeit, die Krise überstanden haben' nach der konzeptuellen Metapher MEHR IST OBEN – WENIGER IST UNTEN und engl. *to be over the hill* ‚jemandes Lebensumstände haben sich, vor allem durch eigenes negatives Verhalten, verschlechtert' nach der konzeptuellen Metapher SCHLECHT IST UNTEN, vgl. Dobrovol'skij/Piirainen 2009, 147).

Schließlich können bei metaphorischen Phrasemen u. U. mehrere Bedeutungsvarianten auf sekundärer Metaphorisierung beruhen (z. B. *offen wie ein Scheunentor* – 1. ‚weit offen', 2. ‚ungeschützt; auch für Unbefugte zugänglich', vgl. Dudenredaktion 2020, 556), woraus phraseologische Polysemie „als eine Stufung der Abstrahierung" (Burger [5]2015, 72) resultiert. Die Metaphorisierung (entsprechend auch die Metonymisierung) von Phrasemen stiftet den Zusammenhang (nicht notwendigerweise jedoch auch eine Ableitbarkeit) zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung und bildet daher einen herausragenden Fall figurativer Phrasembildung, der durch eine „spezifische [konkrete] Motivationsbedeutung" (Munske 1993, 499) abstrakter Sachverhalte gekennzeichnet ist.

Besondere Bedeutung kommt hierbei der Bildhaftigkeit und der Bildlichkeit (Burger [5]2015, 92 spricht vom „idiomatischen Bild") von Phrasemen zu: Bildhaftigkeit liegt vor, sofern Phraseme eine visuelle Vorstellung der wörtlichen Bedeutung ermöglichen und deshalb „leicht auf konkrete Situationen bezogen werden" können (Häcki Buhofer 2004, 155), was auch auf Wendungen mit unikalen Komponenten zutreffen kann (vgl. Häcki Buhofer 2004, 155-156). Bildlichkeit dagegen meint den Umstand, dass der Zusammenhang zwischen wörtlicher und phraseologischer Lesart aufgrund metaphorischer Konzeptualisierung als motiviert erkenn- oder rekonstruierbar ist. Im „Idealfall" profitieren Sprachteilhaber deshalb von Bildhaftigkeit und Bildlichkeit zugleich, wie sie sich etwa in sprachspielerischer Weise bei der Visualisierung von Phrasemen zeigt:



sich auf dünnes Eis begeben
(Civaschi 2017, 117)

unter dem Pantoffel stehen
(Büchergilde Gutenberg 2012, o. S.)

Abb. 1 und 2: Beispiele für die Visualisierung von Phrasemen

Solche visualisierten Phraseme sind besonders auch für Neugier weckende Vermittlungszwecke und als Ausgangspunkt für die phraseodidaktische Wortschatzarbeit bereits in der Primarstufe (vgl. dazu Juska-Bacher 2023) geeignet: Auf der einen Seite haben sie Anschaulichkeitscharakter, wenn man vom Phrasem ausgehend die visuelle Darstellung der wörtlichen Bedeutung vor Augen hat, auf der anderen Seite haben sie Rätselcharakter, wenn man von der visuellen Darstellung ausgehend das Phrasem zu erkennen versucht.

5. Abschluss

5.1 Bilanz

Die im Fokus stehenden lexikalischen Einheiten phraseologischer bzw. idiomatischer und metaphorischer Natur stellen zweifellos, jeweils für sich genommen, bereits beachtliche Herausforderungen im Spracherwerb und in der Sprachdidaktik dar. Mit der im vorliegenden Beitrag beide Phänomenbereiche in ihrer Schnittmenge betrachtenden Perspektive steigen die Anforderungen erheblich. Unterm Strich liefert der Blick auf metaphorische Phraseme und phraseologische Metaphern für die Beantwortung der Leitfragen im vorliegenden Band (u. a. nach Kompetenzumfang, relevanten phraseologischen und metaphorischen Ausdrücken, geeigneten Sprachmaterialien, Vermittlungsmethoden und -instrumenten, Erwerbsverläufen), die auf den Erwerb und den Aufbau von (wie auch immer im Detail zu bestimmender) phraseologischer, metaphorischer und – im Fall metaphorischer Phraseme – phraseologisch-metaphorischer Kompetenz im Primärsprachen- und im Fremdsprachenunterricht abzielen, einerseits eine Reihe wichtiger Impulse, andererseits zeigen sich jedoch auch Grenzen:

So ist der Nutzen der kognitiven Metaphorntheorie für die Phraseologietheorie (insbesondere für eine Modellierung der Phrasemsemantik) und mehr noch für die Phraseodidaktik unterschiedlich zu beurteilen. Die Annahme, dass die menschliche Kognition metaphorisch strukturiert ist, bezieht Phraseme ein und ein durchaus nennenswerter, letztlich jedoch überschaubarer Teil der idiomatischen Phraseme einer Sprache erweist sich als metaphorisch motiviert und kann plausibel in metaphorische Konzepte eingeordnet werden.[12]

Aufschlussreich ist vor allem die kontrastive, d. h. sprach- und kulturvergleichende Betrachtung, die sowohl einzelsprachspezifische als auch übereinzelsprachlich wirksame metaphorische Prozesse offenlegen kann und damit gerade für einen adäquaten Umgang mit Mehrsprachigkeit Vorteile bringt. Nutzenbringend ist auch die Schärfung des Bewusstseins für charakteristische Phrasem-/Idiom- und Metaphernfelder, sofern (auch) im Phrasembestand einer Sprache Ähnlichkeiten in der metaphorischen Konzeptualisierung gegeben sind und unterschiedliche Ausprägungen konzeptueller Metaphorik in einem bestimmten Sachverhaltsbereich zu beobachten sind. Charakteristische Phrasembündelungen oder -cluster zu kennen, kann dazu beitragen, die Ausdrucksvariation zu optimieren und auch nachzuvollziehen, inwieweit sich phraseologische (Quasi-)Synonyme in konzeptueller Hinsicht unterscheiden.

Lediglich metaphorische Konzepte zu erfassen und zu erkennen, ob ein Phrasem metaphorisch konzeptualisiert ist und gegebenenfalls einem bestimmten metaphorischen Konzept zugerechnet werden kann, ist, etwas zugespitzt formuliert, weder für angemessenes Textverstehen erforderlich noch für den Ausbau der metaphorisch-phraseologischen Kompetenz von Bedeutung. Wichtiger für das Erkennen, das Verste-

12 Dobrovol'skij (2004, 126) spricht davon, dass „nur ein kleiner Teil der Idiome (in ihrer konzeptuellen Grundlage) auf Modelle wie Orientierungsmetapher, Behältermetapher, ontologische Metapher u. ä. zurückgeführt werden [kann]".

hen und das Verwenden ist das Gespür für semantische und/oder pragmatische, d. h. nur aus den Gebrauchsbedingungen und -präferenzen ableitbare Eigenschaften und Effekte, zu deren Transparenz das Wissen über eine zugrundeliegende metaphorische Konzeptualisierung keinen wesentlichen Beitrag liefert. Insofern ist der Fokus für die Vermittlung vielmehr auf die verstehensrelevanten Wissensbestände zu richten – u. a. sprachliches Wissen etwa über etymologische Hintergründe oder unterschiedliche Ausprägungen von Motivationstypen, enzyklopädisches Wissen etwa über kultursemiotisch geprägte Phrasembestandteile sowie framebasiertes, durch bestimmte Phrasemkomponenten aktiviertes bzw. zu aktivierendes Wissen.

5.2 Didaktische Implikationen

Was lässt sich aus dem Blick auf Zusammenhänge zwischen Phraseologie und Metaphorik für die Vermittlungspraxis ableiten? Grundsätzlich zielen vermittlungsbezogene Überlegungen und Konzepte auf die Förderung von Sprachbewusstheit in Bezug auf Phraseologizität (insbesondere Idiomatizität und gegebenenfalls Ambiguität) und Metaphorizität polylexikalischer Ausdrucksstrukturen ab. Die abschließenden Hinweise zur didaktischen Relevanz und Umsetzung konzentrieren sich auf die im Mittelpunkt stehenden metaphorischen Phraseme,

- da sowohl zum Erwerb und zum Verstehen von Phrasemen empirische Untersuchungen (vgl. u. a. Buhofer 1980 und 2007) als auch phraseodidaktische Entwürfe nicht nur für die fremd-, sondern mittlerweile auch für die muttersprachliche Vermittlung vorliegen (vgl. u. a. Kühn 2007 und die Beiträge in Mückel 2023),
- da – wenn auch in erster Linie für die Fremdsprachendidaktik – seit Jahren eine intensive Diskussion über ein phraseologisches Minimum oder Optimum geführt wird[13] und
- da auch Untersuchungen zum Verstehen und zur Didaktik von Metaphern vorliegen (vgl. Lessing-Sattari 2017, Holder 2019).

Metaphorische Phraseme sind, wie die einleitenden Beispiele illustriert haben, bereits im Primarstufenalter von Bedeutung. Geeignete Anknüpfungspunkte bieten phrasemaffine Textsorten wie etwa Werbekommunikate oder Textsorten bzw. Gattungen, wie sie in den Eingangsbeispielen mit Auszügen aus der Kinderliteratur und in etwas höheren Altersstufen mit wissensvermittelnden Texten aus Magazinen für Kinder und Jugendliche herangezogen wurden. Der Fokus liegt dabei zunächst auf dem Auf- und

13 Ein Indiz dafür, dass auch für den Primärsprachenunterricht im Fach Deutsch durchgängiger Handlungsbedarf besteht, sehe ich darin, dass ich seit Jahren in Lehrveranstaltungen zur Phraseologie des Deutschen unter den teilnehmenden Germanistikstudierenden eine in vielen Fällen unterdurchschnittliche, bisweilen auch äußerst lückenhafte Kenntnis von Phrasemen auch bei Muttersprachler:innen beobachte. Offensichtlich spielt die Phraseologie als Thema (nicht nur) im (Deutsch-)Unterricht nach wie vor keine nennenswerte Rolle.

Ausbau einer phraseologischen Kompetenz (vgl. dazu Lüger 2004, Stein 2022, 288-295), die sich im Sinne des verbreiteten, drei bzw. vier Schritte vorsehenden Vorgehens aus Erkennen, Entschlüsseln/Verstehen, Festigen und Gebrauchen (vgl. Lüger 1997, 102) auf im Sprachgebrauch häufig genutzte Phraseme erstreckt und deren Rezeption und Produktion sicherstellt (ein entsprechendes Inventar bietet beispielsweise die von Ettinger 2007ff. aufbereitete Phrasemauswahl). Da schon in Texten für Kinder als Adressatengruppe von der usuellen Nennform abweichende Phänomene (wie Modifikationen unterschiedlicher Art) auftreten und mit dem Auflösen der Grenzen struktureller Festigkeit bezweckte textstilistische und/oder persuasive Effekte erkannt werden müssen (vgl. dazu beispielsweise die Analysen von Richter-Vapaatalo 2007 zu verschiedenen Klassikern der Kinderliteratur), ist ein pragmatischer, textsortenbezogener Ansatz, der sich konsequent auf authentisches Sprachmaterial stützt, unverzichtbar (vgl. Stein 2023), um formale und semantische Auffälligkeiten (wie z. B. das Spielen mit wörtlicher und idiomatischer Bedeutungsebene) erfassen und entsprechend deuten zu können. Kontinuierlich fortschreitend umfasst eine wünschenswerte phraseologische Kompetenz eine sukzessive Sensibilisierung für andere ‚irregulär' erscheinende (vgl. dazu Stumpf 2015) Eigenschaften von Phrasemen (u. a. unterschiedliche Restriktionen grammatischer Art, lexikalische Besonderheiten wie Unikalia, vom Standardsprachlichen abweichende stilistische Markierung). Der Kompetenzausbau schließt auch eine situationsadäquate Verwendung der verschiedenen Phrasemtypen und Kenntnisse kultur- und sprachgeschichtlich aufschlussreicher Hintergründe ein.

Wie zuvor bereits erwähnt, ist m. E. eine auf die Alltagsmetaphorik bezogene metaphorische Kompetenz nicht im gleichen Maß für erfolgreiche Kommunikation erforderlich. Ob etwa, wie eingangs vermutet, die im Sprachgebrauch häufige *hell/dunkel*- bzw. *Licht*-Metaphorik als solche und ob die Komplexität der metaphorischen Aspekte eines entsprechend konzeptualisierten Phrasems wie *Licht am Ende des Tunnels sehen* im Einzelnen erkannt und durchschaut werden, dürfte weder für ein angemessenes Textverständnis noch für eine je eigene angemessene Verwendung erforderlich sein. Gestützt wird diese Einschätzung durch psycholinguistische Befunde: Zu beobachten ist,

> dass Phraseologismen von 6-jährigen Kindern [...] keine besonders entwickelten „reifen" Strategien zur Konstituierung der Bedeutung erfordern, die sie in ihrem Alter noch nicht haben können. Die Analyse des Umgangs mit Phraseologie im Kindergarten ergibt, dass die Kinder Ausdrucksweisen wie *jmdm. um den Hals fallen*, *sich ins Fäustchen lachen*, *auf die Zähne beissen*, im und zum Gebrauch erwerben, ohne gleich notwendig die Sprachbewusstheit zur Metaphorizität und Ambiguität an den Tag legen zu können [...]. (Häcki Buhofer 2004, 157)

Um es an einem Beleg aus dem eingangs bereits zitierten Kinderbuch-Klassiker „Die kleine Hexe" zu illustrieren:

> (7) [...] Aber der schöne Schneemann war hin. Darüber waren die Kinder sehr traurig und <u>ließen die Köpfe hängen</u>. [...] (Preußler 1957, 83)

Für das Verständnis dieser Textpassage müssen Kinder als Rezipienten einerseits die formale Phrasemmodifikation erfassen (inhaltsbedingte Pluralvariante der usuellen Singularform *jemand lässt den Kopf hängen*). Eine größere potenzielle Verstehenshürde ist andererseits darin zu sehen, dass das Phrasem metaphorisch konzeptualisiert ist und der Emotionskundgabe dient oder sie zumindest stützt. Nur so ist nämlich zu erklären, dass Preußler – offenbar eine Verstehenshürde antizipierend – eine dem Kinegramm vorangestellte Paraphrase als Verstehenshilfe anbietet. Man kann das als Indiz dafür werten, dass das Erschließen des Zusammenhangs zwischen Bekundung einer negativen Emotion (*traurig*) und der dafür nutzbaren räumlichen Konzeptualisierung von Tiefe bzw. Richtung nach unten (*hängen*), d. h. das Erkennen und Durchschauen einer Instanz des basalen Metaphernkonzepts NEGATIV IST UNTEN, für eine jüngere Leserschaft eine Herausforderung darstellen kann und eine entsprechende Erklärung nahelegt. Solche Verwendungsfälle mit erklärenden Verstehenshinweisen können gezielt zum Aufbau einer metaphorisch-phraseologischen Kompetenz beitragen, mehr noch: sie erscheinen dafür geradezu prädestiniert.[14] Sie vermitteln gleichzeitig einen Zugang zum wichtigen Feld der Emotionsmetaphorik und bieten einen Ansatzpunkt dafür, entsprechende Metaphernkonzepte zu durchdringen. Gefördert werden auf diese Weise insbesondere die Vernetzung metaphorisch strukturierter Wortschatzbereiche und die Rekonstruierbarkeit lexikalischer Ordnungssysteme.

Quellen

Büchergilde Gutenberg (2012): *Die Wände haben Ohren: Ein Memo-Legespiel in Wort und Bild. Redensarten und ihre Herkunft*, illustriert von Philip Waechter, Frankfurt am Main u. a.: Collection Büchergilde.

Civaschi, Matteo (2017): *Geflügelte Worte in 5 Sekunden. 144 wortlose Bilderrätsel*, Frankfurt am Main: Fischer.

Bild online (07.02.2025): „VfB Stuttgart: Krankheitswelle beim VfB! Um diese Stars muss Hoeneß zittern“, von Julian Agardi, unter: https://www.bild.de/sport/fussball/vfb-stuttgart-krankheitswelle-beim-vfb-um-diese-stars-muss-hoeness-zittern-67a62e869ad35e19fe97ff01 (26.03.2025).

Geolino online (09/2018): „Wut: Warum wir manchmal wütend werden und was in unserem Körper passiert“, von Barbara Lich, unter: https://www.geo.de/geolino/mensch/19476-rtkl-wut-warum-wir-manchmal-wuetend-werden-und-was-unserem-koerper-passiert (26.03.2025).

14 Zusammenhänge zwischen metaphorischer Phrasemkonzeptualisierung und Emotionsbekundung könnten systematisch auch in der Phraseographie genutzt werden. Ettingers (2007ff.) Phrasemauswahl führt *den Kopf hängen lassen* allerdings nicht auf, das partielle Antonym *den Kopf oben behalten* nach dem Metaphernkonzept POSITIV[ES EMOTIONALES EMPFINDEN (wie Mut, Optimismus usw.)] IST OBEN dagegen schon.

Geolino online (03/2019): „Warum Angst eine sinnvolle Sache ist“, von Annika Sartor, unter: https://www.geo.de/geolino/mensch/21212-rtkl-psychologie-warum-angst-eine-sinnvolle-sache-ist (26.03.2025).

Süddeutsche Zeitung online (12.03.2025): „Konjunktur – Chemieindustrie sieht kein Ende der Krise – Pharma wächst“, unter: https://www.sueddeutsche.de/wissen/konjunktur-chemieindustrie-sieht-kein-ende-der-krise-pharma-waechst-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-250312-930-401162 (26.03.2025).

Preußler, Otfried (1957): *Die kleine Hexe*. Mit vielen Textzeichnungen von Winnie Gebhardt-Gayler, Stuttgart/Wien: Thienemann.

Literatur

Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*, Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Buhofer, Annelies (1980): *Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Eine psycholinguistische Untersuchung an schweizerdeutschem Material*, Frauenfeld/Stuttgart: Huber.

Burger, Harald (2004): „Phraseologie – Kräuter und Rüben? Traditionen und Perspektiven der Forschung“, in: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2003, Berlin/New York: De Gruyter, 19-40.

Burger, Harald (2007): „Semantic aspects of phrasemes“, in: Burger, Harald/Dobrovol’skij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 1. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter, 90-109.

Burger, Harald ([5]2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Schmidt.

Dietz, Hans-Ulrich (1999): *Rhetorik in der Phraseologie. Zur Bedeutung rhetorischer Stilelemente im idiomatischen Wortschatz des Deutschen*, Tübingen: Niemeyer.

Diewald, Gabriele (1997): *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*, Tübingen: Niemeyer.

Dobrovol’skij, Dmitrij (1997): *Idiome im mentalen Lexikon. Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Dobrovol’skij, Dmitrij (2004): „Idiome aus kognitiver Sicht“, in: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2003, Berlin/New York: De Gruyter, 117-143.

Dobrovol’skij, Dmitrij ([2]2016): *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*, Tübingen: Stauffenburg.

Dobrovol’skij, Dmitrij/Piirainen, Elisabeth (2009): *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*, Tübingen: Stauffenburg.

Dornseiff, Friedrich ([8]2004): *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*, Berlin/New York: De Gruyter.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2020): *Redewendungen*, Duden Band 11, Berlin: Dudenverlag.

Ettinger, Stefan (2007ff.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*, https://www.ettinger-phraseologie.de.

Fleischer, Wolfgang ([2]1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Niemeyer.

Häcki Buhofer, Annelies (2004): „Spielräume des Sprachverstehens. Psycholinguistische Zugänge zum individuellen Umgang mit Phraseologismen", in: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2003, Berlin/New York: De Gruyter, 144-164.

Häcki Buhofer, Annelies (2007): „Phraseme im Erstspracherwerb", in: Burger, Harald/Dobrovol'skij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter, 854-869.

Hartmann, Dietrich (2005): „Onomasiologische Strukturen im phraseologischen Wortschatz des Deutschen", in: *Der Deutschunterricht* 57(5), 54-61.

Hessky, Regina/Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen: Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen: Narr.

Holder, Friedemann (2019): *Wege zum Metaphernverstehen. Ein zeichensystemübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Juska-Bacher, Britta (2023): „Idiome im Primarschulalter. Erwerb, Didaktik und Umsetzung in Schweizer Lehrmitteln", in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter, 91-112.

Kühn, Peter (2007): „Phraseme im Muttersprachenunterricht", in: Burger, Harald/Dobrovol'skij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter, 881-893.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago/London: The University of Chicago Press.

Lessing-Sattari, Marie (2017): *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*, Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Liebert, Wolf-Andreas (1992): *Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektive einer kognitiven Lexikographie*, Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Lüger, Heinz-Helmut (1997): „Anregungen zur Phraseodidaktik", in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 30, 76-103.

Lüger, Heinz-Helmut (2004): „Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik", in: Lüger, Heinz-Helmut/Rothenhäusler, Rainer

(Hrsg.): *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7), Landau: Empirische Pädagogik, 121-169.

Möhring, Jörg (1992): „Onomasiologische Verfahren in der Phraseologie“, in: Földes, Csaba (Hrsg.): *Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung*, Wien: Edition Praesens, 125-147.

Mückel, Wenke (Hrsg.) (2023): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Munske, Horst Haider (1993): „Wie entstehen Phraseologismen?“, in: Mattheier, Klaus J./Wegera, Klaus-Peter/Hoffmann, Walter/Macha, Jürgen/Solms, Hans-Joachim (Hrsg.): *Vielfalt des Deutschen*, Festschrift für Werner Besch, Frankfurt am Main u. a.: Lang, 481-516.

Richter-Vapaatalo, Ulrike (2007): Da hatte das Pferd die Nüstern voll. *Gebrauch und Funktion von Phraseologie im Kinderbuch. Untersuchungen zu Erich Kästner und anderen Autoren*, Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Rolf, Eckard (2011): *Metaphertheorien: Typologie – Darstellung – Bibliographie*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Schecker, Michael/Rauh, Reinhold (2014): „Zur Verarbeitung figurativer Sprache“, in: Dalmas, Martine/Piirainen, Elisabeth, in Zusammenarbeit mit Natalia Filatkina (Hrsg.): *Figurative Sprache – Figurative Language – Langage figuré*, Festgabe für Dmitrij O. Dobrovol’skij, Tübingen: Stauffenburg, 257-266.

Schemann, Hans ([2]2011): *Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Schemann, Hans ([2]2012): *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*, unter Mitarbeit von Renate Birkenhauer, Berlin/Boston: De Gruyter.

Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Sprache und Emotion*, Tübingen: Francke.

Skirl, Helge/Schwarz-Friesel, Monika ([2]2013): *Metapher*, Heidelberg: Winter.

Stein, Stephan (2015): „Sprachlich gebundenes Wissen über Geld und Wirtschaft in Phraseologismen und konzeptuellen Metaphern“, in: *Der Deutschunterricht* 67(5), 17-27.

Stein, Stephan (2021): „Zum Zusammenhang von metaphorischer Prägung und kommunikativer Leistung von Phrasemen – Am Beispiel von *Licht am Ende des Tunnels sehen* im Corona-Diskurs“, in: Lüger, Heinz-Helmut/Bergerová, Hanna/Schuppener, Georg (Hrsg.): *Phraseme und ihr kommunikatives Potential*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 28), 57-79.

Stein, Stephan ([3]2022): „Phraseme und Phrasemsemantik“, in: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 276-301.

Stein, Stephan (2023): „Primärsprachenunterrichtliche Phraseodidaktik aus textlinguistischer Perspektive“, in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der*

Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin/Boston: De Gruyter, 61-89.

Stumpf, Sören (2015): *Formelhafte (Ir-)Regularitäten. Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen*, Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Sulikowska, Anna (2019): *Kognitive Aspekte der Phraseologie. Konstituierung der Bedeutung von Phraseologismen aus der Perspektive der Kognitiven Linguistik*, Berlin u. a.: Lang.

Ziem, Alexander (2015): „*G-FOL meets metaphors*. Zur Integration von Metaphern in eine Lehr- und Lernplattform für DaF“, in: Dalmas, Martine/Piirainen, Elisabeth, in Zusammenarbeit mit Natalia Filatkina (Hrsg.): *Figurative Sprache – Figurative Language – Langage figuré*, Festgabe für Dmitrij O. Dobrovol’skij, Tübingen: Stauffenburg, 201-220.

Katharina Leonhardt, Leonore Jahn & Carola Strohschen

Das Verständnis von Idiomen und metaphorischen Phrasemen im Grundschulalter

Abstract

Für Grundschüler:innen stellen ihnen unbekannte idiomatische und metaphorische Mehrwortkombinationen eine Herausforderung dar, da deren Erschließung besondere kognitive und sprachliche Kompetenzen erfordert. Kinder begegnen metaphorischen Ausdrücken in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Schwierigkeitsgraden bereits im frühen Kindesalter in vielfältigen sprachlichen Akten. Neben der gesprochenen Sprache kommen Kinder in der Schule auch mit Phrasemen in kinderliterarischen Texten in Berührung. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Grundschüler:innen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Verstehenshilfen Idiome und metaphorische Phraseme erschließen. Im Sinne eines textorientierten Lernens (vgl. z. B. Lüger 2023) bildet das dieser Studie zugrundeliegende Korpus Phraseme aus kinderliterarischen Texten ab. Für die Studie wurden insgesamt 406 Schüler:innen der 2., 3. und 4. Klassenstufe zu ihrem Phrasemverständnis befragt. Sechzehn idiomatische Phraseme wurden in fünf Aufgabentypen vorgelegt, die unterschiedlicher Operationen bedurften. Es konnte nachgewiesen werden, dass bereits in der 2. Klassenstufe Ansätze eines Phrasemverständnisses vorhanden sind. Dieses steigt besonders zur 4. Klassenstufe hin an. Ferner zeigten schon Zweitklässler:innen die Fähigkeit, sich die Bedeutung innovativer Metaphern aus dem Kontext zu erschließen.

1 Einleitung

Lesefähigkeit und lexikalische Kompetenz stehen in einem wechselseitigen Wirkungsverhältnis. Zunächst ist die Kenntnis der Wortbedeutungen Grundvoraussetzung der lexikalischen Dekodierung, wobei ein umfangreicher Wortschatz zweifellos zum allgemeinen Leseverständnis beiträgt. Andererseits trägt eine gute Lesefähigkeit auch umgekehrt zur Erweiterung des Wortschatzes bei (vgl. Artelt et al. 2007, 15).

Eine besondere Herausforderung innerhalb der lexikalischen und damit auch der Lesekompetenz stellen für Grundschüler:innen idiomatische und metaphorische Mehrwortkombinationen[1] dar, da durch ihre syntaktischen, semantischen und pragmatischen Besonderheiten für ihr Verständnis eine höhere Kompetenz notwendig ist als für das Entschlüsseln nicht-metaphorischer Einwortlexeme. Aufgrund der noch nicht abgeschlossenen sprachlichen und kognitiven Entwicklung sollte gerade bei Grund-

1 Idiomatische Mehrwortkombinationen nennt Burger (1998, 15) Idiome. Hallsteinsdóttir (2001, 2) spricht von „Phänomene[n] der Phraseologie im engeren Sinne“, die neben Polylexikalität und Festigkeit „zusätzlich das Merkmal der Idiomatizität aufweisen, das die Abweichung der phraseologischen Bedeutung von der freien Bedeutung eines Phraseologismus beschreibt“. Grund für eine solche Abweichung kann eine metaphorische Motiviertheit sein. In diesem Fall sprechen wir im Folgenden von metaphorischen Phrasemen (auch: konventionalisierte Mehrwortmetapher; vgl. Salminen 2016, 18).

schüler:innen dem Erwerb dieses Wortschatzbereichs (im Rahmen des Pragmatikerwerbs, vgl. Börjesson/Meibauer 2021) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, da die Bedeutung von Idiomen sich nicht aus der Summe der Einzelbedeutungen ihrer Komponenten ergibt (z. B. *jemandem auf der Nase herumtanzen*, *sauer sein*). Diese sind „zu einem großen Teil ebenfalls metaphorischen Ursprungs bzw. in der Gegenwartssprache als usualisierte (Mehrwort)Metaphern begreifbar" (Hessky 1995, 292). Als metaphorische Sprachstrukturen stellen sie besondere Formen der sprachlichen Unbestimmtheit dar, bei denen mindestens eine Komponente mit ihrer denotativen Bedeutung im Widerspruch bzw. Konflikt zu dem umgebenden Kontext steht (vgl. Lessing-Sattari 2015, 374, 377). Dieser Kontext spielt nach Finkbeiner (2011, 47) – abgesehen von der Frequenz des Inputs – auch beim Verstehen von Idiomen und metaphorischen Phrasemen eine wesentliche Rolle (vgl. zusammenfassend auch Juska-Bacher 2023, 92). Demnach verstehen Kinder solche Sprachstrukturen insbesondere über ihre kontextuelle Einbettung. „Kinder- und Jugendbücher sind natürliche Bereiche sprachlichen Inputs, die – über die in ihnen erzählten Geschichten – solche ›reichen Kontexte‹ bieten können" (Finkbeiner 2011, 47), was für die frühe Einbeziehung von Texten aus der Kinderliteratur im Sprachenunterricht der Grundschule spricht. Auf diese Weise kann Literatur auch als Vehikel der sprachlichen, kognitiven und auch der interkulturellen Kompetenzförderung bereits im Primarbereich genutzt werden. Idiome und Metaphern treten hier zudem als verbindendes Element zwischen Alltags- und Literatursprache in Erscheinung. Auf Basis des für das Fremdsprachenlernen entwickelten phraseodidaktischen Dreischritts (vgl. Kühn 1996, 10; später von Lüger 1997, 102 um einen weiteren Schritt ergänzt) und der Lernziele von Wortschatzarbeit im Allgemeinen (nach Ulrich 2011) formuliert Juska-Bacher (2023, 96) drei primäre Lernziele für den muttersprachlichen Primarunterricht:

> 1. *Sprachrezeption*: Die Schüler/innen verstehen – aufgrund ihrer Frequenz in der Alltagssprache oder der Attraktivität des Bildspenderbereichs für die Zielgruppe – ausgewählte Idiome (besser), d. h. sie erweitern bzw. vertiefen ihr Idiomwissen.
>
> 2. *Sprachreflexion*: Entwicklungsabhängig erhalten die Schüler/innen ggf. erste Einblicke in die Doppeldeutigkeit von Idiomen.
>
> 3. *Strategieerwerb*: Die Schüler/innen verbessern die Strategien der Bedeutungsentschlüsselung (exemplarisches Lernen an ausgewählten Idiomen […]) (ebd.; Hervorhebung im Original).

Die Förderung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz (vgl. Salminen 2016, 17-19) in der Erstsprache wiederum ist eine wichtige Vorarbeit für das Fremdsprachenlernen, da die im Erstsprachenunterricht eingeübte bewusste Nutzung von Erschließungshilfen[2] (vgl. Lernziel 3) für das Verstehen fremdsprachiger Strukturen ebenso

2 Erschließungshilfen und daraus abzuleitende Erschließungsstrategien sind die bewusste Einbindung des Kontextes (z. B. die Einbettung des Phrasems im Text, eventuelle den Text begleitende Illustrationen, im Falle von Metaphern das Nachvollziehen des metaphorischen Vergleichsmoments) sowie die Nutzung des Kontext-, Textsorten-, Allgemein- und Weltwissens. Für ersteres können die Ergebnisse der Studie durch die unter-

hilfreich ist. Es gilt also – im Sinne der Sprachbewusstheit – den Kindern bewusst zu machen, dass sie schon Phraseme verstehen (können). Dies tun sie eher intuitiv (prozedurales Wissen). Wenn sie jedoch die entsprechenden Hilfsmittel bewusst einsetzen (deklaratives Wissen), kann das Verständnis noch erweitert werden. Dieses deklarative Wissen aus dem Erstsprachenunterricht ist dann Grundlage für den Aufbau der fremdsprachigen metaphorisch-phraseologischen Kompetenz.

Metaphorisch-phraseologische Kompetenz verstehen wir zuvorderst als Teil der Methodenkompetenz. Wir halten es für vordringlich, die Lernenden – gerade im Sinne der Lernendenautonomie – darin zu unterstützen, Strategien zu entwickeln, wie sie sich die Bedeutung ihnen unbekannter Idiome und metaphorischer Phraseme erschließen können. Diese Kompetenz ist umso wichtiger, als dass sie über Fächergrenzen hinweg unerlässlich ist. Ihre didaktische Förderung sollte bereits im Deutschunterricht der Primarstufe anhand kinderliterarischer Texte einsetzen. Daher kann es unseres Erachtens nicht das Ziel sein, den Kindern ein möglichst breites Phrasemrepertoire zu vermitteln. Vielmehr müssen die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich Bedeutungen eigenständig erschließen zu können. Wir plädieren aus diesem Grund für ein textorientiertes Lernen, sodass bereits die jungen Lernenden im Umgang mit sprachlich komplexen kinderliterarischen Texten üben und so ein tieferes Verständnis erlangt werden kann. Die Erstellung entsprechender Unterrichtsmaterialien (zunächst für den Erstsprachenunterricht) ist Ziel unseres Projekts „Metapher und Phraseologie in deutscher Kinderliteratur. Ein interdisziplinäres Projekt zur Förderung metaphorischer und phraseologischer Kompetenz bei Grundschüler:innen“. Die quantitative Erhebung zur Ermittlung der Ausgangslage bildet hierfür den ersten Schritt.

2 Literarisches Lernen und Kompetenzbildung

2.1 Erwerb von Idiomen und metaphorischen Phrasemen

Metaphorisch-phraseologische Kompetenz entwickeln Sprachlernende im Rahmen des Pragmatikerwerbs (vgl. Börjesson/Meibauer 2021, 20). „Die Fähigkeit, die nichtkompositionale, aber häufig dominantere Bedeutung von *Phrasemen* zu verstehen, entwickelt sich ab dem 6./7. Lebensjahr und dauert teils noch bis ins 13. Lebensjahr an“ (Hervorhebung im Original; ebd.). Der unterstützende Effekt des Vorlesens auf die sprachliche Entwicklung von Kindern bis zum Alter von 7 Jahren ist dabei gut untersucht (vgl. ebd., 15). Unerforscht ist bislang der weiterführende Spracherwerb und inwiefern Kinderliteratur auch im Selbstlesealter diesen begünstigt (ebd.). Deshalb gilt es, die Lernenden (auch oder besonders jene ohne Vorlesekultur) für das Selbstlesen zu begeistern und vor allem entsprechend vorzubereiten, um Frustration aufgrund von

---

schiedlichen Bedingungen Hinweise darauf geben, was den Kindern konkret bei der Entschlüsselung unbekannter Strukturen hilft. Zur unterschiedlichen bzw. mehrfachen Motiviertheit von Idiomen (metaphorisch, metonymisch, symbolisch, intertextuell, indexikalisch) vgl. zusammenfassend Salminen (2016, 19-28).

Nicht-Verstehen der „ungewohnten Sprache“ (vgl. Preußer 2023, 117-119) zu vermeiden. Auf diese Art der Sprache aufmerksam zu machen, ist einer der Wege des literarischen Lernens im Grundschulalter, die von Preußer beschrieben werden und zu denen sie „sprachliche[…] Bilder[…] im weitesten Sinne – also innovative Metaphern, Vergleiche und Symbolstrukturen“ zählt (ebd., 117). Aufgrund ihrer beachtlichen Phrasem- und Metapherndichte „können kinderliterarische Texte […] prinzipiell die Entwicklung der Fähigkeit, deren nicht-kompositionale Bedeutung zu verstehen, unterstützen, wie auch den Erwerb dieser sprachlichen Einheiten als solche“ (Börjesson/ Meibauer 2021, 20). Dabei spielen für den Erwerb literarischer Kompetenz sprachsymbolische Aspekte eine ebenso wichtige Rolle wie die inhaltlichen Elemente, sodass Form und Inhalt in der Regel nicht getrennt voneinander vermittelt werden sollten. Eine rein inhaltsfixierte Lektüre literarischer Texte entspricht nach Ansicht von Autor:innen wie Kepser und Abraham ([4]2016, 112) keineswegs einem empfehlenswerten Ansatz im Umgang mit Literatur im schulischen Kontext. Im Gegensatz dazu sollte mit Blick auf die Verschmelzung von Form und Inhalt besonders die Sprachfunktionalität in den Vordergrund rücken.

2.2 Metaphorische Kompetenz bei Grundschüler:innen

Die schriftliche Befragung unter Grundschüler:innen der zweiten bis vierten Klassenstufe[3] soll den Grad des Metaphern- und Phrasemverständnisses unserer Stichprobe ermitteln. Zu erwarten ist, dass alle Sprecher:innen „[ü]ber eine gewisse Metaphernkompetenz in der Mutter- und Fremdsprache verfügen […], denn sie entwickeln in der Regel mehr oder weniger bewusste und mehr oder weniger effektive Strategien, wie sie sich z. B. innovative Metaphern selbst erschließen können“ (Koch 2013, 125). Daran anknüpfend gilt es, die Lernenden auf ihre Strategien aufmerksam zu machen und mit ihnen weitere zu erproben, um so den Herausforderungen der erst- wie auch der fremdsprachigen Metapher gewachsen zu sein. Die Entwicklung metaphorischer Kompetenz ist insofern von großer Bedeutung, da sie sicherstellt, dass die Lernenden eigenständig und erfolgreich Metaphern verstehen und selbst produzieren können (vgl. Jäkel 2015, 161), was wiederum eine gelingende Kommunikation in der Zielsprache (und -kultur) unterstützt. Dasselbe gilt für Idiome, da auch hier der Kontext sinngebend ist. Er zeigt den Rezipient:innen an, ob das Lexem oder die Lexemfolge wörtlich zu verstehen ist oder nicht. Falls nicht, ist bei Unkenntnis der phraseologischen Bedeutung ein erhöhter kognitiver Aufwand erforderlich, um die Bedeutung unter Berücksichtigung des gegebenen Kontextes zu erschließen.

Dabei werden insbesondere kognitive Prozesse der Lernenden angeregt und ihre kognitiven Fähigkeiten geschult. Doch auch weitere Kompetenzen und Fertigkeiten gehen mit der Metaphernkompetenzbildung einher, die bei der Planung und Erarbei-

3 Den noch nicht voll entwickelten Lesefähigkeiten von Kindern wurde Rechnung getragen, indem die Lehrkräfte aufgefordert waren, den Fragebogen zur Verständnissicherung vorzulesen. Bei der Antwortfindung wurde nicht eingeholfen.

tung von Lehr-Lern-Materialien für den (Fremd-)Sprachenunterricht einbezogen werden können; diese sind (vgl. Koch 2013, 141-149):

- *language awareness* (vgl. Kap. 2.2),
- Kommunikationskompetenz, insbesondere interkulturelle kommunikative Kompetenz (vgl. KMK 2012, 19-21) (vgl. Kap. 2.2),
- Methodenkompetenz (z. B. Metaphern als Kompensationsstrategie, Erschließungstechniken),
- kognitive, analytische Fähigkeiten (z. B. Erschließen von Ähnlichkeitsrelationen zwischen Quell- und Zielbereich, Hinterfragen kultureller Konventionen),
- Medienkompetenz (z. B. Bewusstsein über u. a. manipulative Wirkung von Metaphern z. B. in der Werbung).

All diese Kompetenzen und Fertigkeiten sind fächer-, zumindest aber sprachenübergreifend anzubahnen, denn Metaphern und Idiome werden in allen Sprachen und Fachgebieten (Naturwissenschaften, Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport, Werken und Schulgarten, Religion und Ethik) verwendet. Sie zu erkennen, deuten zu können, zu verstehen und folglich selbst zu verwenden, ist daher grundlegend für das Verständnis der jeweiligen Lerngegenstände, weshalb Erschließungsstrategien bereits frühzeitig entwickelt bzw. bewusst gemacht werden müssen. Diese sind letztlich in allen Fächern und für alle Textsorten gleichermaßen anwendbar. In Anlehnung an Koch (2013, 124-151) wird postuliert, dass insbesondere das Fremdsprachenlernen von einer frühzeitig entwickelten, muttersprachlichen Metaphernkompetenz profitiert, da das Erkennen bildsprachlicher Elemente und die Anwendung entsprechender Erschließungsstrategien durch die Lernenden so bereits automatisiert wäre und nicht erneut vermittelt werden müsste.

2.3 Sprachaufmerksamkeit als ausgewählter Aspekt literarischen Lernens

Metaphorische Sprachstrukturen, wie sie bereits in der Kinderliteratur genutzt werden, begreifen wir zudem explizit als Lerngegenstand zur Förderung der *language awareness*, denn gerade „[d]urch die Arbeit mit Metaphern werden dabei Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion erreicht. Eine Metapher, die dem Lernenden als solche auffällt, ‚nötigt' (Katthage 2004: 18) ihn quasi dazu, sich bewusst mit Sprache auseinanderzusetzen und verschafft ihm gleichzeitig Einblicke in das Wesen von Sprache" (Koch 2013, 142). Bereits in der Grundschule sollten daher die Lernenden entsprechende Elemente ihrer Erstsprache bewusst wahrnehmen und verinnerlichen[4]. „Sind die Lernenden erst einmal im aufmerksamen Umgang mit Metaphern geschult, ist zu erwarten, dass sie im weiteren Unterricht und in ihrem Alltag selbstständig Metaphern entdecken" (ebd.). Sprachaufmerksamkeit in diesem Sinne ist über die Erstsprache hinaus, also auch für den Fremdsprachenunterricht, eine wichtige Grundlage für den

4 Die Entwicklung von Sprachbewusstheit ist in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich sowie für die Fremdsprachen festgeschrieben (KMK 2022, 19-20; KMK 2023, 23-24; KMK 2012, 21).

Aufbau von Sprachkompetenz. Die konsequente Behandlung idiomatischer und metaphorischer Wendungen fördert folglich den bewussten Umgang mit diesen und legt überdies den Grundstein für ein allgemeines Sprachbewusstsein, was Lernenden das Erschließen und Verstehen von Texten aller Art ermöglicht (vgl. ebd., 143). Dadurch werden die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefordert und geschult (vgl. Schurf 1982, 10). Das Vermitteln von Erschließungstechniken, d. h. die bewusste Einbeziehung des gegebenen Kontextes (textueller, bildlicher oder anderer, auch multimodaler Art), ist zudem eine wichtige Unterstützung im Sinne der Lernendenautonomie.

Für den Literaturunterricht der Grundschule ist die Arbeit an Metaphern ein wichtiges und notwendiges Lernziel, um literarische Texte zu verstehen. Auch Spinner weist in seinen elf Aspekten literarischen Lernens das „Verständnis für metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen“ (2006, 11) aus. Trotzdem scheint die sprachliche Arbeit an Metaphern im Allgemeinen eher der Sekundarstufe vorbehalten zu sein, wenn man die einschlägigen Fachzeitschriften im Bereich Deutsch zu dieser Thematik heranzieht (bspw. *Der Deutschunterricht* 6/2006, *Praxis Deutsch* 267/2018). Gleichwohl findet sich bereits in Erstlesetexten eine Vielzahl metaphorischer und idiomatischer Wendungen, die eine Arbeit an und mit ihnen erforderlich macht. Um sie jedoch zu verstehen und selbst auch im individuellen Sprachschatz zu verorten, bedarf es im schulischen Kontext einer didaktischen Anleitung und Hinführung. Es gilt die Arbeit an metaphorischen und idiomatischen Phrasemen im Literaturunterricht mit der Erweiterung des Textverständnisses als Ziel zu verbinden, so dass Literatur nicht als Steinbruch verstanden wird, aus dem Inhalte herausgelöst und isoliert betrachtet werden.

3 Idiome und metaphorische Phraseme in der Kinderliteratur

Der vorliegenden Fragebogenstudie ging eine intensive Korpusanalyse voraus, aus der Idiome und metaphorische Phraseme, die in der untersuchten Kinderliteratur vorkommen, ermittelt und nach Art, Kontexteinbettung und Schwierigkeitsgrad klassifiziert wurden. Das Korpus umfasst vier aktuelle Kinderbücher (2014-2020) der mehrfach ausgezeichneten Autorin Lena Hach (vgl. Kap. 4.1). Die meisten der ermittelten Sprachstrukturen sind Phraseme, die mindestens teilidiomatisch sind. Für die angestrebte Studie sind diese teil- (z. B. *einen Bärenhunger haben*; vgl. *Hugo und Big Dschi*, 27) und vollidiomatischen Phraseme (z. B. *jemandem die Leviten lesen*; vgl. ebd., 52) von Interesse, welche insgesamt oder bzgl. der ggf. eingebundenen Metapher entweder lexikalisiert oder innovativ bzw. recycelt oder subjektiv-innovativ sind.

In vielen Kommunikationssituationen, sei es in der Politik, in der Werbung oder eben auch in der Literatur, werden die bildsprachlichen Bedeutungen von lexikalisierten Metaphern gern mit ihren wörtlichen Bedeutungen in Beziehung gesetzt und in neuen, nicht-usuellen Kontexten verwendet (vgl. Schmitt 1998, 449). Schmitt spricht davon, dass dieses „sprachliche Altmaterial“, mit dem Ziel einer gesteigerten Metaphorizität, d. h. der Bewusstmachung seiner metaphorischen Bedeutungsebenen, „recycelt“ und so für neue kommunikative Zwecke nutzbar gemacht wird (vgl. ebd., 452-

461). Die Wiederbelebung toter Metaphern bzw. Idiome durch einen schöpferischen Umgang mit diesen, kann auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden. Viele der Verfahren nutzt auch Hach in ihren Büchern:

- Transfer alter Metaphernkonzepte auf neue Zielbereiche (vgl. ebd., 449), wenn bspw. das Vampirmädchen aus *Flo und Valentina* sagt „Klar kann ich Latein [...]. Ist doch eine tote Sprache." (132);
- „kreative Extension" (Jäkel 1997, 53-54), wie z. B. „[...] wenn er sich sicher sein konnte, dass Gras über die Sache gewachsen war. Viel Gras. Eine ganze Wiese voller fetter, grüner Grashalme" (*Kawasaki hält alle in Atem*, 90-91);
- Bilderkumulation (vgl. Gil 1998, 99, 101, 108), wie z. B. „schräge Abenteuer und wilde Geschichten" (*Flo und Valentina*, 136);
- Modifikation, etwa auf paradigmatischer Ebene, wie z. B. „Schisskaninchen" statt „Angsthase" (*Flo und Valentina*, 48, 57, 98, 111, 136);
- Wechsel des Mediums, wenn sprachliche Metaphern z. B. graphisch, zeichnerisch oder filmisch umgesetzt werden (vgl. Jäkel 1997, 54; Gil 1998, 100-101, 105-106; Schmitt 1998, 449) wie in *Hugo und Big Dschi*, wo die Illustrationen den Geige spielenden Hugo (zu *jemandem die Meinung geigen*; 51) oder die Nachbarskinder in Gestalt von Schnecken (zu *jemanden zur Schnecke machen*; 52) abbilden.

Erreicht wird durch solche Verfahren eine Steigerung der Metaphorizität bzw. Bildhaftigkeit, die häufig der Erzeugung von Humor oder eines Überraschungseffektes dienen und die in Kinderliteratur auch gezielt genutzt werden, um der Zielgruppe die übertragene Bedeutung bewusst zu machen und ihr so das Verständnis zu erleichtern.

Als *subjektiv-innovativ* gelten lexikalisierte Metaphern, die einzelnen Lernenden unbekannt sind, weshalb sie gezwungen sind, sich deren Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen. Koch (2013, 51) führt diesen Terminus ein, um eine „rein fremdsprachendidaktische Metaphernart, die in der Zielsprache lexikalisiert, für den einzelnen Fremdsprachenlernenden jedoch zunächst wieder innovativ ist", zu beschreiben. „Entscheidend dafür, ob eine Metapher einen subjektiv-innovativen Status erhält, ist […] das Vorwissen des Lernenden" (ebd.). Daher ist der Terminus auch für den Erstsprachenunterricht der Primarstufe und ebenso auf idiomatische Phraseme anwendbar, da die jungen Lernenden über ein noch sehr schmales Metaphern- und Phrasemrepertoire verfügen und viele lexikalisierte Metaphern und Idiome noch nicht kennen (vgl. u. a. Schaunig et al. 2004). *Subjektiv-innovativ* bedeutet dann aber auch – mit Blick auf die zu erstellenden Lernmaterialien – die Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung. Hierbei ist die Vermittlung entsprechender Erschließungsstrategien für unbekanntes Sprachmaterial besonders zentral. Stoßen einzelne Lernende auf ein ihnen subjektiv-innovatives Phrasem, scheint der bewusste Einbezug des Kontextes (Textsortenwissen, Text, Bild etc.) zur Hypothesenbildung hinsichtlich möglicher Bedeutungskomponenten für sie hilfreich zu sein.

Darüber hinaus bedienen wir uns an einer Stelle des Fragebogens einer eigens erschaffenen vollidiomatischen Phrasemkreation (**jemanden in eine Kiste packen*), um

den Beitrag des Kontextes für das Verstehen bildsprachlicher Wendungen zu untersuchen. Damit stellen wir sicher, dass diese für alle Schüler:innen innovativ, d. h. nicht in ihrem mentalen Lexikon gespeichert ist und kreieren so ein potenzielles Hindernis für das Verstehen, sodass die Kinder die Einbindung in den Kontext nutzen müssen, um sich die übertragene Bedeutung zu erschließen. Die Antworten der Kinder zu dieser Phrasemkreation sind ein Indikator für deren Phrasemsensibilität und können eine erste Orientierung zur didaktischen Arbeit an Phrasemen sowohl im Erstsprachen- als auch im Fremdsprachenunterricht geben.

Die im Korpus enthaltenen Idiome kategorisieren wir zudem nach vermutetem Schwierigkeitsgrad. Dieser ergibt sich aus der Frequenz des jeweiligen Ausdrucks[5], aus dessen Transparenz und Erschließbarkeit durch den im Buch gegebenen Kontext, aus dem enthaltenen Wortschatz und – für die im Anschluss an die Studie angestrebte Konzeption von Lehr-Lern-Materialien – auch aus der visuellen oder szenischen Darstellbarkeit des im Phrasem versprachlichten Sachverhaltes.

„Für die Gruppe der Fünf- bis Zehnjährigen wurde in Studien aus dem angelsächsischen Bereich nachgewiesen, dass sie transparente bzw. metaphorisch motivierte Idiome wie *hold your tongues* leichter verstehen als opake wie *beat around the bush*“ (Finkbeiner 2011, 48; Hervorhebung im Original)[6]. Das aus synchroner Sicht arbiträr erscheinende Phrasem *jemanden die Leviten lesen* ist demnach weniger transparent und bedarf besonderer Verständnisstützen in der Kinderliteratur. Hach wählt zu diesem Zweck bspw. die Häufung bedeutungsähnlicher, aber unterschiedlich transparenter bzw. opaker Phraseme (Bilderkumulation): *jemandem die Meinung geigen, jemandem den Kopf waschen, jemanden zur Schnecke machen* (vgl. *Hugo und Big Dschi*, 51-52).

Die Transparenz ist dabei nur graduell zu sehen. So gibt es mehr oder weniger transparente Phraseme, was in Abhängigkeit zu ihrer metaphorischen Motiviertheit und Arbitrarität steht. Dass es etwa die Schnecke ist, zu der man jemanden macht, erscheint aus synchroner Perspektive arbiträr, da quasi auch jedes andere kleine Tier als Bildspender hier genutzt werden könnte; aber eben nicht jedes andere Tier, sondern nur die wirklich kleinen (**jemanden zur Giraffe machen* z. B. würde ganz andere Konnotationen aktivieren und somit die Zielbedeutung verfehlen; **jemanden zur Raupe machen* hingegen käme dem konnotativ viel näher). Die Wendung ist also nicht absolut arbiträr, nicht absolut opak und somit zum Teil motivierbar. Teilidiomatische Phraseme erscheinen transparenter, da sie mindestens ein Element ihrer denotativen Bedeutung beibehalten (z. B. *jemandem die <u>Meinung</u> geigen*; vgl. *Hugo und Big Dschi*, 51) und so bereits einen gewissen, das Verständnis unterstützenden Kontext für die idio-

5 Zur Ermittlung von Frequenzen wurde das Korpus „German web deTenTen18“ (2018) mit Hilfe von Sketch Engine sowie das Wortschatz-Korpus der Universität Leipzig genutzt.

6 „Unter Transparenz bzw. Opakheit wird die Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit verstanden, mit der die Motivation für den Gebrauch eines Phraseologismus entdeckt bzw. wiederentdeckt werden kann, wobei die Motivation nicht die diachron korrekte sein muß“ (Keil 1997, 84).

matischen Elemente mitliefern. Ähnliches gilt für phraseologische Vergleiche (z. B. *etwas passt wie angegossen*, vgl. *Flo und Valentina*, 126), da sie ein Element in dessen denotativer Bedeutung versprachlichen und durch einen konventionalisierten Vergleich spezifizieren (vgl. Finkbeiner 2011, 53). Dieser ersetzt quasi eine Determinante (*etwas passt perfekt*) zum Zwecke z. B. der Hervorhebung. Auch Kinegramme erscheinen bis zu einem gewissen Grad transparent, denn sie versprachlichen konventionalisiertes nonverbales Verhalten, Gestiken und Mimiken (z. B. *Däumchen drehen*, vgl. *Hugo und Big Dschi*, 9), wobei diese jedoch nicht zwingend die Artikulation begleiten müssen. Bisweilen wirkt allein die sprachlich kodierte, übertragene Bedeutung („sich langweilen") (vgl. Finkbeiner 2011, 54). Entscheidend dafür, ob und inwiefern idiomatische Wendungen von Grundschüler:innen verstanden, (re)produziert und erklärt werden können, hängt also nicht allein von der Reichhaltigkeit des Kontextes ab, sondern auch vom Grad ihrer Transparenz bzw. Motivierbarkeit, Arbitrarität und damit vom Typus des Phrasems.

Ferner gilt es, die Gebrauchsfrequenz der metaphorischen Phraseme im kindlichen Umfeld zu berücksichtigen. Etwa ist *keinen blassen Schimmer haben* (vgl. *Flo und Valentina*, 120) eher opak und dennoch mehrheitlich Teil des kindlichen (passiven) Sprachwortschatzes[7], weshalb Grundschüler:innen an dieser Stelle weniger Verständnisprobleme haben dürften als bei transparenteren, aber weniger frequenten[8] Phrasemen (z. B. *nicht lange fackeln* oder *auf der Matte stehen*; vgl. *Hugo und Big Dschi*, 13 bzw. 66). Auch ist der Faktor der Wortfrequenz für die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades eines metaphorischen Phrasems hinzuzuziehen, denn das Lexem *Leviten* kommt seltener vor als z. B. *Schnecke* und ist allein auf die Distribution *lesen* beschränkt (vgl. Wortschatz Uni Leipzig). Das Wort *Schnecke* hingegen ist Teil der kindlichen Erfahrungswelt, wenngleich dies nicht automatisch bedeutet, dass Kinder das Phrasem *jemanden zur Schnecke machen* direkt mit seiner phraseologischen Bedeutung erwerben (vgl. Finkbeiner 2011, 55). Daher halten wir es für zentral, im Primarunterricht den Lernenden Strategien zu vermitteln, anhand derer sie in die Lage versetzt werden, sich die phraseologische Bedeutung ihnen unbekannter Idiome selbstständig zu erschließen.

Finkbeiner fasst die Einordnung von Phrasemen nach Schwierigkeitsgraden wie folgt zusammen:

> Idiome sollten – jedenfalls, wenn sie opak sind – zu den eher schwierigen Phraseologismen zählen, wobei […] es ganz offensichtlich eine große semantische Variation zwischen einzelnen Idiomen gibt. Teilidiome sollten zu den leichteren Phraseologismen zählen, da sie mindestens eine ›freie‹ Komponente haben, und da die Bedeutung von Einzelkomponenten eine wichtige Rolle für das kindliche Idiomverstehen zu spielen

7 Die Frequenzen wurden mithilfe des Korpus „German web deTenTen18" (2018) ermittelt. Eine solche Frequenz lässt Rückschlüsse auf den möglichen Input seitens der Erwachsenen und damit auf den (passiven) Wortschatz von Kindern zu.

8 Im Korpus „German web deTenTen18" (2018) wurden mit Hilfe von Sketch Engine folgende Werte ermittelt: *nicht lange fackeln*: 0.14 pro Mio. Token; *auf der Matte stehen*: 0.18 pro Mio. Token; *keinen blassen Schimmer haben*: 0.31 pro Mio. Token.

> scheint. Auch phraseologische Vergleiche sollten eher einfach sein, da sie ebenfalls eine ›freie‹ Komponente enthalten, die durch den konventionellen Vergleich lediglich verstärkt wird [...] (ebd.).

4 Untersuchung

4.1 Korpuswahl und -beschreibung

Als Ausgangsbasis für die Erstellung von textorientierten Lehr-Lern-Materialien zur Anbahnung und Entwicklung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz von Grundschüler:innen dient uns die Kinderliteratur, die die natürlichen Spracherwerbsprozesse unterstützen kann (vgl. Meibauer 2011, 9), da sie „als spezifischer Input […] besondere Lernchancen bietet" (Börjesson/Meibauer 2021, 16). „[E]s gibt inzwischen sehr viel [sic] Belege für frühes kontextabhängiges Lernen von Kindern, so dass man den Einfluss des Inputs auf den Erwerbsprozess nicht unterschätzen sollte" (Meibauer 2011, 9). Kinderbücher sind solche „natürliche[n] Bereiche sprachlichen Inputs", die durch das Erzählen von Geschichten Metaphern und Phraseme in reichhaltige Kontexte einbetten. „Sie haben zugleich das Potential, das Verständnis der verwendeten Phraseologismen durch zusätzliche textuelle Verfahren besonders zu sichern" (Finkbeiner 2011, 47). Das Potenzial der Kinderliteratur liegt demnach darin, durch vielschichtige Verständnishilfen das Verstehen und den Erwerb von Metaphern und Phrasemen zu fördern, denn die hierin verwendete Sprache ist „eine Form von kindgerichteter (und kindgerechter) Sprache [...], der Phraseologiegebrauch ein kindgerichteter (und kindgerechter)" (ebd.).

Für die vorliegende Studie wurden die Werke von Hach vor allem aufgrund ihrer Aktualität und der damit verbundenen modernen Sprachverwendung ausgewählt und untersucht. Dabei fiel die Wahl auf die Bücher *Hugo und Big Dschi* (2020, Erstlesebuch), *Kawasaki hält alle in Atem* (2014), *Flo und Valentina* (2019) und *Der Limonadensprudler* (2017), die auf das Vorkommen von Idiomen und metaphorischen Phrasemen hin analysiert wurden. Es überraschte, dass gerade das Erstlesebuch *Hugo und Big Dschi* im Verhältnis zum Umfang die meisten Phraseme enthält (größte Phrasemdichte). In *Flo und Valentina* spielt Hach vor allem mit innovativen bzw. recycelten Idiomen, was sehr anspruchsvoll für die junge Zielgruppe erscheint.

Im Allgemeinen gilt, „dass Kinderliteratur grundsätzlich an den kindlichen Entwicklungsstand angepasst ist" (Börjesson/Meibauer 2021, 16). Kinderbuchautor:innen kalkulieren bei der Verwendung von Metaphern und Idiomen den noch nicht abgeschlossenen Spracherwerb ihrer Zielgruppe insofern mit ein, als dass sie bildhafte Ausdrücke in einen das Verständnis unterstützenden Kontext einbetten, sie erklären, modifizieren und/oder paraphrasieren und das deutlich häufiger, als dies Autor:innen von Büchern für ältere Zielgruppen tun (vgl. Geisler 1985, 49; Richter-Vapaatalo 2007, 232; Finkbeiner 2011, 51-52; Burger [5]2015, 176; Stein 2023, 72). Auch bedienen sie sich vermehrt der Bilderkumulation, indem sie mehrere Metaphern bzw. metaphorische Phraseme für denselben Zielbereich in derselben Erzählsituation nutzen, wodurch die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Bildhaftigkeit der Wendung(en) ge-

lenkt und so das Verständnis gefördert wird. Dies wiederum erzeugt Redundanz und ein Phrasem wirkt erklärend für andere Phraseme. Als Beispiel sei erneut ein Auszug aus *Hugo und Big Dschi* gegeben:

> Big Dschi blickt Hugo direkt in die Augen: „Ich wünsche mir, dass du den Pappnasen die Meinung geigst“, sagt er. Hugo versteht nur Bahnhof. Welchen Pappnasen? Und er kann doch gar nicht Geige spielen. „Mann, Chefchen!“ Big Dschi verzieht den Mund. „Du sollst den Pappnasen den Kopf waschen. Ihnen die Leviten lesen. Sie zur Schnecke machen. Du verstehst?“ Jetzt versteht Hugo. [...] (unsere Hervorhebungen; 51-52).

Auch die Modifikation von Metaphern und metaphorischen Phrasemen weist die Rezipient:innen auf die bildsprachliche Bedeutung des Ausdrucks hin. Gleiches gilt für die Reaktion Hugos im angeführten Beispiel, dass er doch gar nicht Geige spielen könne, wodurch das Phrasem wörtlich genommen wird, was deutlich macht, dass an dieser Stelle eben nicht die denotative Bedeutung von *geigen* zum Tragen kommt, sondern die konnotative aktiviert wird. Dies wird zusätzlich durch eine entsprechende Illustration im Buch (51) unterstützt.

Wird ein Phrasem modifiziert, so bedeutet dies, dass seine Struktur mehr oder weniger stark verändert wird, und zwar mit dem Ziel einer Bedeutungserweiterung. Es treten also weitere Aspekte zur konventionalisierten Bedeutung hinzu, was Hach sehr oft in *Flo und Valentina* nutzt, z. B.:

- „Ach, du nachtschwarze Zwölf!“ (Untertitel zum Buch, 13, 96; konventionell: *Ach, du grüne Neune!*)
- „Ach, du fetter Knoblauch!“ (12, 87; konventionell: *Ach, du dickes Ei!*)
- „Großes Vampirehrenwort“ (39; konventionell: *Großes Indianerehrenwort*)
- „[...] interessiert mich nicht die Knolle“ (47; konventionell: *nicht die Bohne interessieren*)
- „zur Feier der Nacht“ (91; konventionell: *zur Feier des Tages*)

Ferner bedienen sich Autor:innen im Sinne der Verständnissicherung der Paraphrasierung solcher Wendungen. In jedem Fall soll mit etwaigen Mitteln erreicht werden, dass Metaphern und Idiome leichter als solche erkannt und entsprechend gedeutet werden. Auf metasprachlicher Ebene dient dies der Sensibilisierung für derartige Phänomene. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, im Unterricht Strategien zu vermitteln, die den Kindern den Zugang zu diesen sehr häufig auftretenden sprachlichen Phänomenen erleichtern, Sprachbewusstheit anbahnen und so metaphorisch-phraseologische Kompetenz aufbauen.

4.2 Erhebungskontext

Der vorliegenden Studie liegen folgende Fragen zugrunde:

(1) Welche Abhängigkeit liegt zwischen Klassenstufe und Phrasemverständnis vor?
(2) Welche Phrasemarten (teilidiomatisch, idiomatisch, metaphorisch) verstehen Kinder im Grundschulalter?

(3) Unter welchen kontextuellen Bedingungen (Bild, Text und Bild, ohne Kontexteinbettung) werden diese Phraseme verstanden?

Um ein umfassendes Bild zu erhalten, wurde ein Fragebogen mit mehrheitlich jenen Phrasemen entwickelt, die im Zuge der Korpusanalyse gesammelt wurden. Als ertragreichster Phrasemlieferant ist das Erstlesebuch *Hugo und Big Dschi* maßgeblich für die Auswahl der Beispiele. Doch nicht allein die Phrasemdichte war ausschlaggebend. Der Protagonist ist ein Kind im Alter der avisierten Leserschaft. Der Erzählduktus orientiert sich an der kindlichen Sprache. Für die Fragebogenstudie wurden also überwiegend Beispiele hieraus ausgewählt, da aufgrund der Phrasemdichte und -breite des Buches Phraseme aus allen definierten Schwierigkeitsstufen hinsichtlich ihres Verständnisses verfügbar sind[9], diese der den Kindern nahen Alltagssprache entstammen, auf diese Weise alle Altersstufen der Zielgruppe mit demselben Fragebogen getestet werden können und so die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gesichert ist.

Für die Erhebung wurden vier Grundschulen ausgesucht, die sowohl unterschiedliche sozioökonomische Kennungen als auch unterschiedliche regionale Lagen (Stadt/Land) aufwiesen. An der Fragebogenerhebung im Juli 2021 nahmen insgesamt 406 Schüler:innen teil. Aus der Gesamtstichprobe konnten 404 gültige Angaben der Befragten zu ihrem Geschlecht gewertet werden. Die Anteile der männlichen (49,8 %) und weiblichen Lernenden (50,2 %) sind ausgeglichen. Die Fragebögen kamen in den Klassen 2-4 der vier Schulen zum Einsatz. Eine Schule konnte aus organisatorischen Gründen nur in den Klassen 2-3 den Fragebogen einsetzen. In der Klassenstufe 2 nahmen 137 Schüler:innen teil, in der Klassenstufe 3 waren es 155 Schüler:innen und in der Klassenstufe 4 beteiligten sich 114 Schüler:innen an der Erhebung. In den einzelnen Klassenstufen wies die Stichprobe ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis auf.

Von den 406 Schüler:innen gaben 382 an, zu Hause Deutsch zu sprechen. Von den 94,1 % Deutschsprechenden gaben 2,3 % der Befragten an, noch eine weitere Sprache zu Hause zu sprechen: Arabisch, Englisch, Russisch oder Lettisch.

4.3 Erhebungsmethode

Im Fragebogen werden deskriptive Merkmale wie Geschlecht, Erstsprache, Alter und Klassenstufe erfasst. Da die Erhebung in einem Paper-Pencil-Format erfolgt, das Lese- und Schreibkompetenz der Teilnehmenden voraussetzt, beginnt die Untersuchung erst in der zweiten Klassenstufe, wobei grundsätzlich bei den Fragestellungen auf die Kompetenzen der Lernenden Rücksicht genommen wurde. So haben die Lehrkräfte die einzelnen Fragen vorgelesen und die beiden Freitext-Aufgaben konnten mit nur wenigen Worten beantwortet werden.

9 Aus diesem Grund wird anvisiert, entsprechende Lernmaterialien in einem Folgeprojekt – im Sinne der Textorientierung (vgl. u. a. Lüger 2023) – unter Einbezug dieses Buches zu erstellen.

Insgesamt wird das Verständnis zu 16 Phrasemen erhoben. Der Fragebogen ist derart gestaltet, dass der Schwierigkeitsgrad mit den Aufgabenkomplexen steigt. Dieser ergibt sich aus der angebotenen bzw. fehlenden Kontexteinbettung:

Aufgabe 1: Einbettung des Phrasems in sprachlichen Kontext
Aufgabe 2: Einbettung des Phrasems in bildlichen Kontext
Aufgabe 3: Substantiv-Verb-Verbindung ohne Gebrauchskontext
Aufgabe 4: Erklärung eines Phrasems ohne Gebrauchskontext
Aufgabe 5: Phrasemnennung aus bildlicher Vorgabe ohne Gebrauchskontext

Die Aufgaben 1-3 sind als Ankreuzaufgaben erstellt, die neben einer richtigen Antwort auch eine „weiß ich nicht"-Option beinhalten, so dass die Befragten keinen Entscheidungsdruck haben (Dolnicar/Grün 2014). Die Antworten zu den Aufgaben 4-5 sind nicht vorgegeben und müssen schriftlich formuliert werden.

Angenommen wird eine Abhängigkeit der Metaphernkenntnis, des Metaphernverständnisses und der Fähigkeit, die Bedeutung von Metaphern und Phrasemen aus dem Kontext zu erschließen, vom Alter der Kinder, da hierfür gewisse kognitive Leistungen gefordert werden bzw. kognitive Fähigkeiten vonnöten sind, die sich im Laufe der Grundschulzeit entwickeln. Gleiches gilt für die Fähigkeit, Metaphern und Phraseme ohne Kontexteinbettung als solche zu erkennen und (re)produzieren zu können.

In **Aufgabe 1** sollen die Schüler:innen einer vorgegebenen sprachlichen Situation das passende Phrasem zuordnen. Eine Illustration stellt eine entsprechende Situation bildlich dar. Die Antwortoptionen sind so gewählt, dass jeweils neben dem korrekten Phrasem ein falsches Phrasem derselben Isotopie und ein falsches Phrasem einer anderen Isotopie präsentiert wird.

Für die richtige Antwort zur Frage „Was kannst du sagen, wenn du etwas nicht verstehst?" müssen sie die Situation mit dem Phrasem *Ich verstehe nur Bahnhof* (*Hugo und Big Dschi*, 51) verknüpfen. Die richtige Antwort ist nicht aus den Antwortoptionen (a. ich verstehe nur Bahnhof, b. ich verstehe nur Flughafen, c. ich verstehe nur Bauernhof) – etwa durch semantische Ausschlussprinzipien – ableitbar.

Der Situation „großen Hunger haben" soll in der zweiten Frage das Phrasem *Ich habe einen Bärenhunger* zugeordnet werden. Bei diesem Phrasem ist es möglich, dass die Lernenden das Attribut groß mit der Körpergröße des Bären in Verbindung bringen und dieses Phrasem durch Ausschlussprinzip (nicht_Maus; nicht_Wolf) konstruieren. Allerdings wurde hier analog zur ersten Teilaufgabe dieses Komplexes verfahren, d. h. zwei Lexeme derselben Isotopie (Bär und Wolf als gefährliche Tiere) und ein Lexem außerhalb dieser (Maus als kleines Tier) stehen zur Auswahl.[10]

Es wird vermutet, dass es Grundschüler:innen mit zunehmendem Alter besser gelingt, ein Phrasem einer *sprachlich vorgegebenen Situation* korrekt zuzuordnen.

---

10 Zudem nutzen viele Sprachen, die eine Tiermetapher bzgl. großen Hungers kennen, den Wolf als Bildspender: z. B. Frz./Span./Ital./Rum./Schwed./Poln./Russ./Serb./Slowen./Tschech. Hier ist interessant, ob mehrsprachige Kinder eher „ich habe einen Wolfshunger" als Lösung angeben.

Aufgabe 2 benennt jeweils das Phrasem. Ergänzt wird dieses durch die bildliche Darstellung eines möglichen Gebrauchskontextes. Die Befragten sollen aus drei potenziellen Bedeutungen der gegebenen Wendung die tatsächliche auswählen. Die Antwortoptionen enthalten neben der korrekten Übertragung eine falsche Übertragung bzw. Lösung, die entweder allein auf den bildlichen Kontext referiert oder das Phrasem wörtlich nimmt. Die Kinder müssen also, wenn sie das Phrasem nicht kennen, die gegebenen Textelemente mit den Bildelementen zusammenführen. Das erste hier erfragte Idiom ist ebenfalls dem oben genannten Erstlesebuch (47) entnommen, ist jedoch in dieser Form nicht Teil des deutschen Sprachsystems.

Abb. 1: Fragebogenbeispiel zu Aufgabe 2: Verständnis der Bedeutung des Phrasems

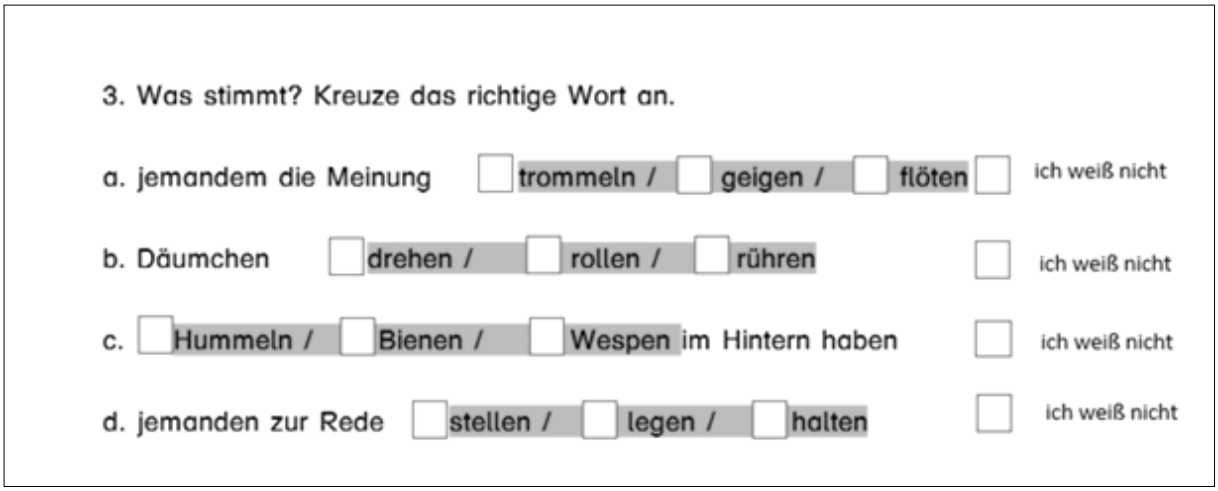
Vielmehr handelt es sich um eine Mischung aus den zwei Phrasemen *Tomaten auf den Augen haben* und *Bohnen in den Ohren haben*, die sich jedoch im Sprachgebrauch mehr und mehr wiederfindet.[11] Die Kinder müssen also den Kontext in ihre Interpretation mit einbeziehen. Die zweite Metapher (*sauer sein* aus *Flo und Valentina*, 14) dürfte Teil des allgemeinen Wortschatzes der meisten Grundschüler:innen sein. Die dritte metaphorische Wendung **jemanden in eine Kiste packen* ist eine von uns erschaffene Phrasemkreation, die es aber in ähnlicher Form und Bedeutung im Französischen gibt (frz. *mettre qn. en boite* „jemanden auf die Schippe nehmen"). Kinder, die keine Berührung mit dem Französischen haben, können diese Wendung nicht kennen, was auf unsere Stichprobe zutrifft, da kein Kind angab, Französisch zu sprechen. Geprüft wird daher, ob die befragten Schüler:innen in der Lage sind, die Bedeutung von unbekannten Metaphern mit Hilfe des Kontextes zu durchdringen, was zu vermuten ist, denn verschiedene Studien (vgl. u. a. Gibbs 1987; Cacciari/Levorato 1989; Nippold/Martin 1989; Levorato/Cacciari 1992; Laval 2003) haben bereits übereinstim-

11 Vgl. etwa Dolisy, Jill (2018): *Tomaten auf den Ohren: Wenn die Welt verstummt*, Neumünster: Masou. Ferner: Tomaten auf den Ohren, in: *Süddeutsche Zeitung* 17.05.2010.

mend zeigen können, dass der erfolgreiche Erwerb von bildsprachlichen Wendungen vor allem durch die „Beschaffenheit des Kontexts“ (Finkbeiner 2011, 47) bestimmt ist.

Es wird vermutet, dass zum einen ein *bildlicher Kontext* Grundschüler:innen die Zuordnung des Phrasems erleichtert und zum anderen diese Operation mit zunehmendem Alter besser gelingt.

Aufgabe 3 fragt nach einer Komponente innerhalb des verbalen Phrasems. Getestet wird also die Kenntnis von idiomatischen Substantiv-Verb-Verbindungen. In drei von vier Fällen sind die korrekten Verben und einmal ist das passende Substantiv aus drei Antwortoptionen auszuwählen. Die falschen Antwortmöglichkeiten wurden aus demselben Wortfeld der jeweiligen korrekten Komponente gewählt, wodurch ein erhöhter Schwierigkeitsgrad erreicht wird.


3. Was stimmt? Kreuze das richtige Wort an.

a. jemandem die Meinung ☐ trommeln / ☐ geigen / ☐ flöten ☐ ich weiß nicht

b. Däumchen ☐ drehen / ☐ rollen / ☐ rühren ☐ ich weiß nicht

c. ☐ Hummeln / ☐ Bienen / ☐ Wespen im Hintern haben ☐ ich weiß nicht

d. jemanden zur Rede ☐ stellen / ☐ legen / ☐ halten ☐ ich weiß nicht

Abb. 2: Fragebogenbeispiel zu Aufgabe 3: Kenntnis der verbalen Phraseme

Das Phrasem muss den Befragten also in seiner festen Struktur bekannt sein. Dies gilt umso mehr, da wir bei dieser Aufgabe auf die für das Phrasemverständnis so wichtige sprachliche und bildliche Kontextualisierung gänzlich verzichten. Folglich erheben wir mit diesen vier Teilaufgaben, inwiefern die Kinder die Substantiv-Verb-Verbindungen (aus *Hugo und Big Dschi*, 51, 9; *Kawasaki hält alle in Atem*, 173; *Hugo und Big Dschi*, 38) kennen, ist dieses Wissen doch grundlegend für die (Re)Konstruktion der metaphorischen Bedeutung innerhalb des Phrasems und damit für das Phrasemverständnis selbst.

Es wird vermutet, dass Grundschüler:innen *idiomatische Substantiv-Verb-Verbindungen ohne sprachliche und bildliche Einbettung* erst mit zunehmendem Alter (er)kennen.

In Aufgabe 4 gilt es, die Wendungen *Den mache ich zur Schnecke!/Dem werde ich mal die Leviten lesen!/Zieh Leine!* (aus *Hugo und Big Dschi*, 52, 32) zu erklären. Es werden keine Beispielkontexte als Erschließungshilfen und keine Antwortoptionen angeboten. Die Phraseme müssen also mit ihren übertragenen Bedeutungen bekannt sein, damit die Lernenden diese zutreffend erklären können. Dafür müssen sie in ihrer

sprachlichen Entwicklung so weit fortgeschritten sein, dass sie bereits über das ausreichende sprachliche Repertoire verfügen, um eine Erklärung formulieren zu können. Nippold/Martin (1989) zufolge seien Lernende erst im Alter ab ca. 11 Jahren dazu in der Lage. Die Ergebnisse aus diesem Aufgabentyp sollen also zeigen, wie wichtig es ist, Motivationsfaktoren (konzeptuelle Metapher, Kontextualisierung etc.) zu ermitteln bzw. zu erproben, die den Kindern bewusst gemacht werden müssen, um unbekannte Phraseme als solche erkennen und sich ihrer Bedeutung annähern zu können.

Es wird vermutet, dass Grundschüler:innen *Phraseme, die ohne Erschließungshilfen angeboten werden*, erst mit zunehmendem Alter *erklären* können.

Aufgabe 5 besteht in vier bildlichen Darstellungen, die die gesuchten metaphorischen Phraseme wörtlich genommen illustrieren. Erfragt wird, inwieweit die Zielgruppe anhand der Zeichnungen[12] die Phraseme[13] ohne Kontextanbindung erkennen und (re)produzieren kann. Dies erfordert gegenüber den vorigen Aufgaben einen nochmals erhöhten kognitiven Aufwand und eine Transferleistung, da die Illustrationen der Phraseme die Denotate ihrer Einzelbestandteile wiedergeben. Die Proband:innen müssen daher die übertragene Gesamtbedeutung des Phrasems aus diesen Einzelbedeutungen rekonstruieren. Dafür müssen sie zum einen die Zielphraseme mit ihren metaphorischen Bedeutungen kennen, um die Polysemien der Einzelbestandteile wissen und zum anderen den Transfer vom Denotat zum Konnotat leisten.

Es wird vermutet, dass Grundschüler:innen *Phraseme, die nur in ihrer wörtlichen Bedeutung zeichnerisch dargestellt werden,* erst mit zunehmendem Alter *reproduzieren* können.

Für alle Aufgaben gilt: Können Befragte einzelne Metaphern nicht, falsch oder nur unzureichend erkennen, verstehen, erklären oder benennen, so sind dies für die betreffenden Kinder augenscheinlich subjektiv-innovative Metaphern (vgl. Kap. 3).

5 Befunde

Nachfolgend dargestellt werden je Aufgabe die richtig gegebenen Antworten nach Klassenstufe in Prozent sowie die Ergebnisse der Teststatistik.

12 © Tino Zaubitzer (2021).

13 Die Phraseme für diese Aufgabe entstammen nicht unserem Korpus, sondern sind frei aus dem allgemeinen Sprachgebrauch ausgewählt, um entsprechende, möglichst einfache und klare Zeichnungen erstellen lassen zu können.

Aufgabe 1

Phrasem	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	p-Wert
Ich verstehe nur Bahnhof.	72,3 %	74,8 %	81,6 %	$p > 0.05$
Ich habe einen Bärenhunger.	80,3 %	79,4 %	88,6 %	$p > 0.05$

Tab. 1: Aufgabe 1 „Zuordnung eines Phrasems zu einer sprachlich vorgegebenen Situation“

Insgesamt gelang es einem sehr hohen Prozentsatz von Schüler:innen in allen Klassenstufen, die Phraseme *Ich verstehe nur Bahnhof* und *Ich habe einen Bärenhunger* einer sprachlich vorgegebenen Situation richtig zuzuordnen. Es zeigt sich bei beiden Phrasemen, dass das Verständnis mit der Klassenstufe zunimmt und dass beide Phraseme bereits in der zweiten Klassenstufe von vielen Schüler:innen richtig zugeordnet wurden. Der Zusammenhang zwischen Klassenstufe und Phrasemverständnis ist bei beiden Phrasemen statistisch nicht signifikant ($p > 0.05$).

Aufgabe 2

Phrasem	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	p-Wert	V
Tomaten auf den Ohren haben	47,4 %	72,9 %	89,5 %	< 0.001	0.36
sauer sein	89,8 %	91,0 %	99,1 %	0.008	0.15
jemanden in eine Kiste packen	67,9 %	79,4 %	85,1 %	0.004	0.17

Tab. 2: Aufgabe 2 „Einbettung des Phrasems in bildlichen Kontext“

Das Phrasem *Tomaten auf den Ohren haben* wurde von wenigen Zweiklässler:innen richtig angekreuzt. Insgesamt ergibt sich ein statistisch hoch signifikanter Zusammenhang zwischen Klassenstufe und Phrasemverständnis mit einer mittleren Effektstärke ($p < 0.001$, $V = 0.36$). In der Gruppe der Zweitklässler:innen kreuzte ein hoher Prozentsatz (34,3 %) die Antwort „jemand ist müde“ an. Vermutlich waren die Kinder von der Darstellung des gähnenden Kindes beeinflusst, gleichwohl zeigt sich bei dieser falschen Antwort, dass der bildliche Kontext in den Verstehensprozess eingebunden und das Phrasem nicht wörtlich genommen wurde („jemand hat sich Tomaten auf die

Ohren gelegt“). Dieser bildliche Trigger ist im Antwortverhalten der Viertklässler:innen nur noch in geringer Zahl zu erkennen. Von 114 Schüler:innen haben 102 das Misch-Phrasem der richtigen Bedeutung zugeordnet.

Das Phrasem *sauer sein* verzeichnet im Vergleich zu allen im Test erhobenen Phrasemen in allen Klassenstufen die höchsten Prozentwerte. Bereits in Klassenstufe 2 liegt ein hoher Prozentsatz vor. Nur 14 von 137 Schüler:innen haben das Phrasem nicht deuten können („das weiß ich nicht“) oder falsch gedeutet. Die Prozentzahlen der richtigen Antwort steigen je Klassenstufe. Das Phrasem falsch gedeutet („jemand hat eine Zitrone gegessen“) haben nur 8 Kinder der 291 Zweit- und Drittklässler:innen. Es gibt einen statistisch hoch signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenstufe und dem Phrasemverständnis *sauer sein* ($p = 0.008$, $V = 0.15$). Offensichtlich ist das Phrasem in allen Klassenstufen in hohem Maße etabliert.

Die Phrasemkreation *jemanden in eine Kiste packen* deuteten bereits 67,9 % der Schüler:innen in der zweiten Klasse in ihrer idiomatischen Lesart. Es gibt einen statistisch hoch signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenstufe und dem Phrasemverständnis *jemanden in eine Kiste packen* ($p = 0.004$, $V = 0.17$).

Aufgabe 3

Phrasem	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	p-Wert	V
jemandem die Meinung geigen	22,6 %	27,9 %	46,0 %	< 0.001	0.20
Däumchen drehen	61,5 %	68,2 %	90,4 %	< 0.001	0.27
Hummeln im Hintern haben	61,0 %	51,9 %	72,6 %	0.003	0.17
jemanden zur Rede stellen	69,6 %	78,9 %	95,6 %	< 0.001	0.20

Tab. 3: Aufgabe 3 „Substantiv-Verb-Verbindung“

Das Phrasem *jemandem die Meinung geigen* identifizierten 31 von 137 Lernenden der zweiten und 43 von 154 der dritten Klassen korrekt. Dem gegenüber ist ein deutlicher Anstieg der Phrasemkenntnis zu den Viertklässler:innen mit 52 von 113 korrekter Antworten zu verzeichnen. In den zweiten und dritten Klassen ist das Phrasem mehr Lernenden unbekannt („das weiß ich nicht“: 66 bzw. 58 der Schüler:innen). In den vierten Klassen sind es noch 29 (25,7 %), die angaben, das Phrasem nicht zu kennen. Es gibt folglich einen statistisch höchst signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenstufe und der Phrasemkenntnis *jemandem die Meinung geigen* ($p < 0.001$, $V = 0.20$). Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es sich hierbei um ein weniger bekanntes Phrasem innerhalb der Versuchsgruppen handelt. Wesentlich bekannter unter den Befragten ist – in seiner festen Struktur – das Phrasem *Däumchen dre-*

hen, möglicherweise deshalb, weil es sich hierbei um ein Kinegramm handelt, welches Finkbeiner (2011, 54) zu den leichteren Phrasemen zählt. Rund zwei Drittel der Zweit- und Drittklässler:innen konnten das Nomen mit dem korrekten Verb verbinden. Auch hier ist ein deutlicher Unterschied zur nächsthöheren Klassenstufe augenfällig. Daraus ergibt sich ein statistisch höchst signifikanter Zusammenhang zwischen Klassenstufe und der Phrasemkenntnis *Däumchen drehen* ($p < 0.001$, $V = 0.27$).

Das in *Kawasaki hält alle in Atem* (ab 8 Jahre) verwendete Phrasem *Hummeln im Hintern haben* wurde immerhin schon von 61,0 % der mehrheitlich gerade 8-jährigen Befragten der zweiten Klassen korrekt erkannt, was insofern ein beachtenswertes Ergebnis ist, handelt es sich hierbei doch um ein eher schwieriges, da opakes Phrasem. Vor allem im Vergleich zu den von uns gegebenen Alternativen (Wespen, Bienen) wird deutlich, dass die Lernenden die feste Struktur tatsächlich kennen müssen und sich nicht inhaltlich erschließen können. Ein statistisch hoch signifikanter Zusammenhang zwischen Klassenstufe und der Phrasemkenntnis *Hummeln im Hintern haben* ist gegeben ($p = 0.003$, $V = 0.17$).

Das Phrasem *jemanden zur Rede stellen* kennt eine große Mehrheit der jüngsten Befragten. Im Antwortverhalten der Schüler:innen der vierten Klassenstufe offenbart sich erneut eine deutlich erhöhte Phrasemkenntnis gegenüber den jüngeren Befragten. Im Allgemeinen scheint es sich hierbei um ein unter Grundschüler:innen vergleichsweise bekanntes Phrasem zu handeln. Mit „das weiß ich nicht“ antworteten lediglich je 15 Schüler:innen der zweiten (11,1 %) und dritten Klassen (9,9 %). In den vierten Klassen gaben nur zwei Lernende (1,8 %) an, die korrekte Antwort nicht zu wissen. Die falsche Antwortoption **jemanden zur Rede legen* wurde in der zweiten und dritten Klassenstufe von jeweils einer Versuchsperson angekreuzt und in der vierten Klasse gar nicht gewählt. Eine gewisse intralinguale Interferenz lässt sich zum Phrasem *eine Rede halten* vermuten, denn die falsche Antwort **jemanden zur Rede halten* wählten immerhin 24 Zweitklässler:innen (17,8 %) und 16 Drittklässler:innen (10,5 %). In Klassenstufe 4 zeigt sich diese Verwirrung nicht mehr. Lediglich 3 Schüler:innen (2,6 %) kreuzten dieses von uns konstruierte Phrasem an. Daraus ergibt sich ein statistisch höchst signifikanter Zusammenhang zwischen Klassenstufe und der Phrasemkenntnis *jemanden zur Rede stellen* ($p < 0.001$, $V = 0.19$). Auch hier ist die bereits große Phrasemkenntnis unter den Zweitklässler:innen von besonderer Bedeutung für den Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Zielsetzung des Projektes, Lehr-Lern-Materialien für den Sprachenunterricht der Grundschule zu entwickeln.

Aufgabe 4

Die Schüler:innen sollen die Bedeutung von drei Phrasemen erklären. Die damit verbundene aktive Textproduktion erfordert einen erhöhten kognitiven Einsatz, für den die entsprechende sprachliche Entwicklung stattgefunden haben muss. Da es sich um frei zu formulierende Antworten handelt, war für die Auswertung eine Bündelung in Kategorien notwendig: z. B. Phrasem erkannt/wortwörtlich verstanden/situationsgebunden interpretiert/metasprachliche Erklärung.

Phrasem	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	p-Wert	V
jemanden zur Schnecke machen	4,4 %	4,5 %	12,3 %	0.008	0.15
jemanden die Leviten lesen	4,6 %	4,7 %	14 %	0.017	0.14
Zieh Leine!	63,5 %	62,6 %	84,1 %	< 0.001	0.21

Tab. 4: Aufgabe 4 „Erklärung eines Phrasems“

Der gesteigerte Schwierigkeitsgrad spiegelt sich auch in den quantitativen Ergebnissen wider. Sowohl in Klasse 2 als auch in Klasse 3 konnten nur wenige Lernende das Phrasem *jemanden zur Schnecke machen* erklären. Auch der Prozentsatz derjenigen, die entweder „ich weiß nicht“ angegeben oder keine Angabe gemacht haben, liegt in diesen beiden Klassenstufen mit 89,8 % und 89,0 % sehr nahe beieinander. Ein Sprung ist zu Klasse 4 hin erkennbar. Der Prozentsatz der Schüler:innen, die das Phrasem erkannten, steigt deutlich. Dennoch antworteten auch hier die meisten Lernenden mit „ich weiß nicht“ (71,1 %). Es gibt einen statistisch hoch signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenstufe und dem Phrasemverständnis *jemanden zur Schnecke machen* ($p = 0.008$, $V = 0.15$). Interessant ist, dass in der vierten Klassenstufe Antworten aus Kategorien gegeben wurden, die in den unteren Klassen nicht vertreten sind, z. B. metasprachliche Erklärungen (z. B. „Das ist eine Beleidigung“).

Das Phrasem *jemandem die Leviten lesen* beurteilten wir als schwierig. Diese Annahme basiert einerseits auf unserer Einschätzung der Geläufigkeit und andererseits auf der Tatsache, dass es eine Komponente enthält, die nur in dieser Wortverbindung vorkommt und deren Ursprung nicht ohne bestimmtes Vorwissen erkennbar ist. Die Ergebnisse bestätigen diese Annahme.

Für das Phrasem *Zieh Leine!* sind in allen Klassenstufen die prozentual höchsten Werte zu verzeichnen. Die Klassen 2 und 3 unterscheiden sich kaum voneinander, während auch hier der Sprung zur Klasse 4 eindeutig erkennbar ist. Es gibt einen statistisch höchst signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenstufe und dem Phrasemverständnis *Zieh Leine!* ($p < 0.001$, $V = 0.21$).

Aufgabe 5

Phrasem	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	p-Wert	V
jemandem auf der Nase herumtanzen	0,7 %	5,2 %	21,9 %	< 0.001	0.32
Daumen drücken	11,7 %	15,6 %	50,4 %	< 0.001	0.40
Schwein gehabt	2,9 %	14,2 %	14,9 %	0.002	0.18
nicht alle Tassen im Schrank haben	16,1 %	24,5 %	50,0 %	< 0.001	0.30

Tab. 5: Aufgabe 5 „Phrasemnennung aus bildlicher Vorgabe“

Der Aufgabentypus, in dem die wörtliche Bedeutung des Phrasems visuell dargestellt ist, erfordert eine sehr hohe kognitive Leistung der Befragten. In den Klassenstufen 2 und 3 ist nur ein geringer Teil der Schüler:innen in der Lage, das Phrasem *jemandem auf der Nase herumtanzen* aus der angebotenen Zeichnung zu (re)produzieren. Interessant ist hierbei der hohe Prozentsatz an Kindern, die die Antwort „weiß ich nicht“ formulierten (Klasse 2: 77,4 %, Klasse 3: 67,7 %, Klasse 4: 48,2 %). Zu vermuten war, dass vornehmlich die jüngeren Kinder dazu tendieren, aufgrund fehlender Phrasemkenntnis bzw. kognitiver Durchdringung der Aufgabe vor allem durch eine Bildbeschreibung die Frage zu lösen. Von der wortwörtlichen Darstellung des Phrasems haben sich die Kinder nicht irritieren lassen und nur zu einem geringen Prozentsatz eine bloße Bildbeschreibung („Nasentanz“) gewählt. Bei dieser Aufgabe zeigt sich ein statistisch höchst signifikanter Zusammenhang zwischen Klassenstufe und Phrasemverständnis mit einer mittleren Effektstärke ($p < 0.001$, $V = 0.32$).

Auch beim Phrasem *Daumen drücken* ist der Zusammenhang zwischen Klassenstufe und Phrasemverständnis bei einer mittleren Effektstärke ($p < 0.001$, $V = 0.40$) statistisch höchst signifikant. Gegenüber den wenigen Schüler:innen der Klassen 2 und 3, die das Phrasem richtig aus der Zeichnung ableiteten, gelang dies bereits jedem zweiten Kind der 4. Klassenstufe.

Das Phrasem *Schwein gehabt* wurde insgesamt von nur 43 Schüler:innen erkannt und korrekt wiedergegeben. Damit gibt es einen statistisch höchst signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenstufe und Phrasemverständnis ($p = 0.002$, $V = 0.18$). In dieser Aufgabe ist auffällig, dass die Zeichnung die Symbolik aktiviert („Glücksschwein“; „Schweine bringen Glück“), und dies selbst in Klassenstufe 2, wo der Anteil bei 21,9 % der Befragten liegt. In den Klassenstufen 3 und 4 steigt dieser Prozentsatz sogar auf 34,2 % bzw. 35,1 %. Dabei muss aber davon ausgegangen werden, dass die bildliche Gestaltung in diesem Fall dazu beitrug, da das Schwein mit einem vierblättrigen Kleeblatt, also einem zusätzlichen Glückssymbol, in einer Gedankenblase darge-

stellt ist. Dennoch deutet das Antwortverhalten auf eine kognitive Leistung zur symbolischen Interpretation hin.

Das Phrasem *nicht alle Tassen im Schrank haben* wurde von insgesamt 117 Grundschüler:innen (28,8 %) erkannt und korrekt (re)produziert, wobei die Anzahl korrekter Antworten parallel zur Klassenstufe steigt von 22 über 38 bis 57. Damit gibt es einen statistisch höchst signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenstufe und dem Erkennen des Phrasems mit einer mittleren Effektstärke ($p < 0.001$, $V = 0.30$).

6 Diskussion und Fazit

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob und, wenn ja, in welchem Umfang sich Grundschüler:innen vor dem Hintergrund qualitativ unterschiedlicher Bedingungen (mit und ohne Kontexteinbettung bildlicher und/oder textlicher Art) Idiome erschließen können. Dafür wurde ein Phrasemkorpus auf der Grundlage aktueller kinderliterarischer Texte der Kinder- und Jugendbuchautorin Lena Hach erstellt. Es wurde das Phrasemverständnis erstmals anhand unterschiedlich durchzuführender Operationen getestet. Damit ist es möglich, zu einzelnen Phrasemen nachzuvollziehen, in welchem Kontext das jeweilige Phrasem verstanden wird, um daraus wiederum Erschließungshilfen zu ermitteln, die die Kinder bestmöglich bei der Deutung unbekannter Phraseme unterstützen.

Die Aufgabenkomplexe 1 und 2, für die im Fragebogen jeweils ein sprachlicher und/oder bildlicher Kontext zum Phrasem gegeben war, wurden ausnahmslos von deutlich über 50 % der befragten Grundschüler:innen richtig beantwortet. Das gilt auch nahezu durchgängig schon für die Zweitklässler:innen (die Ausnahme besteht im Misch-Phrasem *Tomaten auf den Ohren haben* mit immerhin noch 47,4 % korrekter Antworten).

Auch für den dritten Aufgabenkomplex, bei dem kein Kontext als Hilfe gegeben war, sind die Phraseme, allerdings mit Ausnahme von *jemandem die Meinung geigen*, den Grundschüler:innen aller Klassenstufen mehrheitlich bekannt. In diesen Aufgabenkomplexen ging es darum, entweder die Phraseme zu erinnern bzw. (wieder) zu erkennen oder die kommunikativen Bedeutungen den gegebenen Phrasemen korrekt zuzuordnen. Diese Leistungen steigern sich mit zunehmendem Alter der Lernenden.

Wenn es – wie in Aufgabe 4 – aber darum geht, die Bedeutung eines isolierten Phrasems mit eigenen Worten wiederzugeben, so zeigt sich, wie schwer sich viele Grundschüler:innen mit einem solchen Aufgabenformat im Kontext der Phraseologie tun. Lediglich der Ausdruck *Zieh Leine!* (4c) scheint schon ab der zweiten Klasse sehr bekannt und gut für die Zielgruppe erklärbar (z. B. schlicht mit „Geh weg!“). Die Vermutung wurde bestätigt, dass es überhaupt erst mit zunehmendem Alter möglich ist, bekannte Phraseme ohne Erschließungshilfen zu beschreiben.

Mit dem fünften Aufgabenkomplex unseres Fragebogens wird deutlich, wie hoch der kognitive Aufwand (gegenüber den anderen Aufgaben) ist, den Grundschüler:innen aufbringen müssen, um zwar ihnen womöglich bekannte, jedoch in der rein bild-

lichen Darstellung wörtlich genommene Phraseme und Metaphern (ohne weiteren Kontext) richtig zu deuten. Dies gelingt im Schnitt den älteren Befragten deutlich besser, so dass sich die Vermutung – Kinder können Phraseme, die in ihrer wörtlichen Bedeutung zeichnerisch und ohne Kontextanbindung dargestellt werden, erst mit zunehmendem Alter reproduzieren – bestätigt hat.

Die Annahme, dass die Phrasemkenntnis, das Phrasemverständnis und die Fähigkeit, die Bedeutung von Metaphern und Phrasemen aus dem Kontext heraus zu erschließen, vom Alter der Kinder abhängig sind, ist für alle abgefragten Phraseme zutreffend. Mit zunehmendem Alter steigert sich das Phrasemverständnis. Damit werden die Ergebnisse aus der bisherigen Forschung gestützt, so dass der Test hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Phrasemverständnis und Alter konstruktvalide ist (z. B. Finkbeiner 2011, 50; ebenso Häcki Buhofer 2007, 864-866; Levorato/Cacciari 1992, 415; Burger et al. 1982, 258-260; Nippold/Martin 1989; Schmidlin 1999; Laval 2003). Auch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Kontexteinbettung des Phrasems und Verständnis wurde theoretisch überprüft, dass die verwendeten abhängigen und unabhängigen Variablen inhaltlich in hohem Maße die interessierenden theoretischen Konstrukte repräsentieren (Juska-Bacher 2023; Burger 2006; Laval 2003; Schmidlin 1999).

Die Limitation der Ergebnisse liegt zum einen in der Anlage der Studie, die unterschiedliche Phraseme in unterschiedlichen (Verstehens)Zusammenhängen abfragt, so dass eine Verallgemeinerung aller Ergebnisse zum Phrasemverständnis nicht möglich ist, sondern nur vor dem Hintergrund des jeweiligen Aufgabenkontextes erfolgen kann. Zudem liegt zwar eine hohe Stichprobengröße vor, die jedoch nur einen geringen Anteil an DaZ-Kindern aufweist, so dass zum Phrasemverständnis dieser Gruppe keine validen Aussagen getroffen werden können. Des Weiteren zeigte sich bei Aufgabe 5, in der Phraseme wortwörtlich zeichnerisch dargestellt sind, die Schwierigkeit einer Interpretation von Bildzeichen. Zeichnungen respektive Bildzeichen sind mehrdeutig, was sich insbesondere in dem Antwortverhalten zur Aufgabe *Schwein gehabt* widerspiegelt. Trotz dieser Mehrdeutigkeit ist die kognitive Leistung der Schüler:innen vor allem bei diesem Aufgabentypus hervorzuheben und zeigt, dass tatsächlich schon mit der Bewusstmachung und dem Strategieerwerb im Unterricht der zweiten Klasse begonnen werden kann, denn die Lernenden verfügen bereits über eine gewisse Metaphern- und Phrasemsensibilität. Diese durchaus überraschende Erkenntnis kann nun für die zielgenaue Entwicklung von Erschließungsstrategien und entsprechender, altersgerechter Unterrichtsmaterialien genutzt werden.

Die didaktische Förderung der metaphorisch-phraseologischen Kompetenz bei Grundschüler:innen muss mit Blick auf Sprachbewusstheit und Lernendenautonomie und auch mit Blick auf das spätere Fremdsprachenlernen ein vordringliches Ziel des Deutschunterrichts sein, in dem die metaphorischen Phraseme in kinderliterarischen Texten zum Gegenstand gemeinsamer Sprachverwendung und -reflexion werden. Es darf also nicht darum gehen, den Kindern möglichst viele Phraseme einer Sprache zu vermitteln, denn unter phraseologischer Kompetenz ist eben nicht allein das sichere und kompetente Anwenden von Phrasemen zu verstehen, sondern auch oder gar zuvor-

derst die Kompetenz, sich Bedeutung erschließen zu können. Schließlich können nicht alle Phraseme vermittelt werden, da stets auch neue gebildet oder „alte“ auf innovative Art modifiziert, in neuen nicht usuellen Kontexten gebraucht werden und gleichwohl verstanden werden müssen. Gerade deshalb ist ein textorientiertes Lernen in diesem Zusammenhang wichtig. Die ersten beiden Schritte des phraseodidaktischen Drei- oder Vierschritts, Erkennen und Erschließen (Kühn 1996, Lüger 1997), sowie das Lernziel des Strategieerwerbs (Juska-Bacher 2023, 96) sind uns deshalb – mit Blick auf die zu entwickelnden Lernmaterialien – ein besonderes Anliegen, um die sprachliche Komplexität kinderliterarischer Texte zu durchdringen und ein tieferes Verständnis zu erreichen.

Primärliteratur

Hach, Lena (2020): *Hugo und Big Dschi*, Weinheim: Beltz & Gelberg.

Hach, Lena (2019): *Flo und Valentina. Ach, du nachtschwarze Zwölf!*, Weinheim: Beltz & Gelberg.

Hach, Lena (2017): *Der verrückte Erfinderschuppen: Der Limonadensprudler*, Weinheim: Beltz & Gelberg.

Hach, Lena (2014): *Kawasaki hält alle in Atem*, Weinheim: Beltz & Gelberg.

Sekundärliteratur

Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus (2007): *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Börjesson, Kristin/Meibauer, Jörg (Hrsg.) (2021): *Pragmatikerwerb und Kinderliteratur*, Tübingen: Narr Francke Attempo.

Burger, Harald/Buhofer, Annelies/Sialm, Ambros (Hrsg.) (1982): *Handbuch der Phraseologie*, Berlin: De Gruyter.

Burger, Harald (1998): „Idiom and Metaphor – Their Relation in Theory and Text“, in: Durco, Peter (Hrsg.): *Europhras ‘97. Phraseology and Paremiology*, Bratislava: Akad mia Policajn ho zboru, 30-36.

Burger, Harald (2006): „Phraseologie im Spracherwerb – Evidenz aus der Spontansprache“, in: Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (Hrsg.): *Phraseology in Motion I. Methoden und Kritik*, Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie (Basel, 2004). Phraseologie und Parömiologie 19, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 339-356.

Burger, Harald ([5]2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt.

Cacciari, Cristina/Levorato, Maria C. (1989): „How children understand idioms in discourse“, in: *Journal of Child Language* 16(2), 387-405.

Dolnicar, Sara/Grün, Bettina (2014): „Including don't know answer options in brand image surveys improves data quality", in: *International Journal of Market Research* 56(1), 33-50.

Finkbeiner, Rita (2011): „Phraseologieerwerb und Kinderliteratur. Verfahren der ‚Verständlichmachung' von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* und *Krabat*", in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 41(162), 47-73.

Geisler, Ursula (1985): *Faktoren der Verständlichkeit von Texten für Kinder. Kinder und Medien – ein Interaktions-Modell*, München: Causa.

German Web 2028 (de TenTen18): *Sketch Engine*, unter: https://www.sketchengine.eu (18.02.2025).

Gibbs, Raymond W. (1987): „Linguistic factors in children's understanding of idioms", in: *Journal of Child Language* 14(3), 569-586.

Gil, Alberto (1998): „Zur Metaphorik der Presseberichterstattung beim spanischen, italienischen und rumänischen Wahlkampf von 1996", in: Gil, Alberto/Schmitt, Christian (Hrsg.): *Kognitive und kommunikative Dimensionen der Metaphorik in den romanischen Sprachen*, Akten der gleichnamigen Sektion des XXV. Deutschen Romanistentages, Jena (28.09.-02.10.1997), Bonn: Romanistischer Verlag, 86-112.

Häcki Buhofer, Annelies (2007): „Phraseme im Erstspracherwerb", in: Burger, Harald/ Dobrovol'skij, Dimitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter, 854-869.

Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*, Hamburg: Dr. Kovač.

Hessky, Regina (1995): „Zum kognitiven Ansatz in der Phraseologie: ‚Aufgewärmter Kohl' oder ‚eine neue Platte'?", in: Harras, Gisela (Hrsg.): *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen*, Berlin/New York: De Gruyter, 289-302.

Jäkel, Olaf (1997): *Metaphern in abstrakten Diskursdomänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft*, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Jäkel, Olaf (2015): „Metaphern im frühen Erstspracherwerb: (k)ein Problem?", in: Spieß, Constanze/Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): *Metapher und Metonymie*, Berlin/München/Boston: De Gruyter, 161-176.

Juska-Bacher, Britta (2023): „Idiome im Primarschulalter. Erwerb, Didaktik und Umsetzung in Schweizer Lehrmitteln", in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter, 91-112.

Katthage, Gerd (2004): *Didaktik der Metapher: Perspektiven für den Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Keil, Martina (1997): *Wort für Wort. Repräsentation und Verarbeitung verbaler Phraseologismen (Phraseo-Lex)*, Tübingen: Niemeyer.

Kepser, Matthis/Abraham, Ulf ([4]2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.

KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (18.02. 2025).

KMK (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (18.02.2025).

KMK (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (18.02. 2025).

Koch, Corinna (2013): *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch*, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Kühn, Peter (1996): „Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken“, in: *Fremdsprache Deutsch* 15(2), 10-16.

Laval, Virginie (2003): „Idioms comprehension and metapragmatic knowledge in French children“, in: *Journal of Pragmatics* 35(5), 723-739.

Lessing-Sattari, Marie (2015): „Metaphernfelder – Anforderungsstruktur und Verstehensprozesse aus Sicht der Lesedidaktik“, in: Köpcke, Klaus-Michael/ Spieß, Constanze (Hrsg.): *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*, Berlin/Boston: De Gruyter, 373-398.

Levorato, Maria C./Cacciari, Cristina (1992): „Children’s comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity“, in: *Journal of Child Language* 19(2), 415-433.

Lüger, Heinz-Helmut (1997): „Anregungen zur Phraseodidaktik“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69-120.

Lüger, Heinz-Helmut (2023): „Phraseopragmatische Aspekte in der Fremdsprachenvermittlung“, in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter, 33-60.

Meibauer, Jörg (2011): „Spracherwerb und Kinderliteratur“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 41(162), 9-26.

Müller, Ralph/Ziegler, Evelyn (Hrsg.) (2006): „Metapher“ (= Der Deutschunterricht 58(6)).

Nippold, Marilyn A./Martin, Stephanie T. (1989): „Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with children and adolescents“, in: *Journal of Speech and Hearing Research* 32(1), 59-66.

Preußer, Ulrike (2023): „Literarisches Lernen in der Grundschule mit sprachlicher Formelhaftigkeit“, in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart: Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter, 113-134.

Richter-Vapaatalo, Ulrike (2007): *„Da hatte das Pferd die Nüstern voll“. Gebrauch und Funktion von Phraseologie im Kinderbuch. Untersuchungen zu Erich Kästner und anderen Autoren*, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Salminen, Olli (2016): „Zur metaphorisch-phraseologischen Kompetenz“, in: *Neuphilologische Mitteilungen* 117(1), 11-48.

Schaunig, Ines/Willinger, Ulrike/Formann, Anton K. (2004): „Das Verständnis metaphorischer Sprache bei Grundschulkindern/Children's Comprehension of Metaphoric Language“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology* 18(1), 53-61.

Schmidlin, Regula (1999): *Wie deutschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*, Tübingen/Basel: Francke.

Schmitt, Christian (1998): „Zum Recycling abgenutzter Metaphern. Sprachliches Altmaterial für neue kommunikative Zwecke“, in: Gil, Alberto/Schmitt, Christian (Hrsg.): *Kognitive und kommunikative Dimensionen der Metaphorik in den romanischen Sprachen*, Akten der gleichnamigen Sektion des XXV. Deutschen Romanistentages, Jena (28.09.-02.10.1997), Bonn: Romanistischer Verlag, 448-466.

Schurf, Bernd (1982): „Linguistik der Metapher. Überlegungen zu einer integrierten Sprachreflexion auf der Sekundarstufe I“, in: *Der Deutschunterricht* 34(3), 6-19.

Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch* 33(200), 6-16.

Stein, Stephan (2023): „Primärsprachenunterrichtliche Phraseodidaktik aus textlinguistischer Perspektive“ in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter. 61-89.

Tophinke, Doris (Hrsg.) (2018): *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Praxis Deutsch,* 45(267).

Ulrich, Winfried (2011): „Auseinandersetzung mit tradierten Formen des Unterrichts und Vorschläge für eine neue, lexikonorientierte Wortschatzarbeit“, in: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 533-552.

Wortschatz Uni Leipzig (1998-2022): *Wortschatz-Portal. Korporaportal*, unter: https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2020 (18.02.2025).

Larissa Timofeeva-Timofeev

The use of phraseology in children's humorous narratives from the CHILDHUM corpus

Abstract

The role of phraseology – and formulaic language in general – is essential in the process of language acquisition, whether in one's first language or an additional one. The acquisition of a first language occurs through communicative blocks, with basic metalinguistic processing not emerging until approximately 5-6 years of age (cf. Kurvers et al. 2007; Bannard/Lieven 2012).

Previous studies – though insufficient and generally stemming from the field of psychology – concur that phraseological competence is among the latest linguistic competence to be acquired. Until the age of 6-7 years, language processing follows primarily literal patterns (cf. Gombert 1992; Levorato/Cacciari 1995), with limited contextual monitoring. Research suggests that around the age of 10, a significant shift occurs in the processing and use of phraseological units (cf. Laval 2003; Vulchanova et al. 2011; Timofeeva-Timofeev 2021). This shift is closely linked to the emerging ability to produce phraseology for expressing emotions and fulfilling complex pragmatic functions (cf. Levorato/Cacciari 2002; Citron et al. 2015). Consequently, primary education appears to be a critical period for these developmental milestones.

In this study, we focus on the use of phraseology within humorous narratives produced by children aged 8, 10, and 12. These narratives belong to the CHILDHUM corpus (Ortega-Gilabert/Timofeeva-Timofeev 2023). In addition to the quantitative data provided by the corpus – demonstrating a progressive increase in the use of phraseological mechanisms – this study adopts a qualitative approach to address the following research questions: How do participants across the three age groups integrate phraseological units in the construction of incongruity? At what point does phraseology begin to be used for expressing emotions in humorous contexts?

1. Introduction

Formulaicity, in its broad sense, is probably one of the most evident signs of the existence of powerful heuristics that guide our communication through language. Levinson (2000) stated that, given the bottleneck problem arising from the relative slowness of our articulatory system, human communication seeks to optimize the process through preferred interpretations. These interpretations, which correspond to Generalized Conversational Implicatures (hereafter GCI) in Grice's (1989) theoretical framework, enable rapid inferential calculations that are valid in most contexts. In Levinson's words,

> the speaker is trying to find an economical means of invoking specific ideas in the hearer, knowing that the hearer has exactly this expectation. Now, the solution to the encoding bottleneck, I suggest, is just this: let not only the content but also the metalinguistic properties of the utterance (e.g., its form) carry the message (Levinson 2000, 6).

This idea, in our opinion, allows us to explain the pervasiveness of formulaic language in communication and its crucial role in the process of language acquisition. Indeed,

we refer to these as strategic units for communication, as their metalinguistic specificity allows them to "carry the message," loaded with nuances and connotations, in a highly compact form (cf. Timofeeva-Timofeev 2012; 2018).

Phraseology, as one of the most representative examples of linguistic formulaicity, demonstrates the ability to encapsulate a wide range of connotative values expressed through a specific syntagmatic configuration of words. These values – which are pragmatic in diachrony and closely associated with specific contexts – are gradually internalized by speakers in relation to typical situations (GCI) until they become part of the holistic meaning of this complex "lexeme" that constitutes a phraseological unit (hereafter PhU). This process of the "intrusion of pragmatics into semantics" (Levinson 2000) is systematic and represents the standard mechanism for enriching a language's phraseological repertoire (cf. Timofeeva-Timofeev 2012, 110-115).

This conceptualization of the diachrony-synchrony interface implies that when speakers acquire phraseological units as part of a language's lexicon, they assimilate the holistic nature of their semantics. In fact, children begin by learning these units as indivisible blocks associated with specific pragmatic functions (such as greetings, expressions of anger, joy, annoyance, etc.), since metalinguistic reflection on their internal meaning does not typically occur until the age of 5-6 (cf. Kurvers et al. 2007; Bannard/Lieven, 2012). Therefore, in the case of foreign language acquisition – where the process often occurs in reverse, starting with a metalinguistic approach and progressing toward the automatic assimilation of the form-function relationship – the appropriate use of phraseology becomes a key criterion for measuring fluency and proficiency (cf. Pawley/Syder 1983; Timofeeva-Timofeev 2013).

Among the pragmatic functions that rely on phraseology for their expression is verbal humour. Specifically, PhUs, both in their canonical and manipulated use, act as humour indicators that facilitate the comic interpretation of a message (see section 3.2). Their appropriate use involves various metalinguistic competencies, which is why there is a clear relationship between phraseology in humour and speakers' level of linguistic development and proficiency.

In this study, we aim to reflect on certain aspects of phraseology acquisition by analysing its use as a humour indicator. Specifically, we will utilize the CHILDHUM corpus (Timofeeva-Timofeev 2017; Timofeeva-Timofeev/Ruiz-Gurillo 2021; Ortega-Gilabert/Timofeeva-Timofeev 2023), which consists of humorous narratives written by neurotypical native speakers of Peninsular Spanish aged 8 to 12.

Our general objective is to approach the study of phraseological competence development from a linguistic perspective, with the aim of complementing the (limited) studies primarily conducted in psychology. Specifically, we pose two research questions that will guide our analysis:

- To what extent do our 8-, 10-, and 12-year-old participants resort to phraseological units in constructing incongruity?
- How do they incorporate and manage the expression of emotions associated with humorous contexts through this usage?

To address these questions, we will structure this study as follows. In the next section (Section 2), we will briefly present the theoretical contributions that we consider key to understanding the development of phraseological competence in relation to humour expression in the age group under study. Section 3 will outline the characteristics of the CHILDHUM corpus and its potential for examining various metalinguistic aspects of children's humour. In Section 4, we will present research findings that illustrate certain noteworthy aspects of phraseological competence development in native Spanish speakers during the studied age period. Finally, in Section 5, we will summarize the key ideas discussed to provide direction for future research.

2. Theoretical framework

The pervasiveness and importance of PhUs in daily communication make research into their acquisition crucial for understanding the cognitive, neurological, and social mechanisms that drive children's use of language. The age range of 8 to 12 years – corresponding to primary education in the Spanish school system – is particularly significant, as it is during this period that children transition toward a phraseological awareness characteristic of adults.

In our opinion, the epistemological foundations of this study must integrate a metalinguistic reflection on the semantic properties of phraseological items with an approach to the psychological process of acquiring phraseological competence. Additionally, since we will examine the use of phraseology as a humour indicator, it is essential to complement this perspective with a brief overview of humour competence acquisition.

2.1 Metalinguistic description of phraseological meaning

The basic definition of a PhU, without referring to more particular approaches (cf. Timofeeva-Timofeev 2012, 19-118; Conca/Guia 2014, 11-27), highlights its nature as a multi-word structure that possesses holistic meaning, that is, "the meaning of the whole phrase is not understood in terms of the meanings of its individual parts; rather, all of them contribute to its configuration" (Timofeeva-Timofeev/Vargas-Sierra 2015, 109). This conceptualization of PhUs includes idioms, collocations, discourse formulas, paroemias, and other word combinations with unitary meaning.

The definition of PhU makes it clear that its appropriate use requires a high level of metalinguistic monitoring, enabling speakers to associate formal and semantic complexity with a specific pragmatic function. This explains why individuals whose metalinguistic ability is still developing may struggle to correctly use phraseology in discourse.

According to Gombert (1992), metalinguistic development involves the formation of various subcompetencies or skills that focus on different systemic levels of language. Thus, we speak of metaphonological, metasemantic, metasyntactic subcompetencies, etc. Given the diachronic and synchronic idiosyncrasies of phraseological

items, we can assert that metapragmatic subcompetence plays a crucial role in their formation and use. This subcompetence refers to the ability to consciously control the adequacy of linguistic material to a given context (cf. Gombert 1992; Verschueren 2000). Such control also entails the capacity to explain, when necessary, the linguistic decisions made in each communicative setting. Children begin to exhibit the first signs of metapragmatic awareness around the ages of 6-7, though the full acquisition process extends into adolescence.

Linking these considerations to phraseology, we propose that adequate metapragmatic monitoring can be fostered through reflection on the various values that merge within holistic meaning. Timofeeva-Timofeev (2012, 2016a, 2018) introduced a metapragmatic model of phraseological meaning structured into two levels: the semantic and the pragmatic. While the application of this model to different types of PhUs may require some adjustments, we believe it effectively captures the holistic nature and discursive behaviour of these linguistic units. Additionally, it allows for a more systematic analysis of phraseological competence acquisition, both in neurotypical and neurodivergent patterns (cf. Merino González 2024).

Focusing on this two-level model, we conceive of a semantic level that integrates the various pieces of information constituting the conventionalized meaning of a PhU. This level can be metalinguistically represented as a configuration of six informational blocks, each specifying a parameter (cf. Telija 1996; Timofeeva-Timofeev 2012, 205-244; 2018), as outlined below[1].

- First, the *denotative* block identifies the referent of the PhU.
- Second, unlike many simple lexemes, PhUs not only denote but also connote (thus fulfilling a *predicative* function) by embedding additional semantic values within their meaning. These values often rely on information contained in the *motivational* block, which refers to the underlying image – i. e., the cognitive "bridge" that links the lexical composition to the actual meaning of the PhU (Dobrovol'skij/Piirainen [2005] 2022). In some cases, this motivational projection originates from the literal interpretation of the combination; in others, the process of establishing cognitive links may simply suggest the first communicative situation in which the PhU was heard and correctly inferred. This underlying image is the central informational component of any phraseological item, as speakers always establish a motivational connection that drives them to choose a phraseological form over a simple lexeme. Frequently, the image's configuration has little to do with the actual origin of the PhU, and this apocryphal etymology can become widespread, leading to new nuances in meaning.
- Third, the meaning of a PhU incorporates *rationalized assessments*, both in quantitative terms (*more than the norm – norm – less than the norm*) and qualitative terms (*positive – neutral – negative*).

1 For a more detailed review, we refer the reader to Timofeeva-Timofeev (2012) and (2018).

- Fourth, phraseological meaning encodes the *emotions and attitudes* intended to be conveyed and elicited in the interlocutor; that is, the PhU's illocutionary force and the sought perlocutionary effect.
- Fifth, the model reflects the *stylistic* information provided by the PhU, indicating the register to which it typically belongs.
- Sixth, the final block contains *grammatical* information, which is particularly relevant in understanding the relationship between a PhU's grammatical classification and its semantic function[2].

All these informational components are activated simultaneously, collectively shaping phraseological semantics. Furthermore, they can be characterized as implicatures with varying degrees of conventionalization, reinforcing the pragmatic origins of phraseology.

The described semantic holism is associated with a lexemic behaviour in the second level of meaning, the pragmatic one, where the discursive behaviour of PhUs is examined. It appears that the degree of conventionalization of implicatures at the semantic level influences, to some extent, their pragmatic behaviour. Highly conventionalized implicatures persist at the discursive level and may even impose their "semantic weight" on the entire utterance. However, implicatures identified as GCI (Levinson 2000) may be altered or cancelled by the context (cf. Timofeeva-Timofeev 2012, 245-253).

Figure 1 below summarizes the proposed model.

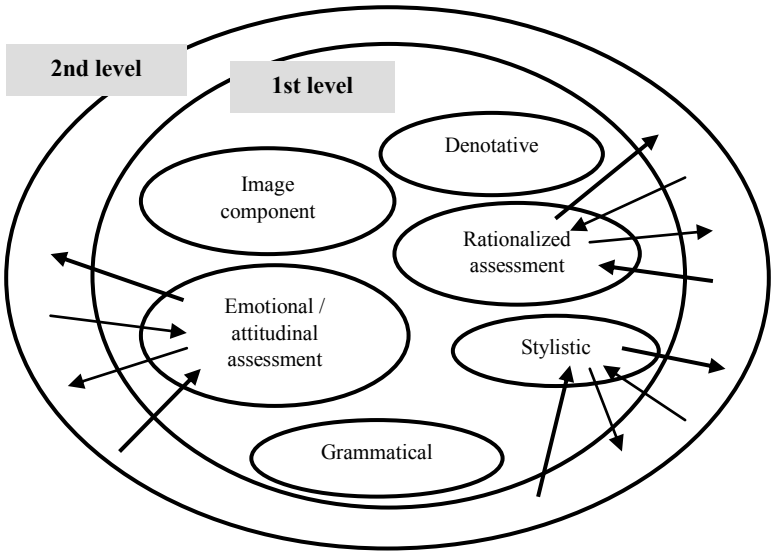


Figure 1: Two-level PhU meaning model: a first semantic level consisting of six informational blocks, and a second pragmatic level of discursive behavior

2 For example, the classification of idioms into nominal, adjectival, verbal, or adverbial types not only indicates their syntactic role but also whether the referent is an object, a quality, an action, or a circumstance. However, this correlation is not always strictly maintained, as is the case with many simple lexemes, since a significant number of idioms exhibit some divergence between their grammatical form and their semantic function.

As observed, evaluative and stylistic data play a significant role in shaping phraseological meaning, and their proper contextual management extends beyond merely knowing the denotation and grammatical category of the unit. When applying this reflection to the field of phraseology acquisition and development, it becomes relevant to consider how and in what sequence the metapragmatic understanding of PhU meaning develops in children, both from an interpretative and a productive perspective. In the following section, we will present several theories on this topic that highlight the importance of the primary education period in this process.

2.2 Acquisition of phraseological competence

As previously mentioned, the study of various phraseological manifestations is part of a broader topic concerning prefabricated or formulaic language (cf. Wray 2008), whose role in language acquisition is crucial. Numerous studies suggest that "formulaic speech is a core component of language acquisition" (Bannard/Lieven 2012, 14). Children acquire their first language through communicative blocks, as they are unable to clearly discriminate lexeme boundaries within a spoken chain until approximately 4-5 years of age (cf. Kurvers et al. 2007, 45).

In this vein, Levorato and Cacciari (1995; 2002, 128-131) developed their five-stage Global Elaboration Model (GEM) to illustrate how phraseological awareness is acquired. According to the authors, children process utterances literally, without considering contextual cues, until approximately age 7 (Stage 1). By age 8 (Stage 2), children begin to pay attention to context and recognize that the intended meaning may differ from the literal one. In Stage 3 – between ages 10 and 12 – they become aware that different linguistic forms can express the same or similar intent, which also leads them to consider the interlocutor's internal state when selecting the most appropriate form. It can be assumed, therefore, that this developmental stage involves deeper metalinguistic reflection on the holistic nature of phraseological meaning and the range of information it encompasses. This may explain why various studies (cf. Laval 2003; Vulchanova et al. 2011) identify age 10 as a turning point in phraseological development, a finding also observed in our previous research (cf. Timofeeva-Timofeev 2016b, 2021).

Stage 4 of the GEM – extending up to age 15 – is characterized as the phase in which children acquire and consolidate the ability to produce phraseological expressions, since "[t]he developmental gap between the ability to comprehend and to produce figurative language […] is progressively reduced, particularly as far as idiomatic expressions are concerned" (Levorato/Cacciari 2002, 130). Ultimately, in Stage 5, the formation of adult phraseological awareness is completed. Figure 2 illustrates how the GEM correlates with Gombert's (1992) model of metalinguistic development, clearly showing that mastery of phraseology (Stages 4 and 5) requires a high level of metapragmatic development.

Metalinguistic development	Acquisition of first skills of language production and comprehension	Epipragmatic control	Metapragmatic awareness		Automation of metapragmatic competence	
	Ages birth through 2	**Ages 2 through 7**	**Ages 7 through 12**		**Ages 12 through adulthood**	
GEM	Phase 1		Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5

Figure 2: Stages of development of phraseological competence (Levorato and Cacciari 1995) in relation to metalinguistic development (Gombert 1992)

It is important to highlight that the model proposed by Levorato and Cacciari (1995; 2002) does not imply that children under the age of 7 are "isolated" from idioms and other phraseological expressions. Rather, up to this age, children are in an "accumulative" phase, in which phraseological units are stored and used as unanalysable holistic items with a clear pragmatic function (e. g., greeting, congratulating, expressing anger, etc.).

Other studies emphasize the decisive influence of context on the comprehension of idioms and other PhUs starting at the age of 6, although metapragmatic knowledge of linguistic conventions does not manifest until around ages 9-10 (cf. Laval 2003; Vulchanova et al. 2011). Regarding the degree of semantic opacity of PhUs, most studies agree that by the age of 5, children appear capable of understanding the meaning of many transparent units based on context, but opaque expressions are not processed until ages 7-8. On the productive side, the process is further delayed, with children not successfully using phraseological expressions until ages 9-10 (cf. Levorato/Cacciari 2002; Vulchanova et al. 2011).

Concerning the production of PhUs, another – albeit scarcely studied – aspect highlighted by research is that children tend to prefer phraseological means when expressing emotions (as opposed to actions), given that "figurative language seems to be more appropriate for less determinate meanings such as those concerning mental and emotional states" (Levorato/Cacciari 2002, 145; cf. also Citron et al. 2015). This leads us to hypothesize that before the age of 10 (i. e., Stage 3 of the GEM), children will exhibit limited ability in using figurative tools to express both their own emotional states and those of others.

Finally, we wish to emphasize that, despite the growing interest in the development of phraseological competence, existing research – primarily psychological in orientation – has not addressed the issue from the perspective of the semantic and pragmatic complexity of phraseological meaning, nor has it established connections with other cognitive and linguistic abilities in children. Given the role that evaluative and emotional dimensions play in shaping phraseological meaning, we argue that further theoretical reflection in this direction is both necessary and valuable.

2.3 Humour competence

In this study, we analyse the use of phraseology as a humour indicator. For this reason, it is also necessary to provide a brief overview of the development of humour competence.

To define humour, we rely on the concept of *incongruity* as the core ingredient of a humorous event (cf. Forabosco 2008)[3]. This is conceived as an interruption of a "default" inferential process (based on regular heuristics), which leads the listener to seek an alternative interpretation (resolution of the incongruity) to align the utterance with the context. This does not imply that every incongruent experience is humorous; rather, if we analyse an utterance perceived as humorous by the listener, we can identify inferential patterns of incongruity-resolution of various kinds[4].

Both the detection and the generation of humorous incongruities constitute a developmental process that results in the formation of humour competence. According to McGhee (1979; 2002), this process is completed through six stages, ranging from an initial pre-humour phase – where laughter and smiling manifest as part of general neurological, physiological, and psychological development – to an active and conscious use of various tools – including language – to interpret and produce humorous incongruities. The age period of 8 to 12 years, which we address in this study, primarily encompasses stage 5 of humour competence development, *Riddles and Jokes*, which extends from ages 6 to 11. McGhee's proposal suggests that from age 11 onward, humour competence can already be classified as adult-like. However, this point is subject to debate (cf. Martin 2007, 241; Timofeeva-Timofeev/Ruiz-Gurillo 2021, 85-87). A notable feature of this stage 5 is the increasingly skilled and active use of various linguistic mechanisms for humorous purposes. Younger children in this stage begin by memorizing jokes and puns from other speakers, which they reproduce among their peers with the expectation of triggering a comedic effect. This behaviour aligns with an epipragmatic pattern (cf. Gombert 1992), which is gradually replaced by a more reflective use and the emergence of their own humorous creations. However, this evolution is not adequately captured in McGhee's model.

Another relevant aspect of this period is the expansion of the range of resources employed. While the earliest manifestations of verbal humour in Stage 3: *Misnaming Objects or Actions* (around age 4) mainly rely on obvious phonetic and graphic incongruities, as well as the use of taboo words perceived as a transgression of socio-communicative conventions, in stage 5, the use of linguistic tools becomes increasingly sophisticated and diverse, incorporating more complex indicators such as phraseology.

---

3 This is the theoretical option we predominantly adopt within the GRIALE, a pioneering research group in the study of verbal humour in Spanish, with over 20 years of experience in humour linguistics, focusing on both humorous and non-humorous genres. For other proposals, see Ruiz Gurillo (2012, 15-34).

4 For further theoretical and bibliographical details, see Ruiz Gurillo (2012), Timofeeva-Timofeev/Ruiz Gurillo (2021), Ruiz Gurillo (2023), and Ortega-Gilabert/Timofeeva-Timofeev (2023).

With these ideas in mind, the following section will introduce our CHILDHUM corpus, through which we analyse the use of phraseology in humour during the developmental stage under study.

3. CHILDHUM corpus

The CHILDHUM corpus is one of the resources available on the *Observahumor.com* platform, developed by GRIALE (*Grupo de Investigación sobre Ironía y Humor en Español*/Research Group on Irony and Humour in Spanish). This platform is the result of several research projects and aims to centralize and facilitate access to various corpora related to verbal humour in Spanish.

Figure 3 shows the platform's interface with all the corpora: CHILDHUM, COLUMNAS.HUMOR, VALESCO.HUMOR, ERASMUS.HUMOR, FEMMES.UP, and BLOGS.HUMOR.

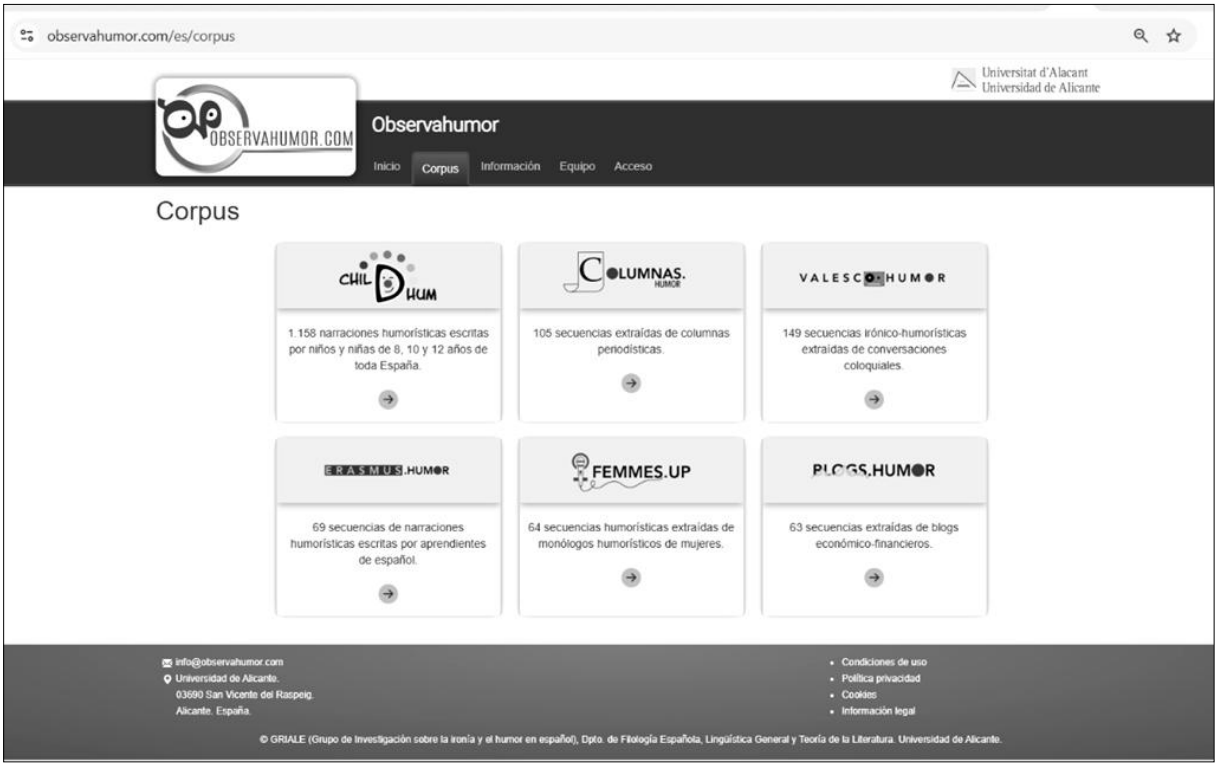


Figure 3: Platform Observahumor.com (GRIALE)

The corpora have been collected, processed, and pragmatically tagged following the system of *humour markers* and *indicators* proposed by GRIALE (see 3.2). Below, we outline the structure and main characteristics of the CHILDHUM corpus.

3.1 Structure

The CHILDHUM corpus consists of 1,158 humorous narratives written by neurotypical children aged 8, 10, and 12 from various regions of Spain. The samples correspond

to the Peninsular variety of Spanish, encompassing both monolingual and bilingual areas of the country. Figure 4 presents the distribution by province (cf. Ortega-Gilabert 2025), with particular attention to the variables of age and gender.

		8 yrs		**10 yrs**		**12 yrs**		
		Boys	**Girls**	**Boys**	**Girls**	**Boys**	**Girls**	**TOTAL**
Alicante	Centre 1	13	4	28	22	24	23	114
	Centre 2	6	7	6	6	6	10	41
	Centre 3	19	27	21	27	16	13	123
	Centre 4	5	3	6	5	6	9	34
	Centre 5	20	15	26	13	6	8	88
Barcelona	Centre 6	25	23	20	22	27	29	146
	Centre 7	8	7	11	7	28	40	101
	Centre 8	9	11	15	13	16	12	76
Seville	Centre 9	12	13	20	22	15	25	107
Granada	Centre 10	27	21	24	21	21	13	127
Jaén	Centre 11	10	12	8	12	6	15	63
Balearic Islands	Centre 12	15	19	28	19	20	15	116
Murcia	Centre 13	-	-	8	14	-	-	22
	Total gender	169	162	221	203	191	212	**1158**
	Total age	331		424		403		

Figure 4: Quantitative data corpus CHILDHUM:
distribution across provinces, and according to the variables of age and gender

The three age groups included in the study correspond to the primary education stage in the Spanish school system – a period in which metapragmatic maturity is reached, with all its implications for the reflective use of various linguistic procedures. To analyse how these procedures are used to generate humorous effects, we asked our participants to write a humorous short story.

To ensure homogeneity across samples while also fostering and focusing linguistic creativity, participants were provided with thematic prompts (cf. Timofeeva-Timofeev 2017, 15). The following prompts were offered:

1. *Imagínate que en el marco de un programa de intercambio escolar tienes que pasar dos semanas como alumno de un colegio en … ¡marte!*
   Imagine that, as part of a school exchange program, you have to spend two weeks as a student at a school on... mars!

2. *Imagínate que un día te despiertas convertido en … ¡un insecto!*
   Imagine that one day you wake up transformed into ... an insect!

The exercise was conducted anonymously, although we recorded a set of sociolinguistic variables, such as the participants' age, gender, school type (public or private), and the linguistic programs followed by the students.

After collection, the handwritten samples were digitally processed and orthographically standardized. They were then pragmatically tagged – a step that represents the most complex phase of sample processing, as we will explain in the next section.

3.2 Pragmatic tagging

The general objective of the CHILDHUM corpus is to identify and classify the linguistic mechanisms used by children in the analysed age groups to generate humorous effects. To achieve this, the handwritten narratives, once prepared for digital processing, were annotated following the pragmatic tagging system for humour markers and indicators.

This system, developed by the GRIALE research group (Timofeeva-Timofeev/Ruiz-Gurillo 2021; Ortega-Gilabert/Timofeeva-Timofeev 2023; Ruiz Gurillo 2023), is based on the idea that humour markers and indicators serve as cues that guide the listener toward a humorous interpretation of an utterance.

Markers are linguistic, paralinguistic, or extralinguistic elements that assist in humour interpretation. In other words, they serve as humour-supporting signals that alert the recipient to a possible comic interpretation. These include interrogatives, ellipses, phonetic elongation, conversational markers, pictographic symbols, and others. *Indicators* are linguistic elements that, within a given context, function as condensers of humour, with identifiable mechanisms that trigger this effect. Examples include paronyms, invented words, hyperbole, and others.

Additionally, in the case of the CHILDHUM corpus, we considered aspects of the participants' competence development. For this reason, we included a third category of tags under the heading *psychosocial aspects*. This category groups, among other elements, the expression of emotions associated with different *humour styles* (cf. Martin et al. 2003; Ruch/Heintz 2013, 1-3; Mendiburo-Seguel/Páez Rovira 2011, 90-92; Ortega-Gilabert/Timofeeva-Timofeev 2023, 61-62), providing complementary data for understanding the psychosocial scenario of the developmental stage under study.

The result of the processing and pragmatic tagging of the children's narratives is made available to the research community through a searchable database. The search engine offers various search options, both simple and combined. Additionally, users can access digitized versions of the original handwritten texts, which can provide further insights into other aspects of metalinguistic development, such as the participants' ortho-typographic proficiency. Figure 5 illustrates the CHILDHUM search engine interface, displaying the available search options.

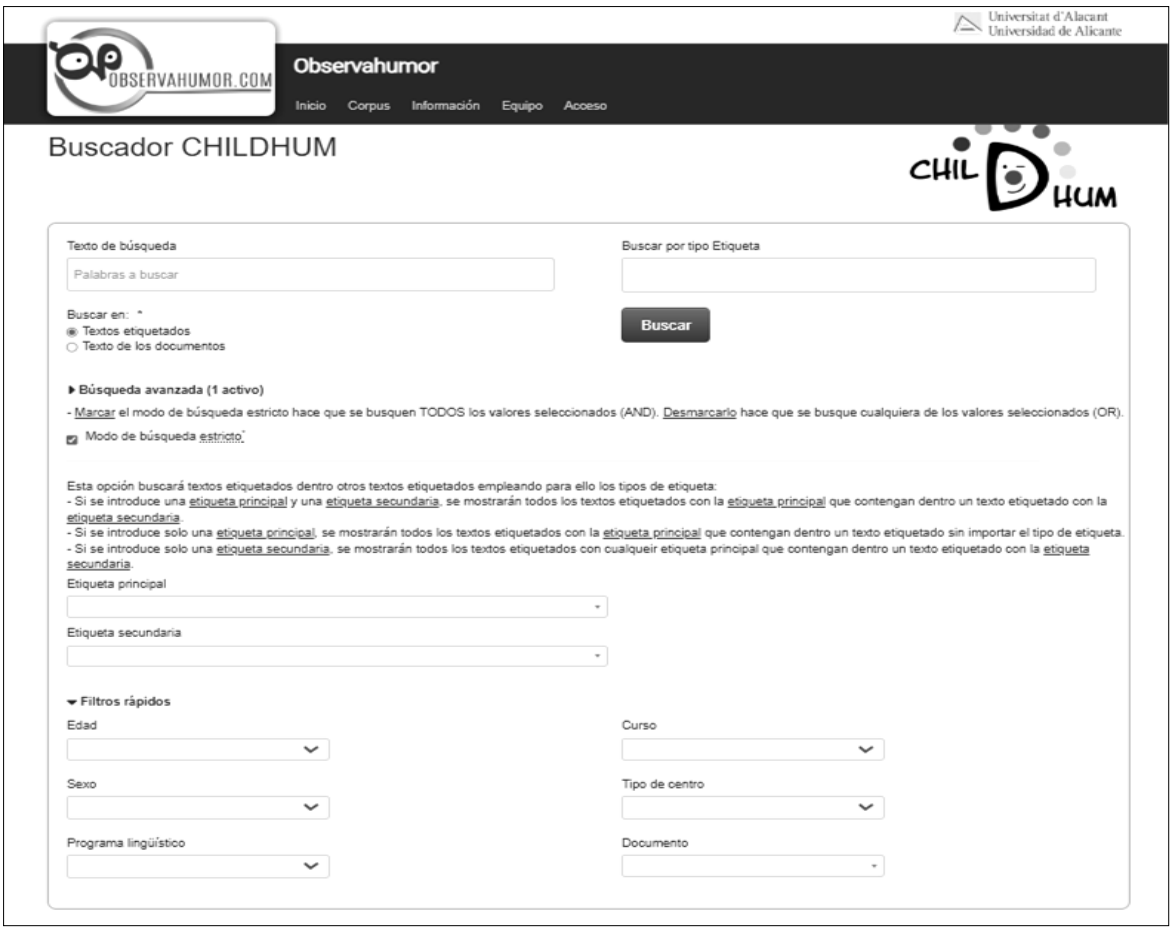


Figure 5: CHILDHUM search engine (GRIALE)

Phraseology is identified as a humour indicator through annotation tags that distinguish between its *canonical* (e.g., idioms such as *throw in the towel*, *a slap in the face*) and its *manipulated* uses (see section 4.1). The indicator *phrasal compounds*, in turn, specifically refers to semantically transparent syntagmatic constructions (e.g., *fire-fighting equipment*, *waiting room*) coined by participants to describe imaginary scenarios within their narratives.

In the following section, we will analyse how children aged 8, 10, and 12 utilize tagged phraseological procedures to generate humorous effects in their stories. This analysis will provide insights into the development of phraseological competence during the study period, focusing on the issue from a linguistic perspective.

4. Discussion of results

In our view, the use of phraseology in the CHILDHUM corpus provides valuable insights into the acquisition of this competence. First, the semi-guided writing format of the narratives enhances metalinguistic reflection[5], as it encourages participants to ex-

5 Cf. Verschueren (2000: 444): "[…] writing is a verbal activity involving a generally high degree of consciousness in the making of linguistic choices (in comparison to more

ercise greater monitoring of verbal mechanisms when expressing their ideas. Second, the task of composing a humorous story places young writers in a discursive mode where the expression of emotions becomes a central reference point. Consequently, the analysis presented in this section will focus on two key aspects: (1) the quantitative data provided by CHILDHUM regarding the use of phraseology for humour, and (2) the qualitative insights related to the expression of emotions that emerge from this usage.

4.1 Quantitative analysis of phraseology in CHILDHUM

As mentioned earlier, the CHILDHUM corpus includes three phraseology-related tags: phrasal compound, phraseology canonical use, and phraseology manipulated use. The phrasal compound indicator primarily refers to participants' use of combinations of two or more words with a unified overall meaning. Many of these combinations are *ad hoc* creations with relatively transparent meanings, devised by children to describe objects and imaginary realities in their humorous fiction. While these phrasal compounds do not constitute PhUs *per se*, they indicate a metalinguistic awareness of the mechanisms underlying their formation. For this reason, we consider it important to include such combinations in the analysis.

The numerical data on the use of this procedure to generate humorous effects in CHILDHUM is presented in Figure 6, with the corresponding percentage values (relative frequencies based on the number of narratives per age group) shown in Figure 7.

Age	8 years	10 years	12 years
No. items	129	359	620
No. narratives	70	149	192

Figure 6: Indicator *phrasal compound*

Specifically, in the samples corresponding to the age of 8, CHILDHUM records 129 instances of phrasal compounds found in 70 narratives. For the age of 10, there are 359 occurrences distributed across 149 stories. Finally, at the age of 12, we identify 620 instances in 192 narratives.

spontaneous oral interaction)". For more details on the development of metalinguistic skills and writing, see also Myhill/Jones (2015), Lines et al. (2019).

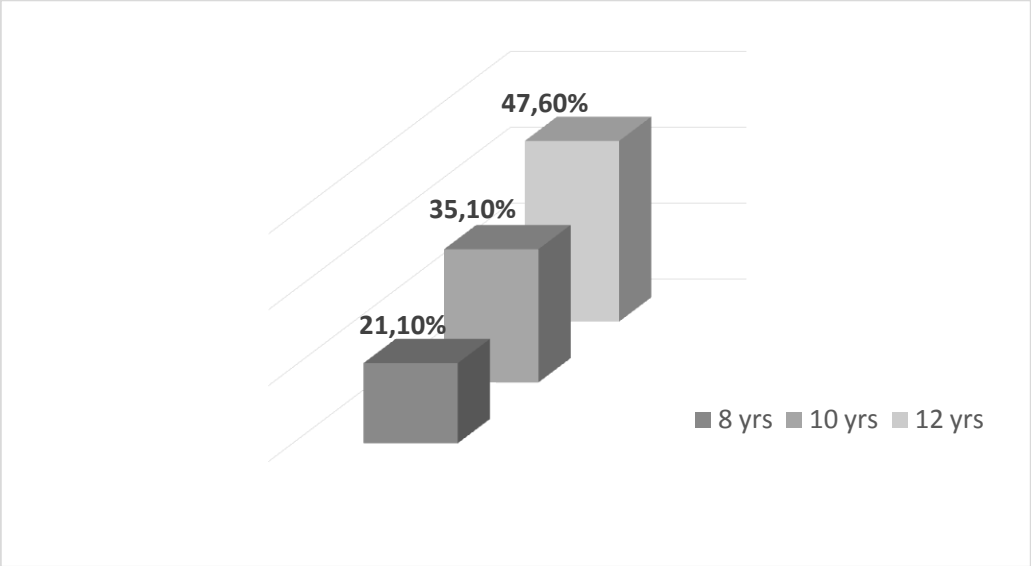


Figure 7: Percentage *phrasal compounds*:
8 years, 21,10%; 10 years, 35,10%; 12 years, 47,60%

In Figure 7, we can observe a clear quantitative progression in the use of phrasal compounds to generate humour. Notably, this progression remains consistent across the three age groups, fluctuating between 14% (from 8 to 10 years old) and 12.5% (from 10 to 12 years old). The results show that one in five children aged 8 was already able to understand the mechanism by which a combination of lexemes begins to lose part of its semantic independence as it contributes to the construction of a new, holistic meaning[6]. From this point onward, a predominantly accumulative process begins, wherein children increase their use of phrasal compounds in parallel with the lengthening of their narratives, without experiencing abrupt quantitative leaps.

It is also noteworthy that, despite the relative ease with which such semantically transparent compounds can be formed, their use remains limited, even among the oldest participants (12-year-olds), reaching only 47.6%. The relatively scarce presence of such constructions in the creation of humorous fiction – which typically fosters the expression of emotions – can likely be attributed to their limited emotive-affective charge, given that the primary function of phrasal compounds is denotative.

Now, let us turn to the indicator phraseology canonical use. This category encompasses cases in which PhUs – such as idioms, paroemias, and discourse formulas – are employed with their conventional meaning to produce a humorous effect. The quantitative data from the CHILDHUM corpus is presented in Figures 8 and 9.

6 It should be noted that, according to the *Glosario de términos gramaticales* by the RAE (Royal Spanish Academy), phrasal compounds in Spanish are formed from two nouns or two adjectives, which is a simple formative procedure from a metalinguistic point of view.

Age	8 years	10 years	12 years
No. items	179	446	832
No. narratives	104	195	297

Figure 8: Indicator phraseology canonical use

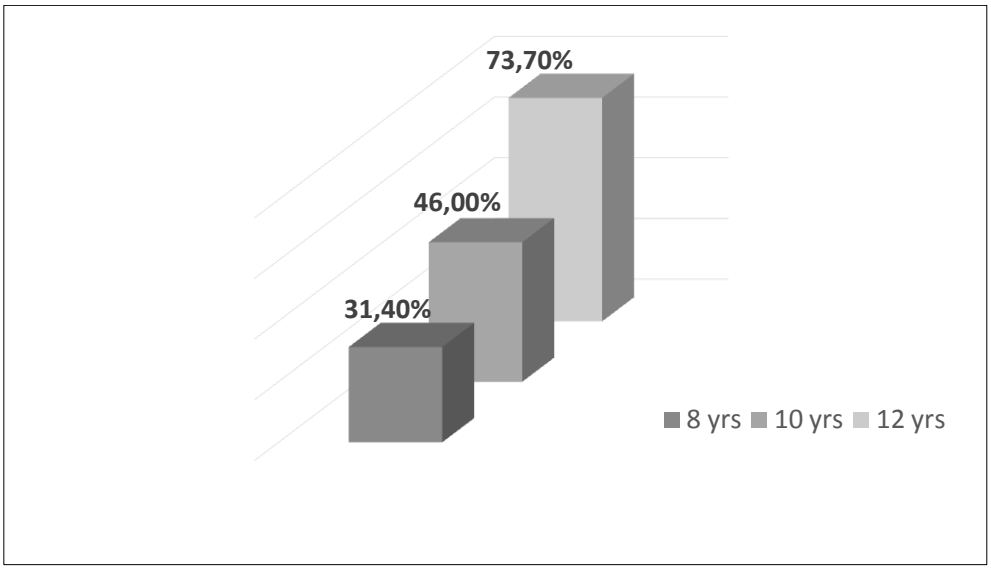


Figure 9: Percentage phraseology canonical use:
8 years, 31,40%; 10 years, 46%; 12 years, 73,70%

As observed, the quantitative data suggest several insights regarding the use of PhUs for humour in our corpus. First, both absolute values (number of items) and relative values (number of narratives) indicate a higher frequency of PhU usage compared to phrasal compounds across all three age groups. This finding corroborates previous research on 10-year-old participants (cf. Timofeeva-Timofeev 2016b). The validation of this pattern in a larger corpus, spanning three developmental periods, suggests that "the humorous nature of the task proposed encourages children to see figurative language as the most appropriate tool to build an imaginative world for their story" (Timofeeva-Timofeev 2016b, 295). This statement appears to hold true even for our youngest participants at age 8.

Second, a noticeable quantitative leap in phraseological usage is observed from the age of 10 onward. While the increase from 8 to 10 years amounts to 14.6%, the growth between 10 and 12 years reaches 27.7%. This trend aligns with the idea that age 10 represents a turning point in the development of productive phraseological competence (see section 2.2).

The third category of humour-related phraseological indicators comprises manipulated uses. This term refers to "an intentional and recognizable transformation of a phraseological item, affecting its formal, semantic, or pragmatic level" (Timofeeva-Timofeev 2021, 2). Disrupting a semantically and pragmatically established structure inherently interrupts the "default" inferential process, creating an incongruity that can

trigger a humorous effect. Thus, phraseological manipulation is a highly effective mechanism for humour generation; however, it requires a high degree of metapragmatic competence from both the speaker and the listener.

The production and interpretation of a manipulated unit involve identifying the original PhU, recognizing the applied transformation, and adjusting the altered meaning within the given context. Consequently, mastering this technique is not straightforward for developing individuals. This difficulty is reflected in the quantitative data from our corpus, as illustrated in Figures 10 and 11.

Age	8 years	10 years	12 years
No. items	9	27	50
No. narratives	8	20	36

Figure 10: Indicator phraseology manipulated use

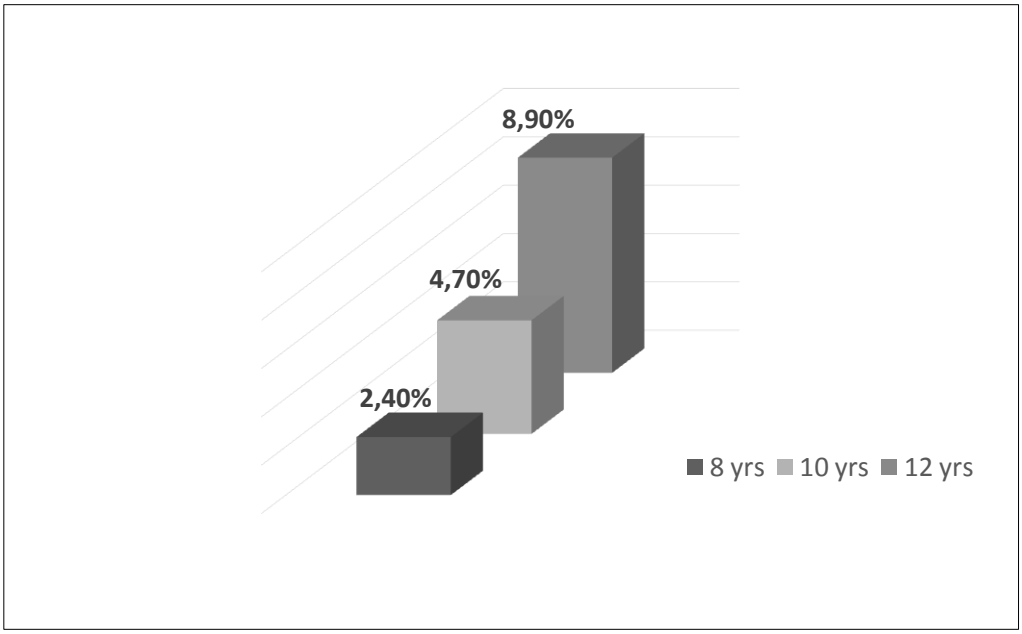


Figure 11: Percentage phraseology manipulated use:
8 years, 2,40%; 10 years, 4,70%; 12 years, 8,90%

As observed, both absolute and relative values for this indicator reveal a rather limited use, though with an interesting trend that warrants discussion. Specifically, we note that 8-year-old participants rarely employ phraseological manipulation in their humorous narratives. This contrasts sharply with the relatively high percentage (nearly one-third) recorded for the canonical use of PhUs. Such a remarkable discrepancy may suggest that while younger children have already reached an advanced level of phraseological development, manipulation demands additional metalinguistic competencies that constrain its use, despite its effectiveness in generating incongruity. Furthermore, we confirm that the gap between canonical and manipulated phraseology in our corpus not only fails to decrease with age but instead widens, reaching 64.8% by age 12.

The numerical data presented here must be complemented by a qualitative analysis to fully understand the nature of these observed trends. Therefore, in the following section, we will undertake this analysis using concrete examples from the CHILDHUM corpus.

4.2 Qualitative analysis of phraseology in CHILDHUM

If we examine the corpus samples concerning the three phraseological indicators of CHILDHUM, there are other interesting observations worth highlighting.

The quantitative analysis of the phrasal compound indicator revealed a highly homogeneous and consistent increase in its use across the three age groups, alongside a relatively low frequency overall, considering the morphological simplicity of the process (47.6% at age 12). An examination of the corpus examples further shows that phrasal compounds are used in a very similar way across all three age groups. Specifically, our informants make use of this process to create units referring primarily to three thematic domains:

- Character denominations.
- Names of unusual foods and dishes.
- Descriptions of events specific to the school context, such as materials, subjects, and playground games.

The following examples from the corpus illustrate these thematic tendencies. Thus, in (1) and (2), corresponding to 8 years old; in (3) and (4), relating to 10 years old; and in (5) from 12 years old, children name the characters in their fiction through phrasal compounds using *noun* + *noun* or *noun* + *adjective* structures, where rhyme also becomes a common feature:

(1) *El marcianillo Juanillo* era el más listo. (Little Martian Juanillo was the smartest.) (8,18-19CNA8)
(2) Cuando iba volando se encontró un escorpión, le preguntó cómo se llama, le dijo. -*Mario el escorpión.* (While flying, he met a scorpion and asked for its name, and it said: Mario the scorpion.) (8,18-19FO15)
(3) *La mariposa Gaseosa* es como la "capitana de los insectos voladores". (The butterfly Gaseosa is like the "captain of the flying insects".) (10,18-19FA3)
(4) Me fui a ver si *el grillo brujillo* me podría ayudar. (I went to see if the little wizard cricket could help me.) (10,18-19FA32)
(5) Mi mejor amigo es *Juancho el bicho palo.* (My best friend is Juancho the stick insect.) (12,13-14ao24)

It is striking that the use of rhyme is absent in the other two thematic groups. Throughout our corpus, neither food-related names – examples (6), (7), and (8) – nor school-related realities – examples (9), (10), and (11) – tend to include this procedure in compound formation.

(6) Y de Marte mi comida prefe es el *ladrillo de chuche.* (And from Mars, my favorite food is the candy brick.) (8,14-15aa12)

(7) Me esperaba una gran fiesta por mi nota en el examen con mi comida favorita: *hormigas a la plancha*... (A big party was waiting for me for my exam score with my favorite food: grilled ants…) (10,18-19VO44)
(8) Me dieron muchos regalos y hasta rocas comestibles. (I got lots of gifts and even edible rocks.) (12,18-19EA51)
(9) Mi asignatura preferida son las *tablas de Marte marcianas.* (My favorite subject is the Martian multiplication tables.) (8,14-15ao29)
(10) Para ir al colegio llevan *mochilas cohete* así es como las llamo yo porque en marciano es: *mrmaques cheques.* (To go to school, they carry rocket backpacks – that's what I call them because in Martian, it's: mrmaques cheques.) (10,12-13ia5)
(11) Propuse jugar a las *olimpiadas insectívoras* pero no sabían hacer nada. (I suggested playing the insect-eating Olympics, but they didn't know how to do anything.) (12,14-15ia11)

The explanation for this likely lies in the primary function of phrasal compounds, which are created to denote a reality. However, it seems that the use of this formative procedure for character names leads young authors to consider the predicative function, attributing connotative values to the animated beings in their fiction. In this way, through the linguistic play of rhyme, we believe that children aim to give these compounds a certain emotional tone, whereby denotation gains a connotative charge, making these compounds resemble PhU (see 2.1).

Focusing now on these PhUs, as mentioned in section 2.2, the preference for phraseology in the expression of emotions – as opposed to actions – forms part of the acquisition process of the corresponding communicative competence. We observed that the quantitative data from our corpus support the idea that humorous contexts encourage the use of this type of expressions. A qualitative analysis further reveals that in the 8- and 10-year-old age groups, phraseological units are used primarily as emotive-affective intensifiers (see section 2.1), whereas it is in the narratives produced by 12-year-olds that the semantic range broadens and phraseology comes to be used extensively to describe various situations, actions, and states. Consider the following examples:

(12) ¡Y tenían tres bocas! cuando me enteré me reí *a carcajadas.* (And they had three mouths! When I found out, I laughed out loud.) (8,14-15so1)
(13) Mis amigos marcianos hablan mi, mi, mi y mi, yo usaba un intercomunicador secreto y me iba *de perlas* y los entendía perfectamente. (My Martian friends speak mi, mi, mi, and mi. I used a secret intercom, and it worked like a charm – I understood them perfectly.) (8,18-19CNA17)
(14) No entendíamos *ni papa* de lo que decían los marcianos! (We didn't understand a thing the Martians were saying!) (10,12-13ba13)
(15) ¡*Me lo pasé bomba* esas dos semanas en Marte! (I had a blast those two weeks on Mars!) (8,18-19CNO20)
(16) Después del cole de abejas, *me lo pasé pipa* con mi amigo. (After bee school, I had a great time with my friend.) (10,18-19FO7)

When we examine the examples corresponding to 8- and 10-year-olds, it is noteworthy that evaluative uses prevail, especially in quantitative terms of "more than the norm" (rationalized assessment block described in 2.1), aiming to convey to the reader the

intensity of the extraordinary experiences described in their humorous stories (emotional and attitudinal assessment block). For instance, in (12), the author uses the PhU *a carcajadas* (out loud) to highlight the intensity of laughter. In (13), the informant describes the level of communicative success as *de perlas* (like a charm), while in (14), linguistic failure is intensified with *ni papa* (not a thing). Examples (15) and (16) illustrate the frequent use in the corpus of the PhU *pasarlo bomba/pipa* (to have a blast), which also incorporates a quantitative value of "more than the norm" to emphasize the intensity of the experience.

Although all these intensifying values remain present in the 12-year-old narratives, the range of phraseological resources expands at this age to include the designation of actions, objects, and much more diverse contexts. This is evidenced by examples (17) – (20), where our oldest informants use PhUs to designate the actions of "sleeping" (17), "acting silly" (18), "being amazed" (19), or "changing ideas and beliefs" (20).

(17) Cuando *nos quedamos roque* soñé en nada. (When we dozed off, I dreamed about nothing.) (12,14-15ba11)

(18) En ese momento lo que yo quería estar haciendo es jugar y *hacer el ganso* con mis amigas. (At that moment, all I wanted was to play and be silly with my friends.) (12,18-19CNA1)

(19) Cuando al fin de 3 días llegamos a Marte, *mis ojos se abrieron como platos.* (When we finally got to Mars after three days, my eyes got as big as plates!) (12,18-19EO8)

(20) -Lo diré con delicadeza -¡UNOS ALIENS SE LLEVARON A UN MONTÓN DE "PEOPLE" Y A LOS OTROS *LES LAVÓ EL CEREBRO*! -grito Max -Sutil, muy sutil… ("I'll say it nicely – ALIENS TOOK A BUNCH OF PEOPLE, AND THE OTHERS GOT THEIR BRAINS WASHED!" shouted Max. "Oh wow, so subtle ...") (12,18-19EA21)

These examples point to the idea that the quantitative leap of 27.7% observed between the ages of 10 and 12 (see Figure 9) is due not only to the increased length of the narratives, but also to a diversification in the use of phraseological resources. This would also be consistent with the position of these informants within Phase 3 of the GEM model (Levorato/Cacciari 1995), a stage primarily characterized by reflection on the variety of linguistic forms available to express the same communicative intentions, and by the emerging awareness of interlocutors' internal states when selecting the most appropriate formulation. Based on the examples from the CHILDHUM corpus, we may hypothesize that this 10-to-12 age range marks the onset of a maturational process linked to metalinguistic reflection on the features of phraseological holism (see section 2.1), which ultimately leads to the consolidation of phraseological competence.

The final phraseological indicator recorded in CHILDHUM pertains to manipulation, that is, the intentional and recognizable modification of a PhU to achieve a specific discursive effect. In relation to humour, it is evident that this is a productive resource, as it relies on disrupting the prefabricated nature of PhUs, thereby generating incongruity. At the same time, it is equally clear that mastering this resource requires a high level of both phraseological and general metalinguistic competence. Our in-

formants must be well-acquainted with the PhU being manipulated, as well as properly monitor the modification applied and the effects it produces on the reader. The cognitive complexity of this procedure – despite its effectiveness in humour – is clearly reflected in the CHILDHUM narratives. Quantitative data indicate its low occurrence, while qualitative analysis further reveals a strong correlation with the developmental process of the involved competencies.

As previously observed (cf. Timofeeva-Timofeev 2021), the examples corresponding to 8-year-olds reflect a predominantly epipragmatic pattern in the use of phraseological manipulation, as they are limited to reproducing jokes presumably told by others. This can be seen in the following examples (21) and (22).

(21) Bueno este chiste es muy guay qué le dice una pinza a otra pinza *se te va la pinza.* (Oh, this joke is super cool! What does one clothespin say to the other? "You're losing your pin!") (8,14–15MO3)

(22) El chiste de Caca Un hombre se sienta en un hacha – te ha hecho gracia – no pues *se cortó el culo* (The Poop Joke: A man sits on an axe. "Did you think it was funny?" "Nope… but he split his butt!") (8,14-15ma13)

Thus, in (21), the informant semantically modifies[7] the idiom *írsele la pinza a alguien* (lit. approx. 'to go somebody's clothespin', which means 'to go crazy'); whereas in (22), the PhU *partirse el culo* (lit. approx. "to crack one's butt," meaning "to crack up") is modified. In both cases, the children explicitly indicate that they are telling a joke, aiming to ensure that the reader adopts a humorous stance. This uncertainty in constructing the reader's position is common in the 8-year-old narratives from CHILDHUM and stems from their still-developing metatextual competence (cf. Timofeeva-Timofeev 2017; 2023).

The situation changes in the 10-year-old narratives, where we observe a remarkable qualitative shift. While the percentage difference from age 8 is not particularly striking, as we have seen, 10-year-olds are no longer limited to reproducing others' jokes but instead construct their own manipulated PhU. This is illustrated in the following examples (23)-(25).

(23) Un profesor que se llamaba Alberto tenía una mancha de café marciano y decidí llamarle don Quijote de la mancha de café. (A teacher called Alberto had a spot of Martian coffee and so I decided to call him don Quixote of the coffee spot.) (10,12-13sa8)

(24) Así que me entro a clase a hacer música. Vamos a cantar *"La Milésima Sinfonía"*. Son notas sin sentido durante toda la canción. Hecha por *Lucky one Desafinohven*... (So I went into class to make some music. We're going to sing The Thousandth Symphony! It's just a bunch of random notes the whole song. Made by Lucky One Out-of-tunehoven!) (10,12-13sa2)

(25) Yo, acepté, aunque no tenía *ni abejolera idea* de cómo recoger polen. (I said yes, even though I had absolutely no bee idea how to collect pollen!) (10,18-19FO7)

7 The various types of phraseological manipulation have been addressed in Timofeeva-Timofeev (2009). In Timofeeva-Timofeev (2021) we applied the proposed classification to the study of this mechanism in CHILDHUM.

In (23), the informant plays with the proper name *Don Quijote de la Mancha* (Don Quixote of La Mancha) to create both semantic and formal manipulation. On the one hand, she introduces the literal meaning of *mancha* (spot), relating it to their story about a Martian teacher with a coffee spot on his shirt. On the other hand, she formally extends the manipulated unit by adding *de café* (of coffee). In example (24), the informant constructs an incongruous situation in a Martian music class through creative manipulation of multiple phraseological elements. First, the hyperbolic *Milésima* (thousandth) associated with *sinfonía* (symphony) as the title of a musical piece breaks a formulaic structure, triggering a comic effect. Second, such an odd piece is described as *notas sin sentido* (nonsense notes), composed by *Lucky one Desafinohven (*Lucky one Outof-tuneohven). In (25), the young narrator modifies the PhU *ni pajolera idea* (no idea whatsoever) to fit the fictional context in which they become a bee.

We observe that all these examples involve formal manipulation of the original PhUs, playing with structure rather than merely exploiting the literal meaning of individual components within a formulaic unit. This demonstrates greater metalinguistic confidence and improved metapragmatic control over both canonical and manipulated phraseology.

Finally, turning to the analysis of phraseological manipulation in the narratives of 12-year-olds, we observe a noticeable developmental leap, both quantitatively (see 4.1) and qualitatively. The informants demonstrate confidence in their humorous and phraseological competence, and they are able to combine these abilities effectively to achieve their communicative goals. The 12-year-olds show an awareness of contextual factors and display the ability to adjust linguistic procedures appropriately to the pragmatic environment. Both semantic and formal manipulation are present in their narratives, as evidenced by examples (26)-(28).

(26) Al día siguiente *llevamos el ala torcida* y estamos de mal humor (The next day, we had a wonky wing and were super grumpy) (12,14-15ba12)

(27) Después decidí *estirar las alas* por el pueblo, ¡Qué Suerte!, hace buen día (Then I decided to stretch my wings around town. Lucky me! The weather was great) (12,14-15aa2)

(28) *Me ha tocado* ser una mosca [. . .] y *no me ha tocado la lotería* (I turned into a fly… but I didn't win the lottery!) (12,14–15BA3)

In (26), the cause of being in a bad mood is presented as *llevar el ala torcida* (to have a twisted wing) through modification of *llevar el día torcido* (lit. approx. "to have a twisted day," meaning "to have a bad day"). Example (27) also demonstrates a formal manipulation of the expression *estirar las piernas* (stretch one's legs) to pragmatically adapt it to the insect context in which the informant places herself within her fiction.

Example (28) differs slightly, as the young author plays with two formally similar but semantically distinct PhUs in Spanish: *tocar a alguien ser algo* (lit. approx. "to be touched to become something," meaning "to have to become something") and *tocar la lotería a alguien* (lit. approx. "to be touched by the lottery," meaning "to win the lottery"). The manipulation here operates at the pragmatic level, as the author merges both units into the same context, breaking their distinction and pragmatically treating

them as one and the same PhU. In other words, phraseological manipulation here consists in joining, amalgamating two different phraseological meanings, placing them on the same pragmatic level.

It is noteworthy that all the examples of phraseological manipulation analysed demonstrate that the construction of incongruity is the primary focus of the children's attention across all three age groups, while the expression of emotional values remains largely unattended. We can conclude that the underlying linguistic play driving manipulation is an end in itself, and, unlike canonical phraseology, the children in our study are not yet able to effectively manage the emotional-expressive potential embedded in this discursive resource.

Our analysis allows us to present a series of concluding remarks on the use of PhUs in the CHILDHUM corpus.

5. Conclusions

Through the reflections carried out in this study, we have attempted to answer the research questions we posed at the beginning. Specifically, this study aimed to analyse how our participants, aged 8 to 12, use phraseology to create humour and express emotions through various phraseological resources.

The use of phrasal compounds reveals that the children in our study demonstrate a good level of metalinguistic competence, enabling them to produce multi-word units with a unified meaning. This suggests that by the age of 8, children have already developed an awareness of the underlying mechanisms that form phraseological constructions. A steady quantitative increase in the use of this process across the three age groups, without significant jumps, supports this idea, as it seems to correlate more with the length of their narratives than with the development of phraseological competence. In fact, the phrasal compounds created by our participants across the three analysed periods serve primarily a denotative function, except for those invented to name animated characters in their stories. As we have observed, these latter compounds also aim to characterize their referents (e. g., through rhyme), thus approaching the predicative function typical of phraseological units (PhUs).

Phraseological units in their canonical form are one of the most frequently used strategies in the written narratives of CHILDHUM. This finding aligns with the claim that humour-driven contexts encourage children to express and describe their emotions, making phraseology an essential resource for this purpose. These evaluative meanings appear almost exclusively in the narratives of 8- and 10-year-olds, where PhUs are mainly used as intensifiers. However, at the age of 12, there is a significant quantitative leap in the use of canonical phraseology, which also appears to be associated with an expanded semantic range, including PhUs that describe actions, objects, and a greater diversity of emotions.

Phraseological manipulation is the least used resource in the corpus, despite its evident connection to the notion of incongruity. This is due to its complexity, as it re-

quires a high level of both phraseological and metalinguistic competence. As a result, the youngest participants use it sparingly and in an epipragmatic pattern, mainly reproducing jokes they have heard from others. A qualitative shift is observed at age 10, when formal manipulation begins to appear in the narratives, indicating greater creative confidence among children at this stage. The linguistic play inherent in phraseological manipulation appears to be an end in itself for our participants, as there is no clear intention to express emotions – either their own or those of others – through this resource in the narratives analysed.

The reflections presented in this study offer only a small glimpse into the value of linguistic research on a phenomenon as extensive and complex as phraseology. The aspects of its acquisition have not yet been sufficiently explored within linguistics, and studies investigating its relationship with various discursive functions from a developmental perspective remain scarce. Therefore, this field of study remains vast, with many related topics yet to be explored, some of which we will continue to address in our future research.

References

Bannard, Colin/Lieven, Elena (2012): "Formulaic Language in L1 Acquisition", in: *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 3-16, https://doi.org/10.1017/S0267190512000062 (09.07.2025).

Citron, Francesca M. M./Cacciari, Cristina/Kucharski, Michael/Beck, Luna/Conrad, Markus/Jacobs, Arthur M. (2015): "When emotions are expressed figuratively: Psycholinguistic and Affective Norms of 619 Idioms for German (PANIG)", in: *Behavior Research Methods*, 91-111, https://doi.org/10.3758/s13428-015-0581-4 (09.07.2025).

Conca, Maria/Guia, Josep (2014): *La fraseologia. Principis, mètode i aplicacions*, Alzira: Bromera, IIFV.

Dobrovol'skij, Dimitrij/Piirainen, Elisabeth ([2005] 2022): *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Amsterdam: Elsevier.

Forabosco, Giovannantonio (2008): "Is the Concept of Incongruity Still a Useful Construct for the Advancement of Humor Research?", in: *Lodz Papers in Pragmatics* 4(1), 45-62, http://dx.doi.org/10.2478/v10016-008-0003-5 (09.07.2025).

Gombert, Jean E. (1992): *Metalinguistic Development*, New York: Wheatsheaf.

Grice, H. Paul (1989): *Studies in the way of words*, Cambridge/MA: Harvard University Press.

Günther, Christine, Sven Kotowski, and Ingo Plag (2020): "Phrasal compounds can have adjectival heads: evidence from English", in: *English Language and Linguistics* 24(1), 75-95, https://doi.org/10.1017/S1360674318000229 (09.07.2025)

Kurvers, J.eanne/van Hout, Roeland/Vallen, Ton (2007): "Literacy and Word Boundaries", in: *LESLLA Symposium Proceedings* 2(1), 45-64, https://doi.org/10.5281/zenodo.7992904 (09.07.2025).

Laval, Virginie (2003): "Idiom Comprehension and Metapragmatic Knowledge in French Children", in: *Journal of Pragmatics* 35, 723-739, https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00137-6 (09.07.2025).

Levinson, Stephen C. (2000): *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*, Cambridge/MA: The MIT Press, https://doi.org/10.7551/mitpress/5526.001.0001 (09.07.2025).

Levorato, M. Chiara/Cacciari, Cristina (1995): "The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children", in: *Journal of Experimental Child Psychology* 60, 261-283, https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041 (09.07.2025).

Levorato, M. Chiara/Cacciari, Cristina (2002): "The Creation of New Figurative Expressions: Psycholinguistic Evidence in Italian Children, Adolescents and Adults", in: *Journal of Child Language* 29(1), 127-150, https://doi.org/10.1017/S0305000901004950 (09.07.2025).

Lines, Helen/Myhill, Debra/Jones, Susan (2019): "The relationship between metalinguistic understanding, student writing and teaching", in: Bazerman, Charles/González Pinzón, Blanca Yaneth/Russell, David/Rogers, Paul/Bernardo Peña, Luis/Narváez, Elizabeth/Carlino, Paula/Castelló, Montserrat/Tapia-Ladino, Mónica: *Knowing Writing: Writing Research across Borders*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 113-131, https://doi.org/10.37514/int-b.2019.0421.2.05 (21.03.2025).

Martin, Rod A. (2007): *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*, Amsterdam: Elsevier, https://doi.org/10.1016/B978-0-12-372564-6.X5017-5 (09.07.2025).

Martin, Rod A./Puhlik-Doris, Patricia/Larsen, Gwen/Gray, Jeannette/Weir, Kelly (2003): "Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire", in: *Journal of Research in Personality* 37, 48-75, https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2 (09.07.2025).

McGhee, Paul E. (1979): *Humor: Its Origin and Development*, San Francisco: W. H. Freeman.

McGhee, Paul E. (2002): *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor*, Dubuque/IA: Kendall Hunt Publishing.

Mendiburo-Seguel, Andrés/Páez Rovira, Darío (2011): "Humor y cultura. Correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países", in: *Boletín de psicología* 102, 89-105.

Merino González, Alicia (2024): *La adquisición de la conciencia fraseológica en el trastorno del espectro autista de grado 1*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante, https://observatorio-cientifico.ua.es/documentos/6717ea575523b64fbb088b13 (09.07.2025).

Myhill, Debra/Jones, Susan (2015): "Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura", in:

Culture and Education, 27(4), 852-867, https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387 (09.07.2025).

Ortega Gilabert, José A. (2025): "El papel de los indicadores valorativos en las muestras del humor agresivo infantil del corpus CHILDHUM", in: Manero Richard, Elvira/Mancera Rueda, Ana (eds.): *El humor interactivo en español*, Valencia: Tirant humanidades, 349-377.

Ortega Gilabert, José A./Timofeeva-Timofeev, Larissa (2023): "Claves del etiquetaje pragmático en el corpus CHILDHUM", in: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 96, 59-71, https://dx.doi.org/10.5209/clac.91591 (09.07.2025).

Pawley, Andrew/Syder, Frances H. (1983): "Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency", in: Richards, Jack C./Schmidt, Richard W. (eds.): *Language and Communication*, London: Longman, 191-226.

Real Academia Española (RAE): "Compuesto sintagmático", in: *Glosario de términos gramaticales*, https://www.rae.es/gtg/compuesto-sintagm%C3%A1tico (09.07.2025).

Ruch, Willibald F./Heintz, Sonja (2013): "Humour styles, personality and psychological well-being: What's humour got to do with it?", in: *The European Journal of Humour Research* 1(4), 1-24, https://doi.org/10.5167/uzh-96340 (09.07.2025).

Ruiz Gurillo, Leonor (2012): *La lingüística del humor en español*, Madrid: Arco/Libros.

Ruiz Gurillo, Leonor (2023): "La pragmática de un etiquetaje pragmático para la plataforma OBSERVAHUMOR.COM", in: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 96, 1-17, https://dx.doi.org/10.5209/clac.91588 (09.07.2025).

Telija, Veronika (1996): *Russkaja fraseologuija*, Moskva: Shkola "Yazyki russkoj kultury".

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2009): "La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir", in: Jiménez Ruiz, Juan L./Timofeeva-Timofeev, Larissa (eds.): *Estudios de Lingüística: Investigaciones lingüísticas del siglo XXI*, Alicante: Universidad de Alicante, 249-271, https://doi.org/10.14198/elua2009.anexo3.10 (21.07.2024).

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2012): *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, Madrid: Ediciones Liceus.

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2013): "La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?", in: *Onomázein* 28, 320-336, https://doi.org/10.7764/onomazein.28.20 (09.07.2025).

Timofeeva-Timofeev, Larissa/Vargas-Sierra, Chelo (2015): "On Terminological Figurativeness: From Theory to Practice", in: *Terminology* 21(1), 102-125, https://doi.org/10.1075/term.21.1.05tim (09.07.2025).

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2016a): "Locuciones", in: Guti rre z-Rexach, Javier (ed.): *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, London/New York: Routledge.

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2016b): "Children Using Phraseology for Humorous Purposes: The Case of 9-to-10-year-olds", in: Ruiz Gurillo, Leonor (ed.):

Metapragmatics of Humor: Current Research Trends, Series IVITRA Research in Linguistics and Literature, Amsterdam: John Benjamins, 275-300, https://doi.org/10.1075/ivitra.14.14tim (09.07.2025).

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2017): "Metapragmática del humor infantil", in: *CLAC* 70, 3-21, https://doi.org/10.5209/CLAC.56314 (09.07.2025)

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2018): "Towards a Metapragmatic Description of Idiom Meaning", in: *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 56(1), 139-159, https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100139 (09.07.2025).

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2021): "Phraseological manipulation as a humour tool in 8-12-year-olds' written narratives in Spanish", in: *Studies in Psychology* 42(2), 462-486, https://doi.org/10.1080/02109395.2021.1911056 (09.07.2025).

Timofeeva-Timofeev, Larissa/Ruiz-Gurillo, Leonor (2021): "Marcas e indicadores humorísticos en las narraciones escritas de niños y niñas de 8, 10 y 12 años en español", in: *Spanish in Context* 18(1), 83-112, https://doi.org/10.1075/sic.00069.tim (09.07.2025).

Timofeeva-Timofeev, Larissa (2023): "Fictional interaction in children's humorous narratives", in: Linares-Bernabéu, Esther (ed.): *The Pragmatics of Humour in Interactive Contexts*, Amsterdam: John Benjamins, 215-236, https://doi.org/10.1075/pbns.335.10tim (09.07.2025).

Verschueren, Jef (2000): "Notes on The Role of Metapragmatic Awareness in Language Use", in: *Pragmatics* 10(4), 439-456, https://doi.org/10.1515/9783110907377.53 (09.07.2025).

Vulchanova, Mila/Vulchanov, Valentin/Stankova, Margarita (2011): "Idiom Comprehension in the First Language: a Developmental Study", in: *VIAL* 8, 207-234.

Wray, Alison (2008): *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*, Oxford: Oxford University Press.

Sandra Tänzer & Sophie A. Moderegger

Metaphern im Sachunterricht. Theoretische Einordnung und Impulse für die Praxis

Abstract

Sprache hat für das Sachlernen eine zentrale Bedeutung, wie auch der Sachunterricht ein geeigneter Ort zur Förderung von Sprache ist. Metaphern gehören dabei sowohl zur Alltagssprache der Kinder als auch zur Fachsprache, derer sie sich im Verlauf ihrer Grundschulzeit sicherer und reflektierter bedienen sollen. Aber welchen Stellenwert haben Metaphern für Prozesse der Sacherschließung und des Sachverstehens? Obwohl Sprache so bedeutsam ist und metaphorische Ausdrücke in didaktischen Materialien und in der Unterrichtskommunikation Verwendung finden, gibt es darüber in der aktuellen Sachunterrichtsdidaktik kaum eine wissenschaftliche Diskussion. Der Beitrag schließt an dieses Desiderat an. Er wird Metaphern erkenntnistheoretisch und fachdidaktisch einordnen, Ergebnisse einer Analyse ausgewählter Lehrwerke vorstellen, das didaktische Potential der Arbeit mit Metaphern im Sachunterricht erörtern sowie konkrete Ideen zur Unterrichtsgestaltung geben.

1. Einleitung

Ein Blick in Schulbücher und didaktische Materialien für den Sachunterricht zeigt, dass Metaphern die Sprache der Lehrwerke durchziehen. Da ist vom *Milchgebiss* die Rede, der *Zebrastreifen* wird thematisiert, *Feder- oder Haufenwolken* werden beschrieben und jedes Kind soll verstehen, dass *Hammer*, *Amboss* und *Steigbügel* keineswegs technische Werkzeuge, sondern Gehörknöchelchen im Mittelohr sind. Und auch Kinder benutzen im Unterricht, wie aktuelle Studien zeigen (u. a. Reimer 2021, Schroeder/Miller 2021), eine metaphorische Sprache, um ihren Vorstellungen über Phänomene, Dinge und Ereignisse in ihrer Lebenswelt Ausdruck zu verleihen.

Grundsätzlich ist die Sprache für sachunterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse von zentraler Bedeutung. Anknüpfend an die alltagssprachlichen Erfahrungen sollen Kinder im und durch Sachunterricht

> vielfältige sprachliche Ausdrucksformen erwerben und nutzen (u. a. Ausdrucksformen nicht-sprachlicher Begriffe und unterstützter Kommunikation sowie einfache Sprache), um Konzepte und Begriffe aufzubauen und zu verwenden. Sprache dient der Aneignung, der Verarbeitung, der Modellierung und Konzeptualisierung von Inhalten (durch Konstruktion und Repräsentation) sowie der darauf bezogenen sachgemäßen Kommunikation, Argumentation, Reflexion und damit der Orientierung und Einordnung von Erfahrungen (GDSU i. V.).

Der Erwerb von Wissen und Können, der Aufbau von Werthaltungen und Orientierungen sowie die Förderung von Interesse sind ohne Sprache undenkbar und zugleich werden mit diesen sprachbasierten Aneignungsprozessen auch (fach-)sprachliche Kompetenzen und ein reflexiver Umgang mit Sprache gefördert.

Welche Rolle spielen dabei metaphorische Ausdrucksformen? Werden sie eher als Chance oder Hindernis auf dem Weg zu einem sachgemäßen Verständnis und einer sachangemessenen Sprache gesehen? Sollten sie im Unterricht geduldet und ignoriert oder thematisiert und genutzt werden, um Kinder bei der Erschließung ihrer Lebenswelt zu unterstützen? Fragen dieser Art standen am Anfang unserer Auseinandersetzung mit Metaphern im Sachunterricht. Der folgende Beitrag versteht sich als ein Plädoyer, die Metapher in Lehr-Lern-Prozessen als einen ‚guten Freund' (vgl. Caviola 2018, Kap. 4) zu betrachten, hat sie doch, wie im Beitrag zunächst erkenntnistheoretisch-verallgemeinernd und anschließend fachdidaktisch präzisiert und unterrichtspraktisch konkretisiert aufgezeigt wird, ein erhebliches didaktisches Potential, um die Welt und sich selbst besser zu verstehen.

2. Die Bedeutung von Metaphern für Prozesse des Erschließens und Verstehens von Welt

Metaphern sind ein „alltägliches Denk- und Sprachphänomen" (Rykalova 2024, 236). Sie beruhen auf dem Prinzip,

> dass ein Begriff aus einem *Ursprungsbereich* auf ein Objekt oder einen Prozess aus einem *Zielbereich* übertragen [wird]. Metaphern verfügen aufgrund dieser Übertragung und des dadurch erzeugten *mappings* sowie des ihnen zugrundeliegenden Analogieprinzips über ein erkenntniserzeugendes Potential (Humar 2024, 1).

Bereits im Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert setzte sich Giambattista Vico mit diesem erkenntniserzeugenden Potential auseinander. Er erkannte der Metapher eine epistemologische Funktion zu und betonte gleichzeitig ihre Wirkung jenseits des sprachlichen Ausdrucks (vgl. Huss 2019, 34; Albus 2001, 55, 79). Damit gehört er zu den Vordenkern einer „sprachphilosophische[n] Tradition, in der die Metaphern (sic!) zum wesentlichen erkenntnistheoretischen Prinzip der Aneignung und Bildung von Wirklichkeit wird" (Huss 2019, 32). Bis in die Gegenwart hinein unterstreichen Metaphertheoretiker:innen die Spezifik des Erkenntnisgewinns über Metaphern, die im Rahmen von Modellbildungen eigene Zugänge zu Wissen und Vorstellungen ermöglichen (vgl. Black 1962, 232-238). Metaphorische Prozesse können als kognitiver Nachvollzug gesehen werden, wobei die Metapher aus jener oben bereits erwähnten „kognitiven Spannung zwischen zwei Vorstellungen" resultiert (Huss 2019, 301). Die Metapher kann dabei nicht nur den Erkenntnisprozess beeinflussen, sie wird von Vico auch als zentrales Prinzip des Sprachprozesses gesehen, da sie es vermag, Zeichen mit sinnlicher Wahrnehmung zu verbinden und damit stärker wirkt als beispielsweise ein Vergleich (vgl. Huss 2019, 34). Lakoff und Johnson (2004, 11) gehen sogar einen Schritt weiter, indem sie betonen, dass nicht nur unsere Sprache „grundsätzlich metaphorisch" sei, sondern „[u]nser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln". Den Konzepten messen sie einen hohen Stellenwert bei, da sie unserem Denken, unserer Wahrnehmung und unseren Beziehungen zu Mitmenschen Strukturen geben. Folgt man der Annahme eines metaphorisch angelegten Kon-

zeptsystems, wird der implizite Einfluss der Metapher auf unser alltägliches Erleben und Handeln deutlich (vgl. ebd.).

Doch wie wirkt das Metaphorische im Denken, dass ihm eine so fundamentale Bedeutung in der Aneignung von Welt und in Erkenntnisprozessen zukommt? Auch hier gibt Vico einen Ansatzpunkt, der verschiedentlich weitergedacht wird. Für ihn sind es die Vermögen Gedächtnis, Fantasie und schöpferischer Geist, die in ihrem Zusammenspiel Interpretation von Welt ermöglichen und zur Bildung von Metaphern fähig sind (vgl. Huss 2019, 34-35). Metaphern können so als „schöpferische Kraft jenseits der Grenzen der kausalen Logik" gesehen werden (ebd. 35). Damit geht es in dem Zugang zu Welt nicht nur um Aneignung, sondern auch Gestaltung. Gombrich (1978, 37) schreibt das Vermögen metaphorischer Ausdrucksweisen

> der unbegrenzten Plastizität des menschlichen Geistes, seiner Fähigkeit, neue Erlebnisse als Modifikationen von vorhergegangenen wahrzunehmen und zu assimilieren, und seiner Eigenschaft, in den verschiedenartigsten Phänomenen Parallelen zu sehen und sie untereinander zu vertauschen

zu und fährt fort, dass „[o]hne diesen ständigen Prozeß der Substitution [...] weder Sprache noch Kunst noch überhaupt Kultur" (ebd.) möglich wären. Die Metapher hat somit ein enormes kreatives Potenzial, das letztlich dazu führt, dass Bedeutungen oft erst in der Auseinandersetzung mit den zu rezipierenden Medien entstehen oder geformt werden (vgl. Huss 2019, 305).

Indem metaphorischen Prozessen im kognitiven Nachvollzug von Welt ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird, kommt den Rezipierenden eine aktive Rolle im Erkenntnisprozess zu. Es findet eine Auseinandersetzung mit Gegenständen statt, wobei der Gegenstand unverändert bleibt, sich aber in der Übertragung, Konkretisierung oder neuen Verknüpfung von Vorstellungen und Teilaspekten die Sicht auf ihn verändert (vgl. Huss 2019, 146, 244). Wittgenstein (1958, 233) spricht bei diesem Vorgang von einem neuen Seherlebnis: „Wer in einer Figur (1) nach einer anderen Figur (2) sucht, und sie dann findet, der sieht (1) damit auf neue Weise. Er kann nicht nur eine neue Art der Beschreibung von ihr geben, sondern jenes Bemerken war ein neues Seherlebnis". Der Umgang mit metaphorischer Sprache birgt also das Potenzial, die Gegenstände der Welt auf neue Weise wahrzunehmen.

Für Müller (1888, 302-303) ist der Einfluss der Metapher noch tiefer verwurzelt. Er sieht sie als „das wichtigste Verfahren, um den begrenzten Wortschatz zu erweitern". Weiterhin fasst er sie als Übertragungsleistung auf, „durch die der Mensch seine Handlungen und Zustände auf die Gegenstände der Natur, also das Subjekt auf das Objekt projiziert und in dieser Belebung und Beseelung die Welt zum Reflex seiner selbst macht" (ebd.). Als fundamentale Metapher hat sie für Müller eine grundlegende Funktion in der Sprachschöpfung und Benennung von Gegenständen (vgl. Huss 2019, 76).

Auch Goodman sieht in der Metapher nicht nur eine kognitive Funktion hinsichtlich des Verstehens, „sondern ebenso eine erkenntniskonstitutive Funktion bei der Erzeugung von Welten" (Huss 2019, 187). Dabei erkennt er diese Funktionen sowohl sprachlichen als auch nichtsprachlichen Symbolsystemen zu (vgl. ebd., Goodman

1995, 213-214). Wird die „Metapher als Phänomen zwischen Anschauung, Sprache und Denken verortet“ (Huss 2019, 39), erfährt sie eine erkenntnistheoretische Aufwertung und es entsteht Raum für eine „Ästhetik der Metapher, die der Metapher ein grundlegendes und nicht rein sprachliches Moment im Denken zuspricht“ (ebd., 38-39).

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts zeigt auch die philosophische Ästhetik ein gesteigertes Interesse an der Metapher (vgl. Huss 2019, 225). Dabei wird jedoch die Frage nach der Rolle der Metapher im Kontext ästhetischer Erfahrung divers diskutiert (vgl. ebd.). Gaut (1997, 240-241) geht beispielsweise von einem Einfluss von Metaphern auf ästhetische Erfahrungen aus. Huss (2019, 375) schlussfolgert ebenso als Ergebnis seiner umfassenden Analyse des philosophischen Diskurses hinsichtlich der Metapher, dass diese ein ästhetisches Moment hat. In Bezug auf die Rezeption von Bildern kann dabei ein „Sehen-als“ als ein „Erfahren-als“ bezeichnet werden (vgl. ebd.). Das Denken in Metaphern kann dabei nicht nur sprachlich, sondern auch rein visuell über anschauliche Vorstellungen arbeiten (vgl. ebd., 375-379). Diese Idee lässt sich z. B. auf Arnheims Überlegung zurückführen, dass Begriffe nur die Bergspitzen „einer bereits in der Wahrnehmung begonnenen Abstraktion“ darstellten (vgl. Huss 2019, 379). Damit findet ein zentraler Bestandteil der Wahrnehmungstätigkeit schon vorbegrifflich in einer anschaulichen Form statt und bestimmt maßgeblich die Sichtweise auf den zu rezipierenden Gegenstand. Die Bedeutung der Anschauung im Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess im Zusammenwirken von Sinnlichkeit und Verstand formulierte bereits Kant (1993, 95) in seiner berühmten Aussage: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“.

3. Metaphern als Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses der Sachunterrichtsdidaktik

Sachunterricht hat die Aufgabe, Kinder dabei zu unterstützen, ihre Lebenswelt zu erschließen und sich zuverlässiges und intersubjektiv gültiges Wissen über Phänomene und Sachzusammenhänge ihrer Lebenswelt anzueignen. Doch geht es nicht nur um den systematischen Aufbau von Wissen und Können, sondern auch um die Förderung von Interessen, Werthaltungen und Orientierungen, mit denen sie in die Lage versetzt werden, ihre Lebenswelt (besser) zu verstehen, sich in ihr zu orientieren, Lebenssituationen ohne Schaden für sich und andere, für Natur und Kultur, sachgemäß und verantwortungsbewusst zu bewältigen und aktiv ihre Lebenswelt mitzugestalten (vgl. GDSU i. V.; Schomaker/Tänzer 2021, 369). Dazu gehört auch die Verwendung einer entsprechenden Bildungs- und Fachsprache, auf deren Basis wir uns mit anderen direkt oder medial vermittelt (z. B. durch Bücher) verständigen (vgl. Schomaker/Tänzer 2021, 376).

Anders als die semantisch eher „unscharf und dehnbar“, „situativ und nuanciert“ charakterisierte Sprache des Alltags (Caviola 2018, Kap. 2.) gilt die Fachsprache als präzise, differenziert, sprachökonomisch, allgemeingültig, expressiv neutral, erwartbar und folgerichtig (vgl. zusammenfassend Rusen 2020, 292). Fachbegriffe haben eine

konkrete definitorisch festgelegte Bedeutung. In Verbindung mit weiteren Begriffen bilden sie eine fachliche Aussage (vgl. Caviola 2018, Kap. 1/Einleitung). „Der Blick durch die Fachbrille erschliesst (sic!) das einzelne Phänomen in einer durch die Fachgemeinschaft vorgeschriebenen Weise, die intersubjektiv verbindlich ist. Alltagsbegriffe dagegen zeichnen sich durch ihre individuelle, emotionale Suggestivität aus" (ebd., Kap. 2).

Die nachfolgende Tabelle (Abb. 1) enthält beispielhaft Fachbegriffe der politischen Fachsprache, die Kinder – einem Ansatz des politischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule zufolge – lernen und verstehen sollen. Denn es geht beim Aufbau politischen Fachwissens (wie auch Fachwissens aus anderen Domänen des Sachunterrichts) nicht um das (Auswendig-)Lernen dieser Fachbegriffe, sondern das Verstehen der entsprechenden Fachkonzepte (vgl. Goll 2021, 41).

Tab. 1: Mindeststandards für die Primarstufe (Weißeno u.a. 2010, 191 – durch die Autorinnen ergänzt um den konstituierenden Begriff „unmittelbar")

Themenbereiche	(Fach-)Konzepte	konstituierende Begriffe
politische Ordnung	Repräsentation	Klassensprecher, Bürgermeister, Gemeinderat
	Demokratie	Mehrheitsprinzip, Abstimmung, Diskussion
	Staat	Polizei, Grenze
	Rechtsstaat	Staatsanwalt, Verteidiger, Richter, Gesetz
	Grundrechte	Meinungsfreiheit, Schutz (der Privatsphäre)
politische Entscheidungen	Macht	Autorität, Gewalt, Führung, Gehorsam, Verhandlung
	Öffentlichkeit	Zugang, Partizipation, Privatheit, Amt vs. Person
		frei, allgemein, gleich, geheim, unmittelbar
	Wahlen	Wähler*innen, Wahlkampf, Interessen
	Parteien	
Gemeinwohl	Gerechtigkeit	Tausch, Leistung
	Frieden	Waffenstillstand, Krieg
	Nachhaltigkeit	Umweltpolitik, Armut/Reichtum
		Generationengerechtigkeit

Abb. 1: Mindeststandards für politisches Lernen in der Primarstufe (Gläser/Becher 2021, 36)

Die Abbildung verdeutlicht exemplarisch für die politische Sprache, was für die Fachsprache im Allgemeinen gilt: Metaphern spielen darin eine zentrale Rolle. Sind es im oben genannten Beispiel Fachbegriffe wie *Waffenstillstand*, *Bürgermeister* oder *Wahlkampf*, dann finden sich in der naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache Metaphern wie *elektrischer Strom*, *Widerstand, Nahrungsnetz*, *Wurzelhaare*, *Klimawandel* oder *Künstliche Intelligenz* – Fachtermini, die auch in der Grundschule eine Rolle spielen. Dieser Umstand wird in der wissenschaftlichen Diskussion über Metaphern innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik kaum diskutiert. Allein die Chemiedidaktikerin Gisela Lück weist in einem Aufsatz von 2001 auf wissenschaftliche Metaphern hin, um damit die „Inkonsequenz" (Lück 2001, 154) zu kritisieren, dass innerhalb der Wissenschaftsdisziplin eher kritisch über Animismen gesprochen und geurteilt wird. Dies

blendet die Tatsache aus, dass auch in der Terminologie der Fachwissenschaften Animismen und Metaphern nicht selten sind – in der Sprache der Chemie beispielsweise *gesättigte Lösungen* oder die Eigenschaft eines Stoffes, *reaktionsfreudig* zu sein. Und nicht zuletzt sind zahlreiche chemische Elemente-Bezeichnungen wie Argon oder Nickel animistischen Ursprungs, auch wenn das heute kaum noch bekannt ist. Lück nennt sie „versteckte Beseelungen“ (ebd., 155). Den Begriff des Animismus versteht sie im Sinne der „Beseelung der unbelebten Natur […], wobei dieser Beseelung ein metaphorischer Charakter zukommt, d. h. im klassischen Sinne des griech. Ausdrucks metaphorá, den Charakter einer Übertragung, einer Analogie, erhält, wie dies beispielsweise Aristoteles in seiner Poetik definiert“ (ebd., 150).

Im Zuge des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts (in den 1970er Jahren in der damaligen Bundesrepublik) wurden Animismen in der Sachunterrichtsdidaktik zunehmend abgelehnt (vgl. ebd., 151) und es galt (und gilt) als Aufgabe eines sach- und fachgemäßen Sachunterrichts, im und durch sachunterrichtliche Lernprozesse die Verwendung von Animismen und Anthropomorphismen abzubauen. Sie seien nicht wissenschaftlich; sie seien (im Anschluss an Piaget) Ausdruck von kindlichem Egozentrismus, der im Verlauf ihrer kognitiven Entwicklung überwunden wird; sie seien wenig erkenntniserzeugend (vgl. ebd., 152-153; auch Gebhard 1990). Nur wenige „Gegenstimmen“, so Lück (2001, 151), räumten Animismen ein didaktisches Potential in schulischen Lehr-Lern-Prozessen ein, unter anderem der für die Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts bedeutsame Physiker und Pädagoge Martin Wagenschein (vgl. ebd., 152; siehe auch Kap. 4.2). An dieser eher distanzierten Haltung gegenüber Metaphern hat sich bis heute wenig geändert. Auch wenn Walter Köhnlein in seinem Grundsatzwerk „Sachunterricht und Bildung“ darauf verweist, dass Metaphern als „Mittel der Weltaneignung [dienen], wenn sie mit kritischem Bewusstsein verbunden sind“ (Köhnlein 2012, 120) und eine bildhafte Sprache im Unterricht die „Fantasie des Denkens“ (ebd.) unterstützt, ist damit das didaktische Potential der Auseinandersetzung mit metaphorischen Darstellungsweisen für den Erkenntnisgewinn von Kindern und die Erweiterung ihres Sprachschatzes keineswegs umfassend ausgeschöpft.

4. Zur Bedeutung der Arbeit mit Metaphern für Prozesse der Sacherschließung im Sachunterricht

Wie eingangs erwähnt, spielen sowohl in didaktischen Materialien für die Gestaltung des Sachunterrichts als auch in der Unterrichtskommunikation Metaphern eine nicht unerhebliche Rolle. Um diese sachunterrichtsrelevanten Metaphern systematisch bezüglich ihrer Bedeutsamkeit für den Erwerb fachlichen Wissens, sprachkompetenten Handelns und den Aufbau einer sprachsensiblen Haltung zu durchdenken, sollen sie nachfolgend – angeregt durch die Kategorisierung von Lück (vgl. 2001, 153-155) – in fachsprachliche Metaphern und in (eher) alltagssprachliche metaphorisch-animistische Bezeichnungen unterteilt werden. Dabei muss betont werden, dass diese Unterteilung

nicht trennscharf ist, wie das nachfolgende Kapitel am Verhältnis zwischen Fach- und Alltagssprache zeigt. Sie folgt einer heuristischen Logik, um das didaktische Potential von Metaphern für den Sachunterricht aus zwei verschiedenen Perspektiven fokussierter herausarbeiten zu können: aus der Perspektive einer naturwissenschaftlichen und einer ästhetischen Bildung.

4.1 Das didaktische Potential fachsprachlicher Metaphern für die Förderung von Wissenschaftsverständnis

Um die Bedeutung fachsprachlicher Metaphern für den Sachunterricht zu erfassen, ist es notwendig, die Genese der Fachsprache genauer in den Blick zu nehmen. Folgt man den Überlegungen Andrea Rusens (2020) über die Techniksprache, so hat sich – basierend auf der engen Beziehung zwischen Technik und Alltag – „Technikwissen aus dem Alltagswissen entwickelt", so dass auch die entsprechende Fachsprache „eine Fülle von Alltäglichkeiten" aufweist, die aus „praktischen und alltäglichen Erfahrungen" hergeleitet sind und „Regeln für die Lebensbewältigung" (ebd., 291) enthalten. Viele Bezeichnungen für Geräte und Werkzeuge greifen auf Bezeichnungen von Tieren oder Körperteilen (z. B. *Zahnrad*, *Fuchsschwanz*) zurück, wie grundsätzlich die Techniksprache reich an Metaphern aus der „Mensch-, Tier-, Körper- und Organmetaphorik" (ebd., 295) ist. In ihrer Untersuchung techniksprachlicher Phänomene kommt sie zu dem Schluss, dass die „Natur-Metaphorik, die Vermenschlichung, die Verlebendigung […] keine Indikatoren des Stils, sondern obligatorischer Bestandteil der Techniksprache im Alltag und der Techniksprache als Fachsprache" (ebd., 298) sind, auch wenn viele Bezeichnungen heute als selbstverständlich gelten und ihr metaphorischer Gehalt nicht augenscheinlich ist. Ihrem Ursprung nach verweisen sie auf „das sprachliche Phänomen einer historisch sehr alten Beziehung von technischer und natürlicher Umgebung" (ebd., 98). Diese Feststellung führt zu einer grundsätzlichen Beziehung zwischen Wissenschaft und Alltag: Wenn Wissenschaftler:innen mit ihrer Forschung auf neue Erkenntnisse stoßen, dann stehen sie vor der Herausforderung, diese zu benennen, um darüber sprechen und sich verständigen zu können. Die entsprechenden Bezeichnungen können einerseits, so Caviola (vgl. 2018, Kap. 3), *heuristisch-theoriekonstitutiv* sein oder eine *didaktisch-erklärende* Funktion haben.[1] Die metaphorische Übertragung einer bereits bekannten ‚Sache' auf eine noch unbekannte ist eine heuristische Möglichkeit, das Neue sprachlich zu kennzeichnen und damit „das noch Unverständliche und Fremde in ein vertrautes Bild zu fassen, und es so verständlich zu machen" (ebd.). Die Metapher schlägt vor diesem Hintergrund eine Brücke „vom Alltag in die Wissenschaft" (ebd.). Darüber hinaus bilden und benutzen Wissenschaftler:innen aber auch Metaphern, um – didaktisch-erklärend – abstraktes „Fachwissen in Bil-

1 Rykalova (vgl. 2024, 241-242) nennt neben der theoriekonstitutiven – sie spricht von der benennenden, terminologisierenden – Funktion und der verständnisfördernden, didaktisch-erklärenden Funktion noch drei weitere Funktionen der Metapher: Sie soll bestimmte Aspekte hervorheben (Fokussierung), Aufmerksamkeit steuern und unterhalten und/oder emotionalisieren.

der zu übersetzen, die für Laien verständlich sind“ (ebd.) und auf diese Weise eine Brücke von der Wissenschaft zu lebensweltlichen Erfahrungen des Alltags zu schlagen (vgl. ebd.). Damit ist die Vorstellung einer strikten Trennung zwischen Alltags- und Fachsprache nicht aufrechtzuerhalten. In fachsprachlichen Metaphern dokumentiert sich einsichtig, dass Wissenschaft und Alltag, verallgemeinertes Wissen und konkrete lebensweltliche Erfahrung (auch die von Kindern) nicht losgelöst voneinander sind. Sich der Metaphorik einer wissenschaftlichen Fachsprache bewusst zu sein und darüber nachzudenken, „was ein Begriff ausblendet und warum gerade das sichtbar ist, was gerade sichtbar geworden ist, hilft uns nicht nur zu verstehen, was eine Fachdisziplin weiss (sic!). Es zeigt uns auch, was eine Disziplin nicht wissen kann“ (ebd., Kap. 4).

Vor diesem Hintergrund trägt die Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Metaphern im Sachunterricht – das Nachdenken über ihre Bildsprache, das Erkunden ihrer alltagsweltlichen Bezüge und letztlich auch die Beurteilung ihrer Eignung als Bezeichnung für eine bestimmte Sache – nicht nur dazu bei, fachlich-konzeptuelles Wissen aufzubauen, sondern ein grundlegendes Wissenschaftsverständnis zu fördern. Ein reflektierter Umgang mit Metaphern kann Grundschulkindern helfen, Einsichten in die Entstehung von Wissen und wissenschaftliches Arbeiten zu gewinnen. Metaphern eignen sich aufgrund ihrer Anschaulichkeit, ihres Anschlusses an Bekanntes und Vertrautes dafür besser als Fachtermini ohne metaphorische Begriffsbildung. Sie genauer zu untersuchen, beugt zugleich dem Aufbau missverständlicher Vorstellungen über die Bedeutung eines Begriffs vor und sensibilisiert dafür, dass nicht jeder Fachbegriff „wörtlich“ genommen werden kann.

Auf diese Weise unterstützt die Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Metaphern im Sachunterricht naturwissenschaftliche Grundbildung im Sinne einer *Scientific Literacy*, die „neben fachlichen Kenntnissen zur Erklärung und Beschreibung von Phänomenen und Sachverhalten auch die Entwicklung einer forschenden Haltung, die ebenso Neugier und Interesse an den Begebenheiten von Welt impliziert wie das Bedürfnis, Dinge hinterfragen zu wollen und diesen reflexiv zu begegnen“ und sich selbst auch „derartige Auseinandersetzungen zuzumuten und eigenen Lernwegen zu vertrauen“ (Pech/Schomaker 2013, 355). Dass ein reflexiver Umgang mit Sprache auch deren „normative Dimension“ (Laub/Mikhail 2021, 49) einschließt, unterstreichen Laub und Mikhail am Beispiel des Begriffes des Nutztieres, dessen Metaphorik ein „Lebewesen letztlich vollständig in seiner Funktion für den Menschen betrachtet“ (ebd.).

4.2 Das didaktische Potential metaphorisch-animistischer Darstellungsweisen zur Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen

Kinder verwenden, wenn sie im Unterricht ihre Vorstellungen über eine Sache äußern oder in Versuchen staunenswerten Phänomenen begegnen, nicht selten eine animistische bzw. anthropomorphe Sprache.[2] Besonders bekannt innerhalb der Sachunter-

2 So berichtet auch Reimer (2021) von Kinderäußerungen über Prozesse der Energieumwandlung, in denen die Energie „weggelaufen“ (ebd., 75) ist oder „fliegt“ (ebd., 76); auch die Metapher „Energiespeicher“ (ebd., 76) fällt im Gespräch. In Anlehnung an

richtsdidaktik sind die faszinierenden Gespräche über Naturphänomene, die der Grundschullehrer und spätere Universitätsprofessor Siegfried Thiel im Sinne des genetisch-sokratisch-exemplarischen Lernens nach Wagenschein mit Grundschulkindern führte, unter anderem zur Frage, „wie wohl der Schall von der Schallquelle dort, wo er entsteht, bis zu unserem Ohr kommt […]“:

> *Achim*: Schallquelle ist ein lustiges Wort. Das ist so, als wenn da der Schall aus einem Loch rauskäm'. Aber beim Mund, da ist's auch so, da kommt's auch aus dem Loch vom Mund.
> *Robert*: Bei der Trommel ist's aber nicht so, aber auch dafür bei der Trompete, da kommt's auch aus dem Loch.
> *Lehrer*: Hier seht ihr ein Beispiel, wie die Menschen sprechen.
> *Achim*: Da haben wir die Trommel, so ein Tamburin, im Kreis herumgegeben und da haben Sie dagegengeschrien, und da hat's gewackelt, da das Trommelfell. […]
> Achim: Ich hab' den Schall auch nicht gesehen, aber der Schall, den hört man doch, und mit der Hand spüren kann man ihn auch – so wenn er etwas wackeln macht. Da geht er auch in die Trommel rein.
> *Lehrer*: Seltsam, Kilian sagt, der Schall geht, aber er sagt auch, er hätte ihn nicht gesehen. Aber das ‚gehen' muß man doch sehen können. […]
> *Robert*: Ja, der Ulf hat gefragt, wie der Schall da hinkommt, daß der keine Füße hat, aber die Luft, die trägt ihn dahin.
> *Achim*: Da habe ich eine Frage dazu, aber die Luft ist doch schwerer als die …, die Luft wiegt doch auch was, dann müßte doch bloß in der Schwerlosigkeit der Schall fliegen, wenn's so wäre, wie der Robert gesagt hat.
> *Ulf*: Aber das stimmt auch wieder nicht, was der Kilian gesagt hat, der Schall hat auch keine Flügel zum Fliegen.
> *Kilian*: Aber der Wind trägt ihn doch.
> *Gelächter*
> *Ulf*: Aber der Wind hat trotzdem keine Flügel.
> *Michael*: Hat denn der Wind Arme zum Tragen, Kilian?
> *Kilian*: Nein, aber er bläst.
> *Tillmann*: Hat der Wind einen Mund zum Blasen?
> *Einige*: Ja, das hat er.
> *Jens*: Das hab' ich im Buch gesehen, da war es gemalt. (unsicher).
> *Richard*: Mein Gott, bist du doof. Im Buch, das ist doch nicht wirklich, das ist da nur so gemalt, für die kleinen Kinder (Thiel 1990, 117).

Dieser kurze Dialog spiegelt auf prägnante Weise die Involviertheit der Kinder in diese unmittelbare Situation im Klassenraum wider – ihre Suche nach Erklärungen der Schallübertragung durch Analogien zu Bekanntem, Vertrautem (zum Gehen braucht es Füße, zum Fliegen Flügel, zum Blasen einen Mund) und den kognitiven Konflikt, dass weder der Schall Füße noch der Wind Flügel und möglicherweise auch keinen Mund

---

Köhnlein (2012) sieht Reimer darin einen Ausgangspunkt zur kritischen Reflexion, in dem „genau geprüft wird, welche Möglichkeiten und Grenzen die gewählten Metaphern haben“ (Reimer 2021, 77). Als didaktischen Zugang verweist sie auf Experimente und die Arbeit mit einem Würfelmodell, dessen Drehung die Umwandlung von Energie verdeutlicht (vgl. ebd., 78), wobei die Handlungen des Würfeldrehens „unter Verwendung von Fachbegriffen sprachlich begleitet werden“ (ebd., 78).

hat (hier herrscht Unsicherheit). Und ganz beiläufig wird auch eine fachsprachliche Metapher semantisch hinterfragt – die Schallquelle.

Wagenschein bemerkte über die Protokolle Siegfried Thiels: „Neunjährige sprechen *miteinander* über befremdende Naturvorgänge, die sie vor sich haben und an denen sie herumprobieren […]: munter, unbefangen, intelligent, sachlich, diszipliniert und in ihrer eigenen Sprache. Was die für Sachen sagen!“ (Wagenschein 1989, 105; Hervorhebung im Original). Aufgrund eigener Erfahrungen ging er von der Prämisse aus, dass „das animistische (oder auch anhropomorphistische) Reden den Zugang zur Physik erleichtert“ (Wagenschein 1986, 60-61), weil man sich auf diese Weise in ein physikalisches Phänomen einfühlen, sich hineinversetzen, sich ‚heimisch‘ fühlen kann (vgl. ebd.).

Nach Gebhardt kommt in dieser Art der Weltdeutung „nicht nur eine kognitive Interpretation der Welt, sondern zugleich auch eine affektive Beziehung“ (Gebhardt 1990, 38) zum Ausdruck, die von der (auch emotionalen) „Nähe zur Welt und nicht von Distanz“ (ebd., 39) zeugt. Dieses Merkmal des Metaphorischen, wie es in den Äußerungen der Kinder anschaulich zum Ausdruck kommt, kann im Sachunterricht didaktisch genutzt werden – als Moment einer Erfahrung, die zu einer ästhetischen Erfahrung wird.

Damit ein solcher Prozess in Gang gesetzt werden kann, ist der Aspekt des Neuartigen im Rahmen der Erfahrung unabdingbar. Es macht sich nach Duncker (vgl. 1999, 13-14) dadurch bemerkbar, dass „Dinge, Gegenstände und Situationen, die im Alltag angetroffen werden und dort in einem gewohnten Erfahrungsumfeld stehen [...] aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang hineingestellt“ werden. Was hier beschrieben wird, weist starke Parallelen zur Grundstruktur des Metaphorischen auf. Das Neuartige ist somit strukturell bereits vor dem symbolischen Verarbeitungsprozess angesiedelt. Es stellt die Voraussetzung dar, um Gesichtspunkte in Erscheinung treten zu lassen, die zuvor verborgen waren. „[D]er Beginn eines Erfahrungsprozesses [kann also] dort ausgemacht werden, wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man mit Hilfe der Sinne gewahr wird“ (ebd., 11). Indem darauf mit Irritation, Staunen oder Überraschung reagiert wird, findet eine ästhetische Empfindung statt, die zum Innehalten anregt und Raum für einen symbolischen Verarbeitungsprozess gibt, der auch nichtsprachlich stattfinden kann (vgl. ebd., 11-12). Jürgen Hasse (2007, 8) versinnbildlicht dieses Phänomen mit den Worten: „Im ästhetischen Erleben schließt sich das Leben gleichsam mit sich selber kurz. Insbesondere im Schreck oder im Stutzen merkt das Empfinden auf und sucht in der Be-Sinnung durch den Rückgriff auf Argumente und Werte Orientierung“. Metaphorik in Bild und Sprache kann dafür ein guter Ausgangspunkt sein, bedarf aber, um zu einer ästhetischen Erfahrung zu werden, der Reflexion:

> Erfahrung bedeutet mehr als emotionale Teilhabe an einem ästhetischen Ereignis. Ästhetische Erfahrung ist nicht gleichbedeutend mit ästhetischem Erleben. Erfahrung verlangt die reflexive Durchdringung von ästhetischem Erleben bzw. ästhetischen Eindrücken. Deshalb setzt sie zwar genaue Wahrnehmung voraus, geht aber nicht darin auf. In der Erfahrung geht man durch ein Erleben *hin-durch* (ebd., 5; Hervorhebung im Original).

4.3 Fachsprachliche und metaphorisch-animistische Darstellungsweisen in Lehrwerken des Sachunterrichts – ein Blick in Thüringer Schulbücher

Wie spiegeln sich nun die erarbeiteten Gedanken zu fachsprachlichen und metaphorisch-animistischen Darstellungsweisen in Lehrwerken für den Sachunterricht wider und inwiefern werden die Potenziale metaphorisch-ästhetischer Aneignungsprozesse genutzt?

Eine Untersuchung ausgewählter Arbeitshefte (Koch 2023a, 2024) und Schulbücher (Koch 2019, 2020) der Schulbuchreihe „Umweltfreunde“ für das Fach Sachunterricht zeigt, dass in den analysierten Lehrwerken sowohl animistische und anthropomorphe Darstellungsweisen alltagsweltlicher Zusammenhänge als auch metaphorische Fachtermini vorkommen (vgl. Schubert 2025). Dabei nimmt die Anzahl der gefundenen Formen bildhafter Sprache von der ersten zur vierten Klasse hin zu, was Schubert mit dem Charakter der Lehrwerke – ab Klasse 3 gibt es Schulbücher für den Sachunterricht mit gestiegenem Textumfang – begründet (vgl. ebd.). In den untersuchten Lehrwerken treten metaphorische Ausdrücke als wissenschaftliche Fachtermini (z. B. *Ohrmuschel* und *Trommelfell*) aber auch als didaktische Fachsprache (z. B. Federwolken und Haufenwolken) in Erscheinung. Dabei werden die Begriffe zum größten Teil ohne Kommentierung oder Impulse zur Sprachreflexion eingesetzt.

Nur vereinzelt wird die Metaphorizität der Sprache und deren Potenzial für den Erkenntnisprozess für die Lehrpersonen angemerkt oder den Schüler:innen als Denkanstoß gegeben (vgl. ebd.). Ein Beispiel findet sich im Begleitmaterial „Wegweiser Arbeitstechniken“ zum Arbeitsheft „Umweltfreunde 1“ (Koch 2023a, 12). Für den Begriff „Frühblüher“ wird exemplarisch gezeigt, wie durch eine Zerlegung des Wortes und Reflexion der Bildhaftigkeit Erkenntnisse zu dem Phänomen generiert werden können. Die zugehörige Handreichung für Lehrer:innen gibt zudem mit einem Arbeitsblatt für Kinder den Impuls, auch beim Terminus „Schneeglöckchen“ Sprache und Sache reflexiv miteinander zu verbinden: in seiner glockenähnlichen Blütenform „läutet“ es den Frühling ein (vgl. Koch 2023b, KV 48). Auch Fragen zur Herkunft der Namen werden punktuell gestellt – etwa in Bezug auf die Entstehung des Begriffes *Trommelfell* (vgl. Koch 2020, 31). Diese Impulse der Lehrwerke bieten erste Anknüpfungspunkte zur Reflexion metaphorischer Phänomene im Sachunterricht, die durch eine Erweiterung, Vertiefung oder Strukturierung seitens der Lehrpersonen zu einer tiefgründigen Sprachreflexion führen können. Auch ästhetische Zugangsweisen finden sich in einzelnen Aufgaben, in denen die Schüler:innen ihre bildhaften Vorstellungen aufzeichnen sollen (z. B. zu James Krüss’ Gedicht „Das Wasser“ (Koch 2019, 89)). Die Methode des Zeichnens fördert die Vorstellungsbildung und Kreativität, bedarf aber auch einer reflektiven Ebene, um über das Bildhafte einen Erkenntnisgewinn anzuregen. Die Nutzung der ästhetischen Potenziale metaphorischer Sprache mit ihren irritierenden, neuartigen oder unerwarteten Elementen (vgl. Duncker 1999), die über ästhetische Erfahrungen Erkenntnisprozesse anregen, konnte in den analysierten Lehrwerken nicht nachgewiesen werden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass in den untersuchten Lehrwerken durchaus ein Bewusstsein für das Metaphorische in der Sprache des Sachunterrichts vorhanden ist und über die Metapher punktuell auch ein Erkenntnisgewinn oder bildhafte Vorstellungen angeregt werden. Die Potenziale, die Metaphorik in der Fachsprache, metaphorisch-animistische Darstellungsweisen und ästhetische Erfahrungen bereithalten, werden jedoch bei Weitem nicht ausgeschöpft. Dafür sollen im Folgenden didaktische Impulse gegeben werden, die sich ergänzend zu den Lehrwerken im Sachunterricht einsetzen lassen.

5. Didaktische Impulse für die Arbeit mit Metaphern im Sachunterricht

5.1 Was ist eigentlich eine Metapher?

Um Metaphern erkennen zu können und mit ihnen reflektiert umzugehen, ist es notwendig zu verstehen, was eine Metapher ist. Sie sollte im Unterricht selbst zum Lerngegenstand werden. Metaphern stellen Analogien zwischen zwei Begriffen bzw. Objekten/Dingen her und nutzen dafür Analogien, fokussieren im Prozess der Analogiebildung aber nur bestimmte Aspekte, während andere ausgeblendet werden. Nach Rykalova (vgl. 2024, 242) kann die Fokussierung dabei auf

- äußeren visuellen Ähnlichkeiten (wie bei Ohrmuschel oder Schulterblatt),
- ähnlichen Funktionen bzw. Wirkungen (wie bei Knochenfresszelle oder Niederschlag),
- ähnlichen Eigenschaften (wie bei Zahnzement) oder
- einer ähnlichen Position (wie bei Fußnote oder Kopfzeile) beruhen.

Im Unterricht nähert man sich dem Ziel, das analogiebildende Prinzip der Metapher zu verstehen, durch konkrete Objekte, die im Stuhlkreis von allen Kindern betrachtet werden: eine Muschel, eine Schiene, ein Schlüssel, ein Steigbügel, ein Blatt, ein Apfel etc. (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Gegenstände zu Körpermetaphern (Foto: Sophie A. Moderegger)

5.2 Können wir Metaphern zeichnen?

Der didaktische Impuls, Kinder Metaphern zeichnen zu lassen, schließt methodisch an das „epistemische Zeichnen“ an. Er zielt darauf, dass sich Zeichnende (auch Kinder) beim Zeichnen mit Inhalten auseinandersetzen und diese visuell strukturieren; dabei finden epistemische Prozesse statt (vgl. Oberhauser et al., 2021, 148). Er steht auch dafür, dass Kinder „*zeichnend lernen*“ (ebd., 154; Hervorhebung im Original) und dabei bildliches und sprachliches Lernen miteinander verbunden werden (vgl. ebd., 158).

Ein thematischer Bereich, in dem das epistemische Zeichnen zum Einsatz kommen kann, ist die Wiese. Den Kindern wird ein Bild präsentiert (vgl. Abb. 3), das über die Schrittfolge *Betrachtung – Irritation – Erkenntnisse zum Metaphorischen – Übertragung* zu einer zeichnenden Auseinandersetzung mit Sprache und Wiesenpflanzen führen kann.

Abb. 3: Was wächst denn da? Metaphorik auf der Wiese (Zeichnung: Sophie A. Moderegger)

Die Kinder schauen sich den Wiesenausschnitt an und sollen bestimmen, welche Pflanzen dort wachsen. Über das Stutzen bei der Wahrnehmung der Schlüssel, Gänse oder den Löwenzähnen wird ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Besonderheit vieler Pflanzen gelenkt, die metaphorische Bezeichnungen in sich tragen. Mit einem Bestimmungsbuch können sie auf die Suche nach den in ihrer wörtlichen Bedeutung dargestellten Pflanzen gehen. Damit wird das Verständnis der Schüler:innen darüber, was

eine Metapher ist, gefestigt. Weiterführend suchen die Kinder im Bestimmungsbuch eigene Pflanzen, die Metaphern in ihrem Namen tragen. An diesem Punkt kann das „epistemische Zeichnen“ einsetzen. Die Kinder versuchen, ihre bildhafte Vorstellung zu den Pflanzennamen zu visualisieren. Die Vorstellungsbildung wird unterstützt, indem in einem epistemischen Zugang zunächst untersucht und reflektiert wird, auf welche Eigenschaften, Besonderheiten oder Pflanzenteile sich der metaphorische Ausdruck beziehen könnte – und auf welche nicht. Dies fördert zugleich die Wahrnehmung einzelner Pflanzenteile in ihrer morphologischen Gestalt mittels der Abbildungen im Bestimmungsbuch. Es findet ein zeichnendes Lernen statt, das noch erweitert wird, wenn sich die Kinder abschließend ihre Zeichnungen vorstellen, gemeinsam deuten und mit Wiesenpflanzen in der Natur vergleichen.

5.3 Was mag das für ein ‚Ding‘ sein, wie könnte es heißen?

So wie in der Wissenschaft neue Sachzusammenhänge unter anderem durch Rückgriff auf Vertrautes metaphorisch bezeichnet werden (vgl. Kap. 4.1), suchen Kinder im Unterricht nach treffenden Bezeichnungen für ein ihnen unbekanntes ‚Ding‘. Das ästhetische Erleben und fragend-forschende Erkunden fördert dabei nicht nur eine Haltung im Sinne von Scientific Literacy, sondern unterstützt auch einen kreativen, fantasiereichen Umgang mit Sprache und das Vermögen, reflexiv über den Zusammenhang zwischen Sache und Sprache nachzudenken.

Die unbekannten, fremdartigen Dinge werden dabei von der Lehrkraft und/oder von den Kindern mitgebracht. Sie suchen zu Hause nach einem tragbaren Werkzeug oder einem Gerät, von dem sie vermuten, dass die anderen Kinder es nicht kennen, notieren (wenn bekannt) dessen Namen und Funktion und bringen es in die Schule mit. Im Unterricht werden die unbekannten Dinge präsentiert, sinnlich wahrgenommen, Vermutungen über dessen Funktion angestellt und Namensvorschläge entwickelt. Diese werden anschließend auf ihren Geltungsanspruch (vgl. Laub/Mikhail 2021, 50) befragt. Das heißt, die Klasse diskutiert über die Frage, ob – unabhängig von einer metaphorischen Bezeichnung oder nicht – der gewählte Name treffend ist oder (und warum) nicht, bevor über den korrekten Namen der Dinge und ihre Funktion aufgeklärt wird.

Intuitiv werden die Kinder beim Finden eines geeigneten Namens auch Metaphern bilden: So schlug ein neunjähriges Mädchen vor, das „Ding“ in Abbildung 4, nachdem sie es detailgenau und intensiv sinnlich wahrgenommen und untersucht hat, als „Bambusklangholz“ zu bezeichnen, weil es sie an Klanghölzer und Bambus erinnere – gleichzeitig neugierig darauf, was das „Ding“ wohl sei, ob es wirklich „nur Klanghölzer“ seien oder was man „damit machen“ kann. Es handelt sich um ein auf den Philippinen als „Kawayan“ bezeichnetes Kit zum Feuermachen – ein tragbares Gefäß aus Bambus, das von den Ureinwohnern Palawans, einer Insel im Südwesten der Philippinen, genutzt wird und in seiner Ausprägung und Funktion verdeutlicht, wie sich Menschen an ihre Lebensbedingungen anpassen.[3]

3 Diese Bambusgefäße gibt es in unterschiedlichen Größen. Sie werden am Körper mitgeführt – befestigt am Lendenschurz. Auf den Philippinen, wo ein tropisches Klima mit

Abb. 4: Kawayan – ein „Kit zum Feuermachen“ (Foto: Sandra Tänzer)

Das Fremde, Unbekannte findet man aber nicht nur in anderen Kulturen. Wie viele Werkzeuge oder Geräte lassen sich auch in heimischen Küchen, Kellern oder Dachböden finden, die Kindern möglicherweise unbekannt sind, weil sie heute selten oder gar nicht mehr gebraucht werden (vgl. Abb. 5)? Auch verfügbare Geräte und Werkzeuge aus spezifischen Kontexten der Arbeitswelt (z. B. aus der Medizintechnik oder der Landwirtschaft) eignen sich für diese Unterrichtsidee.

warmen Temperaturen (im Durchschnitt über 30 Grad) und einer hohen Luftfeuchtigkeit vorherrscht, werden sie als Behältnisse genutzt, um Dinge aufzubewahren, die trocken bleiben sollen – zum Beispiel Wolle und Feuerstahl zum Feuermachen.

Abb. 5: Kennen Kinder diese Küchengeräte: Spargelschäler, Zuckerzangen, Apfelentkerner, Zestenreißer? (Foto: Sandra Tänzer)

5.4 Finden wir in Kindersachbüchern unserer Klassenbibliothek Metaphern?

Viele Kindersachbücher, die sich mit lebensweltlichen Phänomenen des Alltags von Grundschulkindern beschäftigen, verwenden animistische und anthropomorphe Darstellungen, um Kindern einen anschaulichen Zugang zu einem bestimmten Thema zu ermöglichen. Ein Beispiel ist das 2016 mit dem Deutschen Kinder- und Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Sachbilderbuch „Alle Wetter“ (Teckentrup 2015). In diesem Buch beschreibt, erklärt und illustriert die Autorin Britta Teckentrup in meist kurzen Texten und seitenfüllenden Bildern (Abb. 6) verschiedene Wetterlagen, vermittelt Wissen über das globale Wettergeschehen, alltägliche und besondere Wetterphänomene und thematisiert Sprichwörter, Redewendungen und Bauernweisheiten. Auf beinahe jeder Textseite dieses 158seitigen Buches finden sich fach- und alltagssprachliche Metaphern. Allein auf den ersten drei Seiten begegnen Leser:innen zahlreichen Metaphern wie *Jahreszeiten*, *Hoch- und Tiefdrucksysteme*, *Wassertröpfchen*, *Eiskristalle*, *Haufenwolken* oder *Zirrus-(Cirrus)wolken* (vgl. Teckentrup 2015, 9-12). Viele Metaphernbegriffe und metaphorische Redewendungen wie „*Abendrot-Gutwetterbot*“ (ebd., 28) werden im Buch typographisch in größerer Schrift hervorgehoben.

Das Lesen dieses Buches kann aufgrund seiner Metaphorik in Text und Bild zu einem ästhetischen Erlebnis werden. Man fühlt sich als Teil des Wettergeschehens, das man tagtäglich am eigenen Leib wahrnimmt. Erinnerungen werden hervorgerufen an eigene Wettererfahrungen, -stimmungen und -gefühle. Das Wetter, so die Botschaft dieses ästhetisch-kunstvoll gestalteten Buches, hat etwas mit mir zu tun!

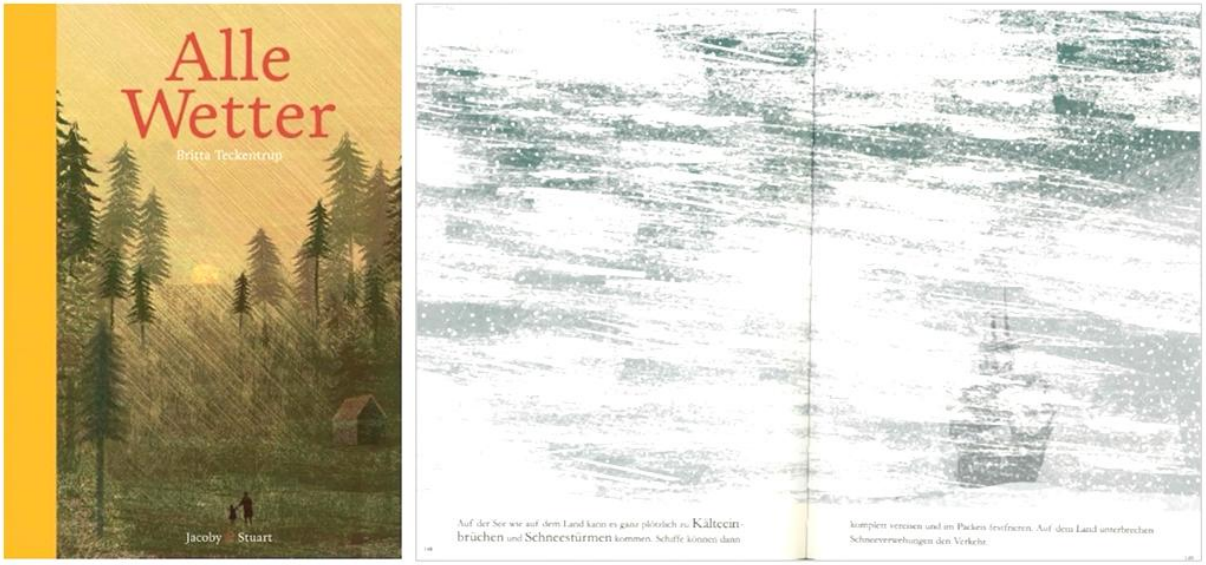


Abb. 6: Buchcover und Beispielseiten aus dem Buch (Teckentrup 2015, S. 148-149)

Tänzer/Plath (2017) empfehlen die Arbeit mit dem Buch vor allem, um die Kinder zu motivieren, sich ihrer eigenen „oft bildhaften, intuitiven und individuellen Vorerfahrungen, Vorstellungen und Deutungen und Phantasien“ (ebd., 24) bewusst zu werden und diese mit anderen auszutauschen – unter anderem, indem sie ausgewählte (besonders affizierende) Bilder betrachten und eigene Erlebnisse dazu erzählen, Bilder zu ausgewählten Textstellen zeichnen und mit Illustrationen im Buch vergleichen oder sich selbst in ein Bild hineinmalen (vgl. ebd., 24-25.). Spannend und freudvoll wird es zudem sein, auf Metaphernsuche und -kritik zu gehen: Welche Metaphern finden sich in den einzelnen Kapiteln? Sind es fachsprachliche oder alltagssprachliche Metaphern, d. h. nutzen Wissenschaftler:innen dafür einen anderen Begriff? Wie finden wir das heraus? Und passen die Metaphern zum bezeichneten Gegenstand? Mit jeder Seite wird das Erstaunen größer, wie viele Metaphern unsere „Wetter-Sprache“ durchziehen. Und das ist nicht nur beim Wetter so.

Metaphern begegnen uns tagtäglich und wir verwenden sie recht selbstverständlich. Es gibt wohl kein Thema im Sachunterricht, bei dem es nicht didaktisch gewinnbringend ist, Metaphern als Zugang zum Sachverstehen und zur Sprachbildung einzubeziehen. Das Metaphorische sachorientiert und ästhetisch zu erkunden und zu hinterfragen, lässt uns Erfahrungen über die Welt und über uns selbst machen. Dazu laden die vorgestellten Impulse auf vielfältige Weise ein und weiten den Blick für weitere metaphorische Phänomene in sachbezogener Sprache und Bildern.

Literatur

Albus, Vanessa (2001): *Weltbild und Metapher. Untersuchungen zur Philosophie im 18. Jahrhundert*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Black, Max (1962): *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*, New York: Ithaca.

Caviola, Hugo (2018): *Metaphern als Brücken zwischen Alltags- und Fachwissen*, in: https://sprachkompass.ch/theorie/metaphern-als-bruecken (10.02.2025).

Duncker, Ludwig (1999): „Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis“, in: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik/Abtei, 9-20.

Gaut, Berys (1997): „Metaphor and the Understanding of Art“, in: *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, Vol. 97, 223-241.

GDSU = Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (i. V.): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Überarbeitete Neuauflage*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gebhard, Ulrich (1990): „Dürfen Kinder Naturphänomene beseelen? Gedanken zur psychischen Funktion von Antropomorphismen und zum Umgang damit im Biologieunterricht“, in: *Unterricht Biologie* 153, 38-42.

Gläser, Eva/Becher, Andrea (2021): „Sprache und politisches Lernen im Sachunterricht – konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde“, in: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sache und Sprache*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-39.

Goll, Thomas (2021): „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt – sprachliche Herausforderungen für politisches Lernen im Sachunterricht“, in: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sache und Sprache*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-47.

Gombrich, Ernst H. (1978): „Wertmetaphern in der bildenden Kunst“, in: Gombrich, Ernst H.: *Meditationen über ein Steckenpferd. Von den Wurzeln und Grenzen der Kunst*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 34-64.

Goodman, Nelson (1995): *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hasse, Jürgen (2007): „Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens“, in: www.widerstreit.sachunterricht.de/, Ausgabe 8, 10 Seiten.

Humar, Marcel (2024): „Metaphern als sprachliche Modelle im Biologieunterricht – Lernchancen durch die Reflexion metaphorischer Fachbegriffe“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) – Biologie Lehren und Lernen* 29, 1-17.

Huss, Till Julian (2019): *Ästhetik der Metapher. Philosophische und kunstwissenschaftliche Grundlagen visueller Metaphorik*, Bielefeld: transcript.

Kant, Immanuel (1993): *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg: Meiner.

Koch, Inge (2019): *Umweltfreunde 3. Ein Sachbuch für die Grundschule*, Ausgabe Thüringen, unter Einbeziehung der Ausgabe von Jana Arnold, Silvia Ehrich, Marion Kloss, Inge Koch, Christine Köller, Rolf Leimbach, Silke Nitzschel, 1. Auflage, 3. Druck, Berlin: Cornelsen.

Koch, Inge (2020): *Umweltfreunde 4. Ein Sachbuch für die Grundschule*, Ausgabe Thüringen, erarbeitet von Ulrike Blumensath, Anke Gretzschel, Rüdiger Horn und Inge Koch, unter Einbeziehung der Ausgabe von Inge Koch und Rolf Leimbach, 1. Auflage, 3. Druck, Berlin: Cornelsen.

Koch, Inge (Hrsg.) (2023a): *Umweltfreunde 1. Arbeitsheft*, erarbeitet von Inge Koch und der Cornelsen Redaktion Grundschule, Berlin: Cornelsen.

Koch, Inge (Hrsg.) (2023b): *Umweltfreunde 1. Handreichungen für den Unterricht*, erarbeitet von Inge Koch und der Cornelsen Redaktion Grundschule unter Einbeziehung der Ausgabe von Inge Koch und Angela Lucke, Berlin: Cornelsen.

Koch, Inge (Hrsg.) (2024): *Umweltfreunde 2. Arbeitsheft*, erarbeitet von Inge Koch und der Cornelsen Redaktion Grundschule, Berlin: Cornelsen.

Köhnlein, Walter (2012): *Sachunterricht und Bildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lakoff, George/Johnson, Mark (2004): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*, Heidelberg: Carl Auer.

Laub, Jochen/Mikhail, Thomas (2021): „Normativ sprachsensibler Unterricht zu umweltethischen Themen in der Grundschule?“, in: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sache und Sprache*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-54.

Lück, Gisela (2001): „Wenn die unbelebte Natur im Sachunterricht beseelt wird. Die Rolle der Animismen im Vermittlungsprozess“, in: Kahlert, Joachim/Inckemann, Elke (Hrsg.): *Wissen, Können und Verstehen. Über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-159.

Müller, Friedrich Max (1888): *Das Denken im Lichte der Sprache*, Leipzig: Wilhelm Engelmann.

Oberhauser, Heiner/Heyl, Thomas/Schönknecht, Gudrun/Martschinke, Sabine (2021): „Sache – Sprache – Bild. Epistemisches Zeichnen: eine Leerstelle in der Sachunterrichtsdidaktik?“, in: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sache und Sprache,* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 142-169.

Pech, Detlef/Schomaker, Claudia (2013): „Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven“, in: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*, Oberhausen: Athena, 341-359.

Reimer, Monika (2021): „Energie als Inhalt im Sachunterricht – Fachbegriffe verstehen, Sprachbildung betreiben“, in: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sache und Sprache*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 72-80.

Rusen, Andrea (2020): „Metapher in der Techniksprache“, in: *„Einmal von Eros zu Thanatos und zurück, bitte!“ Auf Spurensuche in der deutschen Kultur, Literatur und Sprache*, Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung, 289-302.

Rykalova, Gabriela (2024): „Metaphern und ihre Funktion in der Fachkommunikation“, in: *Linguistische Treffen in Wroclaw* 25(1), 233-245.

Schomaker, Claudia/Tänzer, Sandra (2021): „Sachunterrichtsdidaktik“, in: Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst/Frederking, Volker/Jank, Werner/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik*, Band 2, 2. Auflage (Fachdidaktische Forschungen, Band 13), 363-390.

Schroeder, Rene/Miller, Susanne (2021): „‚Weil in der Sonne ist richtig viel Licht‘ – Analyse schriftsprachlichen Ausdrucksvermögens bei der Erhebung von Schüler*innenvorstellungen zum Thema Erde, Mond und Sonne im Weltall“, in: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sache und Sprache*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-62.

Schubert, Julia (2025): *Metaphern und Redewendungen – eine Analyse aktueller Lehrwerke im Sachunterricht*, Erfurt: Unveröffentlichte Masterarbeit.

Tänzer, Sandra/Plath, Monika (2017): „‚Das Wetter kann uns fröhlich oder traurig machen, …‘. Das Sachbilderbuch ‚Alle Wetter‘ im Sachunterricht der Grundschule“, in: *Sache Wort Zahl* 45(162), 24-27.

Teckentrup, Britta (2015): *Alle Wetter*, Berlin: Verlagshaus Jacoby und Stuart.

Thiel, Siegfried (1990): „Grundschulkinder zwischen Umgangserfahrung und Naturwissenschaft“, in: Wagenschein, Martin (Hrsg.): *Kinder auf dem Weg zur Physik*, mit Beiträgen von Agnes Banholzer, Siegfried Thiel, Wolfgang Faust, Weinheim, Basel: Beltz, 90-180.

Wagenschein, Martin (1986): „Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft“, in: Henning-Kaufmann-Stiftung zur Pflege der Reinheit der deutschen Sprache (Hrsg.): Jahrbuch 1985. Martin Wagenschein: *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft*, Marburg: Jonas-Verlag, 53-90.

Wagenschein, Martin (1989): *Erinnerungen für morgen: eine pädagogische Autobiographie. Mit einer Einführung von Horst Rumpf*, Weinheim, Basel: Beltz.

Wittgenstein, Ludwig (1958): *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt am Main: Basil Blackwell.

Teil II

Didaktische Zugänge für Metapher und Phrasem im Unterricht

Wenke Mückel

Phraseodidaktik für Deutsch als Zweitsprache? – Sondierung eines potenziellen Aufgabengebietes

Abstract

Der Blick auf Schulbücher ist in der Phraseodidaktik ein bewährtes Instrument zur Beurteilung des Umgangs mit Phrasemen. Dieser Ansatz, von Schulbüchern auf die Behandlung von Sprachphänomenen im Unterricht zu schließen, rechtfertigt sich dadurch, dass der Sprachunterricht in Erst- und Fremdsprache immer noch stark lehrbuchbasiert erfolgt: Solange das Lehrbuch als Richtlinie dient, beeinflusst es die Sprachvermittlung. Inzwischen ist jedoch an deutschen Schulen eine weitere Gruppe von Lernenden, die DaZ-Lernenden, hinzugekommen, die das Deutsche als fremde Sprache in der deutschsprachigen Umgebung und unter den Regelschulbedingungen, auch denen des L1-Unterrichts, erwerben muss, und zwar nicht nur für vorrangig kommunikative Zwecke wie DaF-Lernende, sondern auch für gesellschaftliche, soziale und Bildungszwecke. Wenn für den Erstsprachen- und Fremdsprachenunterricht die Bedeutung von Phrasemen betont und deren unterrichtliche Behandlung gefordert wird, stellt sich die Frage, ob dies auch auf DaZ zutrifft und ob sich hier ein weiteres phraseodidaktisches Feld zeigt, das erschlossen werden muss. Der Beitrag versucht eine Annäherung an den neuen Gegenstand sowie ein erstes Abstecken möglicher Arbeitsgebiete und setzt dabei einen Schwerpunkt auf Lehrwerke, ohne jedoch schon umfangreiche Lehrwerksanalysen vorzunehmen – es geht zunächst um eine Sondierung und eine Einschätzung der Relevanz des Gegenstandes für die Phraseodidaktik.

1. Problemaufriss

Die heftigen Debatten in der jüngsten Vergangenheit, die der vorgezogenen Bundestagswahl 2025 vorangingen, haben die Reibungen vor Augen geführt, die ein inzwischen fortgeschrittener gesellschaftlicher Wandel hervorgebracht hat: Deutschland ist längst zu einem Einwanderungsland geworden und „die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte führen dazu, dass der Anteil von Schülern mit DaM im deutschen Sprachraum zugunsten einer mehrsprachigen Schülerpopulation tendenziell abnimmt“ (Dorner 2010, 49). Der Unterricht DaM, d. h. Deutsch als Muttersprache (bzw. auch DaE – Deutsch als Erstsprache), versucht, diese Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf den Regelunterricht im ursprünglich monolingual ausgerichteten Fach Deutsch beispielsweise durch das Konzept des *Mehrsprachigen/Mehrstimmigen Klassenzimmers* aufzunehmen, indem durch das Aufeinandertreffen von verschiedenen Sprachen eine Sprachbewusstheit und metasprachliche Kompetenz, ein Bewusstsein für Sprachstrukturen und Besonderheiten von Sprachen, eine Aufgeschlossenheit gegenüber Sprach- und Kommunikationsphänomenen, eine Wertschätzung jeglicher Sprachen sowie eine Neugier auf den Fremdsprachenerwerb in einem gemeinsamen Sprachunterricht erzeugt werden sollen (vgl. Tracy 2014, 29-32). Dieses Konzept, das ebenfalls die *Innere Mehrsprachigkeit*, also die Vielfalt an sprachlichen Varietäten von (mono-

lingualen) Sprachnutzenden in ihren Idiolekten, in den Mehrsprachigkeitsgedanken einbezieht, ist der wissenschaftlichen Disziplin der Mehrsprachigkeitsdidaktik zuzuordnen, die sich seit Längerem als ein Teil der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik ausgeformt hat. Um einen solchen sprachuniverselleren, d. h. im Ansatz intra- und interlingual angelegten Deutschunterricht ausführen zu können, sind neue methodische Zugriffe und im Kern multilingual ausgerichtete Lehr- und Lernmittel vonnöten. Dieser Weg befindet sich noch in der Anbahnung, wie eine Studie zu Deutschlehrwerken der Grundschule von Geist (2021) herausstellt.

Mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (Didaktik DaZ) in Beziehung, blickt aber aus einer leicht veränderten Perspektive auf die oben genannten Entwicklungen in der sprachlichen Zusammensetzung der Schülerschaft: Ein Anliegen der Didaktik DaZ ist es, die sprachlich, kulturell und sozial sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe von DaZ-Lernenden sowohl in den (Sprach-)Alltag als vor allem auch in den bildungssprachlich geprägten Regelunterricht zu integrieren, um eine erfolgreiche Bildungsbiografie in der deutschen Gesellschaft zu gewährleisten. Dazu werden zunehmend nicht nur der Deutschunterricht und eine additive oder integrative DaZ-Förderung bemüht, sondern auch andere Fächer sollen dem bildungssprachlichen Anliegen durch einen sprachsensiblen Fachunterricht – dieser soll zugleich auch für die Erstsprachenförderung wirksam werden – gerecht werden. Der mittlerweile etablierte Bereich der Zweitsprachendidaktik ist aufgrund seiner speziellen Bedingungsgefüge relativ trennscharf vom Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) abgegrenzt:

> DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen. Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich *Deutsch als Zweitsprache* auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht. (Krumm 2010, 47)

Der Bereich DaZ wird in der Deutschdidaktik auch von Muttersprachendidaktiker:innen bearbeitet und im Verhältnis zu DaM oder auch einem mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten L1-Unterricht betrachtet. Die L1-Phraseodidaktiker:innen haben dagegen bisher dieses Gebiet weitestgehend übersehen und haben sich auf die Gegenüberstellung von muttersprachlicher und fremdsprachlicher Phraseodidaktik konzentriert, also auf den Kontrast im Herangehen bei DaM und DaF (vgl. z. B. Kühn 2007, 893-894; Stein/Stumpf 2019, 224-227; Mückel 2023, 1-6). Weil aber Phraseme für die alltags- und bildungssprachliche Kommunikation bedeutsam sind, muss nun der phraseodidaktische Blick auch auf DaZ geworfen werden. Dies gilt umso mehr, als hier eine neue Gruppe von Sprachnutzer:innen vorliegt, die die Umgebungssprache und die schulischen Bedingungen mit den DaM-Lernenden teilt, die andere Herkunftssprache aber mit DaF-Lernenden.

2. Didaktische Herausforderungen in der DaZ-Förderung

Während die phraseologische Arbeit in der Fremdsprachendidaktik zwar als affines, aber dennoch von der allgemeinen Wortschatzarbeit getrenntes, eigenes Gebiet gesehen wird (vgl. Mückel 2023, 2), wird sie in der Erstsprachendidaktik als ein (Bestand-) Teil einer übergeordneten Wortschatzdidaktik betrachtet (vgl. z. B. Mückel 2015, 257-259). Wird folglich die erstsprachendidaktische Perspektive auf DaZ eingenommen, weil auf die Umgebungssprache und Spracherwerbszwecke abgehoben wird, müsste die phraseologische Arbeit mit DaZ-Lernenden als ein Teil der Gesamtwortschatzarbeit betrachtet werden. Deshalb wären alltags- wie bildungssprachliche Phraseme unterrichtlich in den umfassenden Lexikonaufbau der Zielsprache Deutsch zu integrieren. Dabei ergeben sich in verschiedenen Punkten ähnliche Herausforderungen wie in der phraseologischen L1-Wortschatzarbeit:

In beiden Fällen ist es schwierig, den individuellen phraseologischen Wortschatz zu erfassen, um daraus den für den Einzelnen notwendigen phraseologischen Lernstoff abzuleiten. Ebenfalls ähnlich ist die Schwierigkeit, natürliche/ungesteuerte Erwerbssettings in der arrangierten/gesteuerten Spracherwerbssituation eines Unterrichts zu imitieren und damit authentische Sprachgebrauchs- und Text-/Kommunikationszusammenhänge zu schaffen. Gleichzeitig muss der kontextbezogene Umgang mit Phrasemen aber sowohl im Erst- als auch im Zweitsprachenunterricht von einer sprachstrukturellen und sprachanalytischen Feinarbeit flankiert werden (vgl. Mückel 2018, 355-358).

Diese Problemfelder korrelieren mit der grundsätzlichen Frage nach dem individuellen Wortschatzstand von Schüler:innen, der phraseologische Bestände einschließt. Einen der eher seltenen Versuche, Zahlenangaben für Wortschatzumfänge – ein schwieriges Unterfangen, insbesondere wenn man den aktiven, den passiven und den potenziellen Wortschatz eines Sprachnutzenden in Betracht zieht – zu wagen, unternimmt Lipkowski (²2022, 115-130), wobei sie sich an Studien zum Englischen orientiert und die dortige Annahme eines jährlichen Wortschatzzuwachses von 2.000 bis 3.000 Wörtern pro Schuljahr als Grundlage für ihre Berechnungen nimmt. Daraus ergeben sich für die Grundschule folgende Werte:

- Schulbeginn: 3.000 Wörter; Zuwachs nach 4 Schuljahren: 8.000-12.000 Wörter; Wortschatz am Ende der Grundschulzeit: 11.000-15.000 Wörter (vgl. ebd., 115)
- Beginn der Sekundarstufe I: 11.000-15.000 Wörter; Zuwachs nach 6 Jahren (10. Klasse): 12.000-18.000 Wörter; Wortschatz am Ende der Sekundarstufe I mit 16 Jahren: 23.000-33.000 Wörter (vgl. ebd., 129)

Die erheblichen Schwankungen bei muttersprachlichen Lernenden scheinen die Sprachrealität abzubilden, denn das offene System des Lexikons ist in seiner Weitung und Vertiefung mit den milieuspezifischen sprachlichen Einflüssen des Alltags und Berufs sowie sämtlichen sprachsoziologischen Faktoren beim Spracherwerb verknüpft. Für mehrsprachige DaZ-Lernende lautet die Annahme, dass während der Grundschulzeit

durch die geringeren Spracherfahrungen im Deutschen schneller Wortschatzlücken entstehen und zu deren Schließung die Strategie des Inferierens nicht genügend ausgebildet ist (ebd., 118); während der Sekundarstufe prägen sich die individuellen Unterschiede in der Wortschatzbeherrschung aufgrund der voranschreitenden individuellen Entwicklung, der Unterschiedlichkeit der Erfahrungswelten und der Persönlichkeitsbildung stärker aus (ebd., 129). Was auf Einzellexeme zutrifft, kann dann in gleichem Maße auch für die Mehrwortlexeme (Phraseme im weiten Sinne) angenommen werden. Und so ergeben sich neben den oben genannten ähnlichen didaktischen Herausforderungen auch vergleichbare Problemlagen bezüglich der individuell sehr unterschiedlichen Ausdifferenzierung des phraseologischen Lexikons innerhalb des mentalen Gesamtlexikons der Zweitsprache.

Jedoch sind nicht nur Ähnlichkeiten zwischen dem gesteuerten muttersprachlichen und dem gesteuerten zweitsprachlichen phraseologischen Lernen vorhanden, sondern erwartbar sind auch Unterschiede. Diese treten dort auf, wo die phraseologische Kompetenz auf einem muttersprachlichen Gefühl, einer muttersprachlichen Sprachbewusstheit sowie muttersprachlichen Erwerbsstrategien bei den spezifischen einzelsprachlichen Strukturen beruht – diese wichtigen Elemente fehlen bei DaZ-Lernenden. Insofern müssten phraseologische Elemente in Lehrwerken zielgruppendifferent angelegt werden, wenn mit demselben Lehrwerk in einem *Mehrsprachigen Klassenzimmer* gearbeitet wird. Werden die DaZ-Lernenden von den muttersprachlichen Schüler:innen im Sprachunterricht getrennt, müsste das begleitende Lehrwerk die Andersartigkeit der Erwerbsbedingungen bei der Wortschatzvermittlung (inklusive der Phrasembehandlung) berücksichtigen.

Das gilt ebenfalls bei der Nutzung von DaF-Lehrwerken für den DaZ-Unterricht, denn der DaF-Lernkontext ist wesentlich homogener als die DaZ-Erwerbssituation:

- die DaF-Schüler:innen sind meistens gleichaltrig in einer bestimmten Jahrgangsstufe,
- sie haben oft keinen unmittelbaren Kontakt zum Deutschen bzw. erleben nicht die Diskrepanz zwischen Umgebungssprache und eigener Herkunftssprache sowie den Wechsel von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbssituationen,
- sie lernen die Fremdsprache zu kommunikativen Zwecken und mit ausgewählten landeskundlichen Aspekten versehen (im Unterschied zur Echtsituation landeskultureller Begegnungen der DaZ-Lernenden in Deutschland),
- sie nähern sich dem Deutschen häufig im Kontrast zu ihrer Erstsprache, die auch die anderen Klassenmitglieder teilen, während in DaZ-Gruppen herkunftssprachliche Vielfalt herrscht.

Anders ist es beim DaZ-Erwerb und dies müssten Lehrwerke bei der Wortschatzvermittlung beachten: Die Bedingungen, unter denen die Zweitsprache Deutsch erworben wird, beeinflussen erheblich das zielsprachliche Lernen – wichtige Erwerbsfaktoren wirken in ganz verschiedenen Konstellationen zusammen und dies verursacht eine große sprachliche Heterogenität der Zweitsprachenlernenden. Neben dem relevanten Faktor des Erwerbsalters und damit verbundener Erwerbsmuster – frühe kindliche

Zweitsprachenlernende bis vier Jahre, späte kindliche Zweitsprachenlernende zwischen 6 und 10 Jahren, erwachsene Zweitsprachenlernende nach der Pubertät (vgl. Grimm/Cristante 2022, 4) – sind u. a. folgende weitere Faktoren für den Lexikon- und Grammatikerwerb in DaZ maßgeblich, die bei den DaZ-Lernenden in einer Klasse sehr unterschiedlich ausfallen können:

- die Aufenthaltsdauer in Deutschland,
- die Intensität der Peer-Kontakte und damit ein begleitender ungesteuerter Erwerb,
- die sozio-kulturellen Hintergründe,
- die Struktur der Erstsprache im Kontrast zum Deutschen,
- die familiensprachlichen Konstellationen,
- die Vertrautheit mit einer Schriftsprache,
- die Erfahrungen mit anderen Sprachen/mit Mehrsprachigkeit (z. B. Sprachkontakte auf langen Fluchtwegen),
- die Akzeptanz des Deutschen und die Sprachförderbedingungen.

Diese Faktoren bündeln sich spezifisch für jeden Lernenden, sodass eine sehr facettenreiche Gruppe aus Zweitsprachennutzer:innen entsteht. In dieser sprachstandsgemischten Gruppe mit einem einzigen Lehrwerk *den* DaZ-Unterricht erteilen zu wollen, scheint die Möglichkeiten eines Lehrwerks zu übersteigen. Hinsichtlich lexikalischer und darunter phraseologischer Fragen steigert sich die Herausforderung für Unterricht und Lehrwerke noch einmal gegenüber grammatischen Fragen, denn Phraseme sind als semantische Einheiten mit Konnotationen und pragmatischen Funktionen verbunden und daher in Kommunikationssituationen eingebettet. Grammatische Phänomene sind zwar ebenfalls komplex, aber durch die Geschlossenheit der Systeme vermeintlich besser zu strukturieren und in lehrbuchbasierte Lernportionen einzuteilen.

3. Lehrbuchbasierte Phraseodidaktik im Deutschunterricht

3.1 Phraseologische Arbeit mit Sprachbüchern im Erstsprachenunterricht Deutsch

Die muttersprachliche Phraseodidaktik tut sich selbst immer noch schwer und hat es auch in der Fachwelt nicht leicht (vgl. z. B. Mückel 2023, 1), obwohl sie im Verbund mit der für relevant befundenen schulischen Wortschatzarbeit ein großes Potenzial entfalten könnte:

> Die Phraseologie ist genau genommen ein in der Muttersprachendidaktik des Deutschen zu Unrecht verkannter „Glücksfall“; denn kaum ein anderer Bereich des Wortschatzes bietet vergleichbare Ansatzpunkte für derartig vielfältige Perspektiven der Sprachvermittlung: von der Sensibilisierung für sprach- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge über Einblick in sprachstrukturelle Charakteristika (auf unterschiedlichen Ebenen) und in rhetorische Gestaltungsformen bis zur Vergegenwärtigung varietätenbezogener und pragmatischer Aspekte, die sich text- und textsortenorientiert auf allen Schulstufen umsetzen lassen (Stein 2011, 276).

Da die Erstsprachendidaktik selbst dieses Potenzial phraseologischer Arbeit noch nicht anerkennt, reagieren folglich auch Lehrwerke nur zögerlich auf die Monita der inzwischen zahlreichen Lehrwerksanalysen (vgl. z. B. Juska-Bacher 2023; Mückel 2011; Mückel 2013). Der „phraseodidaktische Wunschzettel“ (Kühn 2007, 889-890) zu einer systematischen sowie kontextuell und kommunikativ-pragmatisch verankerten Phrasembehandlung in Lehrwerken ist noch nicht erfüllt. Gleiches gilt für die umfassender eingeordnete Sprach- und Kulturbildung durch Phraseme. Eine solche Aufbereitung der phraseologischen Einheiten in Lehrwerken müsste deutlich stärker mit sprachreflexiven, sprachstrukturentdeckenden sowie sprachkritischen und sprachkreativen Aufgaben verbunden werden.

Da in L1-Sprachbüchern keine systematische phraseodidaktische Komponente sichtbar wird, existiert ein gering ausgeprägtes Bewusstsein für die sprachliche Bedeutsamkeit von Phrasemen. Zudem tragen die fehlende explizite Verankerung phraseologischer Arbeit in Rahmen- und Lehrplänen und in der Folge auch die mangelhafte Thematisierung von Phraseologie in der Lehramtsausbildung für das Fach Deutsch dazu bei, die Relevanz der sprachlichen Einheit *Phrasem* für sämtliche Kommunikationszwecke zu verkennen. Die festgefügten, aus der schulischen Lehrbuchpraxis stammenden Vorstellungen zu Phrasemen beschränken sich auf einige wenige kultur- und sprachhistorische Ideen zur Semantik von Phrasemen, zumeist eingeschränkt auf drei Typen fester Wendungen (Redewendungen/Idiome, Sprichwörter, Geflügelte Worte) sowie auf stilistische Besonderheiten hinsichtlich Pointiertheit, Anschaulichkeit und Sprachspiel (vgl. Mückel 2025, 4-7). Daher wiederholen sich die Befunde, die bereits Kühn (2007, 881) als sporadisch betriebenes und in der Sichtweise eingeschränktes Vorgehen benannt und kritisiert hat: die auf eine Kultur- und Sprachbildung abzielenden etymologischen Einzelbetrachtungen (vor allem von Sprichwörtern und Redewendungen), die stilistischen Hinweise für die Garnierung von Sprachäußerungen durch diese vermeintlich markanten festen Wendungen, die Orientierung auf die besondere Struktur und vorrangig die Semantik von Idiomen. Vereinzelt gibt es jedoch auch neuere Ansätze in muttersprachlichen Lehrwerken, die entweder einen expliziten Versuch zur veränderten Herangehensweise unternehmen (vgl. z. B. Juska-Bacher 2023, 102-107) oder aber implizit in Aufgabenstellungen, Beispieltexten und -sätzen, Überschriften, Illustrationen bzw. Sprechblasen und Bildbeschriftungen mit Phrasemen arbeiten und auf diese Weise eine indirekte, gewissermaßen funktional kontextualisierte Phrasembehandlung vornehmen (vgl. Mückel 2011; Mückel 2013).

Die bisher üblichen Herangehensweisen an die Behandlung von Phrasemen in Lehrwerken bedürfen zunächst einmal der Intensivierung der Bemühungen der primärsprachlichen Phraseodidaktik um eine Lehrwerksveränderung hinsichtlich der Auswahl, der Systematik, der Texteinbettung sowie der pragmatischen Zugriffe beim Umgang mit Phrasemen. Außerdem gilt es, den Aufbau einer phraseologischen Kompetenz mithilfe von Sprachbüchern bei den deutschsprachigen Lernenden zu fördern, was eine phraseodidaktische Umgestaltung von Deutschbüchern erfordert. Diese betrifft u. a. auch die Beschäftigung mit bildungs- und fachsprachlichen sowie kommunikativen Aspekten fester Wendungen und musterhafter Sprache – also eine Weitung der

Auffassung, Phraseme seien nur stilistisch und semantisch interessante Idiome und kulturgeschichtlich aufschlussreiche Sprichwörter. Das Grundkonzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik könnte hierbei bereichernd sein, um der Sprachheterogenität – auch der der unterschiedlichen DaZ-Lernenden – in einer Klasse entgegenzukommen. Für die spezielle Zielgruppe der DaZ-Lernenden und für deren zügigen Erwerb des Deutschen als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe sind aber die muttersprachlichen Ansätze der Sprachbücher bislang nicht geeignet, denn sie zielen vornehmlich auf sprachanalytische und metasprachliche Aspekte ab. Wenngleich es auch in einem Muttersprachenunterricht schwer ist, mithilfe der Sprachbücher über sprachreflexive Einblicke hinausgehende Fertigkeiten im sprachpraktischen Gebrauch von Phrasemen auszubilden und damit die Wortschatzerweiterung bzw. Wortschatzvertiefung voranzutreiben, d. h. auf gesteuertem Weg zu erreichen, was ungesteuert im Spracherwerb aus Interaktionen als Aufbau des Lexikons erfolgt, so ist es doch im nichtmuttersprachlichen Setting für die L2-Lernenden noch zusätzlich erschwert: Durch das Fehlen der Muster und Erwerbsstrategien sowie die Unterschiedlichkeit der Erwerbsbedingungen sind weitere Hürden gesetzt:

> Auf dem weiteren Weg tun sich große Unterschiede zum einen zwischen dem Erwerb von Phrasemen im ungesteuerten Sprachgebrauch und im gesteuerten Unterricht und zum anderen zwischen dem Mutter- und Fremdsprachenunterricht auf […]. Während die psycholinguistische Phraseologieforschung zum ungesteuerten Erwerb in den letzten 30 Jahren davon abgerückt ist, Phrasemen einen besonderen Status bei der Speicherung und Verarbeitung im mentalen Lexikon zuzuschreiben […], stellen sie für den gesteuerten Sprachunterricht aufgrund ihrer Merkmale […] eine didaktische Schwierigkeit dar, insbesondere wenn es um Fremdsprachenunterricht geht. Bedingt ist dies u. a. dadurch, dass vorgeformte Wendungen oft Phänomene sind, die nicht einer sprachlichen Ebene zugeordnet werden können, sondern sich zwischen Lexik, Grammatik, Pragmatik und Diskurs bewegen. Das bedeutet für die Lernenden die Notwendigkeit des gleichzeitigen Erwerbs der lexikalischen, grammatischen, pragmatischen, aber eben auch der allgemeinen kommunikativen Konventionen einer Sprache und der Informationen über das Variationspotenzial der jeweiligen Wendung, um diese angemessen (nativelike) und nicht nur grammatisch oder semantisch korrekt verwenden zu können. (Stein/Stumpf 2019, 224-225)

Für den Bereich DaZ können zwar Kontextsignale der Umgebung – anders als bei DaF – beim Phrasemerwerb helfen, aber hinsichtlich der Sprachbucharbeit können die ungesteuerten erstsprachlichen phraseologischen Erwerbsmechanismen, über die die L1-Sprachnutzenden verfügen, nicht angewendet werden. Für die L1-Schülerschaft könnte man diese Erwerbsstrategien aus dem natürlichen Erstspracherwerb eventuell als Ansatzpunkt nehmen, um mit didaktisch und methodisch durchdachten ‚Kopien' für eine sprachanwendungsfreudigere und lexikologisch fruchtbarere Sprachbucharbeit im L1-Unterricht zu sorgen – das wäre ein Entwicklungsauftrag für die L1-Phraseodidaktik. Die DaZ-Lehrwerke orientieren sich – nicht nur für lexikologische Fragen – eher an den Unterrichtsmitteln für DaF. Jedoch sind DaF und DaZ spracherwerbsbezogen unterschiedlich, weshalb eine bloße Übernahme von DaF-Lehrwerken in den DaZ-Unterricht bedenklich scheint.

3.2 Phraseologische Arbeit mit Sprachbüchern im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Die fremdsprachliche Phraseodidaktik ist im Bereich DaF – vor allem auch von der Romanistik vorangetrieben – fortgeschrittener als die primärsprachliche Phraseodidaktik (vgl. Kühn 2007, 881; Mückel 2023, 1-6). Grundsätzlich wird bei der Phrasembehandlung im Fremdsprachenunterricht „das Erkennen, Erlernen, Einüben, Behalten und die situationsadäquate Anwendung von Phrasemen“ (Ettinger 2007, 893) fokussiert. Dabei haben sich in den Lehrmitteln zunehmend semantisch-pragmatische und textorientierte Verfahrensweisen etabliert, die ein eigenständiges und vor allem (sprach)kontextsensibles Erwerben von Phrasemen in der Fremdsprache anregen, was authentische Sprachsituationen ebenso einschließt wie die Nutzung digitaler Lernmedien (vgl. ebd., 893-896). Diese Errungenschaften können in die Überlegungen zu einer spezifischen DaZ-Phraseodidaktik einfließen, wenngleich die Besonderheit der Erwerbssituation von DaZ eine Modifizierung verlangt. Diese wird auch dadurch notwendig, dass trotz der großen Fortschritte in der fremdsprachlichen Phraseodidaktik für eine große Zahl an Lehrwerken und hinsichtlich des Ziels einer phraseologischen Kompetenz noch immer Optimierungsbedarf in folgenden Richtungen besteht:

> Erarbeitung von Lehrbüchern zur Vermittlung des aktiven Gebrauchs von Phrasemen […], Vorantreiben der Integration der Phraseologie in die allgemeinen Lehrwerke für DaF und DaM […], phraseodidaktischer Einsatz von Wörterbüchern im DaF- und DaM-Unterricht, weitere Erstellung der zu vermittelnden phraseologischen Grundwortschätze auf der Basis der korpusbasierten Untersuchungen sowie die Erfassung und Beschreibung der phraseologischen Kompetenz. (Stein/Stumpf 2019, 226)

Diese Desiderata beziehen sich auf phraseologische Aspekte des DaF-Unterrichts und insbesondere auch der Lehrmittel und DaF-Lehrwerke. Bezüglich DaZ zeigt sich aber neben diesen Forderungen an eine qualitative Verbesserung noch eine weitere Schwierigkeit bezüglich der prinzipiellen Nutzung von DaF-Lehrwerken für die DaZ-Förderung: Es ist noch in der Diskussion begriffen, ob die Andersartigkeit der Spracherwerbsbedingungen nicht auch nach anders angelegten oder zumindest modifizierten Lehrwerken verlangt. Ein Teil der Sprachdidaktiker:innen fasst DaF und DaZ zusammen, wie beispielsweise Gehring (2018, 213-219), wenn er für „DaF/DaZ-Bücher“ (ebd., 217) unterschiedslos feststellt, dass sie eine in Lernschritte zerlegte Lernprogression anstreben, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) folgen, authentisches Sprachmaterial aus Alltag und Beruf bieten, Neue Medien und Medienverbünde einschließen sowie Lernhinweise integrieren (ebd., 215-216). Das materielle Abbild dessen findet sich bei den Lehrwerken, die sich als DaF/DaZ-Lehrwerke bezeichnen und beide Zielgruppen gleichermaßen adressieren. Dieser Auffassung von Einheitslehrwerken für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht DaF und DaZ, die sich an einer übergreifenden fremdsprachlichen Perspektive auf eine zu erlernende zweite Sprache orientiert, wird vorwiegend von DaZ-Expert:innen widersprochen. Diese betrachten den gesteuerten DaZ-Erwerb als eine besondere Sprachlernsituation, die deshalb auch eigene Lehrwerke bzw. bewusst veränderte Zugriffe auf Vorhandenes verlangt:

> Obwohl seit mehr als 50 Jahren ein Bedarf an Lehrmaterialien für die unterrichtliche Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache existiert, reagierte der Markt nur mit großer Verzögerung auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernerinnen und Lerner. Erst in jüngerer Zeit scheint sich das Angebot etwas auszuweiten, auch wenn sich DaZ-Lehrmittel/ Unterrichtsmaterialien weiterhin auf den Elementar- und Primarstufenunterricht konzentrieren, während im Sekundarbereich nach wie vor ein erhebliches Defizit existiert. Kompensatorisch greifen viele Lehrkräfte auf etablierte Lehrwerke aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache zurück, dabei verfahren sie nach dem sog. ‚Steinbruchprinzip' […], d. h. sie kompilieren zielgerichtet aus verschiedenen Lehrwerken, die ursprünglich für den fremdsprachlichen Unterricht konzipiert worden waren, einzelne Elemente, wie z. B. Arbeitsblätter, Übungen, Aufgaben und Texte oder auch ganze Lektionen und adaptieren diese für die DaZ-spezifische Unterrichtssituation bzw. Lerngruppe. (Langenbach 2017, 318-319)

Wenn das Bewusstsein zu den Unterschieden von Fremdsprachenunterricht und Zweitsprachenunterricht vorhanden ist und in die Unterrichtsgestaltung sowie Lehrmaterialerstellung einfließt, sei – so sehen es einige Didaktiker:innen (vgl. ebd., 319) – gegen das Steinbruchprinzip nichts einzuwenden. Allerdings ist die Orientierung am GER bei der Anlage der Lernprogression nicht unbedingt immer zielführend für den DaZ-Erwerb, der Alltagssprache zur Lebensbewältigung gleichzeitig mit Bildungssprache zur (späteren) beruflichen Qualifizierung neben kommunikativer und sprachlich-kultureller Integration leisten muss. Daher plädieren andere Zweitsprachdidaktiker:innen für getrennte Lehrwerke und separate unterrichtliche Vorgehensweisen im Bereich DaZ (vgl. z. B. Budde/Michalak 2021).

3.3 Anforderungen an eine phraseologische Arbeit mit Sprachbüchern im DaZ-Unterricht

Die oben genannten Besonderheiten der Erwerbssituation DaZ gepaart mit dem individuellen Moment jeglicher Wortschatzarbeit, das wesensbedingt ist, würden zunächst einmal eine differenzierte und für selbstorganisiertes Sprachlernen geeignete Lehrwerksanlage fordern. Zugleich müsste aber auch ein ausreichendes Maß an phraseologischen Basiselementen, d.h. an Mehrworteinheiten bzw. Wortkombinationen, für alle Lernenden gesichert sein, und zwar sowohl für alltagssprachliche als auch für bildungssprachliche Zwecke. Die Sprachanalyse kann als kognitiver Zugriff und zur Bewusstmachung bzw. Durchdringung zielsprachlicher Strukturen eingesetzt werden, aber mindestens ebenso wichtig sind ganzheitliche, unanalysierte Aufnahmen von festen Wendungen/Mehrworteinheiten, d. h. die Arbeit mit Chunks, denn gebraucht wird auch ein „Musterlernen (und damit die Arbeit mit Chunks …), z. B. für das Einüben syntagmatischer Vernetzungen bzw. von Kollokationen" (Horstmann et al. 2020, 161). Gerade Chunks, Routineformeln und generell formelhafte Redemittel für geläufige Alltags-, aber auch Unterrichtssituationen würden auf der sprachlichen Handlungsebene bei mündlicher und schriftlicher Kommunikation helfen und ebenso bei der Annäherung an grammatische Strukturen:

> Aus der Sicht der Zweitsprachenerwerbsforschung ist des Weiteren zu beachten, dass der Grammatikerwerb wesentlich lexikalisch geprägt ist. Daher lohnt es sich, mit Aufgaben zu arbeiten, in denen grammatische Strukturen durch Chunks – d. h. lexikalische Einheiten, die in ritualisierten Kommunikationssituationen gelernt und in ähnlichen situativen Kontexten automatisch gebraucht werden […] – eingeführt werden. Insbesondere Sprachanfängerinnen und -anfänger profitieren davon, sich an der Bedeutung der grammatisch komplizierten Wortkombinationen in Chunks (wie z. B. *Tut mir leid./Ich hätte gern ...*) zu orientieren, ohne die darunter liegenden Strukturen (Dativ oder Konjunktiv II) bewusst zu analysieren (Budde/Michalak 2021, 42).

Neben der hier angesprochenen sprachlichen Handlungsebene – Budde/Michalak benennen zudem die transitorische sowie die schul- und unterrichtsorganisatorische Ebene des DaZ-Unterrichts (ebd., 47) – können phraseologische Fähigkeiten auch für unterrichtsstrukturierende sowie für metasprachliche und metakognitive Anliegen genutzt werden. Ersteres verbindet sich beispielsweise mit den vorgefertigten Sprachmitteln für die Unterrichtskommunikation und die sozialen Umgangsformen im Unterricht – es sind die festen Wendungen der Classroom-Language, die typischen Formulierungsmuster von Aufgabenstellungen und die unterrichtsorganisatorischen Wendungen. Die transitorische resp. metasprachliche und metakognitive Ebene würde beispielsweise Folgendes betreffen: die Anwendung verschiedener Register, inklusive ihrer typischen Mehrwortprägungen; den Umgang mit schul- und berufs(feld)bezogenen Textformen, inklusive ihrer typischen Formulierungsbausteine; das sprachlich adäquate Ausführen von Operatoren, inklusive ihrer formelhaften Einkleidungen und fachsprachlichen Phraseme.

3.3.1 Anlage einer Stichprobe zur Phrasembehandlung in DaZ-Lehrwerken

Der schulischen DaZ-Situation geschuldet, müssen Lehrwerke komplexen Bedingungen genügen:

- Sie müssen für eine sprachheterogene Gruppe geeignet sein, d. h. für mehrere, z. T. strukturell völlig verschiedenartige Herkunftssprachen.
- Es muss das Sprachniveau anhand des sprachlichen Ausgangspunktes festgelegt sein (A1, A2, B1, B2 oder ggf. C1).
- Das sprachliche Ausgangsniveau korrespondiert nicht unbedingt mit dem Lebensalter, sodass die Gestaltung des Lehrwerks neben dem Sprachlevel auch altersangemessen sein muss. Dabei ergibt sich mitunter in der Grundschule, dass Acht- bis Elfjährige eigentlich hinsichtlich des Sprachniveaus denselben Sprachförderkurs belegen müssten, aber ein Lernmaterial für Achtjährige thematisch wie gestalterisch nicht für Elfjährige trägt.
- Das Ziel der *schulischen* DaZ-Förderung – im Unterschied zu einer zusätzlichen außerschulischen DaZ-Förderung in der Freizeit – ist die Integration in den fachlichen Regelunterricht, d. h. in die bildungssprachlichen Kontexte von Unterricht und Wissenstransfer. Die sprachlichen Fertigkeiten auf den Anfangsstufen müssen aber zunächst für alltagssprachliche Handlungen ausreichend sein. Daher müssten schulische DaZ-Lehrwerke sowohl alltags- als auch unterrichts- und bildungssprachliche Momente enthalten.

- Anders als im L1-Unterricht, bei dem der Grad der Schriftsprachbeherrschung mit den Jahrgangsstufen per Lehrwerk entwickelt werden kann, ist er bei Schüler:innen mit DaZ in der konkreten Benutzungssituation sehr unterschiedlich, was für ein schriftbasiertes Medium wie ein Sprachbuch eine Problematik enthält.

Die Lehrmittelverlage versuchen mit verschiedenen Reihen, die nach Alter und nach Niveaustufen eingeteilt sind, auf diese Benutzungssituation zu reagieren. Exemplarisch dafür stehen folgende Reihen:

- Deutsch für (jüngere) Kinder mit Startpunkt A1, mehreren Teilen und Endpunkt A2/B1:
  Jana und Dino, Hueber-Verlag
  Paula, Lisa & Co, Hueber-Verlag
  Bruno und ich, Cornelsen-Verlag
  Hallo Anna, Klett-Verlag
- Deutsch für (ältere) Kinder mit Startpunkt A1, mehreren Teilen und Endpunkt A2/B1:
  Prima – Los geht's!, Cornelsen-Verlag
  Planetino, Hueber-Verlag
- Deutsch für Jugendliche und jüngere Erwachsene mit Startpunkt A1, mehreren Teilen und Endpunkt A2/B1:
  Das DaZ-Buch. Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe, Klett-Verlag
  Schritt für Schritt, Schroedel-Westermann-Verlag
  Willkommen in Deutschland, Mildenberger Verlag

Bei Deutschlehrwerken für berufliche Schulen ergibt sich eine eigene Problematik dadurch, dass eine administrative Koppelung mit allgemeinen Erwachsenensprachkursen, d. h. mit Integrationskursen, besteht. In solchen Fällen wird der Zweitspracherwerb zunächst auf den Alltag in Deutschland ausgerichtet und mithilfe von Lehrwerken unterstützt wie *Netzwerk neu*/Klett-Verlag oder *Schritt für Schritt zum DTZ* [Deutschtest für Zuwanderer]/Hueber-Verlag. In den Lehrwerken für den muttersprachlichen Deutschunterricht an beruflichen Schulen findet es kaum Berücksichtigung, dass ein hoher Anteil von DaZ-Schüler:innen in den Berufsschulklassen ist; das deckt sich mit dem Vorgehen in Deutschlehrwerken für den Erstsprachenunterricht in Primar- und Sekundarstufe. Die Integrationskurse mit der Vorbereitung auf ein allgemeinsprachliches Zertifikat können es oftmals nicht leisten, zugleich den Anschluss an einen ausbildungsfähigen Sprachstand in der Berufsschule zu schaffen. DaZ-Lehrwerke für diesen Spagat zwischen allgemeinsprachlicher und (vor)beruflicher Sprachbildung im Erwachsenenalter existieren kaum und hier setzt sich fort, was sich für den DaZ-Unterricht an anderen Schulformen zeigt: Auf geringeren Sprachniveaus ist zunächst eine alltagssprachliche Kompetenz vonnöten (Basic Communicative Skills/BICS), aber gleichzeitig muss in die regulären Bildungszusammenhänge integriert werden (Cog-

nitive Academic Language Proficiency/CALP). Einen Versuch dafür stellt beispielsweise das Lehrwerk *Im Berufssprachkurs*/Hueber-Verlag dar. Allerdings ist es auch wesensbedingt schwierig, ein ultimatives berufsvorbereitendes oder berufsbegleitendes Lehrwerk, d. h. ein Lehrwerk für *die* universell gedachte Berufsausbildung, zu entwickeln. Diese Schwierigkeit trifft auch die Lehrwerke für den erstsprachlichen Deutschunterricht an Berufsschulen, denn anders als an allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe herrscht an beruflichen Schulen – je nach Fachrichtung – eine große Fachsprachen- und Varietätenspannbreite.

Angesichts dieser multiplen Faktoren erscheint ein Vergleich von DaZ-Lehrwerken bezüglich der Phrasembehandlung schwieriger als der von erstsprachlichen Lehrwerken der Primarstufe und Sekundarstufe. Ein Untersuchungsdesign müsste

- verschiedene Kreuzkategorien im Hinblick auf die Fortführung der Lernprogression innerhalb einer Lehrwerksreihe enthalten,
- die Spezifik der Nutzer:innengruppe beachten, inklusive der Frage, ob es ein Sprachlehrwerk für eine sprachhomogene Gruppe, z. B. „Deutsch für ukrainische Kinder“, oder eine sprachheterogene Gruppe ist,
- den Zweck des Lehrwerks beim Spracherwerb hinsichtlich Sprachlevel und angestrebtem Bildungsziel (Berufsausbildung, Sekundarstufenunterricht zur Vorbereitung auf die Mittlere Reife, Anschlussfähigkeit an einen schriftsprachlichen Anfangsunterricht in der Grundschule etc.) berücksichtigen.

Um überhaupt einen ersten Eindruck von der Aufnahme phraseologischer Einheiten in die DaZ-Lehrwerke, von ihrer eventuellen Thematisierung bzw. Bewusstmachung sowie von möglichen Lernprogressionen hinsichtlich fester Wendungen auf demselben Sprachlevel zu erhalten, wurde die folgende Lehrwerksgrundlage für die Stichprobe zusammengestellt: Um die Phrasembehandlung in DaZ-Lehrwerken für Kinder und schulisch gesehen für die Primarstufe zu sichten, wurde das Anfangskursbuch auf A1-Niveau für jüngere Kinder des Hueber-Verlags, nämlich *Jana und Dino*, gewählt. Diesem wurde zum Vergleich das Anfangskursbuch auf A1-Niveau für ältere Kinder des Hueber-Verlags, nämlich *Planetino*, gegenübergestellt. Zur Untersuchung möglicher Lernprogressionen im phraseologischen Bereich sind außerdem Teil 2 und Teil 3 des Levels A1 von *Planetino* hinzugezogen worden. Die Altersklasse der Jugendlichen und die daran gebundene schulische Bildungsetappe *Sekundarstufe* repräsentiert das Anfangskursbuch auf A1-Niveau für Jugendliche des Klett-Verlags, nämlich *Das DaZ-Buch. Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe*. Für die Erwachsenenbildung schließlich diente der Einstiegsband auf A1-Niveau *Schritt für Schritt in Alltag und Beruf* des Hueber-Verlags als Quelle für die Stichprobe.

Beachtet werden könnte noch die Komponente *Verlagsspezifik*, indem Lehrwerke für vergleichbare Altersgruppen auf demselben Sprachniveau von unterschiedlichen Verlagen betrachtet werden. Allerdings sind die Verlage Klett und Hueber sehr präsent bei DaZ-Lehrwerken, sodass es schwierig ist, diese Komponente zu regulieren; in der Lehrwerksauswahl für die Stichprobe hat dies deshalb keine gezielte Berücksichtigung gefunden.

DaZ-Lehrwerke auf Sprachniveau A1 (Kursbücher bzw. Kursteil eines kombinierten Kurs- und Arbeitsbuchs, d. h. keine Arbeitsbücher)			
Primarstufe			
jüngere Kinder	***Jana und Dino* 1** Hueber-Verlag		
ältere Kinder	***Planetino* 1** Hueber-Verlag	***Planetino* 2**	***Planetino* 3**
Sekundarstufe			
Jugendliche	***Das DaZ-Buch*** Klett-Verlag		
Erwachsenenbildung			
	Schritt für Schritt in Alltag und Beruf Hueber-Verlag		

3.3.2 Datenmaterial aus der Stichprobe

Die sechs ausgewählten Lehrwerke wurden Seite für Seite – in Aufgabenstellungen, Beispieltexten, Aufgabensätzen und -texten, Bildunterschriften, Überschriften, Bildfolgen/Comicstripes, Kurztexten wie fingierten Suchanzeigen, Vokabellisten – hinsichtlich fester Wendungen untersucht, wobei die konkreten Wendungen erfasst und in ihrer pragmatisch-textuellen Einbettung gruppiert wurden. Als häufig auftretende phraseologische Typen zeigten sich Routineformeln und Kollokationen; beides wurde hinsichtlich einer Funktionsbestimmung zweigeteilt und mit exemplarischen Sprachmaterial unterlegt. Die unterrichtlichen Routineformeln und die alltagssprachlichen Kollokationen finden sich dabei in einem Lehrwerk mindestens mehrfach, meistens aber als durchgängig geführte Wendungen. Die Grußformeln und die thematischen Kollokationen werden in der jeweiligen Lektion als feste Wendungen im Zusammenhang mit diesem Thema genutzt. Außerhalb dieser beiden Typen, Routineformeln und Kollokationen, konnten im Gesamtmaterial nur fünf feste Wendungen ermittelt werden, die nicht Routineformeln oder Kollokationen sind.

	unterrichtliche Routineformeln	**Grußformeln und alltagssprachliche Routineformeln**	**alltagssprachliche Kollokationen**	**thematische Kollokationen**	**Phraseme im engeren Sinne**
Jana und Dino 1	- *Hör zu und sprich mit/nach.* - *Hör zu und zeig mit.* - *Hör zu, sprich nach und zeig mit.* - *Hör zu und schau das Bild/die Bilder an.* - *Hör noch einmal und sprich mit/kreuze an/ mach pantomimisch mit/...*	[Hallo.] - *Guten Morgen.* [Tschüss.]	keine	keine	keine
Plane-tino 1	- *Hör zu und lies mit/sprich nach/ antworte laut.* - *Hör die Wörter/Szenen.* - *Was ist richtig? Was ist falsch?* - *Schreibt die Sätze/ Wörter auf.* - *Schreib eine (kleine) Geschichte.*	[Hallo.] - *Guten Morgen!* - *Guten Abend!* - *Guten Tag!* - *Gute Nacht!* - *Auf Wiedersehen!* - *Viele Grüße!* - *Frohe Weihnachten!* - *So ein Mist!* - *Tut mir Leid.*	- *eine Idee haben* - *(keine) Lust haben* - *Quatsch machen* - *sauer sein* - *Spaß machen* - *ein Foto machen*	keine	*Schwarzer Peter*, aber ***nicht*** als *den Schwarzen Peter haben/ ziehen*, sondern nur als Bezeichnung für eine Spielkarte in einem Kartenspiel > Onymisches Phrasem

	unterrichtliche Routineformeln	Grußformeln und alltagssprachliche Routineformeln	alltagssprachliche Kollokationen	thematische Kollokationen	Phraseme im enge-ren Sinne
Plane-tino 2	- *Hör (genau) zu und zeig mit/ sprich (genau) nach/...* - *Lies (noch einmal) den Text/ die Sätze.* - *Schreibt die Wörter/Sätze.* - *Was ist richtig? Was ist falsch?* - *Mach die Sätze richtig.* - *Mach Dialoge.* - *Stell Fragen.* - *Spielt die Szenen.*	- *Gute Besserung!* - *Viel Glück!* - *Alles Gute!*	- *Quatsch machen/ sein* - *(keinen) Spaß machen* - *wenig Zeit bleiben für ...* - *wenig (Frei)zeit haben* - *etw. in Ordnung bringen*	Krankheit: - *im Bett bleiben* - *Medizin nehmen* - *(viel) Tee trinken* Geburtstag: - *Geschenke bekommen* - *die Torte anschneiden* Schule: - *(sehr) gute Noten bekommen* - *in die Schule gehen* - *nach Hause gehen* - *Hausaufgaben machen/bekommen* - *die Hausaufgaben aufschreiben* - *Musik/Kunst/... haben* - *die Hefte einsammeln* - *die Tafel sauber machen* - *das Klassenzimmer in Ordnung bringen* - *die Fenster aufmachen* (unter ‚Klassenordnung') - *die Blumen gießen* (unter ‚Klassenordnung') Haustiere: - *einen Hund/... bekommen* - *ein neues Zuhause brauchen* Essen: - *Äpfel schälen* - *Stücke schneiden* Freizeit: - *zu Hause bleiben* - *Gitarre spielen* - *Rad fahren*	keine

	unterrichtliche Routineformeln	Grußformeln und alltagssprachliche Routineformeln	alltagssprachliche Kollokationen	thematische Kollokationen	Phraseme im engeren Sinne
Planetino 3	- *Hör zu und zeig mit/sprich mit/lies mit/schau ... an/schreib ...* - *Hör zu, sprich nach und zeig mit.* - *Lies die Wörter/Sätze/Texte/die Geschichte.* - *Schreibt X/auf X/zum Thema ...* (z. B. *Schreibt in Gruppen Nachrichten. Schreibt auf eine Karte. Schreibt Karten zum Thema ‚Mein Tag'.*) - *Ergänze den Dialog/den Text.* - *Was ist richtig? Was ist falsch?* - *Frag deinen Partner.* - *Arbeitet in Gruppen.* - *Ordne X ... Y zu.* (z. B. *Ordne die Wünsche den Anlässen zu. Ordne die Bilder den Textabschnitten zu. Ordne die Stichworte den Bildern zu.*) - *Macht ein Plakat.*	- *Schönen Nachmittag!* - *Schönes Wochenende!* - *Schöne Ferien!* - *Viel Spaß!* - *Viel Glück!* - *Guten Appetit!* - *Gute Besserung!* - *Frohe Weihnachten!* - *Frohe Ostern!* - *Ein gutes neues Jahr!* - *Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!* - *So ein Mist!* - *So ein Pech!*	- *(keinen) Spaß machen* - *(keine) Lust haben* - *(keine) Zeit haben* - *sauer sein* - *Quatsch sein* - *Stress haben* - *ein Paket aufgeben*	<u>Freizeit/ Sport</u>: - *Tischtennis/Tennis spielen* - *Schlittschuh laufen* - *ein Interview geben* (unter ‚Fußball') <u>Schule</u>: - *eine X in Y haben* (z. B. eine Vier in Englisch haben) - *gute Noten schreiben* - *eine (Klassen)arbeit schreiben* - *Hausaufgaben machen* - *Ferien machen* <u>Essen</u>: - *Äpfel schälen* - *Würfel schneiden* <u>Haushalt</u>: - *Zimmer aufräumen* - *Geschirr spülen* - *Mülleimer rausbringen* - *Wäsche waschen* - *Schuhe putzen* - *Fahrrad reparieren* - *Bett machen* <u>Tagesablauf</u>: - *Zähne putzen* - *ins Bett gehen* - *Schuhe ausziehen/(Haus)schuhe anziehen* - *im Internet surfen* - *Filme/Musik herunterladen* - *Computerspiele machen*	- *für den kleinen Geldbeutel sein* > Redewendung (teilidiomatisch)

	unterrichtliche Routineformeln	**Gruß- und alltagssprachliche Routineformeln**	**alltagssprachliche Kollokationen**	**thematische Kollokationen**	**Phraseme im engeren Sinne**
Das DaZ-Buch	- *Hört zu und zeigt/sprecht nach.* - *Hört und sprecht/ordnet zu.* - *Hört, zeigt und sprecht.* - *Ordnet zu und sprecht.* - *Schreibe X an die Tafel/in dein Heft.* - *Fragt und antwortet.* - *Lies die Fragen und suche die Antworten.* - *Macht ein Plakat.*	- *Guten Morgen!* - *Guten Tag!* - *Auf Wiedersehen!* - *Bis morgen!* - *Ich habe eine andere Meinung als/die gleiche Meinung wie …* - *Das stimmt nicht.* - *Das finde ich auch/nicht.* - *Ich finde das richtig/falsch/ gut/nicht gut.*	In Themenbehandlung eingebunden, d. h. im thematischen Kontext eingeführt.	<u>Schule</u>: - *ohne Grund fehlen* - *eine Entschuldigung abgeben* - *Unterricht haben* - *eine Frage haben/Fragen stellen* - *die Aufgabe verstehen/erklären* - *einen Satz schreiben* - *ein Wörterbuch benutzen* - *Hausaufgaben machen* - *die eigene Meinung sagen/diskutieren* - *Regeln festlegen* - *Abfall auf den Boden werfen* (unter ‚Regeln') - *Baseballkappe/Mütze tragen* (unter ‚Regeln') - *mit dem Handy fotografieren/telefonieren* (unter ‚Regeln') - *Musik hören* (unter ‚Regeln') - *in Gruppen/mit einem Partner/allein arbeiten* - *einen Stuhlkreis machen* - *Wörter lernen* - *Wie heißt das auf Deutsch? Wie spricht man das aus? Wie schreibt man das? Ist das so richtig? Was muss ich hier machen?* (feste Wendungen der Schüler:innen) - *Bitte melde dich! Es hat geklingelt! Setzt euch bitte! Seid bitte leise! Gib mir bitte dein Heft! Seid ihr fertig?* (feste Wendungen der Lehrkraft) <u>Mathematikunterricht</u>: - *Die Summe/Differenz/das Produkt/der Quotient von X und Y beträgt Z.* (z. B. Die Summe von 3 und 4 beträgt 7.) - *X kürzt man mit Y ab.* (z. B. Die Sekunde kürzt man mit s ab.) - *Zehn X sind ein Y.* (z. B. Zehn Zentimeter sind ein Dezimeter.)	- *…, der Weg ist das Ziel.* > Phraseoschablone

	unterrichtliche Routineformeln	**Grußformeln und alltagssprachliche Routineformeln**	**alltagssprachliche Kollokationen**	**thematische Kollokationen**	**Phraseme im engeren Sinne**
Das DaZ-Buch				Freizeit: - *Tischtennis spielen* - *ins Kino gehen* - *(k)einen Ausflug machen* Tagesablauf: - *Zähne putzen* Essen: - *Zutaten abwiegen und abmessen* - *etw. cremig rühren* - *Wasser/Butter/... hinzufügen/unterrühren* - *etw. klein schneiden*	
Schritt für Schritt	- *Hören Sie und ordnen Sie zu/ergänzen Sie/lesen Sie.* - *Schreiben Sie und sprechen Sie.* - *Sehen Sie die Fotos/Bilder an und sprechen Sie über ...* arbeitsweltorientiert: - *Ergänzen Sie das Formular.* - *Buchstabieren Sie bitte.*	[Hallo.] [Tschüss.] - *Guten Tag!* - *Guten Abend!* - *Gute Nacht!* - *Auf Wiedersehen!* - *Wie geht's?* - *Wie geht es dir/ Ihnen? Danke, sehr gut/ach, nicht so gut.* - *Vielen Dank!* - *Herzlich willkommen!* arbeitsweltorientiert: - *Mein Name ist ...* - *Wie heißen Sie?/Wie ist Ihr Name?* - *Woher kommen Sie?* - *Moment bitte!* - *Auf Wiederhören!*	In Themenbehandlung eingebunden, d. h. im thematischen Kontext eingeführt und häufig mit kompletten Satzmustern verbunden.	Einkaufen: - *Wie viel kostet X?* - *Ich möchte/brauche X.* (z. B. *Ich möchte/brauche Kartoffeln.*) - *Wie heißt das auf Deutsch?* (unter ‚Einkaufen' thematisiert) - *Bitte schön? (Möchten Sie) sonst noch etwas?* - *Ja, bitte. Nein, danke. Das ist alles.* Freizeit: - *ins Kino gehen* - *Sport machen* - *ein Zimmer aufräumen* - *Gitarre spielen* - *Hausaufgaben machen* - *Freunde treffen* - *einen Ausflug machen* - *Fahrrad fahren*	- Titel des Lehrwerks: *Schritt für Schritt* - *von früh bis spät* (unter ‚Tagesablauf') > beides Modellbildungen

3.3.3 Auswertung der Stichprobe

Die kleine Stichprobe bei DaZ-Lehrwerken für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zeigt, dass ein Akzent auf die sprachliche Handlungsebene gelegt wird, indem altersgemäße kommunikative Sprachmuster angeboten werden. Es erscheinen allerdings noch des Öfteren längere (Einzel-)Wort- und Vokabellisten sowie typische Satzmuster, bei denen nur eine Satzposition durch Einzelwörter variiert wird (z. B. *Das ist ...*; *Ich mag ...*). Diese enge paradigmatische Anlage, die auf Lexemersetzung basiert, bedient den Sprach*handlung*sgedanken nicht ausreichend – dieser könnte gut über phraseologische Einheiten transportiert werden. Anders als in DaM-Lehrwerken treten Redewendungen und Sprichwörter kaum auf (in der Stichprobe nur ein Mal), denn die sprachliche Zielrichtung ist bei der DaZ-Förderung eine andere als bei muttersprachlichen Lernenden. Generell erscheinen Phraseme im engeren Sinne, d. h. feste Wendungen außerhalb von Routineformeln und Kollokationen, selten. Die Lehrwerke für Jugendliche gehen hinsichtlich sprachlicher Formeln auch in den bildungs- und fachsprachlichen Bereich, wenn auch nicht durchgängig, nicht weitreichend und nicht systematisch. Bezüglich der Lehrwerke für Erwachsene müsste vermutlich noch einmal zwischen allgemeinen Lehrwerken (wie in der Stichprobe) und stärker berufsorientierten DaZ-Lehrwerken unterschieden werden, sofern diese überhaupt als vollständige Lehrwerke vorliegen (können), was ja bereits für den primärsprachlichen Berufsschulunterricht im Fach Deutsch wegen der Bandbreite der beruflichen Ausbildungsrichtungen ein Problem darstellt.

Für Kinder werden feste Wendungen nur alltagssprachlich behandelt, z. B. per gängigen Routineformeln, sowie in geläufigen Mustern von Schulsprache und Classroom-Language. In Anbetracht des Bildungsziels, die DaZ-Grundschulkinder schnellstmöglich in den normalen Regelunterricht zu integrieren, um sie in die grundlegenden Bildungsabläufe zu überführen und mit den Peers in ein gemeinsames Lernen zu holen, sollten auch altersgemäße bildungs- und fachsprachliche feste Wendungen in die Lehrwerke aufgenommen werden. Das bedeutet, dass hinsichtlich fester Wendungen in den Lehrwerken für Jugendliche die transitorische Ebene phasenweise beachtet wird (z. B. durch das Angebot von formelhaften Bausteinen zur Realisierung verschiedener fachlicher Operatoren), in den Lehrwerken für Grundschulkinder aber kaum. Bezüglich der unterrichtsorganisierenden Ebene kann in den DaZ-Lehrwerken für Kinder festgestellt werden, dass ein relativ begrenztes Set von wiederkehrenden Formulierungen zur Arbeitsorganisation genutzt wird. Bei den Jugendlichen und Erwachsenen ist diese Ebene mit wachsendem Sprachniveau stilistisch freier angelegt, aber dennoch treten auch in diesen Lehrwerken wiederkehrende Muster von Aufgaben- und Unterrichtsorganisationsformulierungen auf.

Die Stichprobe deutet an, dass DaZ-Lehrwerke phraseodidaktisch anders angelegt zu sein scheinen als Lehrwerke für DaF und DaM und dass ein Bewusstsein für die Besonderheiten der DaZ-Situation vorhanden ist, das von Zweitsprachendidaktiker:innen eingefordert wurde (vgl. 3.2). Allerdings zeigt sich wenig Binnendifferenzierung, was aber wegen der individuellen Faktorenbündel, die den Erwerb des Deut-

schen bei DaZ-Lernenden beeinflussen, nötig wäre. Die Balance zwischen alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Aufgaben ist bei Jugendlichen und Erwachsenen vorgeprägt und stellenweise vertieft, bei Kindern – außerhalb der engeren Schul- und Unterrichtssprachformeln – noch nicht, obwohl auch die älteren Grundschulkinder zügig in den fachlichen Regelunterricht eingebunden werden müssen. Die durchgängige Orientierung des Sprachlernens an festen Wendungen und Chunks sowie formelhaften Sprachbausteinen für bildungssprachliche Formulierungen ist noch nicht gegeben, sondern von isolierten Einzelvokabelangeboten bzw. einfachen Satzmustern durchbrochen. Nachzudenken wäre auch darüber, wie neben den Kollokationen und Routineformeln ausgewählte Idiome des Deutschen sowie ggf. komparative Phraseme und phraseologische Termini integriert werden könnten und welche dazu als nützlich und frequent ausgewählt werden sollten.

Die Routineformeln in ihrer Ausgestaltung als schul-/unterrichtssprachliche Wendungen führen in allen DaZ-Lehrwerken zügig zu einer Befähigung, mit typischen Aufgabenstellungen umzugehen. Auffällig dabei ist die Koppelung mit *höre/hört* sowie die schrittweise Hinzunahme der schriftsprachlichen Handlungen *lies/lest* und *schreibe/schreibt*, was mitunter – auch bei Erwachsenen – erst nach einer parallelen Alphabetisierung im Deutschen erfolgen kann. Als alltagssprachliche Routineformeln dominieren Grußformeln, die bei Jugendlichen und Erwachsenen um Meinungsäußerungen bzw. Gesprächsbausteine – bei Erwachsenen dann auch berufsbezogen bzw. für Behörden und Ämter vorbereitend – ergänzt werden.

Die Kollokationen sind alltagssprachlicher und thematischer Natur. Dabei werden die alltagssprachlichen Kollokationen innerhalb eines Lehrwerks, aber auch über die Teile einer Reihe hinweg (bei *Planetino*), regelmäßig aufgegriffen und pro Lehrwerkteil um weitere alltagssprachliche Kollokationen ergänzt. Andere Kollokationen werden thematisch eingebunden, wobei sich die Themenkreise weitestgehend ähneln (Freizeit, Essen, Tagesablauf, Schule). Anders als bei den alltagssprachlichen Kollokationen, die systematisch etabliert werden, schwankt die Behandlung thematischer Kollokationen – manche werden mehrfach genutzt, andere sind einmalig benannt, einige erscheinen in fast allen Lehrwerken (besonders *Gitarre spielen* und *einen Ausflug machen*). Häufig wird hier aber – anders als bei den Satzmustern – kein paradigmatisches Verfahren etabliert (z. B. wird *Gitarre spielen* nicht ergänzt durch *Klavier/Geige/Akkordeon/Trompete spielen* und *Tischtennis spielen* steht neben den Einzellexemen *Tennis* und *Basketball*; später wird dann *Tennis spielen* verwendet). Des Öfteren wird auch eine Kollokation eingeführt, aber dann nicht mehr verwendet (z. B. *Fotos machen* wird anschließend durch *fotografieren* ersetzt, das im Weiteren genutzt wird).

Insgesamt scheint noch kein strukturiertes Vorgehen und konsequentes Konzept bei der Etablierung von Kollokationen vorzuliegen, während bei den Routineformeln das System deutlich erkennbar ist, und zwar sowohl als unterrichtsorganisatorisches Hilfsmittel als auch als kommunikatives Instrument. Der Aspekt der Schulsprache findet per Kollokationen in den Lehrwerken für die älteren Grundschulkinder und die Jugendlichen Beachtung, jedoch sind unterrichtssprachliche Elemente, die in den fach-

und bildungssprachlichen Bereich gehören, kaum oder nur begrenzt (in *Das DaZ-Buch*) vorhanden. Die Bandbreite an festen Wendungen, inklusive der Phraseme im engeren Sinne, wird nicht abgebildet und folglich auch noch nicht in ihrem Potenzial als sprachlicher Zugang zur Zweitsprache sowie als eine mögliche Komponente im Scaffolding erkannt.

4. Fazit

Mit der zweitsprachlichen Phraseodidaktik könnte ein lohnenswertes und für die Sprachgesellschaft wichtiges neues Gebiet in das Spektrum der bisherigen phraseodidaktischen Richtungen (muttersprachliche/erstsprachliche Phraseodidaktik im Sprach- und im Literaturunterricht, fremdsprachliche Phraseodidaktik) aufgenommen werden. Die Notwendigkeit einer eigenen, separaten Betrachtung – wie bei muttersprachlicher und fremdsprachlicher Phraseodidaktik auch – ergibt sich aus den spezifischen Erwerbsbedingungen von DaZ-Lernenden. In ersten eigens für DaZ entwickelten Lehrwerken deutet sich an, dass feste Wendungen in ihrer Funktion für das alltags- und bildungssprachliche Handeln zwar erkannt werden, aber nicht in einem übergreifenden Gesamtkonzept aufbereitet und in der Vielfalt von Phrasemen verfolgt werden. Der richtig eingeschlagene Weg in der Lehrwerkserstellung bedarf noch einer Systematisierung und eines fachdidaktischen Backups, zumal sich die DaZ-Lehrwerke auch erst einmal von den DaF-Ausrichtungen und dem ‚Steinbruchprinzip' lösen müssen. Phraseologische Schwerpunktsetzungen könnten bei dieser Ablösung helfen und als strukturierendes Prinzip die sprachliche Zielrichtung einer DaZ-Förderung stützen. Gleichwohl sollte die Nähe zur mutter-/erstsprachlichen Phraseodidaktik und zur fremdsprachlichen Phraseodidaktik gewahrt werden, um gegenseitige Synergien zu erzeugen, sodass statt der bisherigen *zwei* Großrichtungen (Phraseodidaktik DaM/DaE und Phraseodidaktik DaF) fortan nun eine *Trias* existiert: Phraseodidaktik DaE – Phraseodidaktik DaZ – Phraseodidaktik DaF.

Literatur

Budde, Monika Angela/Michalak, Magdalena (2021): „Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache", in: Michalak, Magdalena/Döll, Marion (Hrsg.): *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*, Münster: Waxmann, 31-55.

Dorner, Andrea (2010): „Deutsch als Muttersprache (DaM)", in: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: A. Francke, 48-49.

Ettinger, Stefan (2007): „Phraseme im Fremdsprachenunterricht", in: Burger, Harald/Dobrovol'skij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, Berlin/New York: De Gruyter, 893-908.

Gehring, Wolfgang (2018): *Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Geist, Barbara (2021): „Sprachen in Deutschlehrwerken als Baustein einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Deutschunterricht der Grundschule? Ergebnisse einer Lehrwerksanalyse“, in: Michalak, Magdalena/Döll, Marion (Hrsg.): *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*, Münster: Waxmann, 119-142.

Grimm, Angela/Cristante, Valentina (2022): *Deutsch als Zweitsprache – DaZ*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Horstmann, Susanne/Settinieri, Julia/Freitag, Dagmar (2020): *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Juska-Bacher, Britta (2023): „Idiome im Primarschulalter“, in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter, 91-112.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“, in: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: A. Francke, 47-48.

Kühn, Peter (2007): „Phraseme im Muttersprachenunterricht“, in: Burger, Harald/Dobrovol’skij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, Berlin/New York: De Gruyter, 881-893.

Langenbach, Tim (2017): „Unterrichtsmedien und Lehrmittelanalyse“, in: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Sahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*, Berlin: Erich Schmidt, 317-327.

Lipkowski, Eva ([2]2022): *Spracherwerbsprozesse im Schulalter und deren Förderung in Grundschule und Sekundarstufe 1. Ein Studienbuch*, Münster: Waxmann.

Mückel, Wenke (2011): „Phraseologismen und Kollokationen in Sprachbüchern der Grundschule“, in: Pamies, Antonio/Nadal, Lucia Luque/Bretana Pazos, Jos Manuel (Hrsg.): *Multi-Lingual Phraseography: Second Language Learning and Translation Applications*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 89-98.

Mückel, Wenke (2013): „Phraseme im muttersprachlichen Deutschunterricht: eine exemplarische Untersuchung von Sprachbüchern der Sekundarstufe I“, in: Konecny, Christine/Hallsteinsdóttir, Erla/Kacjan, Brigita (Hrsg.): *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, Maribor: ZORA, 19-43.

Mückel, Wenke (2015): „Phraseologische Arbeit als Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht?“, in: Kilian, Jörg/Eckhoff, Jan (Hrsg.): *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 257-277.

Mückel, Wenke (2018): „Phraseologie unterrichten? – Grenzen eines Handlungsfeldes im primärsprachlichen Unterricht“, in: Soutet, Olivier/Mejri, Salah/Sfar, Inès

(Hrsg.): *La phraséologie: théories et applications*, Paris: Honoré Champion, 355-370.

Mückel, Wenke (Hrsg.; 2023): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Mückel, Wenke (2025): „Wozu Phraseologie im Deutschunterricht?“, in: *Praxis Deutschunterricht* 3, 4-8.

Stein, Stephan (2011): „Phraseme und Phrasemsemantik“, in: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 256-279.

Stein, Stephan/Stumpf, Sören (2019): *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*, Berlin: Erich Schmidt.

Tracy, Rosemarie (2014): „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“, in: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, Heidelberg: Springer, 13-33.

Lehrwerke

Das DaZ-Buch. Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe – Schülerbuch (2016). Band 1, Stuttgart: Klett.

Jana und Dino. Deutsch für Kinder – Kursbuch (2019). Band 1, München: Hueber.

Planetino 1. Deutsch für Kinder – Kursbuch (2008). Band 1, München: Hueber.

Planetino 2. Deutsch für Kinder – Kursbuch (2009). Band 2, Ismaning: Hueber.

Planetino 3. Deutsch für Kinder – Kursbuch (2011). Band 3, München: Hueber.

Schritt für Schritt in Alltag und Beruf – Kurs- und Arbeitsbuch (2018). München: Hueber.

Tamás Kispál

Förderung der phraseologischen Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache – Lernerlexikographische Angaben zu Phrasemkonstruktionen[1]

Abstract

Phrasemkonstruktionen wie [X *an* X], [X *hin oder her*], [*von wegen* X], [*Wie wäre es mit* X?], [*zum Teufel mit* X] stellen eine Herausforderung für das Fremdsprachenlernen dar, bieten aber auch Potenziale für das Erkennen der Musterhaftigkeit beim Wortschatzerwerb. Im Rahmen des Projekts „A Multilingual Repository of Phraseme Constructions in Central and Eastern European Languages“ wird einerseits eine mehrsprachige Datenbank von Phrasemkonstruktionen erstellt, andererseits die Vermittlung von Phrasemkonstruktionen im Fremdsprachenunterricht untersucht. Dieser Beitrag setzt sich mit Möglichkeiten der Kodifizierung von lernerlexikographischen Angaben von Phrasemkonstruktionen auseinander und untersucht, wie diese Angaben die Phrasemkonstruktionskompetenz fördern können. Im Fokus des Beitrags stehen didaktisierte Angaben zu Phrasemkonstruktionen des gesprochenen Deutsch, die insbesondere bei der mündlichen Interaktion und ihrer Vermittlung im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Rolle spielen.

1. Einleitung

Phraseologische Ausdrücke können Deutschlernende bekanntlich vor völlig neue Herausforderungen stellen. Phraseologismen in Schlagzeilen wie (1) sind mögliche Stolpersteine für das Verständnis und die Kommunikation.

(1) „Waschmaschine. Von wegen 60 Sekunden! Darum dauert die letzte Minute immer viel länger“ (Focus Online, 09.04.2025)

Die fehlende Bildlichkeit des Phraseologismus *von wegen* kann das Verständnis für die Lernenden erschweren. Eine mögliche Motiviertheit durch Struktur, Symbole, Metaphern oder bekannte Geflügelte Worte wie z. B. bei *Pink ist das neue Rot* (‚etwas ist aktueller, trendiger als etwas bereits Vorhandenes und tritt deshalb an dessen Stelle‘; OWID), die die Erkennungs- und Verständnisphase bei der formelhaften Wendung fördert, liegt in diesem Fall nicht vor. Phrasemkonstruktionen (im Weiteren: PhK) wie *von wegen* in Beispiel (1) sind typischerweise nicht figurativ (vgl. Schlund/Pavlova 2024, 37). Das Erkennen dieser Phraseologismen als sprachliche Einheiten, als Lexeme, wird zusätzlich erschwert, da ihre Struktur sich nur schwer mit den grammatischen Regeln erklären lässt, die Lernende gewöhnlich kennen. Der idiosynkratische Charakter einiger PhK wird nicht einmal von L1-Sprecher:innen erkannt (vgl. Schlund/Pav-

1 Dieser Aufsatz basiert auf der Arbeit von COST Action „PhraConRep – A Multilingual Repository of Central and Eastern European Languages“ CA22115, gefördert von COST (European Cooperation in Science and Technology).

lova 2024, 26). Diese Phrasemtypen, die sich zwischen Lexikon und Grammatik verorten lassen, sind nicht nur aus konstruktionsgrammatischer, sondern entsprechend dieser Schnittstelle auch beim integrierten Wortschatz- und Grammatikerwerb (vgl. Aguado/Warneke 2021) aus konstruktionsdidaktischer bzw. phraseodidaktischer Perspektive zu untersuchen. Die Relevanz der Konstruktionen für das Fremdsprachenlernen zeigt sich an der These „(Fremd)sprachenlernen ist Konstruktionenlernen" (vgl. Aguado/Warneke 2021, 5).

Beim Lernen und bei der Vermittlung stellt sich u. a. die Frage, inwieweit lexikographische Daten für das Erkennen, Verstehen und Verwenden dieser Phraseme förderlich sind. Suchen Deutschlernende nach Informationen zum Phrasem *von wegen* in verschiedenen deutschen einsprachigen gedruckten Lernerwörterbüchern, erhalten sie je nach Wörterbuch unterschiedliche Ergebnisse und eine unterschiedliche Anzahl und Art von Bedeutungen.

DGwDaF führt das Phrasem *von wegen* weder unter dem Stichwort *von* noch unter *wegen* auf. WGwDaF hingegen enthält beim Lemma *wegen* das Phrasem *von wegen!* als Anwendungsbeispiel mit der Stilangabe für Umgangssprache und einer Erläuterung (‚keineswegs!, das denkst du dir so!') (vgl. Abb. 1).

we|gen ⟨Präp. mit Gen.; heute a. mit Dat.⟩ **1** *aufgrund (von)* **2** *um … willen* ▸ ~ der Krankheit des Vaters blieb er zu Hause; er hat sie nur des Geldes ~ geheiratet; ~ schlechten Wetters muss die Vorstellung ausfallen; von ~! ⟨umg.⟩ *keineswegs!, das denkst du dir so!*

Abb. 1: *von wegen!* im WGwDaF

Diese Bedeutungsbeschreibung ist zwar sehr kurz, könnte aber beim Verstehen der Verwendung der PhK in Beispiel (1) ausreichen, zudem der Kontext im weiteren Verlauf des Zeitungsartikels, besonders für Deutschlernende, erkenntnisfördernd wirkt. Im LGwDaF sind für das Idiom *Von wegen!* bereits zwei verschiedene Verwendungsangaben (vgl. Abb. 2) aufgeführt.

wegen im Auftrag einer Behörde/des Staates ■ **ID Von wegen!** **a** verwendet, um Widerspruch oder Ablehnung auszudrücken | *„Ist viel Brot übrig geblieben?" – „Von wegen, es hat nicht einmal für alle gereicht!"* **b** verwendet, um Ärger darüber auszudrücken, dass etwas nicht wie angekündigt oder versprochen geschehen ist | *Von wegen, er macht das schon! Bis heute ist nichts geschehen* (obwohl er es versprochen hat)

Abb. 2: *von wegen!* im LGwDaF

Die Einführung „verwendet, um“ in der Erklärung kündigt im LGwDaF immer eine pragmatische Angabe an, bei der es sich im engeren Sinne nicht um eine semantische Bedeutungsbeschreibung, sondern um die Beschreibung der Verwendung handelt. Die Verwendung realisiert sich dabei in den kommunikativen Funktionen Widerspruch und Ablehnung bzw. Ärger. Weitere mögliche syntaktische Einschränkungen bei der Verwendung der PhK (als alleinstehender Satz (a) oder mit einem anschließenden Satz (b)) werden allerdings höchstens anhand der Beispiele erkennbar. Für die Verwendung der PhK mit einem anschließenden Nomen wie in Beispiel (1) („Von wegen 60 Sekunden“) finden jedoch die Nutzer:innen des Wörterbuchs im LGwDaF kein Beispiel.

Im Redensarten-Index findet man auf den ersten Blick ebenfalls diese zwei Bedeutungen. Allerdings fehlt hier – im Vergleich zum LGwDaF – der Kommentar, dass die PhK nicht nur auf etwas früher Gesagtes oder Geschriebenes hinweist, sondern dabei auch Ärger ausdrücken kann (vgl. Abb. 3).

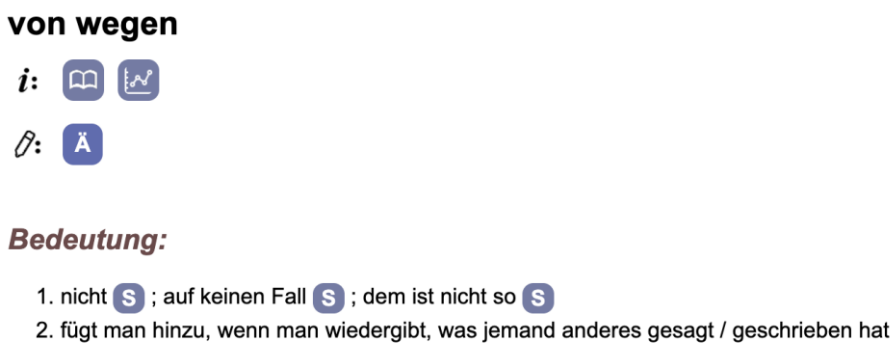


Abb. 3: *von wegen!* im Redensarten-Index

Die Beispielangaben können in diesem Onlinewörterbuch im Gegensatz zu den Printwörterbüchern die kurzen Bedeutungsangaben gut ergänzen. Als „Ergänzungen/Herkunft“ steht schließlich folgender hilfreiche Kommentar: „umgangssprachlich; 1. Wird vor oder hinter der zu widerlegenden Meinung oder Zitat gesetzt“.

Das Online-Wörterbuch DWDS gibt drei Bedeutungen an (vgl. Abb. 4).

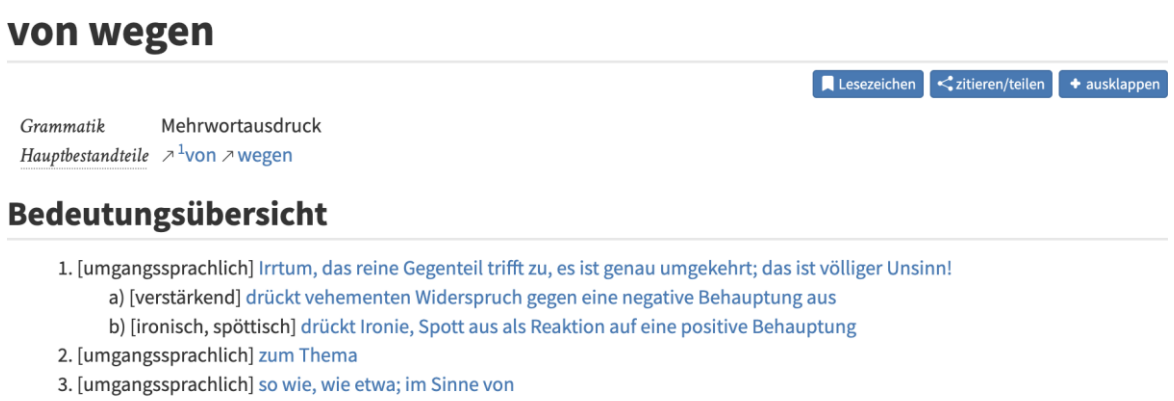


Abb. 4: *von wegen* im DWDS

Laut der ersten Bedeutung steht es „einem Ausruf nahe“ und wird „meist als Satzäquivalent“ verwendet, ähnlich wie im WGwDaF und LGwDaF. Dies entspricht der Phrasemkonstruktionsvariante [X von wegen], wobei die vorangegangene Äußerung in Satzform als Slotfüller gilt, wie beim folgenden Beleg im DWDS: „Junge Menschen lesen keine Bücher mehr. Von wegen“. Im Gegensatz zu den einschlägigen Angaben in den beiden anderen Wörterbüchern ist den Angaben im DWDS indirekt auch die Phrasemkonstruktionsvariante [von wegen N] zu entnehmen. Dabei dient ein Nomen als Slotfüller, z. B. *Chancengleichheit* oder *Plastikmüll* bei den DWDS-Belegen „von wegen Chancengleichheit“ und „von wegen Plastikmüll“. Das Phrasem *von wegen* wird hier als Anker nicht anaphorisch (rückverweisend), sondern kataphorisch (vorverweisend) verwendet. Die im DWDS enthaltenen Beispiele sind korpusbasiert und nicht didaktisch modifiziert, was die Authentizität sowie das korpusbasierte bzw. korpusgesteuerte Lernen fördert (Kap. 3.5).

Dieser Beitrag setzt sich mit Möglichkeiten der Kodifizierung lernerlexikographischer Angaben zu PhK auseinander. Nach einer Definition des Begriffs *Phrasemkonstruktion* wird die im Aufbau befindliche Projektdatenbank PhraConRep vorgestellt (Kap. 2), die als Grundlage für die Diskussion verschiedener lernerlexikographischer Angaben bei PhK aus der didaktischen Perspektive von Deutsch als Fremdsprache dient (Kap. 3).

2. Phrasemkonstruktionen

Partiell schematische musterhafte Konstruktionen, die sowohl feste Komponenten als auch Leerstellen enthalten und einen Modellcharakter aufweisen – wie [N an N], [der und X], [N hin oder her] – werden in der traditionellen deutschsprachigen Phraseologie u. a. als Phraseoschablonen bezeichnet (vgl. Fleischer ²1997, 130-134). Sie galten lange in der Phraseologie als Randphänomen. Während ihre Einbeziehung in dieses Forschungsgebiet zunächst strittig war (vgl. ebd., 131), wuchs das Interesse an ihrer Musterhaftigkeit und infolgedessen auch an den Phraseoschablonen zunehmend (vgl. Burger [5]2015, 54; Stein/Stumpf 2019; Steyer 2013). Für diese partiell schematischen Konstruktionen hat sich der Terminus Phrasemkonstruktion im Deutschen in letzter Zeit mehr oder weniger etabliert (vgl. Dobrovol’skij 2011, 127; Rostila 2012, 266; Mellado Blanco/Mollica/Schafroth 2022).

Auch andere Phrasemklassen sind PhK zuzuordnen oder zumindest an der Grenze zwischen PhK und anderen Phraseologismen anzusiedeln. Dazu gehören u. a. einige auch als Antisprichwörter bezeichnete abgewandelte musterhafte Geflügelte Worte oder Sprichwörter, die in der englischen konstruktionsgrammatischen Literatur als *snowclones* bezeichnet werden (vgl. Mellado Blanco 2024; Schlund/Pavlova 2024, 32). Sie weisen häufig eine produktive Musterhaftigkeit auf, wie [X ist das neue Y] (vgl. Kap. 1) (vgl. Steyer 2013), wodurch sie auch zur Kategorie der PhK gehören.[2]

2 Zur Abgrenzung der Phrasemkonstruktionen von Phrasemvarianten vgl. Schlund/Pavlova (2024, 28-32).

Das COST-Projekt „A Multilingual Repository of Phraseme Constructions in Central and Eastern European Languages“ hat sich zum Ziel gesetzt, eine mehrsprachige Datenbank von PhK zu erstellen und die Vermittlung von PhK zu fördern. Die Zielgruppe der Datenbank PhraConRep bilden Übersetzer:innen, Sprachwissenschaftler:innen und Lernende sowie Lehrende. PhraConRep basiert auf einer Sammlung von deutschen PhK, die zunächst mit russischen Äquivalenten versehen waren (vgl. Pavlova 2022) und im Laufe des Projekts durch Äquivalente aus weiteren mittel- und osteuropäischen Sprachen ergänzt werden. Als Ergebnis dieser Arbeit soll eine Datenbank von deutschen PhK mit Äquivalenten in fünfzehn Sprachen entstehen (vgl. Schlund/Pavlova 2024, 26). Zur methodischen Vorbereitung und Diskussion der lexikographischen Angaben im PhraConRep behandelt der vorliegende Beitrag Fragen zur Lernerlexikographie bei PhK aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache.

3. Lernerorientierte Angaben zu Phrasemkonstruktionen

Da die Phrasemkonstruktionen als teilspezifizierte Konstruktionen im Fremdsprachenunterricht „traditionell weder im Grammatikunterricht noch in der Wortschatzarbeit thematisiert werden“ (Amorocho/Pfeiffer 2023, 140), stellen sie insbesondere für Fremdsprachenlernende eine besondere Herausforderung dar. Es bedarf Nachschlagewerke mit einer benutzerfreundlichen lernerlexikographischen Beschreibung. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich die Auswahl, die Anordnung und die Angaben bei den PhK in einem Wörterbuch oder in einer Datenbank lernerfreundlich gestalten lassen.

3.1 Auswahl der Phrasemkonstruktionen

Eine wichtige Grundlage für die Lemmaselektion in allgemeinen Wörterbüchern ist die Häufigkeit. Lernerwörterbücher enthalten auch spezielle Wortschätze, die für das Lernen und Prüfen besonders relevant sind. Der Grundwortschatz zu B1, auch als Zertifikatswortschatz bezeichnet (z. B. von den Goethe-Prüfungen), erhält seit 2003 in deutschen Lernerwörterbüchern eine Markierung (vgl. Kispál 2017b, 358). Wie in den Benutzungshinweisen des LGwDaF festgehalten ist, kennzeichnet das Lexikon den Zentralwortschatz, der sowohl korpusbasierte Grund- und Aufbauwortschätze umfasst als auch „Wörter, die in den Häufigkeitslisten (DeReWo) des Instituts für deutsche Sprache (IDS) und des Projekts Deutscher Wortschatz der Universität Leipzig zu den 4000 häufigsten Wörtern gehören“ (2019, 7-8). Dies entspricht der GER-Niveaustufe B2 (vgl. Tschirner 2016). So ergibt sich eine Liste von 5500 markierten Stichwörtern von den insgesamt „mehr als 60000 aktuellen Stichwörtern und Wendungen“ im Lernerwörterbuch von Langenscheidt (LGwDaF 2019, 7).

Auch für PhraConRep könnte ein mögliches Kriterium bei der Lemma-Auswahl die Fremdsprachenkompetenz der Lernenden sein. Da jedoch der Erwerb vieler PhK relativ hohe Fremdsprachenkenntnisse erfordert – teilweise bis hin zu GER-Niveaus C1-C2 –, ist bei der Konzipierung von PhraConRep keine Einschränkung der Fremd-

sprachenkompetenz der Lernenden als Zielgruppe vorgesehen. Dies hat zur Folge, dass die Auswahl der Einträge davon nicht beeinflusst wird. Die Zuordnung der Einträge zu GER-Niveaustufen stellt jedoch eine wichtige didaktische Komponente von PhraConRep (vgl. Kap. 3.7) dar. Eine rein nach didaktischen Aspekten motivierte Selektion der PhK wäre zudem nicht gerechtfertigt, da zur Zielgruppe der Datenbank nicht nur Lernende, sondern auch Übersetzer:innen und Forschende gehören. Die Perspektive der Lernenden stellt also nur eines der Kriterien bei der Auswahl der Einträge von PhraConRep dar.

Die Häufigkeit ist jedoch eines der zentralen Kriterien, die auch bei der Auswahl der Einträge der Datenbank entscheidend ist. Als Grundlage für PhraConRep dient eine Liste von ca. 150 PhK, die eine „Projekt-Teilnehmerin seit geraumer Zeit […] anhand von Gehörtem und Gelesenem erstellt“ (Pavlova 2022, 601) hat. Im Rahmen des Projekts soll diese Liste anhand von Korpusdaten bis auf 300 PhK erweitert werden.

3.2 Lexikographische Nennform der Phrasemkonstruktionen

Die Festlegung der genauen Form des Stichwortes stellt sowohl in Print- als auch in Onlinewörterbüchern eine zentrale lexikographische Aufgabe dar. Bei Mehrwortverbindungen stellt sich dann gewöhnlich die Frage, welche Variante als die Standardform und damit als Nennform im Wörterbuch aufgenommen werden soll. Einflussfaktoren sind dabei unterschiedliche Varianten, externe Valenz sowie morphosyntaktische Restriktionen.

Die lexikographische Beschreibung der PhK wird durch ihre grammatischen und lexikalischen Eigenschaften „verkompliziert“ (Mellado Blanco/Mollica/Schafroth 2022, 7). Der Aussage, dass sie „wegen ihrer lexikalischen Teilspezifizität nicht als Lexikoneinheiten lexikografisch erfasst werden“ können (vgl. ebd., 7), lässt sich einerseits zustimmen. Tatsächlich sind sie in ihrer Konstruktionsform abstrakte Einheiten, während nur die Instanziierungen der Konstruktionen als Lexikoneinheiten betrachtet werden. Andererseits können auch Konstruktionen als Strukturformen lexikographisch erfasst werden, selbst wenn die lexikographische Form häufig nicht mit der konstruktionsgrammatischen Notation übereinstimmt, sondern eine stark vereinfachte Form darstellt. Die in Kapitel 1 zitierten (Lerner-)Wörterbuchausschnitte zur PhK [von wegen X] zeigen eine mögliche lexikographische Erfassung in allgemeinen einsprachigen alphabetischen Wörterbüchern (vgl. Abb. 1). Auch für die PhK [N an N] kann ihre lexikographische Erfassung, zumindest in einem Lernerwörterbuch (LGwDaF), aufgezeigt werden (vgl. Kispál 2017a). Die PhK kann jedoch mit dem Instrumentarium der traditionellen Lexikographie in der Tat schwierig bzw. nicht vollständig erfasst werden. Die PhraConRep-Projektgruppe hat sich in einigen Fällen aus praktischen Gründen zunächst für die Angabe einer typischen Instanziierung der PhK entschieden, um die Auffindung der Einträge in der Datenbank zu erleichtern. So ist zum Beispiel *Fragen über Fragen* die aktuelle typische Instanziierung zur PhK [N über N], *der und Maler* zu [$\text{Pron}_{\text{pers nom}}$/$\text{N}_{\text{nom}}$/$\text{Pron}_{\text{demonstr nom}}$ und X [!/?]] oder *du bist mir ein schöner N* zu [N_{nom}/das/$\text{Pron}_{\text{pers nom}}$ bist/ist/seid/sind mir [vielleicht] ein(e) [schöne(r, s)/nette(r, s)/tolle(r, s)/feine(r, s)] N_{nom}!].

3.3 Anordnung und Strukturierung der Phrasemkonstruktionen

Eine zentrale Frage der Makrostruktur ist, bei welcher Komponente das Phrasem in allgemeinsprachlichen Wörterbüchern kodifiziert werden soll. Traditionell werden sie beim ersten sinntragenden Wort aufgeführt, z. B. erscheint *durch dick und dünn* unter dem Stichwort *dick*. Enthält das Phrasem ein Substantiv, wird es meistens unter diesem verzeichnet, z. B. *jemandem einen Korb geben* unter *Korb*. Phraseologische Printwörterbücher enthalten zwar ausschließlich Phraseme, doch ihre Anordnungsprinzipien ähneln denen der Zuordnung zu den Lemmata in allgemeinsprachlichen Printwörterbüchern. Sie erfolgt in der Regel nach einer sinntragenden Komponente (Autosemantikon), wobei es hierbei auch zahlreiche problematische Fälle gibt (vgl. Korhonen 2004, 366-368).

Aus der Praxis bei Phrasemen könnte sich theoretisch auch bei PhK die Anordnungsmethode anhand der Autosemantika erschließen. Im Vergleich zu den prototypischen Phrasemen wie *das Kind mit dem Bade ausschütten* enthalten jedoch die meisten PhK wie [X ist X] nur Synsemantika als feste Einheiten. Bei 80 Prozent der im PhraConRep aktuell kodifizierten ca. 250 Einträge bestehen die festen Komponenten aus Funktionswörtern (vgl. Schlund/Pavlova 2024, 32). Außerdem sind auch vollschematische PhK wie die *lexical clones*, [X-X] (*Kaffee-Kaffee*; *Freund-Freund*) zu berücksichtigen (vgl. ebd., 31). Dies erschwert die Anordnung der PhK in hohem Maße. Da sich das Nomen *Frage* zum Beispiel anhand der untersuchten Korpusbelege als einer der auffälligsten Slotfüller für die PhK [N über N] erweist, steht *Fragen über Fragen* aufgrund ihrer typischen Instanziierung aktuell als praktische Nennform für diese PhK im PhraConRep. Die Konstruktionsform [N über N] steht hier allerdings als Lemmaangabe bereits ebenfalls fest.

Die onomasiologische Anordnung wurde bei Phraseologismen als eine zweite Anordnungsmöglichkeit, neben der semasiologischen, insbesondere in der Phraseodidaktik immer wieder gefordert (vgl. Hallsteinsdóttir 2006, 118). Das phraseologische Wörterbuch von Hessky/Ettinger (1997) ist eines der bekanntesten Beispiele dafür, wie der Phrasembestand nach phraseologischer Bedeutung gegliedert werden kann. Die Anordnung nach onomasiologischen Bereichen oder Themen (z. B. Aufforderung, Glück, Kritisieren) ist auch eines der Anordnungsprinzipien bei der fünfsprachigen SprichWort-Plattform, deren einsprachige deutsche Komponente als Sprichwörterbuch auch ins Wörterbuchportal OWID integriert wurde (SWB) (vgl. Steyer 2013, 317-322).

Die Anordnung der PhK nach ihrer Konstruktionsbedeutung bietet dementsprechend eine ähnliche Möglichkeit an, was besonders aus der Perspektive der Fremdsprachenlernenden eine angemessene didaktische Methode ist. Das FrameNet-Konstruktikon des Deutschen ordnet die Einträge ebenfalls nach Bedeutungen/Funktionen an. Die Konstruktion [von wegen X] steht dort z. B. einerseits als Konstruktionseintrag *Negation:von_wegen_X*, andererseits als Konstruktionseintrag *Zitat:von_wegen_X*. Bei dem ersten Eintrag steht außerdem: „Diese Konstruktion ist Teil der Konstruktionsfamilie Negation.“ Dies zeigt die Integration des Konzepts von Konstruktionsfamilien im FrameNet-Konstruktikon, was auch beim PhraConRep geplant ist.

Es wird angestrebt, den Bestand der PhK auch im PhraConRep nicht nur alphabetisch, sondern auch nach der Konstruktionsbedeutung oder nach der kommunikativen Funktion anzuordnen. Diejenigen Einträge, die z. B. eine intensivierende Funktion haben, könnten dementsprechend als eine eigene Gruppe von Phrasemkonstruktionen im PhraConRep aufgeführt werden:

INTENSIVIEREN/STEIGERN/VERSTÄRKEN:
[all N] (in aller Kürze)
[Adj und Adj komp] (faul und fauler)
[Adj komp als Adj] (klarer als klar)
[N über N] (Fragen über Fragen)
[X'-X'] (Ich will Kaffee-Kaffee)

Die intensivierende Funktion ist nur eine der möglichen Bedeutungskomponenten dieser PhK. Eine elaborierte Zugriffsstruktur sollte die Bedeutungsvielfalt in der Datenbank durch Verweise auf die vollständige Beschreibung der einzelnen Einträge auch sichtbar machen. Ihre gemeinsame Aufführung ermöglicht jedoch die strukturierte Kodifizierung und dadurch die netzwerkartige Präsentation in einer Datenbank, was auch die Vernetzung im mentalen Lexikon der Lernenden und die Effektivität des Lernprozesses fördert. Zudem kann eine solche Liste von PhK auf die Relevanz der Funktionswörter (*und*, *als*, *über*) als konstitutive Elemente möglicher, gemeinsamer Konstruktionsfamilien hinweisen, was auch in der Grammatik- und Wortschatzvermittlung innovative Wege eröffnen kann.

Auch bei musterhaften Idiomvarianten können durch das Aufzeigen von verschiedenen Konstruktionsmustern und Konstruktionsfamilien Erkenntnisse zur Strukturierung dieser Konstruktionen gewonnen werden, die in der Fremdsprachendidaktik zur Wortschatzerweiterung beitragen können. Komenda-Earle (2023) zeigt am Beispiel von 52 idiomatischen Varianten des Typs *in der Klemme sein – aus der Klemme kommen* die mehr oder weniger produktiven Strukturmuster für das Wortfeld *Schwierigkeiten*. Bei den untersuchten Idiomgruppen mit nominalen Slotfüllern (*Klemme, Patsche, Bredouille, Schlamassel, Schwulität, Tinte*) werden aktionsart- (durativ-inchoativ-kausativ-reflexiv) sowie phraseologische synonymie- und antonymiebezogene Konstruktionsmuster ermittelt. Bei der Erweiterung der Idiome um adjektivische [in ($Y_{Adjektiv}$) X_{Nomen} stecken/sitzen] oder adverbiale [(Y_{Adverb}) in X_{Nomen} stecken/sitzen] Komponenten entstehen weitere Konstruktionsmuster. Zur Ermittlung dieser Konstruktionsfamilie, die ein Randphänomen zu den PhK darstellt, wurden lexikographische Angaben und Korpusdaten des DWDS ausgewertet.[3] Auch im PhraConRep sollen die paradigmatischen Angaben zur Synonymie und Antonymie der PhK die vorhandenen Konstruktionsfamilien aufzeigen und gleichzeitig einen Beitrag zur Konstruktionsdidaktik leisten.

3 Zur Problematik bei der Abgrenzung der Phrasemkonstruktionen von den Idiomvarianten vgl. Schlund/Pavlova (2024, 28-29).

3.4 Lernerlexikographische Angaben zur Beschreibung von Phrasemkonstruktionen

Der aktuelle Stand der lexikographischen Beschreibung der PhK in gedruckten deutschen allgemeinen Wörterbüchern lässt viel zu wünschen übrig. Eine exemplarische Analyse von ausgewählten PhK in gedruckten DaF-Lernerwörterbüchern kam zu dem Ergebnis, dass zwar einige PhK – z. B. *geschweige denn*; [X in aller Welt] – in mehreren Wörterbüchern durchaus als Konstruktionen wahrgenommen und kodifiziert werden, andere jedoch – wie [N an N] – meistens nur in bestimmten Instanziierungen als Idiome im Wörterbuch enthalten sind (*Kopf an Kopf*, *Schulter an Schulter*, *Tür an Tür*) (vgl. Kispál 2017a). Die Situation hat sich seitdem kaum verbessert. Auch Iglesias Iglesias (2021, 27) beklagt, dass PhK, „wenn überhaupt, dann unzulänglich in den Wörterbüchern bearbeitet werden". Eine lernerfreundliche und verständliche Formulierung der Angaben zu PhK ist in einer Datenbank für Lernende als Zielgruppe wie im PhraConRep eine logische Forderung. Der Anspruch, in den Definitionswortschatz von Lernerwörterbüchern nur Stichwörter aus demselben Wörterbuch aufzunehmen, ist zwar lexikographisch nachvollziehbar (vgl. Töpel 2011), erweist sich in der Praxis jedoch häufig als unbefriedigend (vgl. Swanepoel 2008, 227). Während dieser Ansatz des Definitionswortschatzes in einem allgemeinen Lernerwörterbuch noch anwendbar ist, stößt er in einem speziellen Lernerwörterbuch, das nur Phraseologismen oder PhK beschreibt, an seine Grenzen. Dennoch sollten Erklärungen für Lernende stets klar und verständlich formuliert werden.

Mellado Blanco/Mollica/Schafroth (2022, 1-2) führen einige Beispiele für „eine konstante, mehr oder weniger abstrakte Bedeutung" von PhK an. So steht bei [N1 über N1] (*Tag über Tag*) (‚kumulative Aufeinanderfolge') und bei [N1 hin N1 her] (*Krise hin, Krise her*) (‚konzessive bzw. konzessiv-konditionale Bedeutung') ein denotatives Bedeutungsmerkmal. Die Konstruktionen [$N1_{Sg}$ der $N1_{Pl}$] (*das Buch der Bücher*) und [V1 und V1 (und V1)] (*Mario fragt und fragt (und fragt)*) erfüllen eine pragmatische Funktion der Intensivierung. Die PhK [Was SUBJ nicht alles V!] (*Was du nicht alles weißt!*) und [Wie ADJ ist das denn?] (*Wie krass/geil/abgefahren/schräg/... ist das denn?*) haben die illokutive Funktion der Verwunderung. Diese prosodischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen Merkmale sollten jedoch als Elemente einer komplexeren Beschreibung gelten.

Die lexikographische Beschreibung der PhK ist durch ihre relativ abstrakte Bedeutung komplex. Deshalb kann eine angemessene gemeinsame Verwendung der verschiedenen Angabeklassen von der Phonologie bis zur Pragmatik eine viel erfolgreichere Beschreibung zur Folge haben als die Reduzierung auf einige hervorgehobene Beschreibungselemente. Der ganzheitliche Beschreibungsansatz von Croft (2001) wird dabei als eine wirksame Methode angesehen (vgl. Mellado Blanco/Mollica/Schafroth 2022, 5). Demnach sollten PhK auf allen drei Ebenen der Formseite (Prosodie, Morphologie, Syntax) und der Inhaltsseite (Semantik, Pragmatik, Diskurssteuerung) beschrieben werden. Die Methode, die Schafroth (2020) anhand von Croft (2001) am Beispiel eines neuen italienischen phraseologischen Wörterbuchs veranschaulicht,

wurde bereits in mehreren phraseologie- und konstruktionsbezogenen Projekten erfolgreich angewandt. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf gebrauchsbasiertem sprachlichem Wissen, das das Wörterbuch durch eine korpusbasierte Beschreibung der Semantik und der Pragmatik kodifiziert, wobei die Illokutionen eine wesentliche Rolle spielen.

Im PhraConRep sind über 20 mikrostrukturelle Angabeklassen vorgesehen, von der Prosodie über Morphologie, Syntax und Semantik bis zur Pragmatik (vgl. Pavlova 2022, 596-601).

Ein Beispiel für eine leserfreundliche Strukturierung der lexikographischen Angabeklassen bietet die virtuelle Mikrostruktur von OWID, in dem die verschiedenen Angaben (Bedeutungserläuterung, Kollokationen, Konstruktionen, sinnverwandte Wörter, Gebrauchsbesonderheiten, Grammatik) auf verschiedenen Registerkarten in einer horizontalen Anordnung sich beliebig anzeigen oder verbergen lassen (vgl. Kispál 2018, 188-192 und 2021, 98). Diese Möglichkeit der Einstellung der sichtbaren Informationen auf dem Bildschirm reduziert den Informationsüberfluss bei der Konsultation von elektronischen Nachschlagewerken (vgl. Gouws/Tarp 2016; Kispál 2021, 88). Bei der Erstellung des Layouts des PhraConRep werden ähnliche benutzerfreundliche Aspekte berücksichtigt, sodass die Datenbank möglichst allen Zielgruppen, in didaktischer Hinsicht insbesondere den Lernenden, gerecht werden soll.

3.5 Korpusgestützte lexikographische Angaben bei Phrasemkonstruktionen

Aufgrund ihrer auffälligen sprachlichen Komplexität hinsichtlich Standardform, Varianten, Bedeutung und Verwendung erfordern PhK eine fundierte korpusbasierte bzw. korpusgestützte lexikographische Beschreibung. Im PhraConRep wird jede PhK einer solchen Analyse unterzogen. Die häufigsten Varianten bzw. Slotfüller werden dabei anhand einer Korpusrecherche festgelegt (vgl. Schlund/Pavlova 2024, 32). Die Verwendungsbeispiele stammen ebenfalls aus authentischen Korpusdaten.

Zur Ermittlung von Äquivalenten der deutschen PhK in anderen Sprachen werden im PhraConRep digitale Korpora, Parallelkorpora und Übersetzungen von literarischen Werken herangezogen (vgl. ebd., 27; Braxatorisová 2024). Da die PhK bevorzugt in der gesprochenen Sprache vorkommen, sollen auch Korpora der gesprochenen Sprache bei der Erstellung der Datenbank von PhraConRep in die Analyse einbezogen werden, z. B. das FOLK-Korpus. Im Bezug auf die Pragmatik der PhK [X von wegen] bzw. [von wegen X] konnte z. B. Moroni (2021, 60-64) Folgendes nachweisen: Während die PhK in der geschriebenen Pressesprache in oppositiver Verwendung auftritt, wird sie in der gesprochenen Sprache zur Einleitung von Redewiedergabe eingesetzt (vgl. auch Kap. 1). „Text- und Gesprächsausschnitte aus Korpora“ sollen auch im Unterricht „als authentische Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden“ (Amorocho/Pfeiffer 2023, 143) können. Zu den wichtigsten phraseodidaktischen Leitprinzipien gehören die Textorientierung und die Pragmatik (vgl. Amorocho/Pfeiffer 2023, 137-138; Lüger 2019), weshalb die Korpusdaten im didaktischen Modul des PhraConRep so ausgewählt werden, dass sie möglichst auch für Lehr- und Lernzwecke verwendet werden können. Korpusgestütztes Lernen wird bei der Aneignung von PhK häufig als

ein wirksamer Ansatz behandelt (vgl. Gilquin 2022). So zeigt etwa Moroni (2021) anschauliche Didaktisierungsvorschläge zur korpusbasierten Vermittlung der PhK *nach dem Motto* und *von wegen*. Zudem sollten für den didaktischen Fokus die Korpusdaten als Textbelege geeignet sein, die Prinzipien der Kontextualisierung sowie der Aufgaben- und Handlungsorientierung zu erfüllen (vgl. Aguado/Warneke 2021, 6-7; Hallsteinsdóttir/Chrissou 2024, 18-20). In einer späteren Projektphase wird PhraConRep mit korpusgestützten Aufgaben ergänzt.

3.6 Multimediale Komponenten in der Lexikographie von Phrasemkonstruktionen

Eine zentrale aktuelle Forderung an die Onlinelexikographie ist die Multimodalität bei der lexikographischen Beschreibung von PhK. Bild- und Tonmaterial sind heute unverzichtbare Komponenten digitaler Lehrwerke. Sie können bei der Verwendung von Onlinematerialien zweifelsohne motivierend wirken und zur Förderung der Aneignung von PhK beitragen. Integrierte Bild- und Tondateien sind wichtige Komponenten von zahlreichen Onlineportalen bildungssprachlichen Inhalts. Illustrationen sind seit 1993, dem Erscheinen des ersten deutschen einsprachigen Lernerwörterbuchs LGwDaF (Mann 2013), feste Bestandteile der gedruckten Lernerwörterbücher. Der multimediale Ansatz hat meist eine verstärkte lernfördernde Wirkung (Szerszen/Wolski/Efing 2024). Die bekannten einsprachigen Wörterbuchportale für die deutsche Sprache allgemein (z. B. DUDEN, DWDS, OWID, Wortschatz-Portal) und die ein- oder mehrsprachigen Portale für Phraseologismen (Redensarten-Index, SprichWort-Plattform, PhraseoLab) enthalten auch vielfältige multimediale Komponenten. Ein Beispiel für die Bestrebung, ein Wörterbuch in einer späteren Phase mit multimedialen Komponenten auszustatten, stellt das digitalisierte zweisprachige DaF-Lernerwörterbuch von Hollós (2022), das Elektronische Kollokationslexikon, dar, in dem z. B. Bild- und Hördateien im Nachhinein integriert werden sollen. Da die PhK an der Schnittstelle von Grammatik und Wortschatz angesiedelt sind und bei ihrer Erklärung häufig auf grammatisches Wissen zurückzugreifen ist, sollten auch Visualisierungsmethoden der Grammatik wie etwa Tabellen und Grammatikclips in Betracht gezogen werden, aber auch allgemeine digitale visuelle Elemente wie Icons, Farben, Schriftgestaltung, Fotos, Zeichnungen, Animationen und Videos (vgl. Zeyer 2017). Aufgrund des gesprochensprachlichen Charakters und der prosodischen Merkmale der PhK eignen sich Audio- und Videomaterial als Teilkomponenten hervorragend für die lexikographische Erfassung und eine authentische handlungsorientierte Aneignung. Aufgaben und Übungen zu diesen Konstruktionen sollten schließlich als eine wichtige didaktische Komponente die Angaben der PhraConRep-Datenbank ergänzen.

3.7 Lernerorientierte Angaben zum GER-Niveau und zu Sprachhandlungen

Die verschiedenen Phrasemkonstruktionen des Deutschen sollen im Fremdsprachenunterricht auf verschiedenen Sprachniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen angesetzt werden (vgl. Europarat 2001). Während sich die Kon-

struktionen *nach dem Motto* und *von wegen* laut Moroni (2021, 64) „für den DaF-Unterricht ab einem B2-Niveau“ eignen, sollten *geschweige denn* und *es sei denn* aus unserer Sicht eher erst ab C1 vermittelt und eingesetzt werden.[4] Da die PhK im Fremdsprachenunterricht bisher kaum Beachtung gefunden haben, steht auch ihre systematische Zuordnung zu den GER-Niveaus aus. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) mit den Kann-Beschreibungen, der Begleitband zum GER (Europarat 2020) sowie Profile Deutsch (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2005) mit den GER-Niveau-Zuordnungen gelten als Referenzwerke für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. In der Phraseodidaktik werden sie jedoch sehr kritisch betrachtet, weil sie wenig Hilfestellung geben. Chrissou (2015; 2023) gibt anhand dieser beiden Referenzwerke zwar einen guten Überblick über die Möglichkeiten der Zuordnung einiger exemplarischer Phrasemklassen zu den GER-Niveaus, aber die PhK finden dabei kaum Berücksichtigung. Es kann allerdings angenommen werden, dass die häufige auffällige idiosynkratische Struktur, die morphosyntaktischen, semantischen und pragmatischen Einschränkungen sowie die komplexe, meist abstrakte Konstruktionsbedeutung den Erwerb der meisten PhK oder zumindest ihre Verwendung erst ab einem B2-Niveau sinnvoll machen. Im PhraConRep wird – ähnlich wie im RussCon – die GER-Niveaustufe als eine lernerlexikographische Angabe der PhK kodifiziert.[5]

Die Konstruktionsdidaktik soll – genauso wie die Phraseodidaktik – dem methodisch-didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht Rechnung tragen. Auch bei der didaktischen Aufbereitung der PhK ist die authentische handlungsorientierte Kommunikation vorrangig. Die Sprachhandlungsangabe wird somit als didaktische lernerlexikographische Angabe im PhraConRep integriert. Als eine mögliche Grundlage wird dafür u. a. die Liste der Sprachhandlungen (A1-B2) in Profile Deutsch (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2005, 221-224) verwendet.

4. Fazit

Bei der exemplarischen Konsultation der lexikographischen Daten zeigt sich, dass sich die Wörterbuchbenutzer:innen in verschiedenen (Lerner-)Wörterbüchern mit unterschiedlichen Komponenten der komplexen Bedeutung und der Polysemie einer Phrasemkonstruktion wie *von wegen* konfrontiert sehen. Die Fremdsprachenlernenden, die im Gegensatz zum Erstspracherwerb die Wörterbücher nicht nur zum Überprüfen der Bedeutung der PhK, sondern auch zu ihrer Aneignung benutzen, brauchen eine möglichst umfassende Beschreibung ihrer Bedeutung und insbesondere ihrer Verwendung.

4 Die Konstruktion *es sei denn* steht in der Tat z. B. auch in einem relativ neuen Lehrwerk (Kontext C1.1) (Dengler/Koithan/Pohlschmidt/Schmeiser/Schmitz/Sieber 2023, 73, 157, 197) erst im Band C1 als Konnektor für die Sprachhandlung „einschränkende Bedingungen ausdrücken“ in der Grammatik.

5 Im RussCon, das nicht nur auf Phrasemkonstruktionen beschränkt ist, werden die Konstruktionen bereits ab A1 den GER-Niveaustufen zugeordnet.

Die lernerlexikographische Kodifizierung der PhK soll von Prosodie und Form über Morphologie und Syntax bis zur Semantik und Pragmatik alle Beschreibungsebenen umfassen. Um diese Informationen in einem digitalen Wörterbuch der PhK aus der Lernerperspektive benutzerfreundlich zu gestalten, soll eine lernerfreundliche Makro- und Mikrostruktur mit verschiedenen Zugriffsmöglichkeiten entstehen. Das wird auch dadurch erkennbar, dass nicht nur die Suche nach der Form der PhK und ihrer festen Komponente, des Ankers, ermöglicht wird, sondern auch die Suche nach der (Konstruktions-)Bedeutung und den Elementen dieser Bedeutung, der Verwendung, der Stilistik und den kommunikativen Funktionen. Auch eine korpusbasierte Auswahl der Konstruktionsnennformen, der Slotfüller und der Belegangaben ist unabdingbar. Zu einem modernen Online-Wörterbuch der Phrasemkonstruktionen gehören auch multimediale Komponenten wie verschiedene Visualisierungsmethoden, Audio- und Videodateien und möglichst Verlinkungen mit anderen Nachschlagewerken. Bei der Integration von Aufgaben und Übungen sollte zudem ein lernerorientiertes Wörterbuchportal den didaktisch-methodischen Prinzipien der Fremdsprachendidaktik, insbesondere der Aufgaben- und der Handlungsorientierung sowie der Mündlichkeitsdidaktik gerecht werden. Es bedarf allerdings einer kritischen Betrachtung und weiterer empirischer Untersuchungen im Rahmen der elektronischen Wörterbuchbenutzung und der Fremdsprachendidaktik, welche Bedürfnisse sich bei den Lernenden zeigen und wie sich die komplexe Datenakzessivität auf das Benutzungsverhalten der Lernenden auswirkt.

Literatur

Aguado, Karin/Warneke, Dagmara (2021): „Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen“, in: *Fremdsprache Deutsch* 64, 3-12.

Amorocho, Simone/Pfeiffer, Christian (2023): „Konstruktionsdidaktik – Grundzüge einer sprachdidaktischen Konzeption“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 60(3), 131-147.

Braxatorisová, Anita (Hrsg.) (2024): *Synsemantika in Phrasemkonstruktionen im Deutschen und in anderen Sprachen. Jubiläumsfestschrift zu Ehren von Professor Peter Durco*, Berlin: Logos.

Burger, Harald ([5]2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt.

Chrissou, Marios (2015): „Der Stellenwert phraseologischer Lexik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in „Profile Deutsch“: Hinweise für die Unterrichtspraxis am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache“, in: Zybatow, Lew/Petrova, Alena (Hrsg.): *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen*, Akten des 50. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2015, Frankfurt am Main: Peter Lang, 311-317.

Chrissou, Marios (2023): „Zur Bestimmung einer sinnvollen Progression für die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht“, in: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart.*

Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa, Berlin: De Gruyter, 201-218.

Croft, William (2001): *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*, Oxford: Oxford University Press.

Dengler, Stefanie/Koithan, Ute/Pohlschmidt, Anna/Schmeiser, Daniela/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja (2023): *Kontext C1.1. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*, Stuttgart: Klett.

Dobrovol'skij, Dmitrij (2011): „Phraseologie und Konstruktionsgrammatik", in: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*, Tübingen: Stauffenburg, 111-130.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*, Stuttgart: Klett.

Fleischer, Wolfgang ([2]1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Niemeyer.

Gilquin, Gaetanelle (2022): „Data-driven learning one's way through constructions", in: Gallez, Francois/Hermann, Manon (Hrsg.): *Cognition and Contrast/Kognition und Kontrast. Festschrift for/für Prof. Dr. Sabine De Knop*, Brussels: Presses de l'Universit Saint-Louis, 197-210.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*, Stuttgart: Klett.

Gouws, Rufus H./Tarp, Sven (2016): „Information overload and data overload in lexicography", in: *International Journal of Lexicography* 30, 389-415.

Hallsteinsdóttir, Erla (2006): „Phraseographie", in: *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 36, 91-128.

Hallsteinsdóttir, Erla/Chrissou, Marios (2024): „Korpuslinguistische Ansätze der Phraseologie – Und was nun? Phraseodidaktik und die Potenziale neuerer Zugänge der Sprachdidaktik", in: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 4(1), 8-27.

Hessky, Regina/Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen: Narr.

Hollós, Zita (2022): „Cross-Media-Publishing in der korpusgestützten Lernerlexikographie. Entstehung eines Lernerwörterbuchportals DaF", in: Klosa-Kückelhaus, Annette/Engelberg, Stefan/Möhrs, Christine/Storjohann, Petra (Hrsg.): *Dictionaries and Society. Proceedings of the XX EURALEX International Congress, 12-16 July 2022, Mannheim, Germany*, Mannheim: IDS-Verlag, 436-447.

Iglesias Iglesias, Nely M. (2021): „Produktivität und Kreativität sprachlicher Muster. Am Beispiel der Phrasemkonstruktion [DET nächste N kommt bestimmt]", in: Lüger, Heinz-Helmut/Bergerová, Hana/Schuppener, Georg (Hrsg.): *Phraseme und ihr kommunikatives Potential*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 21-40.

Kispál, Tamás (2017a): „Konstruktionen in DaF-Lernwörterbüchern“, in: Kersten, Saskia/Reif, Monika (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen in der angewandten Grammatikforschung. Korpora – Erwerb – Schnittstellen*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 283-312.

Kispál, Tamás (2017b): „Kritik von deutschen Lernerwörterbüchern. Ein Forschungsüberblick am Beispiel von Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“, in: Bielinska, Monika/Schierholz, Stefan J. (Hrsg.): *Wörterbuchkritik – Dictionary Criticism*, Berlin: De Gruyter, 353-367.

Kispál, Tamás (2018): „Print- und Onlinewörterbuchmikrostrukturen und Kollokationen aus der DaF-Lerner-Perspektive“, in: Jesensek, Vida/Enceva, Milka (Hrsg.): *Wörterbuchstrukturen zwischen Theorie und Praxis*, Berlin: De Gruyter, 173-196.

Kispál, Tamás (2021): „Zugriff auf Korpusbelege in deutschen einsprachigen Onlinewörterbüchern aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache“, in: Piosik, Michal/Taborek, Janusz/Woznicka, Marta (Hrsg.): *Korpora in der Lexikographie und Phraseologie. Stand und Perspektiven*, Berlin: De Gruyter, 85-104.

Komenda-Earle, Barbara (2023): „Musterbildung und Musterproduktivität innerhalb phraseologischer Makroparadigmen des Typs *in der Klemme sein*“, in: *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft* 12, 107-130.

Korhonen, Jarmo (2004): „Duden 11 – Nutzungserfahrungen aus der DaF-Perspektive“, in: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, Berlin: De Gruyter, 360-393.

Lüger, Heinz Helmut (2019): „Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51-82.

Mann, Michael (2013): „German II: Synchronic lexicography“, in: Gouws, Rufus H./ Heid, Ulrich/Schweickard, Wolfgang/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*, Berlin: De Gruyter, 742-816.

Mellado Blanco, Carmen (2024): „The ways of biblical quotations are mysterious: Change of register and snowclones in Spanish and German from a constructivist point of view“, in: Babic, Sasa/Williams, Fionnuala Carson/Grandl, Christian/ Litovkina, Anna T. (eds.): *„Standing on the Shoulders of Giants“. A Festschrift in Honour of Wolfgang Mieder on the occasion of his 80th birthday*, Osijek: Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, 495-512.

Mellado Blanco, Carmen/Mollica, Fabio/Schafroth, Elmar (2022): „Phrasem-Konstruktionen in der heutigen Forschung: ein Überblick“, in: Mellado Blanco, Carmen/Mollica, Fabio/Schafroth, Elmar (Hrsg.): *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik. Phrasem-Konstruktionen monolingual, bilingual und multilingual*, Berlin: De Gruyter, 1-18.

Moroni, Manuela Caterina (2021): „Zum Einsatz von Daten aus FOLK und DeReKo für die Untersuchung und Didaktisierung der Formen *nach dem Motto* und *von wegen*“, in: *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1(1), 51-78.

Pavlova, Anna (2022): „Mehrsprachige Datenbank der Phrasem-Konstruktionen“, in: Klosa-Kückelhaus, Annette/Engelberg, Stefan/Möhrs, Christine/Storjohann, Petra (Hrsg.): *Dictionaries and Society. Proceedings of the XX EURALEX International Congress, 12-16 July 2022, Mannheim, Germany*, Mannheim: IDS-Verlag, 594-604.

Rostila, Jouni (2012): „Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. Konstruktionsansätze zu präpositionalen Funktionsverbgefügen“, in: Prinz, Michael/Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hrsg.): *Idiome, Konstruktionen, „verblümte Rede“. Beiträge zur Geschichte der germanistischen Phraseologieforschung*, Stuttgart: S. Hirzel, 263-282.

Schafroth, Elmar (2020): „Korpus- und webbasierte Phraseologie des Italienischen“, in: Lücke, Stephan/Piredda, Noemi/Postlep, Sebastian/Pustka, Elissa (Hrsg.): *Prof. Alpinista. Festschrift für Thomas Krefeld*, unter: www.fsk.gwi.uni-muenchen.de (01.06.2025).

Schlund, Katrin/Pavlova, Anna (2024): „Core and boundaries of the notion of phraseme construction“, in: *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics* XXIX, 23-46.

Stein, Stephan/Stumpf, Sören (2019): *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*, Berlin: Schmidt.

Steyer, Kathrin (2013): *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*, Tübingen: Narr.

Swanepoel, Piet (2008): „Towards a framework for the description and evaluation of dictionary evaluation criteria“, in: *Lexikos* 18, 207-231.

Szerszen, Pawel/Wolski, Przemyslaw/Efing, Christian (2024): „Deutsch als Fach- und Fremdsprache in digitalen Technologien“, in: Szurawitzki, Michael/Wolf-Farré, Patrick (Hrsg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung,* Berlin: De Gruyter, 627-643.

Töpel, Antje (2011): *Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen. Anspruch und Wirklichkeit*, Tübingen: Narr.

Tschirner, Erwin (2016): *Deutsch als Fremdsprache – Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen – A1-B2*, Berlin: Cornelsen.

Zeyer, Tamara (2017): „Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen“, in: *Info DaF* 44(6), 666-686.

Wörterbücher

DGwDaF = *De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: De Gruyter 2000.

DUDEN = www.duden.de (01.06.2025).

DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, www.dwds.de (01.06.2025).

Elektronisches Kollokationslexikon = www.kollex.hu/szotar (01.06.2025).
FrameNet-Konstruktikon des Deutschen = https://framenet-constructicon.hhu.de (01.06.2025).
LGwDaF = *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, München: Langenscheidt 2019.
OWID = Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (2008ff.), hrsg. v. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, www.owid.de (01.06.2025).
PhraseoLab = www.phraseolab.eu (01.06.2025).
Redensarten-Index = Wörterbuch und Portal für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache, www.redensarten-index.de (01.06.2025).
RussCon = https://constructicon.github.io/russian (01.06.2025).
SprichWort-Plattform = www.sprichwort-plattform.org (01.06.2025).
SWB = Sprichwörterbuch in OWID, www.owid.de/wb/sprw/start.html (01.06.2025).
WGwDaF = *Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Cornelsen 2008.
Wortschatz-Portal = www.wortschatz.uni-leipzig.de (01.06.2025).

Online-Ressource

Focus Online, 09.04.2025 = https://www.focus.de/wissen/einfach-besser-leben/waschmaschine-von-wegen-60-sekunden-darum-dauert-die-letzte-minute-immer-viel-laenger_4eb68ded-197b-412a-87a8-c4c9d5f5b982.html (01.06.2025).

Ulrike Preußer

Der pendelnde Blick. Literarisches Lernen mit titelgebenden Phrasemen im aktuellen illustrierten Kinderbuch

Abstract

In vielen Kinderbüchern tauchen nicht nur Phraseologismen im weiteren, sondern auch im engeren Sinne (vgl. Burger [5]2015, 14-15) auf, die dementsprechend über ein mehr oder weniger hohes Maß an (semantischer) Idiomatizität verfügen. Selbst in vermeintlich besonders einfach gehaltenen Texten wie dem Erstlesebuch begegnen sie den Rezipient:innen und eröffnen sowohl die Möglichkeit des Kennenlernens und Automatisierens dieser sprachlichen Realisierungsformen als auch eine vertiefende, verweisungsreichere Lektüre (vgl. Preußer/Siewert 2023). Dabei lassen sich häufig verschiedene schriftsprachliche Einbettungsstrategien beobachten, die sicherstellen, dass die verwendeten Phraseme als Formen des uneigentlichen Sprechens erkannt oder sogar gleich mit ihrer mehrfachen Bedeutung wahrgenommen werden können (vgl. Finkbeiner 2011, Richter-Vapataloo 2007).

Im Beitrag werden zwei aktuelle illustrierte Kinderbücher daraufhin untersucht, wie Bild- und Schrifttext die Rezeption von insbesondere titelgebenden Phrasemen steuern und welche Funktionen sie dabei einnehmen können. Vor diesem Hintergrund werden didaktisch-methodische Überlegungen skizziert, wie die in den Kinderromanen auftauchenden Phraseme in gemeinsamen Aushandlungsprozessen zum Nachdenken über Sprache anzuregen imstande sind.

1. Sprachlich orientiertes literarisches Lernen mit formelhaften Mehrwortverbindungen (im Kinderbuch)

1.1 Kurzbestimmung Phraseologismen

Unter Phraseologismen (oder Phrasemen) werden im weiteren Sinne polylexikale, feste Wortverbindungen verstanden, die – im engeren Sinne – über die zusätzliche Eigenschaft der (semantischen) Idiomatizität verfügen (vgl. Burger [5]2015, 11-29). Es handelt sich damit um sprachliche ‚Fertigbauteile', die als Wortkombinationen im mentalen Lexikon abgespeichert werden und darin unmittelbar (wie einzelne Vokabeln) abrufbar bereitliegen. Idiomatische und teilidiomatische Phraseme besitzen eine wörtliche und eine phraseologische Bedeutung, wobei die wörtliche aus der Summe der Einzelkomponenten besteht, während die phraseologische eine Gesamtbedeutung aufweisen kann, die stark von der wörtlichen abweicht, mitunter sogar überhaupt nicht mit ihr in Verbindung zu stehen scheint (vgl. ebd., 12-15). Das Feld der phraseologischen Einheiten ist breit aufgefächert und umfasst sprachliche Äußerungen, die von der Grußformel bis hin zu Mikrotexten reichen (vgl. ebd., 45, 107). Dementsprechend herausforderungsreich gestaltet sich auch die Klassifikation von Phrasemen. Phraseologismen können in der sprachlichen Interaktion, wie auch freie Wortverbindungen, verschiedene Funktionen einnehmen. Sie werden außerdem nicht immer in ihrer lexi-

kalisierten Form verwendet; vielmehr unterliegen sie häufig gezielten Strategien der Modifikation, die allein semantisch, allein formal oder semantisch-formal ausfallen können (vgl. ebd., 162-165). Solche Modifikationen können ihrerseits vielfältige Funktionen einnehmen, dienen oft der besseren Anschlussfähigkeit im Text, aber auch der Ambiguierung oder dem Erzeugen von Witz.

Kinder lernen Phraseme im Zuge des Erstspracherwerbs quasi nebenbei: „Kinder haben keine besondere Mühe mit festen Wortverbindungen, sie lernen sie im Gleichschritt mit dem übrigen Wortschatz. Sie analysieren sie aber nicht nach linguistisch-semiotischen Vorstellungen als irreguläre, teilweise doppeldeutige Wortverbindungen" (Häcki Buhofer 2004, 145). Der erste Teil des Zitats legt nahe, dass Kinder bestimmte Phraseme entweder kennen oder nicht kennen. Darin unterscheiden sie sich von anderen Sprecher:innen nicht. Der letzte Satz des obigen Zitats macht Phraseme dann aber für literarische Lernprozesse, die den Fokus auf die Wahrnehmung von besonderer Sprachverwendung legen, zu einem spannenden Gegenstand. Wenn Kinder Phraseme überwiegend ganzheitlich als sprachliche Einheiten lernen, sich ihrer Festigkeit und Doppeldeutigkeit aber nicht bewusst sind, birgt genau dieser Umstand ein Überraschungs- bzw. Irritationspotenzial, das für die metasprachliche Reflexion genutzt werden kann. Doch welche Ziele verfolgt überhaupt die Literaturdidaktik, in der das literarische Lernen zu verorten ist?

1.2 Zur Bedeutsamkeit von Literatur und ihrer Didaktik

Betrachtet man Literatur als Handlungsfeld (vgl. Kepser/Abraham [4]2016, 19) gerät in den Blick, dass sie nicht nur ein (medial durchaus vielfältiger) Gegenstand ist, sondern dass Menschen etwas mit ihr tun bzw. sie zu etwas gebrauchen. Vor einem solchen Hintergrund besitzt sie individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit. Auf das Individuum bezogen kann Literatur als angenehmer Freizeitvertreib betrachtet und als ästhetischer Genuss wahrgenommen werden. In diesem Kontext kann sie aber auch den individuellen Wissenserwerb, die Selbstbildung und die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (vgl. Schubert-Felmy [5]2014, 117). Soziale Bedeutung erlangt Literatur immer dann, wenn sich über sie schriftlich oder mündlich ausgetauscht wird. Dabei macht es eine solche Diskursivierung erforderlich, dass sich Individuen positionieren, indem sie sich ihre eigene Meinung bilden und sich insofern bestimmten Gruppen zugehörig fühlen oder nicht (vgl. Kepser/Abraham [4]2016, 25). Eine solcherart identitätsstiftende Wirkung von Literatur findet auch auf der kulturellen Ebene ihren Niederschlag. Unter Bezugnahme auf Aleida Assmann kann Literatur insofern als Gedächtnisspeicher betrachtet werden, der zur Ausbildung einer kulturellen Identität beiträgt (vgl. Schubert-Felmy [5]2014, 118). Um Literatur angemessen, d.h. an den jeweiligen Bedürfnissen orientiert, verstehend und genießend auswählen und rezipieren zu können, sollte der bzw. die Literatur Lesende ein gewisses Maß an literarischer Bildung (vgl. Kepser/Abraham [4]2016, 108) bzw. an literarischer Kompetenz erworben haben (vgl. ebd., 69-91), die sicherstellt, sich gewinnbringend mit dem Gegenstand auseinandersetzen zu können.

Der Prozess, der literarische Kompetenz, aber auch literarische Bildung anbahnt, ist das literarische Lernen. Kaspar H. Spinner konturiert diesen komplexen, niemals vollständig abgeschlossenen Vorgang mit Hilfe von elf Aspekten, die einen Einblick in die vielfältigen Fähigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften, die der bzw. die Lesende ausbilden sollte, gewähren (vgl. Spinner 2006, 2010a). Sie umfassen die Vorstellungsbildung während der Rezeption, ein gewisses Maß an subjektiver Involviertheit in steter Auseinandersetzung mit einer genauen Wahrnehmung der einzelnen textgestalterischen Elemente, die generelle Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, das (mehr oder weniger empathische) Nachvollziehen der Perspektiven der dargestellten Figuren, die Entwicklung eines Verständnisses für die (zum Teil hoch komplexe) narrative und dramaturgische Handlungslogik, den bewussten Umgang mit Fiktionalität, ein Verständnis für metaphorische und symbolische Ausdrucksweise, die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, dass der Vorgang der Sinnbildung im literarischen Text niemals vollständig abgeschlossen ist, die Ausbildung von prototypischen Vorstellungen von Gattungen und Genres, die (zunehmende) Herausbildung eines literarhistorischen Bewusstseins (vgl. Spinner 2010a, 95-109) und schließlich das Vertrautwerden mit dem literarischen Gespräch als verschiedene Sichtweisen eröffnende Praxis (vgl. Spinner 2006, 12-13), in der all die zuvor genannten Aspekte ihren Niederschlag finden. Obschon hier nur knapp zusammengefasst, zeigt sich bereits an der Nennung der elf Aspekte die besondere Bedeutung von deviationspoetischer Sprache, die geprägt ist durch die literarischen Verfahren der Verfremdung, des Überwiegens der Konnotation und der Autofunktionalität (vgl. Link [8]2004, 23-26), wenn es z. B. ausdrücklich um die genaue Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung oder um das Verständnis für metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen geht, aber auch, wenn die Textgestaltung genau wahrgenommen werden soll. Kepser und Abraham betonen, dass ein Rezipieren von Literatur mit alleinigem Blick auf den Inhalt nicht als literarisches Lesen bezeichnet werden kann, da Literatur erst durch die enge Verbindung von Form und Inhalt zu dem wird, was den ästhetischen Gegenstand ausmacht. Insofern gilt es hervorzuheben,

> was seit Hartmut Eggert „Formbewusstsein“ heißt: Wer einen literarischen Text nur *inhaltsfixiert* liest, was ja besonders im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur nicht unüblich ist und leider von manchen Lehrkräften auch unterstützt wird, der hat nicht verstanden (und lernt auch nicht), dass Literatur immer durch die Form hindurch wirkt, dass sie ihr eigenes Symbolsystem „zweiter Ordnung“ (Jurij Lotman) auf dem Symbolsystem (Alltags-)Sprache errichtet und dass man deshalb ‚Inhalt‘ und ‚Form‘ nicht auseinanderhalten kann (Kepser/Abraham [4]2016, 112).

1.3 Aufmerksamkeit für sprachliche Strukturen im Kontext literarischen Lernens in der Grundschule

Während für literarisches Lernen in weiterführenden Schulstufen vornehmlich methodisch-analytische Zugänge fokussiert werden, steht in der Grundschule zunächst das bewusste Registrieren von verschiedenen Eigenschaften literarischer Texte (im Sinne der im vorangegangenen Abschnitt thematisierten Aspekte) im Zentrum. Mit Blick auf die sprachliche Gestaltung von Literatur werden die Schüler:innen z. B. dazu animiert,

ihre Beobachtungen zu formulieren und zu diskutieren, aber auch dazu, sie in gestaltenden Prozessen auszudrücken. Dazu zählen neben Sprechen und Schreiben auch darstellendes Spiel, Basteln, Malen und ähnliche kreativ-expressive Tätigkeiten. Dem bewussten Wahrnehmen und zunehmenden Verstehen von „[u]ngewohnte[r]" Sprache kommt dabei ganz besondere Bedeutung zu. Anja Pompe, Kaspar H. Spinner und Jakob Ossner fokussieren sich in ihrem Einführungsband zur Deutschdidaktik in der Grundschule auf ein deviationspoetisches Verständnis von Literatur, denn – so heben sie hervor – „[l]iterarische Sprache weicht, mal stärker, mal weniger stark, vom gewohnten Sprachgebrauch ab" (Pompe/Spinner/Ossner [4]2016, 187). Um Kindern solche Abweichungen von der Alltagssprache zugänglich zu machen, bietet es sich an, Texte auszuwählen, die entweder rhythmisch, klanglich oder semantisch in besonderem Maße die Aufmerksamkeit binden (vgl. ebd.). Eine besondere Herausforderung, so die Verfasser:innen, stellt der Einsatz von nur eingestreut verwendeten, oft eher unauffälligen und eventuell sogar unmarkiert verwendeten rhetorischen Figuren dar (z. B. Anapher und Katapher), die aber maßgeblich an Spannungserzeugung bzw. emotionaler Vertiefung im Text beteiligt sind (vgl. ebd., 187-188). Ungewohnte Sprache zeigt sich auch im Gebrauch von sprachlichen Bildern, wenn also Metaphern, Vergleiche und Symbolstrukturen eingesetzt werden.

1.4 Phraseologismen als ungewohnte Sprache

Auch Phraseologismen in literarischen Texten können zur ungewohnten Sprache gezählt werden, und das vor allem aus zwei Gründen. Zunächst sind Phraseme, wie bereits unter 1. erwähnt, Kindern durchaus aus der Alltagskommunikation vertraut, allerdings können sie ihre semantische Doppelstruktur zumeist noch nicht realisieren (vgl. Burger 2006; Häcki Buhofer 1997; Jesenšek 2006). Insofern besitzen sie für Kinder eine noch unentdeckte Seite. Außerdem bekommen Phraseme im literarischen Text einen anderen Stellenwert als in alltagskommunikativen Kontexten, da sie von der poetischen Sprachfunktion dominiert werden (vgl. Jakobson 1971). Sie können im Rahmen des literarischen Texts dann zwar alle weiteren Sprachfunktionen einnehmen, werden aber im poetischen Kontext oftmals ungewohnt gemacht oder – strukturalistisch ausgedrückt – verfremdet (vgl. Link [8]2004, 23), was sich am Einsatz von Modifikationen und Kontaminationen unterschiedlichen Typs zeigt (vgl. Burger [5]2015, 162-165). Vor allem Kinderbücher weisen vielfach „einen besonders bewussten und sorgfältigen Umgang mit Phraseologie" (ebd., 176) auf. Das zeigt sich unter anderem darin, dass diese sprachlichen Einheiten im Kinderbuch immer wieder in einen verständnissichernden Kontext eingebunden sind (vgl. ebd.; Finkbeiner 2011, 47). Burger kommt in Auseinandersetzung mit Phrasemen in kinderliterarischen Texten zu dem Schluss, dass „besonders aufschlussreich und signifikant die vielfältigen Verfahren der Modifikation, der intentionalen, formalen und/oder semantischen Abwandlung des Normalgebrauchs eines Phrasems" (Burger [5]2015: 180) sind. Insofern ist davon auszugehen, dass Phraseme im literarischen Text oftmals auffällig verwendet werden und auch aus dieser Perspektive ungewohnte Sprache darstellen.

1.5 Gegenstandbereich illustrierte Kinderliteratur

Ohne dabei dezidiert auf Bilderbücher (vgl. Dammers/Krichel/Staiger 2022) zurückgreifen zu müssen, lässt sich feststellen, dass auch Kinderliteratur im Allgemeinen (vgl. Ballis/Burkard 2014) – wie vor allem der Kinderroman – zusätzlich zum Schrifttext über Bildelemente (Titel- und Binnenillustrationen unterschiedlichen Stils) verfügt. Auch diese sind in die Rezeption mit einzubeziehen. Immer häufiger besitzen sie nicht nur eine begleitende und/oder strukturierende Funktion, sondern können auch schriftsprachlich gewonnene Eindrücke vertiefen und vielfältige erzählende Funktionen einnehmen. Mit Konzentration auf den Kinderroman lässt sich festhalten, dass diese literarischen Texte eine in hohem Maße variierende Anzahl an Bildelementen aufweisen und diese darüber hinaus in ganz unterschiedlichen Wechselwirkungen zum Schrifttext stehen können (vgl. Steinhäuser 2020, 363).

1.6 Zielsetzung

Im Folgenden soll anhand von zwei kinderliterarischen Texten exemplarisch ausgelotet werden, auf welche Weise Phraseme im illustrierten Kinderroman eingesetzt werden. In den zwei Beispieltexten erschöpfen sich natürlich nicht die Möglichkeiten der Kombination von Bild- und Schrifttext im Kinderroman – vielmehr ist eine Auswahl getroffen worden, die vor allem den Gebrauch titelgebender Phraseme in den Mittelpunkt rückt. Eine differenzierte Untersuchung des Schrift- und Bildtext kombinierenden Potenzials von Phrasemen im Kinderroman anhand eines größeren Korpus befindet sich noch in Vorbereitung. Die beiden Beispiele veranschaulichen aber erste Tendenzen, die sich in zahlreichen anderen aktuellen Kinderromanen wiederfinden lassen. Darüber hinaus legen die Beispiele bereits nahe, eine geringe, eine mittlere und eine hohe Bildrelevanz[1] bei der Nutzung von Phrasemen im Kinderroman voneinander zu unterscheiden, was im vorliegenden Beitrag zwar nur gestreift wird, aber zukünftig verstärkt berücksichtigt werden sollte – insbesondere im Hinblick auf literaturdidaktische und methodische Entscheidungen. Der Fokus der Betrachtung wird im Folgenden auf den Phrasemen, ihrem Angebot zur Sprachreflexion vor dem Hintergrund literarischen Lernens und der Bildbeteiligung an diesem Prozess liegen. Beide herangezogenen Romane halten zahlreiche weitere literarische Lernangebote bereit, die aber hier aus Platzgründen nicht weiter ausgeführt werden können. Das zum Teil sehr differenzierte Eingehen auf einzelne Gestaltungselemente legt diese aber bereits implizit nahe.

1 Unter ‚Bildrelevanz' im Hinblick auf den Einsatz von Phrasemen im Kinderroman wird der Beteiligungsgrad verstanden, den Illustrationen am Erkennen, Aktualisieren und Hinterfragen von Phrasemen einnehmen.

2. Ulrich Hub, *Lahme Ente, blindes Huhn* (2021)

Ulrich Hubs Kinderroman *Lahme Ente, blindes Huhn* (2021) erzählt auf dialogorientierte und witzige Weise davon, wie sich aus einer zufälligen Begegnung eine Freundschaft zwischen den beiden titelgebenden literarischen Tierfiguren entwickelt. Darüber hinaus wird die sich anbahnende Freundschaft von einem imaginationsgeleiteten Verwirrspiel dominiert, in dem die Ente dem Huhn vorgaukelt, eine weite Reise zu unternehmen, die letztlich allein auf einem kleinen Hinterhof stattfindet.

2.1 Die Phraseme im Text I – Die titelgebenden nominativen Phraseologismen

Sowohl die „lahme Ente" als auch das „blinde Huhn" sind im allgemeinen Sprachgebrauch phraseologisch gebundene Bezeichnungen für Menschen mit charakteristischen Eigenschaften. Während die Mehrwortverbindung „lahme Ente" gemeinhin für eine „langsame, langweilige, träge Person" (vgl. DWDS, s.v. *lahme Ente*) verwendet wird, ist das „blinde Huhn" als Kurzform des Sprichworts „Auch ein blindes Huhn findet (manch-)mal ein Korn" bekannt und bezeichnet in Ableitung aus diesem satzwertigen Phraseologismus eine geschick- bzw. talent- oder auch glücklose Person, die per Zufall auch einmal Erfolg haben kann (vgl. DWDS, s.v. *auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn*). In Ulrich Hubs Kinderroman sind die titelgebenden Figuren ganz im Sinne der wörtlichen Bedeutung der Einzelkomponenten eine gehbehinderte, demnach lahme Ente und ein nicht sehfähiges, also blindes Huhn. Diese beiden Tiere werden jedoch nicht nur schriftsprachlich genannt und erzählerisch gestaltet, sondern dem bzw. der Rezipierenden auch visuell zugänglich gemacht.

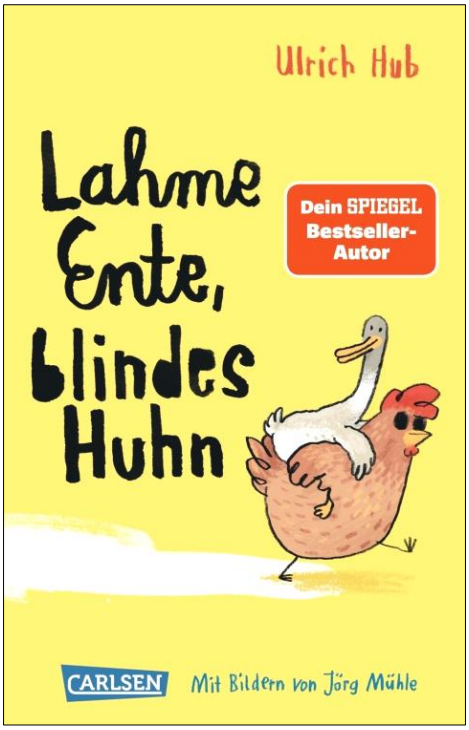


Abb. 1: Cover des Kinderromans *Lahme Ente, blindes Huhn* (2021) von Ulrich Hub

Bereits die Titelillustration des Kinderromans zeigt die beiden Tierfiguren und weist indexikalisch auf die mit der individuellen Bezeichnung einhergehenden Defizite hin: Während das Huhn eine Sonnenbrille trägt, die auf die prototypische Darstellung blinder Menschen anspielt, die ihre Augen verbergen, um keine Irritation auszulösen oder um ihre häufig lichtempfindlichen Wahrnehmungsorgane zu schützen, sitzt die Ente auf dem Rücken des Huhns und lässt sich tragen, was als Hinweis auf die Gehbehinderung des Tieres betrachtet werden kann.

Das fliegende Blatt des Romans ist nicht nur Peritext, sondern eröffnet bereits die Narration um die beiden literarischen Tierfiguren. Es sind zwei Eier auf ihm abgebildet, deren Inhalt sich beim Umblättern und dem Sichtbarwerden des Schmutztitels offenbart – eine Ente und ein Huhn. Die Informationsvergabe des Schmutztitels beläuft sich demnach nicht nur schriftsprachlich auf die Angabe des Autors und des Titels des Werks, sondern weist darüber hinaus – ebenfalls schriftsprachlich – aus, dass die Abbildungen von Jörg Mühle stammen. Dass den Illustrationen auch im weiteren Verlauf des Textes eine größere Bedeutung beizumessen sein wird, wird durch die Abbildung der beiden Eiinhalte – und insofern der visuellen Fortführung der Außenansicht der beiden Eier auf dem vorangegangen fliegenden Blatt – performativ belegt.

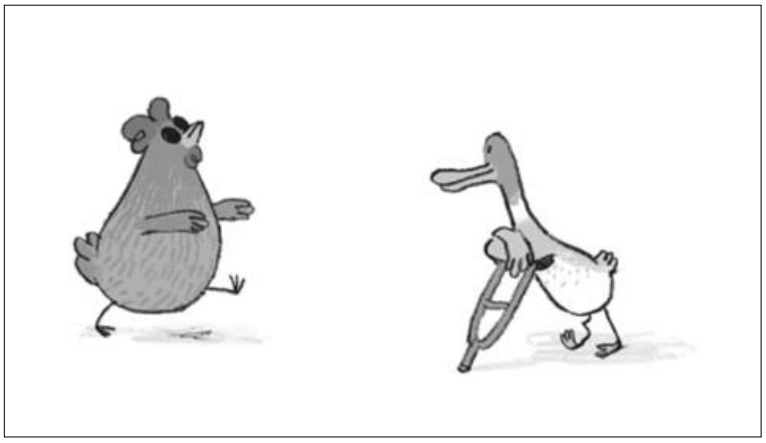


Abb. 2: Hub (2021, 8)

Auf Seite 8 wird das erste Zusammentreffen von Ente und Huhn in einer Illustration festgehalten. Dabei fällt auf, dass die Tierfiguren im Weißraum dargestellt sind – es gibt also keine räumliche Verortungsmöglichkeit, die über die Schattenwürfe der Tiere hinausgehen würde, sodass die alleinige differenzierte Wahrnehmung der Tierfiguren ermöglicht wird. Während die Gestik des rechtsseitig abgebildeten Huhns (erhobener Kopf mit in den Himmel gerichtetem Blick hinter der bereits erwähnten Sonnenbrille und vorgestreckte Flügel) erneut indexikalisch auf Blindheit verweist, ist die linksseitig sichtbare Ente stehend festgehalten. Sie betrachtet das auf sie zukommende Huhn mit über einem Krückstock gekreuzten Flügeln. Der Krückstock lässt den Blick der Betrachtenden – quasi im Sinne einer Vergewisserung, dass das Zeichen richtig „gelesen“ worden ist – zu den Beinen des Tieres wandern. Deren Darstellung macht deutlich, dass die Ente über ein gerades und ein gekrümmtes Bein verfügt, was ihre Lahm-

heit bestätigt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Elemente der Illustration konsequent auf die wörtliche Bedeutung der Einzelkomponenten der beiden Mehrwortverbindungen setzen, wodurch die phraseologische Gesamtbedeutung in den Hintergrund rückt.

Dieses Vorgehen zerstört den Phraseologismus bzw. verhindert die Aktualisierung der jeweiligen lexikalisierten Einheiten. Auch die schriftsprachliche Narration unterstützt jegliche Weigerung des Gesamttextes, die „lahme Ente“ und das „blinde Huhn“ als pejorative Bezeichnungen für die Eigenschaften der Langsamkeit und der Glück- bzw. Geschicklosigkeit zu aktualisieren. Vielmehr werden die körperlichen Defizite, die die beiden Tiere aufweisen, zwar immer wieder herausgestellt, gleichzeitig wird aber deutlich, dass beide letztlich ganz andere Probleme haben als ihre physischen Beeinträchtigungen. Die Ente ist im Wesentlichen nicht durch ihre körperliche Lahmheit gekennzeichnet, sondern durch ihre Ängstlichkeit, die es ihr nicht erlaubt, ihren heimatlichen Hinterhof zu verlassen. Das Huhn wiederum ist zum einen blind, zum anderen aber äußerst energisch und selbstüberzeugt, wodurch der Eindruck entsteht, dass beide Tiere eine Opposition zueinander darstellen. Letztlich ergänzen sie sich, weisen also darin Äquivalenzen auf, dass sie beide eine (körperliche) Einschränkung zu kompensieren haben und auf der Suche nach einem Freund sind. Die körperliche Einschränkung dient letztlich als plausibler Grund, sich gegenseitig zu unterstützen (Tragen und Sehen) und so zusammenfinden zu können. Das Kinderbuch lässt sich insofern als inklusiv bezeichnen, als dass die jeweilige körperliche Beeinträchtigung nicht als Anlass zur Reflexion über möglicherweise fehlende Anerkennung oder eventuelle Probleme bei der Lebensbewältigung genutzt wird, sondern allein als Movens für die Handlung und um die Entwicklung der gegensätzlichen literarischen Figuren voranzutreiben.

Beide literarischen Tierfiguren haben also auf den ersten Blick nur wenig mit den ihre Bezeichnungen ausmachenden Phrasemen zu tun. Und dennoch spielt es – insbesondere aus literaturdidaktischer Perspektive – eine zentrale Rolle, dass beide Tiere phrasematisch – und insofern mit einer negativen Konnotation – bezeichnet werden: Ihre titelgebenden, aber auch in der Narration fortlaufenden Bezeichnungen befördern mit Blick auf die phraseologischen Gesamtbedeutungen der nominativen Phraseme defizitäre Erwartungen seitens der Rezipierenden, die dann aber (zunächst) nicht entsprechend eingelöst werden.

Dieses Vorgehen konfrontiert den Leser:innenkreis mit den eigenen Vorurteilen, während der literarische Text selbst ganz andere Schwerpunkte setzt. Hier stehen die witzige Gestaltung der Dialoge zwischen den Tierfiguren und die Entwicklung ihrer Charaktere sowie ihre psychischen, individuellen Problemlagen im Zentrum. Während die Ente so furchtbar ängstlich ist, dass sie sich noch nicht einmal traut, mit ihren (durchaus intakten) Flügeln zu fliegen, ist das Huhn derart selbstüberzeugt, dass es seinem Gegenüber zunächst kaum wertschätzende Beachtung entgegenbringen kann. Insofern werden die Adjektive „lahm“ und „blind“ der Ausgangsphraseme im Kontext des Kinderromans neu semantisiert: Die Ente kann als „lahm“ bezeichnet werden, weil

sie schier vor Angst gelähmt und insofern weitgehend handlungsunfähig ist, und das Huhn kann nichts sehen, weil es zu sehr auf sich selbst und seine Weltsicht fokussiert ist. Diese Figurenzeichnung erlaubt es dann doch erneut, einen Rückbezug auf die beiden Phraseme vorzunehmen. Huhn und Ente sind demnach nicht durch ihre körperlichen, sondern durch ihre psychischen Dispositionen eingeschränkt und erst im Zusammenfinden können sie ihre Beeinträchtigungen minimieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beiden Ausgangsphraseme zunächst in ihrer wörtlichen Bedeutung aktualisiert und schließlich neu semantisiert werden, was zur Folge hat, dass beide Mehrwortverbindungen semantisch modifiziert werden, ohne dass formale Modifikationen vorgenommen würden.

2.2 Die Phraseme im Text II – Kinegramme und Somatismen

Der Kinderroman ist, wie bereits erwähnt, dialogreich gestaltet. Im Zuge dessen werden häufiger Kinegramme eingesetzt, um die Äußerungen der literarischen Tierfiguren mit Haltungen, Einstellungen und Emotionen zu verknüpfen. Unter Kinegrammen werden Phraseme verstanden, die nonverbales Verhalten beschreiben (vgl. Baur/ Chlosta 2005, 70). Differenzierend weist Burger ([5]2015, 65-66) darauf hin, dass für die Analyse von Kinegrammen im Text mehrere Dimensionen bedeutsam sind:

1. das faktische Verhalten (die „Form“ des nonverbalen Verhaltens)
2. die konventionelle Bedeutung dieses Verhaltens (die „Bedeutung“ des nonverbalen Verhaltens)
3. die sprachliche Äußerung (die „Form“ der Äußerung)
4. die zweistufige „Bedeutung“ der sprachlichen Äußerung

4a) die Bezeichnung des faktischen Verhaltens (=1)
4b) die Bezeichnung der Bedeutung des Verhaltens (=2)

Die in der sprachlichen Formel gebundenen Gefühle und inneren Zustände resultieren demnach aus der konventionellen Bedeutung der zugrundeliegenden Geste und können zusammen mit dem Phrasem aktualisiert werden. In *Lahme Ente, blindes Huhn* sind vornehmlich Kinegramme vorzufinden, in denen die phraseologisch gebundene Geste bzw. Handlung tatsächlich ausgeführt wird. Dafür soll im Folgenden ein Beispiel gezeigt und kurz analysiert werden.

> Wütend springt das Huhn auf und trampelt mit den Füßen. „Ich weiß gar nichts über dich und du weißt alles von mir! Sogar aus der Zeit vor meiner Geburt. Sowas erzähl ich nicht gleich jedem!“ Dann <u>ballt es seine Flügel zu Fäusten</u> und geht auf die Ente zu. „Wenn du mir nicht sofort deinen Wunsch verrätst, schlage ich dich windelweich! Ich prügele dein Geheimnis aus dir heraus! (Hub 2021, 32)[2]

Seine Hände zu Fäusten ballen ist ein Kinegramm, das eine im vorliegenden Kontext realiter umgesetzte Geste bezeichnet, deren konventionelle Bedeutung im Explizieren von (oftmals unterdrückter) Wut besteht. Dass sich die Wut in einer tätlichen Hand-

2 Hier und im Folgenden stammen hervorhebende Unterstreichungen von der Verfasserin des vorliegenden Beitrags.

lung entladen könnte, zeigt der weitere, oben zitierte Handlungsverlauf, in dem das Huhn der Ente vermittelt, dass es sie „windelweich“ prügeln wird. Das Kinegramm wird dabei nicht in seiner lexikalisierten Form verwendet, sondern als formal-semantische Modifikation (vgl. Burger [5]2015, 162), indem „Hände“ durch „Flügel“ substituiert wird. Dadurch findet nicht nur eine Anpassung an die Anatomie des Huhns statt, es wird durch die Aktivierung der wörtlichen Bedeutung auch die Sinnlosigkeit dieser Geste herausgestellt, da das Ballen von Flügeln für ein Huhn anatomisch unmöglich ist und insofern eine leere Drohung bleiben muss. Gleichzeitig stärkt die Nutzung des modifizierten Kinegramms die Anthropomorphiserung des Tiers, indem menschliches Verhalten und seine damit in Verbindung stehenden Intentionen auf die tierliche Figur übertragen werden. Aus der Kombination von Verhaltensübertragung und anatomischer Unmöglichkeit der Umsetzung der Geste wiederum wird Witz erzeugt. Insofern weist der Einsatz des modifizierten Kinegramms ein durchaus vielschichtiges Funktionsgeflecht auf.

Neben der Verwendung von Kinegrammen finden sich auch verschiedene Somatismen, also Phraseme, die „einen Körperteil als Komponente enthalten“ (ebd., 88), in dem Kinderroman. Auch sie werden oftmals modifiziert und mit ähnlicher Funktion wie das zuvor erörterte Kinegramm eingesetzt:

> „Trödel nicht so“, mahnt das Huhn. „Geh gefälligst ein bisschen schneller.“ „Das würde ich ja gerne“, jammert die Ente. „Aber <u>ich kann die Flügel nicht mehr vor Augen sehen</u>. Das letzte Tageslicht ist verschwunden und wir haben uns völlig verlaufen. Das ist der dunkelste Wald der ganzen Welt. Um uns ist nichts als schwarze Finsternis.“ „Finsternis ist mir piepegal. Los weiter!“, befiehlt das Huhn. „Keine Müdigkeit vortäuschen.“ (Hub 2021, 22)

Bei *die Hand nicht mehr vor Augen sehen können* handelt es sich um einen gleich zwei Körperteile beinhaltenden Somatismus. Während das Lexem „Hand“ ganz im Sinne der Anatomie von Ente und Huhn durch „Flügel“ ersetzt worden ist, verbleiben die Augen, deren Bezeichnung bei menschlichen und tierlichen Entitäten gleich bleibt, im genutzten Komponentenbestand. Auch in diesem Beispiel geht es nicht allein um die Aktualisierung der wörtlichen Bedeutung und insofern um den Verweis auf den menschlichen Bildspendebereich des Komponentenbestands, sondern auch inhaltlich darum, dass der Hinweis auf Dunkelheit für das Huhn unerheblich ist, da es ohnehin blind ist. Insofern wird das Phrasem auch genutzt, um die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der sehenden Ente und des blinden Huhns zu thematisieren und darüber erneut Witz bzw. Komik zu erzeugen. Wie die gewählten Beispiele zeigen, spielen im vorgestellten Kinderroman Modifikationen eine offensichtliche Rolle, die zum einen die Verbindung zwischen Tier und Mensch herausstellen und zum anderen Komik erzeugen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rahmen von *Lahme Ente, blindes Huhn* den titelgebenden nominativen Phraseologismen und den Somatismen und Kinegrammen wie auch ihren Modifikationen eine besondere Bedeutung zukommt – daher sollen sie auch ins Zentrum der sich anschließenden literaturdidaktischen Reflexion gestellt werden.

2.3 Literaturdidaktische und methodische Überlegungen zu Ulrich Hubs *Lahme Ente, blindes Huhn* (2021) mit Blick auf die eingesetzten Phraseme

Die oben erörterte Phrasemverwendung legt nahe, dass sowohl die nominativen Phraseologismen als auch die Kinegramme und Somatismen modifiziert eingesetzt werden, um zum einen die Nähe zwischen Mensch und Tier herauszustellen und um zum anderen Komik zu erzeugen. Diese Verwendungsweisen sollten sich Kinder erschließen, um ein vertiefendes Verständnis des Textes zu ermöglichen und Freude an der Rezeption zu empfinden.

Der Roman eignet sich für den Einsatz in einer dritten Grundschulklasse. Die Kinder sollten bereits weitgehend automatisiert lesen können, sodass sie sich auf die formalen und inhaltlichen Herausforderungen des Textes konzentrieren können, die neben den Phrasemen durchmehrdeutige Dialoge und geschickt angebahnte Täuschungen (auch der Erwartungshaltung der Leser:innen) geprägt sind. Wenn mittels des Textes literarisches Lernen unterstützt und die Aufmerksamkeit auf die besondere sprachliche Gestaltung gerichtet werden soll, bietet sich ein methodisches Vorgehen an, bei dem nicht allein auf das Selbstlesen der Kinder gesetzt wird, sondern dieses mit kombinierten Vorlese- und Gesprächseinheiten alterniert. Bereits der Titel des Romans kann dazu genutzt werden, über die nominativen Phraseologismen „lahme Ente“ und „blindes Huhn“ ins Gespräch zu kommen. Nach Möglichkeit sollte dies zunächst ohne Sichtbarmachen der Titelillustration realisiert werden, um das phraseologische Wissen der Kinder zu erkunden bzw. anzuregen, die phraseologischen Gesamtbedeutungen zu besprechen, ihre pejorative Verwendung in Kontextsituationen zu erörtern und sich eventuell auf die Suche nach ähnlichen, Tiere beinhaltenden nominativen Phraseologismen mit negativer (seltener auch positiver!) Konnotation zu begeben, wie z. B. „graue Maus“ (vgl. Dudenredaktion [5]2020, 296), „alter Hase“ (ebd., 335), „krummer Hund“ (ebd., 378) oder „schwarzes Schaf“ (ebd., 650). Mit Hilfe eines solchen Vorgehens kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass auf wörtlicher Ebene über die Bezeichnungen eine Beziehung zwischen Menschen und Tieren hergestellt wird, dass auf phraseologischer Ebene die Tiere aber ausgeblendet und nur die pejorative Benennung übrigbleibt und – allgemeiner betrachtet – dass Tierbezeichnungen und die Vorstellungen von ihnen generell die Sprache bzw. die Sprachverwendung beeinflussen. Hier bieten sich Querverweise auf Annahmen der *Human Animal Studies* (vgl. Schröder/Hayer 2016) ebenso an, wie auf inklusions- bzw. diversitätsorientierte literaturdidaktische Ansätze (vgl. u. a. Lewald-Romahn 2024).

Wenn im Anschluss daran die Titelillustration des Kinderromans gezeigt wird, kann mit den Kindern die Erwartungshaltung im Hinblick auf die Narration erarbeitet werden: Welche Eindrücke entstehen durch den schriftsprachlichen Titel, welche durch die Illustration und wie lassen sich beide gedanklich miteinander kombinieren? Entscheidend ist hier, dass im Verlauf der Handlung sowohl Aspekte der wörtlichen wie auch der phraseologischen Gesamtbedeutung der Phraseme eine wichtige Rolle spielen werden (wie bereits in 2.1 und 2.2 erörtert). Wenn die Aufmerksamkeit der Kinder frühzeitig auf die titelgebenden Phraseme gelenkt wird, können die damit verbundenen

Wissensbestände und Erwartungshaltungen immer wieder auf die sich weiterentwickelnde Narration rückbezogen werden („Was meint ihr – inwiefern haben wir es in unserer Geschichte mit einer lahmen Ente und einem blinden Huhn zu tun? Was verändert sich von Abschnitt zu Abschnitt an den euch bekannten Eigenschaften von lahmen Enten und blinden Hühnern?“).

Mit entsprechenden Leitfragen, die die Kinder in den Selbstlese-, vor allem aber in den Vorlese- und Gesprächsphasen begleiten, haben sie die Möglichkeit, Ausgangsphraseme, die Aktualisierung ihrer wörtlichen Bedeutung, aber auch die Neusemantisierung nachzuvollziehen. Das hätte zur Folge, dass nicht nur Sprache aufmerksam wahrgenommen wird, sondern auch die Perspektiven der Figuren differenzierter wahrgenommen werden und eine Perspektivenkoordination, -konstruktion und -relativierung (vgl. Rietz 2017, 84-96) zwischen Ente, Huhn und Außensicht befördert werden kann.

Die Narration verbleibt, wie sich schon an der Auseinandersetzung mit den titelgebenden Phrasemen zeigt, nicht nur auf der Ebene tierlicher Akteure, sondern macht immer wieder Angebote, die zur Übertragung auf menschliches Verhalten einladen. Die im weiteren Verlauf des Textes immer wieder eingesetzten modifizierten Kinegramme und Somatismen tragen dazu bei und werden zum Teil auf besondere Weise in die Materialität des Kinderbuchs eingearbeitet: Wenn der oben kurz erörterte, modifizierte Somatismus „die Flügel vor Augen nicht erkennen können“ (vgl. Hub 2021, 22) eingesetzt wird, fällt beim Betrachten der Doppelseite auf, dass die linke Buchseite von den äußeren Rändern beginnend in Schwarz gehalten ist. Diese Darstellungsweise wird noch gesteigert, indem ab Seite 24 für insgesamt fünf Einzelseiten die gesamte Druckfläche schwarz gefärbt ist, während der Schrifttext dazu kontrastierend in Weiß gehalten wird. Die Sehfläche[3] einer solchen Seitengestaltung verdeutlicht auf performative Weise das Thema der Blindheit, die vom Huhn ein Leben lang und von der Ente vorgeblich temporär, letztlich aber nur erzählend und insofern imaginierend, erfahren wird. Die Leser:innen des Textes wiederum bekommen durch den Farbwechsel der Druckfläche ein Signal, das die Aktualisierung der wörtlichen Bedeutung des Somatismus zusätzlich unterstützt und die Imagination vollständiger Dunkelheit anzuregen im Stande ist. Über solche Verwendungsweisen von Somatismen hinaus gibt es viele weitere Textsignale (formal wie inhaltlich, narrativ wie auch sprachlich), die eine Übertragung vom Tier auf den Menschen anregen: Die Tiere sprechen und besitzen typisch menschliche Accessoires (Sonnenbrille und Krückstock). Den menschliche Gestik und menschliche Körperteile thematisierenden Phrasemen kommt aber auch noch eine gegenläufige Funktion zu: Indem sie modifiziert werden und an die Anatomie der sie verwendenden Tiere (teilweise) angepasst werden, heben sie immer wieder hervor, dass es Vögel sind, die die Äußerungen und Handlungen vornehmen.

3 „Ulrich Schmitz (2011) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der ‚Sehfläche‘, der auch für das Medium Bilderbuch anwendbar ist: Bilderbuch-Seiten sind ‚Flächen, auf denen [Schrift-]Texte und Bilder in geplantem Layout gemeinsame Bedeutungseinheiten bilden‘ (ebd., S. 25). Bildliche und verbale Codes verändern hierbei in gegenseitiger Beeinflussung ihre Form und Funktion“ (Staiger 2022, 4).

Typisch menschliche und typisch tierliche Texteigenschaften lassen sich während des Selbstleseprozesses mit einem Lesetagebuch (vgl. Hintz [7]2021) notieren und anschließend im gemeinsamen Gespräch in Form von Analogiebildung herausarbeiten (z. B. explizit: „Kennt ihr ähnliche Situationen, wie die, die Ente und Huhn gerade erlebt haben?“ oder implizit: „Das Huhn schimpft ständig mit der Ente. Warum macht es das?“). Den Somatismen und Kinegrammen kommt dabei aufgrund ihrer Modifikationen, die sowohl auf den Menschen als auch auf das Tier verweisen, eine ganz besondere Bedeutung zu, die ebenfalls im Gespräch erörtert werden kann. Wenn den Kindern die Veränderungen in den festen Wortverbindungen aufgefallen sind, können sich daran verschiedene Impulsfragen anschließen, so z. B. „Was meint ihr – warum sind die Körperteile verändert worden?“ Über die Klärung des Phrasemverständnisses und die zunehmende Durchdringung der Möglichkeiten, wörtliche wie auch phraseologische Bedeutung im Kontext sinnstiftend zu aktualisieren, hebt ein solches Vorgehen die semantische Doppelstruktur ins Bewusstsein, was die Sensibilität für feste Mehrwortverbindungen erhöht, die sich auch in anderen Kontexten niederschlagen kann.

3. Kai Pannen, *Ins Netz gegangen* (2023)

Ins Netz gegangen ist der Titel des sechsten Bandes der *„Du spinnst wohl!“*-Reihe von Kai Pannen. Der Kinderroman erzählt die Geschichte der Kreuzspinne Karl-Heinz und der Stubenfliege Bisy, die gemeinsam auf einem selbstgebauten Schiff ihrer Heimat, einer Buchenhecke, entgegensegeln wollen. An ihrer Schiffsfahrt werden sie zunächst durch eine Flaute gehindert. In Folge geraten sie in einen Sturm und lernen eine Auster kennen, die – mal männlich, mal weiblich – Aron oder Nora heißt. Schließlich finden sie eine Flaschenpost, in der sich eine halbe Schatzkarte befindet, die sie zu einer geheimnisvollen Insel führt. Zuvor werden sie aber noch von Moskito-Piraten mit einem einscherigen Krebs-Kapitän gekapert und entkommen wieder, während ihre Freundschaft zwischenzeitlich auf eine harte Probe gestellt wird. Am Ende finden sie ein – vorläufiges – neues Zuhause auf der Schatzinsel in einem von Karl-Heinz gesponnenen Netz, in dem sie *Schiffe versenken* spielen.

Die Bildrelevanz des Peritextes, aber auch der Illustrationen, die in den Fließtext eingelassen sind, wird im Vergleich zum vorangegangenen Textbeispiel als höher eingestuft, weil sich im Roman in Größe und Bezugnahme auf den Schrifttext variierende Bildelemente befinden, die immer wieder Netze in verschiedenen Kontexten abbilden, was dazu beiträgt, den im Titel eingesetzten und fortlaufend in verschiedenen Wortfeldern und Handlungszusammenhängen anklingenden Phraseologismus *jemandem ins Netz gehen* auf unterschiedliche Weise zu aktualisieren.

3.1 Die Phraseme im Text – Der titelgebende nominative Phraseologismus

Der Bildspendebereich des verbalen Phraseologismus *jemandem ins Netz gehen* stammt ursprünglich aus der „Jagd mit Netzen“, wobei nicht näher binnendifferenziert wird, ob es sich um die Jagd zu Wasser oder zu Land handelt. Die phraseologische

Bedeutung lässt sich mit „*von jmdm. überlistet werden*“[4] oder „*von jmdm. gestellt, gefasst werden*“[5] wiedergeben (vgl. Dudenredaktion [5]2020, 545). Die externe Valenz (vgl. Burger [5]2015, 98-100), also die syntaktischen Leerstellen des Phrasems, ergeben sich aus folgendem semantischen Modell: PRÄDIKAT [ins Netz gehen] – AGENS [jmd.] – ADRESSAT [jmdm.]. Das zieht nach sich, dass bei Gebrauch des Phrasems ein Subjekt (jmd.) und ein Dativobjekt (jmdm.) mit spezifischen semantischen Eigenschaften (menschlich) eingesetzt werden müssen, um die Mehrwortverbindung regelkonform, d.h. nicht modifiziert und ohne die sprachliche Einheit zu zerstören, anzuwenden. Diese Überlegung ist für den titelgebenden Phraseologismus in Kai Pannens Kinderroman nicht trivial, denn dieser wird formal modifiziert eingesetzt, indem die beiden syntaktischen Leerstellen ungefüllt bleiben. Da das Phrasem darüber hinaus resultativ verwendet wird, ergeben sich gleich mehrere, syntaktisch wie auch semantisch motivierte Fragen, die sich an diesen Titel stellen lassen: Wer ist wem ins Netz gegangen? Und wie ist es dazu gekommen? Können sich diejenigen, die ins Netz gegangen sind, wieder daraus befreien? Wenn ja, auf welche Weise? – Die Titelillustration gibt dazu zwar einige Hinweise, lässt aber auch noch vieles offen:

Abb. 3: Cover des Kinderromans *Ins Netz gegangen* (2023) von Kai Pannen

4 Kursivierung im Original.

5 Kursivierung im Original.

Die Titelillustration zeigt die beiden literarischen Tierfiguren Bisy, eine Stubenfliege, und Karl-Heinz, eine Kreuzspinne, die sich gemeinsam auf dem Meer auf einem Segelschiff befinden, dessen Korpus aus einem roten Holzschuh (Pantine) besteht. Kreuzspinne Karl-Heinz holt gerade ein Netz ein, in dem sich eine Flaschenpost befindet. Ihre Bedeutung wird besonders herausgestellt, da die Flasche zum einen mit Blick auf die anderen Bildelemente sehr groß dargestellt ist und zum anderen die Stubenfliege Bisy aus dem Bullauge des Schiffsrumpfs schauend eine Zeigegeste in ihre Richtung vornimmt. Auf dem Cover befinden sich darüber hinaus noch zwei weitere Netze, die als Hauptbestandteile bzw. als Stützvorrichtungen der Takelage dienen. An allen Netzen fällt auf, dass ihre Struktur unregelmäßig gehalten ist – sie scheinen also selbstgemacht zu sein. Außerdem trägt die Kreuzspinne eine Hose, auf der sich das Netzmuster wiederholt – allerdings sehr viel regelmäßiger, was die unregelmäßige Beschaffenheit der Netze am und im Schiff besonders ins Auge fallen lässt. Im Hintergrund ist schemenhaft ein weiteres, deutlich größeres Segelschiff auszumachen und unter Wasser lassen sich mehrere Fische erkennen.

Auch in diesem Romanbeispiel spielt bei der Kombination von Bild- und Schrifttext die Aktualisierung der wörtlichen Bedeutung eine zentrale Rolle, was bereits durch die zahlreichen, auf der Titelillustration sichtbaren Netze deutlich wird. Darüber hinaus handelt es sich bei einer der literarischen Tierfiguren um eine Kreuzspinne, also um ein Tier, das gemeinhin dafür bekannt ist, Netze zu spinnen. Die Kreuzspinne als Netze spinnendes Agens wiederum legt nahe, dass sie es ist, die ein Netz auslegt und der etwas ins Netz geht. Das Cover zeigt sogar einen solchen Fang, indem die im Netz befindliche Flaschenpost gezeigt wird. Ein solcher Fang hat allerdings ausschließlich etwas mit der wörtlichen Bedeutung der Einzelkomponenten des Phrasems zu tun und nichts mit der phraseologischen. Insofern besteht auch der Auftakt des zweiten Kinderromanbeispiels aus der Aktualisierung und damit der Zerstörung des Phrasems. Diese Aktualisierung wird im weiteren Verlauf der Narration immer wieder aufgegriffen und vertieft, so. z. B., wenn Karl-Heinz zum Fang der Flaschenpost äußert: „Mir ist nur eine Flasche ins Netz gegangen“ (Pannen 2023, 22). Gleichzeitig wird implizit immer wieder auf die phraseologische Bedeutung rekurriert. Das passiert zunächst durch Handlungssequenzen, wenn z. B. der Krebs-Kapitän mit seinen Moskito-Piraten Bisy und Karl-Heinz in seine Gewalt bringt. Schließlich geht innerhalb dieser Situation Karl-Heinz den Piraten noch ein weiteres Mal in besonderer Weise ins Netz, denn er lässt sich darauf ein, mit ihnen gemeinsame Sache zu machen und seinen Freund zu verraten. Insofern wird er nicht nur gefasst, sondern auch überlistet. Aus intratextueller Perspektive verweist das Phrasem *jmdm. ins Netz gehen* außerdem auf den ersten Band der *„Du spinnst wohl!“*-Reihe, deren Ausgangssituation das Kennenlernen der beiden in einem Jäger-Beute-Verhältnis stehenden Tierfiguren schildert. Dort fängt die hungrige Kreuzspinne Karl-Heinz die Stubenfliege Bisy in ihrem Netz und das ganz im Sinne beider Teile der semantischen Doppelstruktur des Phrasems: Bisy geht wortwörtlich in ein Netz, wird aber auch unmittelbar aus ihrem Flug gerissen und mit dem Tode bedroht und insofern überlistet, gestellt und gefasst.

Der gesamte Roman ist durchzogen von Illustrationen, die Netze und ihr Ausgangsmaterial (Stricke bzw. dicke Fäden) visuell zugänglich machen. So sind bereits auf Vor- und Nachsatzpapier offensichtlich selbstgesponnene Netze abgebildet, deren Mittelpunkt ein Rettungsring bildet. An einem Seitenelement des Netzes hängt eine sechsbeinige Hose (sie ist nicht achtbeinig, weil Karl-Heinz zwei Beine als Arme verwendet), die im Wind weht und dort offensichtlich zum Trocknen aufgehängt worden ist. Allein diese Illustration legt bereits nahe, dass Spinnennetze auch auf hoher See ihren Nutzen haben und dass dieser Nutzen vom ursprünglichen (Beute machen) abweichen kann (Wäsche aufhängen, Rettungsring fixieren).

Im Kontext der Narration des Romans *Ins Netz gegangen* kommen dem isolierten Lexem „Netz" insofern auf visueller wie auch auf schriftsprachlicher Ebene vielfältige Bedeutungen zu, die sich – wiederum ganz im Sinne einer Neusemantisierung – auch auf den Gebrauch des titelgebenden Phrasems auswirken. Für Bisy und Karl-Heinz sind Netze nützliche Gegenstände, allerdings nicht nur zum Jagen, sondern auch zum Suchen nach Dingen, die man verloren hat (oder zum Aufhängen von Wäsche, zum Fesseln von Piraten oder zum Verhindern, bei Seenot endgültig zu versinken). Vor allem sind sie aber Inbegriff von Wohnlich- und Gemütlichkeit: „Ich hab so Sehnsucht nach unserer Buchenhecke. Weißt du noch, wie schön unser Spinnennetz immer im Wind schaukelte?" (ebd., 10). Der Roman endet mit dem Kapitel „Zurück ins Netz" (ebd., 95-99) und schildert, wie es sich die beiden Freunde auf der Schatzinsel gemütlich machen:

> „So und nun machen wir es uns hier so richtig schön gemütlich." Er zog ein Knäul Spinnfäden aus seiner Tasche und knüpfte ein muckeliges Netz zwischen zwei Pfosten. Und anstelle des Sofas hängten sie eine prächtige Austernschale in Netz. Endlich saßen Bisy und Karl-Heinz in ihrer alten Zweisamkeit in ihrem neuen Zuhause. (ebd., 97)

Die Neusemantisierung besteht darin, dass das *Ins Netz Gehen* nun nichts mehr mit Jagd oder Überlisten zu tun hat, sondern mit dem zufriedenen Verweilen an einem wohnlichen Ort, was durch die die Narration abschließende Illustration zusätzlich untermauert wird.

Über die geschilderten Zusammenhänge, die sich um *jmd. ins Netz gehen* entspannen, hinaus, ist der Kinderroman von zahlreichen Paarformeln durchzogen wie z. B. „kreuz und quer" (ebd., 60, 70), „einzig und allein" (58), „auf und ab" (74) oder „auf und davon" (67). Außerdem lassen sich verschiedene teils aktualisierte, teils ausschließlich in phraseologischer Gesamtbedeutung eingesetzte nominative Phraseme finden, wie z. B. „Klotz am Boot" (38) oder „jmdn. an der Nase herumführen" (56). Auch sie bieten sich zur vertiefenden Betrachtung an, sind aber vor dem Hintergrund literarischen Lernens weitaus weniger von Interesse als der titelgebende Phraseologismus, der den gesamten Roman durchdringt und immer wieder aktualisiert und neusemantisiert wird.

3.2 Literaturdidaktische und methodische Überlegungen zu Kai Pannens *Ins Netz gegangen* (2023) mit Blick auf das titelgebende Phrasem

Der Kinderroman eignet sich gut für eine zweite Grundschulklasse, um gemeinsam in ein die Narration nachvollziehendes und die Illustrationen hinlänglich berücksichtigendes Gespräch zu kommen (Vertrautwerden mit dem literarischen Gespräch, vgl. Spinner 2006, 12-13), in dem das titelgebende Phrasem zu einem Ausgangspunkt gemacht wird, zu dem immer wieder zurückgekehrt wird. Es bietet sich an, den Kinderroman zum Gegenstand in einer regelmäßigen Vorlesezeit (z. B. immer morgens zu Unterrichtsbeginn) zu machen. Dabei sollte den Kindern, denen durch das Vorlesen die Last des selbstständigen Re- und Dekodierens abgenommen wird, die Möglichkeit gegeben werden, die Illustrationen genau betrachten zu können. Insofern bietet sich ein Sitzkreis an, in dem die jeweiligen Illustrationen reihum gezeigt werden können. Eine stärker bildorientierte Vorgehensweise wird sichergestellt, wenn im Vorfeld Scans der wichtigsten Illustrationen angefertigt werden, die dann über Beamer oder Whiteboard gezeigt werden können. Eine solche Zugangsmöglichkeit des Bildmaterials unterstützt einen verweilenden Blick, damit die jeweilige Illustration nicht zu schnell normalisiert, also auf (einige) ihre(r) zentralen Informationen reduziert wird. Ein längeres Verbleiben in der attentiven Phase, in der Phase also, in der Fragen an das Bild gestellt werden, denen zum Teil mit Weltwissen, zum Teil mit der Verknüpfung einzelner Bildelemente begegnet wird, unterstützt die mentale Modellbildung und insofern das Behalten des Bildes. Dadurch kann der neuerliche Abruf des nun verinnerlichten Bildes zu einem späteren Zeitpunkt ermöglicht werden (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, 48-51).

Zum Einstieg bietet es sich im Vergleich zu *Lahme Ente, blindes Huhn* an, die Elemente des Covers in umgekehrter Reihenfolge einzuführen, also zuerst die Titelillustration zu betrachten und erst anschließend den Titel aufzudecken. So kann sich zunächst intensiv mit der Bildbetrachtung auseinandergesetzt werden, indem die Kinder genau beschreiben, was sie sehen können und was sie sich dazu denken. Weder Bisy noch Karl-Heinz sind unmittelbar als die Tiere zu identifizieren, die sie laut Schrifttext darstellen sollen. Darüber hinaus bietet die bildliche Covergestaltung so viele vor allem die Schifffahrt und das Meer betreffende Details, die im Fortschreiten der Narration von Bedeutung sein werden, dass eine solche genaue Bildwahrnehmung eine kognitive Aktivierung von Welt- und Sprachwissen darstellt, die die weiteren Gespräche über den Text bereits vorentlastet. An die genaue Beschreibung und entsprechende Assoziationen können sich gezielte Nachfragen anschließen, die den Zusammenhang von Bildelementen thematisieren (z. B. „In welcher Verbindung stehen die beiden auf der Titelillustration sichtbaren Schiffe?“) und solche, die auf „Antizipationen“ (Spinner [2]2010b, 296) gerichtet sind (z. B. „Was wird es mit der Flaschenpost auf sich haben?“ oder „Was meint ihr – in welcher Verbindung stehen die beiden Figuren auf dem Schiff im Vordergrund?“). Es erweist sich als lohnend darauf zu achten, dass sich die Kinder intensiv an den Bildbeschreibungen und -deutungen beteiligen, damit bereits im Auftaktgespräch implizit erfahrbar wird, dass das Buch nicht weitgehend passiv rezipierend, sondern vielmehr gemeinsam aktiv sinnbildend wahrgenommen werden soll.

Im Anschluss an die gemeinsame Erörterung der Titelillustration wird der Titel aufgedeckt und das Phrasem mit seiner wörtlichen und seiner phraseologischen Bedeutung Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs. Wie es die syntaktischen Leerstellen bereits nahelegen, kann danach gefragt werden, wer wem ins Netz gehen könnte und was sich eventuell mit Hilfe der Bilder schon plausibilisieren lässt. So können die Kinder bereits auf verschiedene Ideen kommen, wie das Phrasem auf den abgebildeten Kontext übertragen werden kann, da sich mehrere Möglichkeiten anbieten (die Flaschenpost geht Bisy und Karl-Heinz ins Netz, vielleicht könnte das Schiff der beiden der Besatzung des Schiffes im Hintergrund ins Netz gehen, Fische können ins Netz gehen etc.). Durch eine solche Aktivierung werden die situativen Einsatzmöglichkeiten des Phrasems als freie oder feste Wortverbindung erprobt und es wird implizit die Erfahrung gemacht, wie vielfältig es einsetzbar ist. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht es im Verlauf der weiteren Auseinandersetzung mit dem Text, immer wieder auf die Frage zurückzukommen, wer inwiefern wem ins Netz gegangen sein könnte. Insbesondere das Ende der Geschichte eröffnet dann noch einmal eine Pointe, die mit der Neusemantisierung des Phrasems in Verbindung steht, wenn *ins Netz gehen* mit der Bedeutung *es sich gemütlich machen* konnotiert wird. Die Narration erstreckt sich auf 99 Seiten in insgesamt 22 Kapiteln, die es ermöglichen, kürzere (ein Kapitel) oder etwas längere Vorlese- und Gesprächseinheiten zu realisieren. Zum Abschluss der Auseinandersetzung mit dem Kinderroman können schriftlich und malend-gestaltend die verschiedenen Situationen zusammengetragen werden, in denen „ins Netz gegangen“ wird – vor wörtlichem, phraseologischem und neusemantisiertem Hintergrund.

4. Fazit

Die Untersuchung der zwei exemplarisch herausgegriffenen Kinderromane zeigt deutlich, dass titelgebende Phraseme eine Reichweite entfalten können, die den gesamten Schrift- und Bildtext einzubeziehen im Stande ist, indem sie semantisch oder formalsemantisch modifiziert werden. Über die daraus resultierende Betonung der Ambiguität der sprachlichen Einheiten wird dann eine Neusemantisierung eingeleitet, die aus der Verflechtung der formelhaften Wendung mit dem situativen Kontext der Narration erwächst. Dies wiederum hat zur Folge, dass sich verschiedene Deutungshypothesen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen (mikrostrukturellem) Phrasem und (makrostruktureller) Erzählung aufstellen lassen, die zur vertiefenden Interpretation des Gelesenen einladen. So lässt sich zu *Lahme Ente, blindes Huhn* mit Hilfe der Phraseme die Frage stellen, inwiefern die wörtlich, phraseologisch und/oder neusemantisiert zu verstehenden Zuschreibungen auf die Tiere zutreffen und mit welchen Elementen der Narration sich dies belegen lässt. Auch in *Ins Netz gegangen* können verschiedene Ereignisse und Geschehensmomente mit der wörtlichen, phraseologischen oder neusemantisierten Bedeutung in Beziehung gesetzt werden. Es stellt sich aufgrund der syntaktischen Leerstellen im Titel vor allem die Frage, wer wem ins Netz geht und welche Bedeutung dem Kernbereich des Phrasems „ins Netz gehen“ zugeschrieben

wird. Bild und Schrifttext bieten dazu sich ergänzende, aber auch voneinander abweichende Verortungsmöglichkeiten, was zu einer Erfahrung der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses (vgl. Spinner 2006, 12) im literarischen Text beitragen kann.

Literatur

Ballis, Anja/Burkard, Mirjam (2014): *Kinderliteratur im Medienzeitalter. Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule*, Berlin: Erich Schmidt.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph (2005): „‚Du hast ja ‘nen Vogel!‘ Phraseologie und Gesten in der Alltagssprache“, in: *Essener Unikate* 26, 69-75, unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_0047319/EU26_baur_chlosta.pdf (07.02.2025).

Burger, Harald (2006): „Phraseologie im Spracherwerb – Evidenz aus der Spontansprache“, in: Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (Hrsg.): *Phraseology in Motion I. Methoden und Kritik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 339-369.

Burger, Harald ([5]2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt.

Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.) (2022): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*, Stuttgart: Metzler.

Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*, Seelze: Kallmeyer/Klett.

Dudenredaktion ([5]2020): *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Berlin: Dudenverlag.

DWDS (o. J.): *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, unter: https://www.dwds.de/ (07.02.2025).

Finkbeiner, Rita (2011): „Phraseologieerwerb und Kinderliteratur. Verfahren der „Verständlichmachung“ von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* und *Krabat*“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 41(162), 47-73.

Häcki Buhofer, Annelies (1997): „Phraseologismen im Spracherwerb“, in: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (Hrsg.): *Wortbildung und Phraseologie*, Tübingen: Gunter Narr, 209-232.

Häcki Buhofer, Annelies (2004): „Spielräume des Sprachverstehens. Psycholinguistische Zugänge zum individuellen Umgang mit Phraseologismen“, in: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, Berlin [u. a.]: De Gruyter, 144-164.

Hintz, Ingrid ([7]2021): *Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hub, Ulrich (2021): *Lahme Ente, blindes Huhn*, Hamburg: Carlsen.

Jakobson, Roman (1971): „Linguistik und Poetik“, in: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, Frankfurt am Main: Athenäum, 142-178.

Jesenšěk, Vida (2006): „Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung“, in: *Linguistik Online* 27 (Neue theoretische und methodische Ansätze), unter: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747/1274 (07.02.2025).

Kepser, Matthis/Abraham, Ulf ([4]2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.

Lewald-Romahn, Laura M. (2024): „Bittersüß, sauer, salzig. Literarisches Lernen im diversitätssensiblen Literaturunterricht sinnanregend gestalten – am Beispiel von *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (2020)“, in: *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 8, 197-215, unter: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2015/3009 (07.02.2025).

Link, Jürgen ([8]2004): „Literatursemiotik“, in: Brackert, Helmut/Stückrath, Jörn (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 15-29.

Pannen, Kai (2023): *Ins Netz gegangen*, München: Tulipan.

Pompe, Anja/Spinner, Kaspar H./Ossner, Jakob ([4]2016): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.

Preußer, Ulrike/Siewert, Sandra (2023): „Literarisch lesen lernen – Beobachtungen am Peritext der Erstlese-Serie *Die Tierhelfer* (ab 2020)“, in: Bernhardt, Sebastian/Kumschlies, Kirsten (Hrsg.): *Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus*, Berlin: Frank & Timme, 17-40.

Richter-Vapaatalo, Urike (2007): *Da hatte das Pferd die Nüstern voll. Gebrauch und Funktion von Phraseologie im Kinderbuch. Untersuchungen zu Erich Kästner und anderen Autoren*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rietz, Florian (2017): *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schmitz, Ulrich (2011): „Sehflächenforschung. Eine Einführung“, in: Diekmannshenke, Hans-Joachim/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlingusitik. Theorien – Modelle – Fallbeispiele*, Berlin: Erich Schmidt, 23-42.

Schröder, Klarissa/Hayer, Björn (Hrsg.) (2016): *Didaktik des Animalen. Vorschläge für einen tierethisch gestützten Literaturunterricht*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Schubert-Felmy, Barbara ([5]2014): „Auseinandersetzung mit Texten und Medien in der Sekundarstufe I“, in: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutschdidaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 112-141.

Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch* 33, 6-16.

Spinner, Kaspar H. (2010a): „Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten“, in: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, Stuttgart: Fillibach/Klett, 93-112.

Spinner, Kaspar H. ([2]2010b): „Gesprächseinlagen beim Vorlesen“, in: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des*

Gesprächs im Literaturunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 291-307.

Staiger, Michael (2022): „Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell“, in: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*, Stuttgart: Metzler, 3-27.

Steinhäuser, Mirijam (2020): „Illustration Studies“, in: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*, Stuttgart: Metzler, 362-372.

Abbildungen

Abb. 1: Hub, Ulrich (2021): *Lahme Ente, blindes Huhn*, Hamburg: Carlsen, Titelillustration, unter: https://www.carlsen.de/taschenbuch/lahme-ente-blindes-huhn/978-3-551-32246-3 (07.02.2025).

Abb. 2: Hub, Ulrich (2021): *Lahme Ente, blindes Huhn*, Hamburg: Carlsen, 8, unter: https://www.carlsen.de/taschenbuch/lahme-ente-blindes-huhn/978-3-551-32246-3 (07.02.2025).

Abb. 3: Pannen, Kai (2023): *Ins Netz gegangen*, München: Tulipan, Titelillustration, unter: https://www.penguin.de/buecher/kai-pannen-ins-netz-gegangen/buch/9783864295850 (07.02.2025).

Teil III

Praxisbeispiele für Metapher und Phrasem im Unterricht

Sophie A. Moderegger

Bildsprache in Bildern: Potenziale bildlicher Metaphern und Phraseme im Kontext literarischer Lernprozesse

Abstract

Obwohl die Sprache im Literaturunterricht oft von metaphorischen Phänomenen geprägt ist, werden Metaphern und Phraseme selten selbst zum Lerngegenstand. Dies gilt besonders für literarisches Lernen in der Grundschule. Dabei halten nicht nur Texte, sondern auch Bilder in Bilderbüchern zahlreiche Möglichkeiten bereit, ein grundlegendes Verständnis für Metaphorik zu entwickeln und der Deutungsvielfalt von Metaphern nachzugehen. In diesem Beitrag werden Potenziale ergründet und reflektiert, die visuelle Darstellungen für die Schnittmenge zwischen metaphorischem und literarischem Lernen bereithalten. An einer Auswahl von Bilderbüchern werden darauf aufbauend die vielfältigen Phänomene von Bildsprache in Bildern in Verbindung mit didaktischen Impulsen aufgezeigt.

1. Metaphern und Phraseme im Literaturunterricht – eine Bestandsaufnahme

„Bildformen machen einen wichtigen Bereich der Sprache, der Literatur und der Lyrik aus“ (Waldmann 2010, 160). Nicht nur in den weiterführenden Schulformen, sondern auch in der Grundschule sowie im vor- und außerschulischen Bereich können Kinder daher in Literatur mit literarischer Metaphorik in Berührung kommen (vgl. Pieper 2013, 131-132). Dies führt jedoch nicht selbstverständlich dazu, dass bildhafte Sprache auch im Literaturunterricht der Grundschule thematisiert wird. Bildlichkeit ist ein Lehrplangegenstand, der erst in den Lehrplänen ab Klasse 5 als solcher benannt wird (vgl. ebd. 132). Waldmann betont jedoch, dass literarische Bilder „nicht als etwas aufgefaßt werden [sollten], das besonders schwierig, geheimnisvoll, ja weihevoll ist und dessen Gebrauch den literarischen Spezialisten vorbehalten bleiben muß“ (Waldmann 2010, 160). Vielmehr sei es die Bildfantasie, die jeder besitzen und gebrauchen kann, die ein entscheidender Grundbaustein für einen qualifizierten Umgang mit bildhafter Sprache ist: „Phantasie besitzt jeder, Bilder gebraucht jeder, Bildphantasie hat jeder“ (ebd.). An diesem Punkt setzt auch Pieper an und hält fest, „dass Metaphern Vorstellungsräume eröffnen und zu einem erkundenden, spielerischen Abschreiten dieser Räume einladen können“ (Pieper 2013, 129). Diese Argumente sprechen dafür, Metaphern, die ohne phraseologischen Kontext auftreten können, aber auch Metaphern in phraseologischen Kontexten, die sich in Phrasemen verfestigt haben (vgl. Burger [5]2015, 83, 86), in der Grundschule einen Raum im Literaturunterricht zu geben. Der Thüringer Lehrplan bietet hierfür Ansatzpunkte, da sowohl im Rahmen des Leseverstehens als auch im Bereich der Sprachuntersuchung Lyrik in die Textauswahl einbezogen werden soll, aber auch von einem spielerischen und experimentellen Umgang mit Sprache und Wortspielen die Rede ist (vgl. TMBWK 2010, 8, 10, 12, 19). Diese

Ziele lassen sich insbesondere mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden realisieren, die über analytische Verfahren hinaus Räume für kreative Umgangsweisen mit Sprache ermöglichen.

In der Sekundarstufe ist der Zugang zu metaphorischen Phänomenen oft von analytischen Verfahren geprägt, die nicht selten zu einem kritischen Verhältnis der Schüler:innen zu Lyrik führen (vgl. Pieper 2013, 129). Mit der Einführung der handlungs- und produktionsorientierten Methoden in den literaturdidaktischen Diskurs (vgl. Haas et al. 1994) wurde jedoch das Spektrum analytischer Verfahren durch eine Vielfalt weiterer methodischer Zugänge ergänzt. Diese sollen einerseits die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Phänomene wie Sprachbilder lenken, aber auch das spielerische Erfassen und Erproben von Sprachspielregeln in den Fokus des Literaturunterrichts rücken (vgl. Pieper 2013, 130). Mit einer Handlungs- und Produktionsorientierung im Kontext von bildsprachlichen Phänomenen kann auch ein Metaphern-Verstehen angeregt werden, wobei die Auseinandersetzung mit den Sprachbildern als kreativer Vorgang gesehen wird und sich nicht in einer Entnahme von Bedeutungen aus Texten erübrigt (vgl. Waldmann 2010, 160; Frieling 1996, 17).

Der Diskurs zur bildhaften Sprache im schulischen Kontext bezieht sich vorrangig auf lyrische Texte sowie auf den geschriebenen Text (vgl. Waldmann 2010, Pieper 2013, Katthage 2006, 7). Ein Deutschunterricht vor dem Hintergrund einer mediatisierten und bildgeprägten Lebenswelt (vgl. Krotz/Hepp 2012) darf aber nicht aus den Augen verlieren, dass der Analyse und Interpretation von Bildzeichen ebenfalls ein entscheidender Stellenwert im Deutschunterricht zukommen muss. Die Metapher der Bilderflut ist eine beliebte Visualisierung der aktuellen medialen Entwicklungen, die mit Bilderangst und übermäßigem Bildkonsum assoziiert wird (vgl. Schade/Wenk 2011, 39). Bilder können jedoch produktiv in eine Didaktik der Metapher eingebunden werden. Auch Katthage sieht das Bild nicht als Konkurrenz zum Text, sondern arbeitet fruchtbare Synergien heraus, die an die Überlegung anschließen, dass die „Didaktik der Metapher“ als „eine Antwort auf die Bilderflut“ gesehen werden kann (Katthage 2006, 55-56). Er betont, dass „Sehen und Verstehen eines Bildes [...] ebenso erlernt werden [müssen] wie das Schriftlesen und das Textverstehen“ (ebd. 56). Dies ist maßgeblich auf das Wechselspiel zwischen Bezeichnetem und Zeichen zurückzuführen, das auch für metaphorische Phänomene zentral ist und im Rahmen der Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit erkundet werden kann (vgl. Katthage 2006, 8). In diesem Lernbereich können metaphorische Phänomene ohne und mit phraseologischem Kontext in Form aller Zeichensysteme für metaphorische Phänomene sensibilisieren und ein Übungsfeld für unterschiedliche Bedeutungsebenen und Lesarten (vgl. Burger [5]2015, 14) bieten.

Es zeigt sich, dass Bilder und Metaphern aus didaktischer Sicht in einem symbiotischen Verhältnis stehen: einerseits ist ein Verständnis, was sich hinter Metaphorizität verbirgt, grundlegend, um tiefer liegende Bedeutungsschichten in Bildern erschließen zu können, andererseits kann die Metapher im Bild zu einem Verständnis führen, wie Metaphern grundlegend funktionieren – eine Erkenntnis, die auch auf literarische Tex-

te übertragen werden kann. Doch nicht jedes Bild ist gleichermaßen geeignet, um bei Kindern Konzepte des Metaphorischen anzubahnen. Ziel des folgenden Beitrags ist es daher, aus den Diskursen Metaphorntheorie, Metaphorndidaktik und Literaturdidaktik Anhaltspunkte zu gewinnen, welche Potenziale die Beschäftigung mit metaphorischen Phänomenen im Bild für metaphorisches und literarisches Lernen gleichermaßen birgt. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, was metaphorische Darstellungsweisen im Bild und diesbezügliche Rezeptionsprozesse kennzeichnet. Die gewonnenen Erkenntnisse werden auf eine Auswahl von Bilderbüchern bezogen, in denen Metaphern mit und ohne phraseologischen Kontext eine zentrale Bedeutung haben, um konkrete didaktische Anregungen für metaphorische Lernprozesse im Literaturunterricht zu entwickeln.

2. Anknüpfungspunkte aus der Metaphorntheorie an literarische Lernprozesse

Insbesondere mit einem Fokus auf ästhetische Aspekte sind die theoretischen Zugänge zur Metapher hochgradig vielfältig (vgl. Huss 2019). Daher beschränkt sich die folgende Argumentation nicht auf einen Begriffszugang. Vielmehr werden über unterschiedliche theoretische Ansätze relevante Aspekte des Phänomens Metapher im Kontext bildlicher Repräsentationen für den Literaturunterricht der Grundschule herausgearbeitet.

Bild und Text haben nicht nur aus literaturdidaktischer Sicht Parallelen und Potenziale für Synergieeffekte, sondern sie stehen auch bei einem theoretischen Zugang zur Trias Bild-Metapher-Text in enger Beziehung. Sauerbier (1985, 227) weist darauf hin, dass der Ausdruck „‚Bild' [...] selbst schon eine Metapher – für rhetorische Ausdrücke, speziell für Metaphern [sei]". Der Begriff wird hier umgangssprachlich bzw. vortheoretisch verwendet, umschließt aber „Metaphern und andere rhetorische semantisch-sigmatische Figuren" (ebd.). In den Termini *Sprachbild* und *Bildsprache* verbirgt sich eine doppelte, wenn auch reziproke Metaphorizität: „*Sprachbild* gebraucht *Sprache* wörtlich und *Bild* metaphorisch, während *Bildersprache* umgekehrt das *Bild* wörtlich und die *Sprache* metaphorisch versteht" (Katthage 2006, 54). Gerade dann, wenn in einer Didaktik der Metapher Bilder im Zentrum stehen, lohnt es sich, auch der Idee der Metapher als sprachliches Bild nachzugehen. Katthage argumentiert, dass seit dem 18. Jahrhundert die Bildlichkeit im Diskurs des Metaphernbegriffes zum selbstverständlichen Kriterium geworden ist (vgl. ebd.). Dieser Zugang wird daher auch häufig in Lehrwerken für den Deutschunterricht genutzt. Da der Unterricht (insbesondere in weiterführenden Schulen) eine Bestimmung des Begriffes Metapher braucht, formuliert Katthage daher: „In der Metapher begegnen sich zwei verschiedene Bedeutungsbereiche. Mit der Metapher sieht man etwas als etwas anderes. Die Metapher formt ein Sprachbild mit einer neuen Bedeutung" (ebd., 64). Die angesprochene Verschiedenheit der Bedeutungsbereiche differenziert Waldmann mit den Begriffen Haupt- und Nebenbedeutung. So gibt es bei einem „Wort nicht nur eine erwartete Hauptbedeutung

[...], sondern vor allem eine Nebenbedeutung“ (Waldmann 2010, 164). Dieser begriffliche Zugang lässt sich auf Phänomene der Metaphorik im Bild übertragen und stellt damit einen definitorischen Ansatz dar, der auch im Unterricht nachvollziehbar Metaphorik in Bild und Sprache theoretisch zugänglich machen kann. Katthages Fassung des Begriffes Metapher korrespondiert auch mit Spinners Überlegungen, dass insbesondere im Literaturunterricht der Grundschule die Besonderheiten der Zeichenhaftigkeit und Mehrdeutigkeit im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen sollten, da über diesen Zugang ein grundlegendes Verständnis für „die Verwendung bildlicher Ausdrucksweisen“ entstehen kann (Spinner 2000, 8-9). Ein Literaturunterricht mit Fokus auf diese Lernziele muss didaktisch und methodisch Räume anbieten, in denen Mehrdeutigkeit reflektiert und diskutiert werden kann.

Überlegungen, die mit dem diskursiven Charakter literarischen Lernens (z. B. im literarischen Gespräch) oder der Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen korrespondieren (vgl. Spinner 2006, 12-13), entstammen dem Diskurs der Metaphernkommunikation. Hier wird hervorgehoben, dass Metaphern erst in kommunikativen Kontexten zur Metapher werden, die Rezipient:innen also einen entscheidenden Anteil an der Konstitution metaphorischer Bedeutung haben (vgl. Katthage 2006, 27). Diese pragmatisch orientierte Metapherntheorie fasst Metaphern nicht als ein statisches Phänomen auf und öffnet sie dadurch für Bildebenen, die in kommunikativen Situationen entstehen können (vgl. ebd.). Auch bei der Interaktionstheorie wird nicht von Austausch im Sinne der Substitutionstheorie oder verkürzten Vergleichen wie im Kontext der Vergleichstheorie (vgl. Pieper 2013, 128) gesprochen. Vielmehr wird der „Zusammenhang ihres Gebrauchs in den Blick“ genommen, sodass Wechselwirkungen im Rahmen eines Kontextes das Verständnis der Metapher konstituieren (vgl. ebd.; Katthage 2006, 40). Literaturdidaktisch interessant ist, dass die Vielfalt der dadurch entstehenden semantischen Bezüge im Rezeptionsprozess im Zentrum stehen und zum Gegenstand literarischer Gespräche werden können (vgl. Pieper 2013, 129). Ausgangspunkt für die Diskussion von Mehrdeutigkeiten können dabei sowohl metaphorische Phänomene in Texten als auch in Bildern sein.

In der Auseinandersetzung mit Metaphern in Bildern werden im Metapherndiskurs auch die Begriffe der „pictorial“ oder „visual metaphor“ als nichtverbale Form der Metapher verwendet (Forceville 2008; Rimmele 2021). In diesem Kontext wird hervorgehoben, dass sich ein Verständnis für visuelle Metaphorik nicht in der bloßen Übertragung von Kriterien sprachlicher Metaphorik entwickeln lässt, sondern die „genuin visuellen und besonders bildlichen Mittel zur Hervorbringung von metaphorischen Sinnprozessen“ Berücksichtigung finden müssen (Huss 2019, 14). Forceville unterscheidet im Kontext visueller Metaphern grundsätzlich zwischen mono- und multimodalen Metaphern, wobei „pictorial metaphors“ zu den monomodalen Metaphern zählen, da Ziel und Quelle mit dem Bild nur einen Darstellungsmodus haben und nicht etwa zusätzlichen Text benötigen (Forceville 2008, 463). Dieser Begriff kann nicht nur für einzeln stehende Bilder gelten, sondern auch für Bildfolgen in textfreien Bilderbüchern. Unter den vorgeschlagenen Typen visueller Metaphern ist für den Kontext des

literarischen Lernens mit Bildern (z. B. in Bilderbüchern) die „contextual metaphor“ von besonderem Interesse. Hier entsteht die Metapher aus dem visuellen Kontext heraus, in dem sich ein Objekt befindet (vgl. ebd., 464). Über Verfremdungen der Darstellungsweise können dabei neue Bedeutungsebenen entstehen. Ansatzpunkte für Verfremdungen, die auch als „Regelverstöße oder Verletzungen bildlicher Darstellung“ bezeichnet werden, sind beispielsweise Form, Farbigkeit, Größenverhältnisse und Textur (Huss 2019, 425, 310). Die metaphorischen Prozesse entstehen hier aus der Beziehung zwischen Bildelementen heraus. Darüber hinaus können Bildelemente an sich aber auch eine metaphorische Bedeutung haben. Das generell mit Metaphorik verbundene Phänomen der Mehrdeutigkeit, hat im Kontext visueller Metaphern eine besondere Relevanz, da sich Inhalte mit Bildzeichen kaum eindeutig abbilden lassen (vgl. Brög 1979, 110).

Die exemplarisch ausgewählten und dargestellten Bezugspunkte zwischen Metaphorntheorie, Metapherndidaktik und Literaturdidaktik zeigen, wie eng das Phänomen *Metapher* mit den Begriffen *Bild* und *Sprache* verknüpft ist. Argumente aus den begriffstheoretischen Zugängen wie auch Überlegungen zum Rezeptionsprozess bei der Auseinandersetzung mit Metaphern sprechen dafür, den Fokus der Metapherndidaktik zu weiten. Über schriftliche Texte hinaus sollten auch Sprachbilder und Bildsprache in bildlichen Repräsentationen in den Literaturunterricht einbezogen werden.

3. Visuelle Metaphorik im Rahmen von literar-ästhetischen Lernprozessen

Einen Einsatz von Metaphern aus unterschiedlichen Zeichensystemen betrachtet Holder (2019, 5, 257, 286) als gerechtfertigt, da die diesbezüglichen Rezeptionsprozesse Ähnlichkeiten aufweisen. Durch die unterschiedliche Beschaffenheit der Zeichensysteme sei aber davon auszugehen, dass sich Auswirkungen für den Rezeptionsprozess ergeben (vgl. ebd., 6). Umso wichtiger ist es, „dass das Konzept der Metapher aus der Sicht der Rezipienten nicht an ein Zeichensystem gebunden ist“ (ebd., 5).

Besonders bedeutsam für die Spezifik des Rezeptionsprozesses von Bildern und Metaphorik in Bildern ist die simultane Präsentation aller Bilddetails für die Rezipient:innen. Sauerbier (1985) betont, dass damit jedoch nicht automatisch eine simultane Wahrnehmung von Bildern einhergeht, „die Abfolge der Wahrnehmungsdaten von Bildern [...] aber ungleich weniger determiniert [ist] als bei diskursiver Sprache“, was u. a. zur „Effektivität der ‚Bildsprache‘“ führt (Sauerbier 1985, 149). Daraus ergibt sich, dass Konnotationen im Rahmen von Bildern offener auftreten als im Rahmen von schriftsprachlichen Texten (vgl. ebd.). Für die Bedeutungskonstruktion hat dies zur Folge, dass die Rezipient:innen den Rezeptionsverlauf zu einem hohen Grad mitbestimmen, unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte legen und so eine Vielfalt an Sinnkonstruktionen entstehen kann (vgl. Moderegger 2024, 78-79). Auch metaphorisch konnotierte Bildelemente können daher je nach Rezeptionsprozess unterschied-

lich wahrgenommen und in Beziehung gesetzt werden – der Fokus liegt sprichwörtlich im Auge der Betrachter:innen.

Trotzdem ist der Rezeptionsverlauf nicht beliebig. Durch visuelle Strukturen, die den Blick lenken und auf Regelverstöße in der Darstellung hinweisen (z. B. irritierende/sich verändernde Farbigkeit oder Größenverhältnisse), kann das Augenmerk auf metaphorische Darstellungen gelenkt und diese gezielt im Bild inszeniert werden (vgl. ebd., 51-64). Diese Regelverstöße – auch als semantischer Bruch bezeichnet – sind ein zentrales Element des Metaphernverstehens (vgl. Holder 2019, 6). Werden durch den Kontext aufgebaute Erwartungen nicht erfüllt, ist es Ziel des Rezeptionsprozesses, diesen Bruch sinnbringend zu reparieren (vgl. ebd., 7). Das bedeutet, dass die Metaphern-Komponenten Quell- und Zielbereich neu semantisiert werden müssen (vgl. ebd., 8). Diese Rezeptionshandlung führt dazu, dass das Bild für die Rezipient:innen zu einem Gegenstand intensiver Beschäftigung wird (vgl. Rimmele 2021, 94). Der Rezeptionsprozess gleicht dabei einem hermeneutischen Zirkel, über den die vermuteten metaphorischen Bezüge schrittweise nachvollzogen werden (vgl. ebd., 92). Die Entstehung von Bedeutungen kann also als Dynamik beschrieben werden und lässt die Möglichkeit offen, dass zu einzelnen Bildelementen mehrere Lesarten entstehen (vgl. ebd., 86). Dies ist nicht zuletzt auch auf subjektive Projektionsvorgänge zurückzuführen, die im Verstehensprozess wirksam werden (vgl. ebd.). So sind „metaphorische Projektionen in figurativen Bildern [...] oft nur zu unterstellen, sie artikulieren sich eben nicht notwendig in unübersehbaren Operationen auf der materiellen Ausdrucksebene“ (ebd., 73). Metaphern im Bild gehen also nicht immer mit einem Irritationseffekt einher (vgl. ebd., 79). Umso wichtiger ist für metaphorisch angelegte Bilder eine sorgfältige Lektüre, bei der die einzelnen Bildelemente und Gestaltungsweisen in Beziehung gesetzt werden. Diese Lektüretätigkeit kann ebenso als Leseprozess bezeichnet werden, wie es bei der Rezeption von Texten der Fall ist (vgl. Dehn 2008, 23). Die angesprochenen Rezeptionsvorgänge können jedoch schwerlich dazu führen, „dass Texte oder Bilder sich am Ende eines Interpretationsvorgangs stets zu einer einzigen kohärenten Botschaft verdichten“ (Rimmele 2021, 93). Die hier angesprochene Vieldeutigkeit auszuhalten und produktiv zu nutzen ist ein herausforderndes Thema für Lehrkräfte, korrespondiert aber mit Spinners Idee der „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006, 12).

Im Prozess der konstruktiven Rezeption von Metaphern werden bei Bildern und Texten gleichermaßen im Gehirn mentale Repräsentationen – also Vorstellungsbilder – erzeugt (vgl. Katthage 2006, 58). Vorstellungen sind es auch, die für Spinner literarische Lernprozesse entscheidend prägen: „Die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen ist ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“ (Spinner 2006, 8). Daran anschließend formuliert er für den Literaturunterricht das Ziel „[b]eim Lesen und Hören Vorstellungen [zu] entwickeln“ (ebd.). Aber auch die Metapher selbst bleibt bei seinen Aspekten literarischen Lernens nicht unberücksichtigt. So gilt es auch Lerngelegenheiten zu generieren, in denen Schüler:innen „[m]etaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen“ können (ebd., 11). Dabei

stuft er zwar das Erklären von metaphorischen und symbolischen Bedeutungen als herausfordernd ein, ermutigt jedoch auch dazu, über eigene Bedeutungsassoziationen Zugänge schaffen zu können (vgl. ebd.).

In diesen Ausführungen zur Rezeption von Bildern und Metaphorik in Bildern zeigt sich, dass es deutliche Schnittstellen mit literarischen und ästhetischen Lernprozessen gibt. Unter literarischem oder literar-ästhetischem Lernen kann dabei eine „Auseinandersetzung mit literarischen Texten mit dem Ziel, eine literarästhetische Erfahrung zu ermöglichen“ verstanden werden (Kräling/Martín Fraile 2015, 4). Ein wichtiges Element, das metaphorischem Verstehen im literar-ästhetischen Lernen einen Ort gibt, ist die ästhetische Erfahrung. Eine solche kann bei der Begegnung mit Metaphorik in Bildern ausgelöst werden und zu metaphorischen Sinnkonstruktionen führen. Für Duncker (1999, 11) geht der ästhetischen Erfahrung eine sinnliche Empfindung voraus, die als ästhetische Empfindung zum Innehalten und Reflektieren anregen kann. Ausgelöst durch einen Bruch mit Erwartungen und Vorerfahrungen in Bezug auf einen Rezeptionsgegenstand geht sie oft mit Irritationen oder auch einem Staunen einher (vgl. ebd.). Genau dieses Potenzial haben Metaphern und metaphorische Darstellungsweisen im Bild, da sie durch Regelverstöße und Brüche mit dem Kontext zu Irritationen führen können. Im Rahmen des sich anschließenden symbolischen Verarbeitungsprozesses, der nicht nur sprachlich, sondern auch über bildhafte Vorstellungen ablaufen kann, werden Konstrukte erzeugt, die eine Lösung oder Deutung für die Irritation beinhalten (vgl. ebd., 13-14). Auf diesem Weg wird eine Brücke zwischen dem Gegenstand und der inneren mentalen Modelle des/der Rezipierenden hergestellt (vgl. ebd.). Wie dabei bildhafte Sprache für die einzelnen Leser:innen wirkt, ist für Waldmann abhängig von subjektiven Spracherfahrungen. Er betont, dass die Intensität der Metapher leserbezogen unterschiedlich ausfallen kann, da auch die „Differenzerfahrung der allgemeinen Verschiedenheit zur Alltagssprache“ subjektiv wahrgenommen wird (Waldmann 2010, 170). Auch lassen sich Rezipient:innen nicht in gleichem Maße auf die Irritationen ein, die im Rezeptionsprozess entstehen. Es besteht auch immer die Möglichkeit, die Konstruktion komplexer Sinnkonstruktionen abzubrechen und das Wahrgenommene wörtlich oder auf einer ikonischen Verständnisebene zu erfassen. An diesem Punkt können didaktische Maßnahmen helfen, die Irritationen in einen fruchtbaren symbolischen Verarbeitungsprozess zu überführen – an diesem Punkt kann die Metapherndidaktik ihre Werkzeuge entfalten.

Um die Wahrscheinlichkeit einer ästhetischen Erfahrung zu erhöhen, braucht es literar-ästhetische Lerngegenstände, die ein Irritationspotenzial bereithalten. Diesbezüglich sind Erkenntnisse aus Modereggers Rezeptionsstudie zum Verständnis von Bildnarrationen in textfreien Bilderbüchern (2024) von Interesse. Es konnte nachgewiesen werden, dass komplexe visuelle Erzählstrukturen, die oft ein metaphorisches Moment beinhalten, bei Grundschüler:innen häufiger zu abstrakten Sinnkonstruktionen und in diesem Kontext einer intensiven Auseinandersetzung mit der irritierenden Stelle führen (vgl. ebd., 258). Metaphern und metaphorische Darstellungsweisen in Bildern bergen somit ein großes Potenzial für literar-ästhetische Lernprozesse.

4. Didaktische Potenziale von Metaphern und Phrasemen im Bilderbuch

4.1 Metaphorische Phänomene im Bilderbuch

Insbesondere wenn es darum geht, innere Vorgänge der handelnden Figuren, zeitliche und räumliche Veränderungen oder auch einen Wechsel von Erzählenden, Erzählebenen und Weltenkonstrukten zu visualisieren, reichen ikonische Zeichen zur Darstellung in der Regel nicht aus (vgl. Moderegger 2024, 63-64). Hier wird zu visuellen Strukturen gegriffen, die oft mit einer verfremdenden Darstellungsweise einhergehen und damit Irritationen erzeugen, die abstrakte Denkprozesse anregen sollen. Diese visuellen Strukturen des Erzählens sind bildspezifisch und beziehen sich damit auf einen Teilaspekt der Metaphernkompetenz, der über Texte nicht zugänglich ist. Auch lassen metaphorische Darstellungen im Bild „sich nicht einfach anhand der Übertragung von Kriterien sprachlicher Metaphorik verstehen“ (Huss 2019, 14). Anders als Texte verfügen „Bilder über keine prädikative Struktur in Form einer festen Syntax bzw. Grammatik“ (ebd., 425). Trotzdem können unterschiedliche Bildelemente und Bedeutungsbereiche aufeinander bezogen werden, wodurch neben den ikonisch erschließbaren Darstellungen der Blick auf weitere Deutungspotenziale gelenkt wird (vgl. Katthage 2006, 64). Da der Rezeptionsverlauf in Bildern keine Abfolge vorgibt und auch das Herstellen von Bezügen in der Hand der Rezipient:innen liegt, können gezielte „Regelverstöße und Verletzungen bildlicher Darstellung“ (Huss 2019, 425) als Formen der Verfremdung den Rezeptionsprozess behindern und metaphorische Sinnkonstruktionen einfordern. Verfremdungen können beispielsweise Farbigkeit, Größenverhältnisse oder Anordnung von Elementen betreffen, aber auch in Form unerwartet positionierter und kombinierter Objekte auftreten (vgl. Forceville 2009, 31). Die Wirkung tritt jedoch nur durch den Kontext hervor, aus dem sich die verfremdeten Elemente so hervorheben, dass sie eine Irritation der eigenen Konzeption von Wirklichkeit darstellen, oder die im Bild konstruierte Wirklichkeit gebrochen wird (vgl. Forceville 2008, 463; Huss 2019, 425). Vergleichbare Phänomene werden mit Bezug auf Schrift und Text auch im Diskurs der Literaturdidaktik verhandelt. Hier ist die Rede von sprachlicher, struktureller oder inhaltlicher Alterität, die zu Diskrepanzerfahrungen führen kann (vgl. Abraham 2000, 17). Literarische Lerngegenstände, die über die angesprochenen Rezeptionswiderstände verfügen, bergen Alteritätspotenziale (vgl. ebd.; Maiwald 1999, 155).

Die vorgestellten Besonderheiten metaphorischen Erzählens im Bild lassen sich universell auf künstlerische Werke, Bildgeschichten, aber auch Medienprodukte in der Öffentlichkeit wie z. B. Werbung anwenden. Die Auseinandersetzung mit Metaphorik im Bild unterstützt somit das Verstehen des Systems der Bildzeichen, vermittelt aber gleichzeitig ein allgemeines Verständnis von Metaphorik. Im Bilderbuch – einem Medium mit enormem literar-ästhetischen Potenzial für den Deutschunterricht (vgl. Thiele 2003) – können Metaphern und Phraseme sehr unterschiedlich in Erscheinung treten. Es lassen sich folgende Phänomene unterscheiden:

(1) Bilderbücher mit metaphorischer Bildsprache,
(2) Bilderbücher mit metaphorisch aufgeladenen (konnotierten) Figuren,
(3) Sprachliche Metaphern mit und ohne phraseologischen Kontext im Bild sowie
(4) Metaphern mit phraseologischem Kontext als Thema des Bilderbuches.

Die nachfolgend dargestellten Phänomene sind sowohl in Bilderbüchern mit als auch in Bilderbüchern ohne Text (textfreie Bilderbücher) nachweisbar. In textfreien Bilderbüchern haben metaphorische Phänomene eine besondere Bedeutsamkeit, da sie im Sinne von Alteritätspotenzialen dazu beitragen, den Rezeptionsprozess zu verlangsamen. So entsteht Raum, um Inhalte zu reflektieren und inferenzieren, die sich mit Zeichen der Bildsprache nicht ikonisch oder indexikalisch über Zusammenhänge ausdrücken lassen (vgl. Moderegger 2020).

4.2 Bilderbücher mit metaphorischer Bildsprache

Ein gestalterisches Mittel, das häufig eingesetzt wird, um über eine ikonische Ebene der Darstellung hinaus Zusammenhänge oder abstrakte Deutungen zu konstruieren, ist die Farbigkeit. In Aaron Beckers *Die Reise* (2015) wird gezielt mit Farben gearbeitet, um die Aufmerksamkeit auf zentrale Objekte zu lenken, Leitmotive zu schaffen, Welten zu unterscheiden und auf Veränderungen aufmerksam zu machen.

Abb. 1: Aaron Becker (2015): *Die Reise*, Doppelseiten 2/3 und 8/9, © Gerstenberg Verlag

Zentrale Farbmetaphern, die sich durch das gesamte Buch ziehen, sind die der Farbigkeit der dargestellten Räume sowie die Farbe Rot als Leitmotiv für zentrale Gegenstände und magische Zeichnungen. Die Geschichte beginnt in einer in Brauntönen dargestellten Alltagswelt eines Kindes, in der ihm niemand Aufmerksamkeit schenkt (Abb. 1, oben). Mit einer magischen roten Kreide eröffnet es sich eine bunte, fantastische Abenteuerwelt (Abb. 1, unten). Da die verwendete Farbgebung im ästhetischen Sinne Irritationen, aber auch ein Staunen und Wohlgefallen auslösen kann, eignet sich die Thematik als Gegenstand für ein literarisches Gespräch. Über die Anknüpfung an eigene Empfindungen in ähnlichen Situationen kann der besondere Farbeinsatz zu einem Verständnis für die visuellen metaphorischen und symbolischen Ausdrucksweisen führen (vgl. Spinner 2006). Einmal für die Farbigkeit sensibilisiert, lädt das Buch an verschiedenen Stellen zu abstrakten Deutungen ein. So beginnt das Buch mit einer Stadtansicht, in deren Zentrum eine rote Ampel auffällt (Abb. 1, oben). Das Kind *sieht* in seiner Situation im Sinne eines metaphorischen Phrasems *rot*. Auf der letzten Doppelseite, nach der Rückkehr des Kindes in die Alltagswelt, wird diese Ansicht noch einmal aufgegriffen – diesmal jedoch mit einer grünen Ampel. Die Farbveränderung kann sowohl metaphorisch auf die Situation des Kindes mit und ohne Freund übertragen, aber auch in den Zusammenhang mit dem zeitlichen Verlauf gebracht werden. Das Buch lässt offen, wieviel Zeit in der Rahmen- und in der Binnenhandlung vergeht. Auch das Weltenkonstrukt des Buches lässt sich über die Farbmetaphorik erschließen. Was ikonisch ein Wechsel vom Kinderzimmer in einen Wald ist, kann auch als imaginäre Reise oder Traum gedeutet werden.

Über Gesprächsanlässe hinaus bietet das vielfältige metaphorische Potenzial des Buches zahlreiche Ansatzpunkte für handlungs- und produktionsorientierte Zugangsweisen. Bereits auf der ersten Doppelseite sitzt das Kind traurig auf der Treppe. In einer Denkblase können Schüler:innen hier die möglichen Gedanken des Kindes visualisieren (Abb. 1, oben und Abb. 2, unten). Auch an der Stelle des Übertritts in die fantastische Welt, die vor dem Umblättern nur durch einen grünen Schimmer in der Tür angedeutet wird, bietet sich den Kindern die Möglichkeit, Farbe in eigenen Zeichnungen metaphorisch einzusetzen (Abb. 2, oben). In einem Unterrichtsprojekt in der Klassenstufe 2 taten dies viele Kinder intuitiv, ohne dass die Funktion der Farbigkeit thematisiert wurde. Im Anschluss konnten die Kinderzeichnungen genutzt werden, um mit den Kindern auf die metaphorische und symbolische Funktion von Farbe einzugehen. In Abbildung 2 (unten) fällt auf, dass die Schüler:innen die wenigen Farbakzente der ersten Doppelseite in ihren Zeichnungen einsetzten und mit der farbigen Kleidung gezielt eine Unterscheidung zwischen dem Kind und „den anderen“ trafen. In den visuellen Vorstellungen, was das Kind hinter der Tür sehen würde, entwarfen sie farbige Gegenwelten zur langweiligen grau-braunen Alltagswelt des Buches (Abb. 2, oben).

Abb. 2: Schüler:innenergebnisse zu Aaron Beckers *Die Reise*

Nicht nur mit Farbigkeit, auch mit Größenverhältnissen, die Irritationen hervorrufen, können metaphorische Sinnkonstruktionen angeregt werden. So geschieht es in Natalia Chernyshevas *Die Rückkehr* (2015).

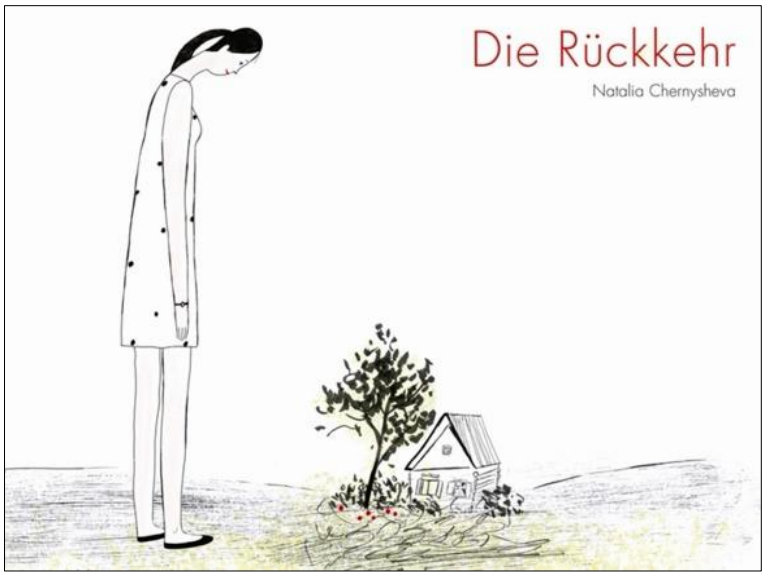


Abb. 3: Natalia Chernysheva (2015): *Die Rückkehr*, Titelbild, © Atlantis Verlag

Eine junge Frau kehrt aus der Großstadt nach Hause in eine ländliche Gegend zurück und erscheint plötzlich überdimensional groß im Garten der Mutter (Abb. 3). Hier nimmt die idiomatische Wendung „in die Höhe schießen“ eine bildhafte Gestalt an – die Frau scheint tatsächlich an ihren Erfahrungen gewachsen und damit groß geworden zu sein. Erst stückweise lassen sie bekannte Gegenstände, Speisen und Gerüche wieder zu dem Mädchen werden, das einst bei der Mutter im Garten gespielt hat. Die dargestellte Größe ist hier metaphorisch mit der Idee der Vertrautheit und des Fremdseins

verbunden. Aber auch der Aspekt der Zeit kann entscheidend die Sinnkonstruktionen bestimmen. Um diese Metaphorik zu erfassen, ist eine gewisse Lebenserfahrung hilfreich. Ohne didaktische Begleitung tendieren die Kinder sonst dazu, die Veränderung der Körpergröße magisch mit verzauberten Beeren oder der Suppe in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. Moderegger 2024, 145-146, 169-170).

In beiden vorgestellten Beispielen spielt der Aspekt der Zeit in die metaphorische Sinnkonstruktion hinein. Zeitbestimmungen, die sich verbal sehr leicht äußern lassen, müssen in Bildzeichen über (metaphorische) Zusammenhänge (indexikalische Zeichen) oder Symbole erschlossen werden. Abgesehen von Verfremdungstechniken in den Bereichen Farbigkeit und Größendarstellung wird auch mit einer Kombination aus Wiederholung und Veränderung gearbeitet. An diesem Beispiel kann auch für ältere Schüler:innen anschaulich gezeigt werden, wie Metaphorik im Bild funktionieren kann und dass ungewöhnliche Größenverhältnisse auf tiefer liegende Bedeutungsschichten schließen lassen.

4.3 Metaphorisch aufgeladene Figuren

Neben einem metaphorischen Einsatz von einzelnen Gestaltungselementen gibt es auch textfreie Bilderbücher, in denen eine Metapher im Zentrum der Geschichte steht. In Masoud Gharebaghis *När snögubben flyttade in* (Als der Schneemann einzog) (2022) betritt mit den Eltern, die vom Einkauf zurückkehren, ein Schneemann die Wohnung und bleibt bei der Familie (Abb. 4).

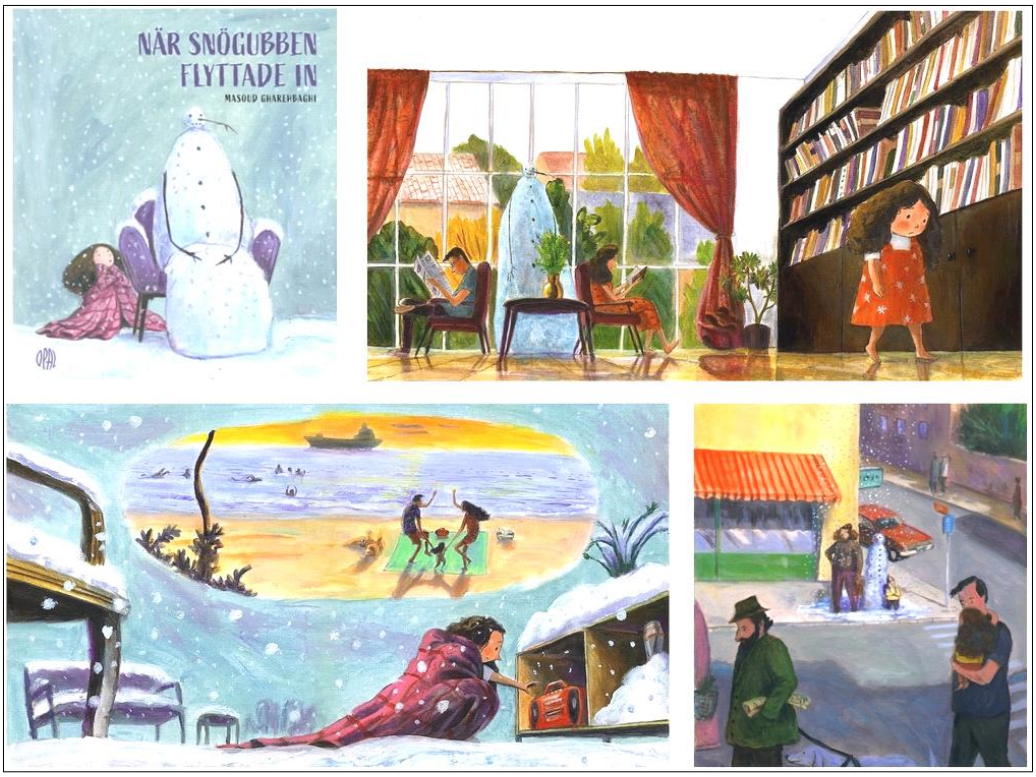


Abb. 4: Auszüge aus Masoud Gharebaghi (2022): *När snögubben flyttade in*, © Masoud Gharebaghi: https://masoudgh.com/when-the-snowman-moved-in-2/

Was zunächst als fantastische Erzählung gelesen werden kann, erweist sich als eine Geschichte, in der der Schneemann die eisige Stimmung widerspiegelt, die zwischen den Eltern herrscht. Die Tochter nimmt diese wahr und sucht in der Wohnung nach Gegenständen, die sie an schöne Momente mit den Eltern erinnern (Abb. 4, unten links). Auf diese Weise gelingt es schließlich, die emotionale Kälte aus dem Haus zu vertreiben.

Für die Rezipient:innen stellt sich der erste irritierende Moment bereits ein, als das Kind im Flur sitzt, auf seine Eltern wartet und diese beim Eintreten durch die Tür von einem übergroßen Schneemann begleitet werden. Die Irritation wird mit Zunahme der Schneemengen im Wohnzimmer gesteigert (Abb. 5) und auch bis zum Ende des Buches nicht aufgelöst. Zwar wurde die Familie des Mädchens von der winterlichen Situation befreit, der Schneemann ist aber zu einer anderen Familie weitergezogen (Abb. 4, unten rechts). Durch das Konstrukt der Erzählung lässt sich das Alteritätspotenzial kaum über Erklärungsmodelle der fantastischen Literatur lösen. Daraus ergibt sich das besondere Potenzial, die Figur des Schneemanns als Metapher in den Blick zu nehmen.

Zur Erkundung des Phänomens bietet sich nicht nur eine Übernahme der Perspektive des Mädchens an. Auch die Gedanken der anderen Familienmitglieder können entscheidend zur Sinnkonstruktion beitragen. Selbst die Sicht des Schneemanns oder von Gegenständen, die nicht direkt in das Geschehen involviert sind, können aus der Distanz einen Blick auf die Problematik haben (Abb. 5).

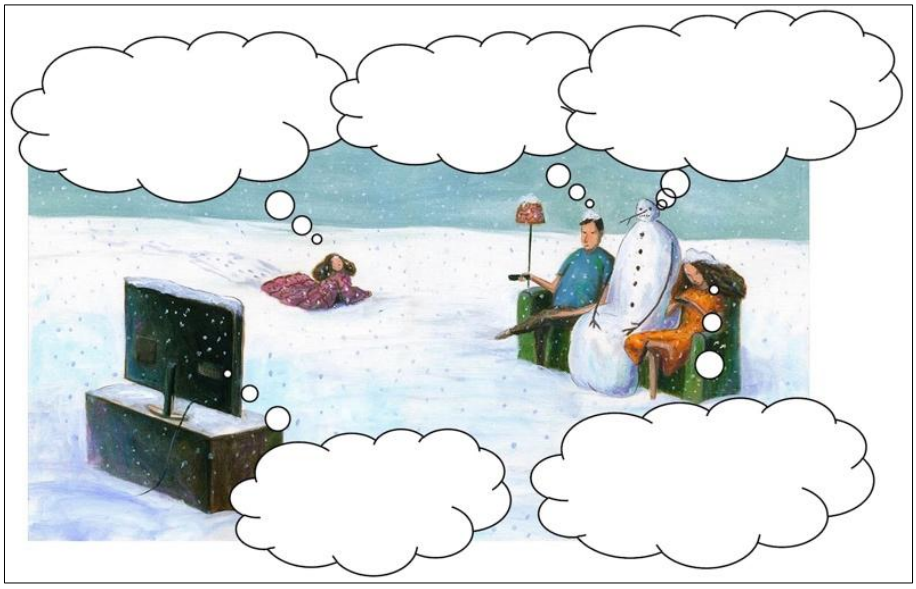


Abb. 5: Denkblasen zu Masoud Gharebaghi (2022): *När snögubben slyttade in*, © Masoud Gharebaghi: https://masoudgh.com/when-the-snowman-moved-in-2/

Neben textproduktiven Verfahren können auch Rollenspiele und Dialoge entwickelt werden, da durch die Textfreiheit des Buches sprachliche Leerräume entstehen. Eine weitere Leerstelle stellt das Ende der Geschichte dar. Mündlich, schriftlich oder zeich-

nerisch können Kinder hier eigene Vorstellungen entwickeln, welche Ursachen der Einzug des Schneemanns bei den anderen Personen haben könnte.

Auch in Eric Rohmanns *Time Flies* (1994) gibt es einen metaphorisch konnotierten Protagonisten. Vom Buchtitel her betrachtet repräsentiert er eine wörtliche Bedeutung der im Phrasem verfestigten Metapher „Zeit fliegt". Es ist ein Sperling, der in ein Naturkundemuseum mit Saurierskeletten fliegt. Ein Blitz zuckt und erleuchtet die prähistorische Szenerie, die sich plötzlich wandelt (Abb. 6). Das Licht leitet an dieser Stelle nicht nur als visuelle Darstellungsstrategie die Veränderungen in der Farbgebung und die Verlebendigung der Szenerie ein, sondern erhellt metaphorisch betrachtet auch den Blick in die Vergangenheit. Der Sperling fliegt durch die Urzeit, wird von einem Saurier gefressen, kann aber entkommen, als sich die lebendigen Tiere wieder in die Skelette des Museums verwandeln.

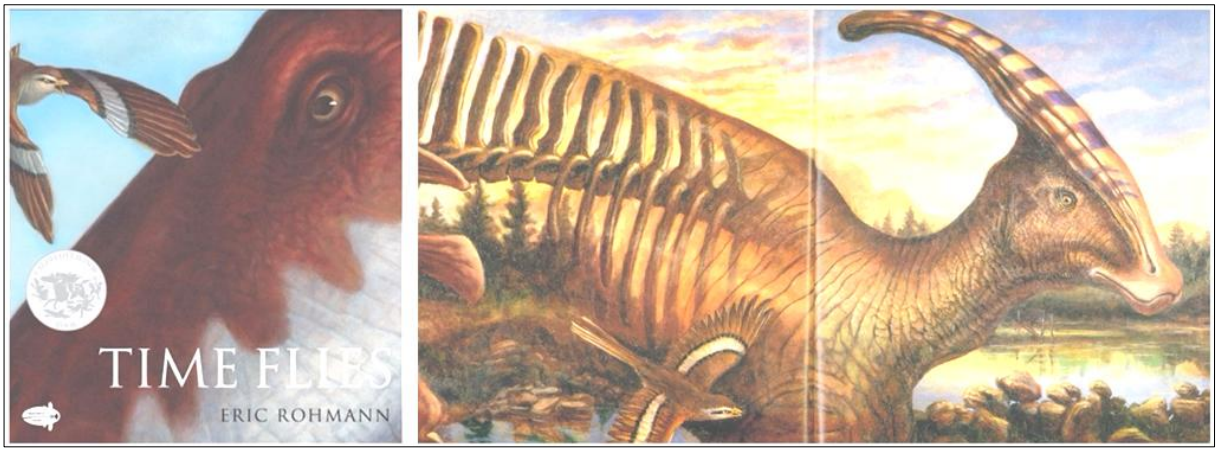


Abb. 6: Auszüge aus Eric Rohmann (1994): *Time Flies*, © Crown Publishers

Der Sperling stellt in diesem Bild eine Verbindung zwischen Gegenwart und Urzeit her. In ihm stecken als möglicher Nachfahre der Dinosaurier die Spuren der Vergangenheit, die sich im Licht des Blitzes erhellen. Somit ist er nur die Spitze des Eisberges einer Geschichte, die in ihm verborgen ist. Wenn der Sperling – wie im metaphorischen Buchtitel *Time Flies* angelegt – nicht nur als Vogel in einem Museum gesehen wird, sondern als Verbindungsglied zu einer vergangenen Welt, kann das Buch als eine nicht-fantastische Geschichte gelesen werden.

Der Vogel fungiert somit als Schlüssel zu einer metaphorischen Bedeutung der Geschichte und sollte im Zentrum stehen, wenn das Buch im Literaturunterricht thematisiert wird. Auch hier können handlungs- und produktionsorientierte Zugänge dabei helfen, die Erfahrungen des Protagonisten zu vertiefen und zu reflektieren. Ein Tagebucheintrag im Anschluss an das Museumsabenteuer bietet beispielsweise die Gelegenheit, die Erlebnisse nicht nur nachzuerzählen, sondern darüber hinaus die Rolle des Vogels in der Geschichte, aber auch im Zusammenhang der Evolutionsgeschichte zu thematisieren. Um die Irritation des Sperlings in der Saurierwelt aufzugreifen, könnte der Sperling in einer Sprechblase auch auf einen Dinosaurier antworten, der ihn mit

den Worten begrüßt: „Was bist du denn für ein seltsames Flugtier? Und was machst du hier bei uns?“. Darüber hinaus kann ein gemeinsames Nachdenken über den Titel des Buches dazu führen, die metaphorischen Ebenen der Geschichte zu ergründen.

4.4 Sprachliche Metaphern mit und ohne phraseologischen Kontext im Bild

In den vorgestellten Beispielen haben die Autor:innen und Illustrator:innen der Bilderbücher eigene metaphorische Zeichen und Darstellungsweisen entwickelt, um abstrakte Ideen zu transportieren. Darüber hinaus finden auch sprachlich tradierte Metaphern und Phraseme Eingang in visuelle Darstellungen. So hängt beispielsweise in Janoschs Geschichte *Oh, wie schön ist Panama* (1993) über Bär und Tiger, die auf der Suche nach dem Ort sind, „der nach Bananen riecht“ eine grüne Birne an der Zimmerdecke (Abb. 7).

Abb. 7: Janosch (1993): *Oh, wie schön ist Panama*, © Beltz & Gelberg

In Heinz Janischs Bilderbuch *Bärensache* (2008) ist der Text von zahlreichen Metaphern durchzogen. Die Geschichte beginnt mit dem metaphorischen Phrasem „Das ist ja zum Aus-der-Haut-Fahren!“, gefolgt von „sagte der Bär und fuhr aus der Haut, mitsamt dem Fell“ (Abb. 8). Die übertragene Bedeutung wird hier wörtlich genommen und auch in den humorvollen Illustrationen aufgegriffen. Eine Besonderheit des Buches ist es, dass die Geschichte dreimal hintereinander abgedruckt und jeweils mit anderen Illustrationen versehen ist (Abb. 8):

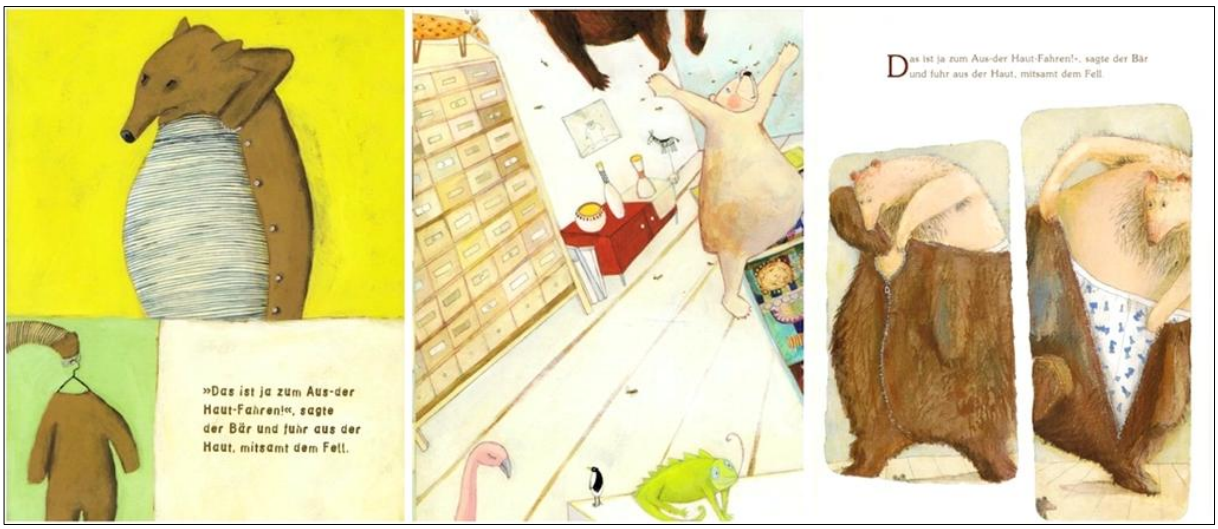


Abb. 8: Auszüge aus Heinz Janisch (2008): *Bärensache*, Illustrationen von Manuela Olten, Daniela Bunge und Helga Bansch (v. l. n. r.) © Bajazzo Verlag

Diese Textstelle in Kombination mit den Illustrationen kann hervorragend genutzt werden, um den Schüler:innen eine Idee von Metaphorik mit seiner übertragenen und wörtlichen Bedeutung und den damit verbundenen unterschiedlichen Lesarten zu geben. Aber auch im weiteren Verlauf lassen sich zahlreiche mehrdeutig zu verstehende Metaphern finden:

> „Jetzt hab ich die Schnauze voll!“, sagte der Bär zum Direktor und schüttelte sich, bis die Schnauze leer war.
> „Da schuftet man wie ein Bär“
> „Ich lasse mich nicht länger verschaukeln!“

Durch die Verfremdung oder Kontextualisierung der Phraseme wird immer wieder mit der wörtlichen und übertragenen Bedeutung gespielt, und die dadurch entstehenden mentalen Bilder unterschiedlich in den Illustrationen verarbeitet. Diese Bilderbuchidee regt dazu an, selbst mit bekannten Phrasemen zu spielen und diese in eigenen Illustrationen humorvoll zu inszenieren.

4.5 Metaphern mit phraseologischem Kontext als konkretes Thema des Bilderbuches

Eine weitere Gruppe von Bilderbüchern hat Phraseme als zentrales Thema des Buches. Häufig finden sich in den vorgestellten Phrasemen lexikalisierte Metaphern. Im schulischen Kontext wird für diese festen Wortverbindungen mit übertragenen Bedeutungen vereinfachend der Begriff Redewendungen gewählt.

Es lassen sich folgende Zugänge zu den Phrasemen feststellen: (1) Wörtliche Darstellung der Phraseme, (2) Andeutung der übertragenen Bedeutung und (3) Spiel mit Phrasemen.

(1) Wörtliche Darstellung der Phraseme

Jens Bonnkes *Schräger Vogel, krummer Hund* (2008) ist eine Sammlung von Phrasemen mit Tiermetaphern (Abb. 9). Auf jeder Doppelseite ist links das Phrasem mit einer kurzen Erläuterung zu lesen, rechts eine formatfüllende Illustration der Bedeutung. Wie auf dem Titelbild des Buches sichtbar, wird das Phrasem auf humorvolle Weise in seiner wörtlichen Bedeutung dargestellt (Abb. 9, links).

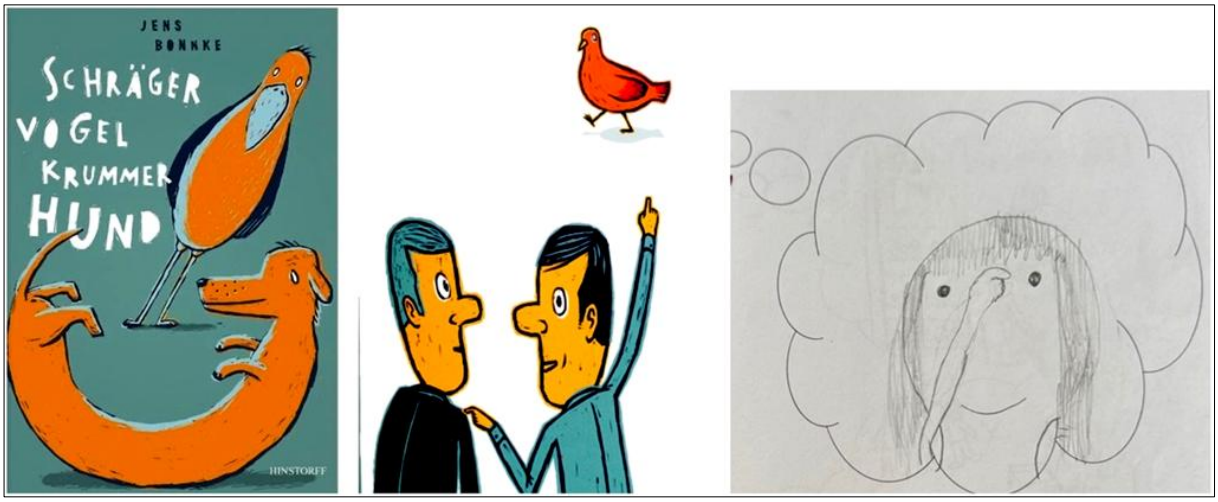


Abb. 9: Jens Bonnke (2008): *Schräger Vogel, krummer Hund*, © Hinstorff Verlag, mit Schüler:innenergebnissen

Durch diese Darstellungsweise eignet sich das Buch, um bereits bekannte Phraseme zu erraten und neue kennenzulernen. Darüber hinaus bieten die reduzierten Drucke Anregungen für eigene wörtliche Darstellungen von Phrasemen. Da die eigentliche Bedeutung nicht visualisiert ist, ist hier eine Leerstelle vorhanden, die im Unterricht für eigene bildhafte Vorstellungen genutzt werden kann (Abb. 9, mittig und rechts: *jemandem einen Vogel zeigen*).

(2) Andeutung der übertragenen Bedeutung

Bücher, die neben der wörtlichen Bedeutung auch Hinweise auf die übertragene Bedeutung der Phraseme anbieten, sind beispielsweise *Wer holt die Kuh vom Eis?* von Mirja Winkelmann (2018) und *Ich bin ein toller Hecht* von Linda Wolfsgruber (2003). Beide Titel überzeugen mit vielfältigen und überraschenden künstlerischen Darstellungen, die ein genaues Hinsehen und Nachdenken über die Bedeutungen und Lesarten fordern. Für den didaktischen Einsatz bedeutet dies, dass die Kinder methodisch zu einer intensiven Bildbetrachtung angeleitet werden müssen. Dabei sind Fragen und Irritationen zu erwarten, die beispielsweise im Gespräch oder in Denkblasen zu den Bildern aufgegriffen werden können.

In *Wer holt die Kuh vom Eis* wird das Nachdenken über die eigentliche Bedeutung meist über kleine Textbausteine im Bildhintergrund angeregt (Abb. 10, links). Der Ausspruch „Nee – wer macht denn sowas?!“ drückt Verwunderung aus, die auch

als Idee hinter dem Phrasem „Da brat mir einer einen Storch!“ steht (Abb. 10, rechts). Diese Indizien können im Unterricht Hilfen darstellen, um ein Verständnis für die übertragene Bedeutung des Phrasems anzuregen.

Abb. 10: Mirja Winkelmann (2018): *Wer holt die Kuh vom Eis?*, © Prestel Verlag

Ich bin ein toller Hecht arbeitet mit Phrasemen und Metaphern wie „eine kesse Biene“, „eine süße Maus“ (Abb. 11) oder „eine Schmusekatze“. Auf jeder Doppelseite tritt der Hecht als Leitmotiv in verkleideter Form auf und bietet mit seiner Verkleidung und seinen Handlungen einen Schlüssel zur metaphorischen Bedeutung an.

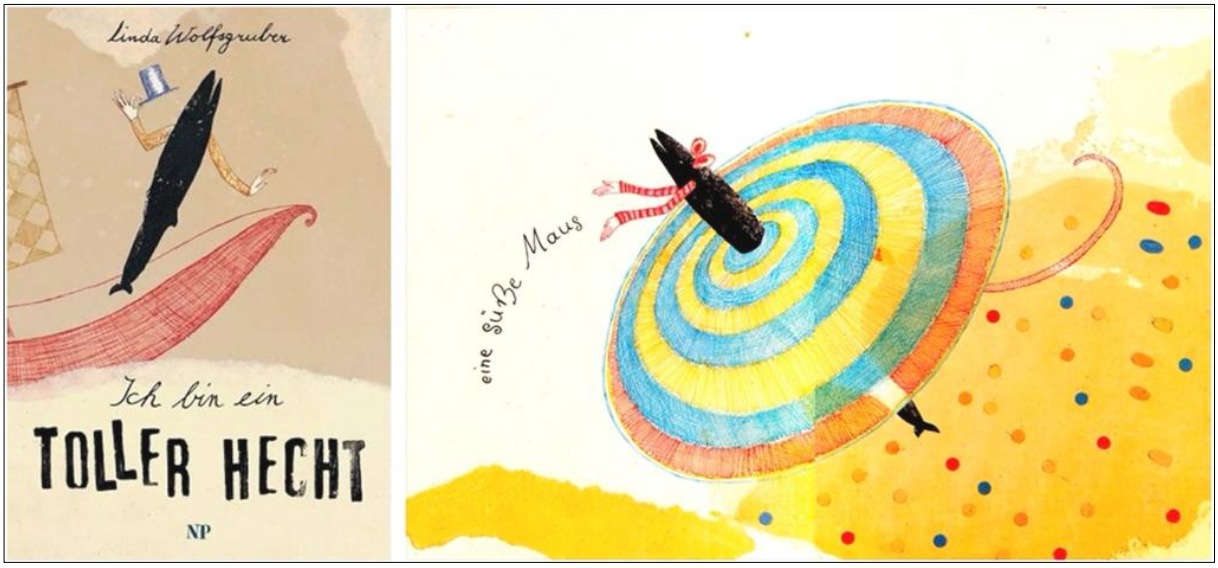


Abb. 11: Linda Wolfsgruber (2003): *Ich bin ein toller Hecht*,
© Niederoesterreichisches Pressehaus

(3) Spiel mit Phrasemen

In den Büchern *Als die Esel Tango tanzten...* von Stefanie Harjes (2016) und *Auch ein blindes Huhn fällt nicht weit vom Stamm* von Halina Kirschner (2009) wird auf kunstvolle Weise mit bekannten Phrasemen gespielt. Über die Darstellung der wörtlichen Bedeutung vermitteln sie mit dem Kontext eine Idee bezüglich der eigentlichen Bedeutung der Phraseme. Die Ansätze der Sprachspiele sind jedoch unterschiedlich.

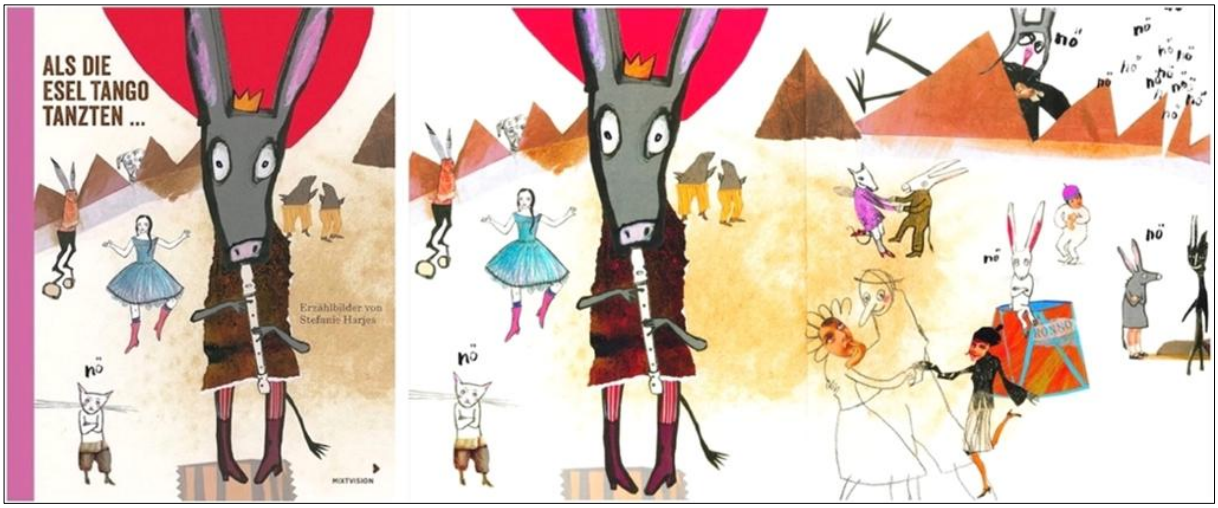


Abb. 12: Stefanie Harjes (2016): *Als die Esel Tango tanzten...*, © Mixtvision Verlag

Stefanie Harjes setzt mit ihren Phrasemspielen bei dem Prinzip der Antithetik an. Auf doppelseitigen Darstellungen kombiniert sie Phraseme mit einem inhaltlich gegensätzlichen Charakter wie „nach jemandes Pfeife tanzen“ und „stur wie ein Esel sein“ (Abb. 12). Die Verknüpfung der Phraseme ermöglicht es, dass manche der den Esel umgebenden Figuren tatsächlich das Tanzbein schwingen, während andere sich mit einer Trotzhaltung sowie einem „nö“ widersetzen und auf diese Weise die Rolle der sturen Esel repräsentieren (ebd., rechts). Durch Bilddetails und parallele Handlungsmomente fordern die Bilder eine intensive Lektüre. Darauf aufbauend ist Abstraktionsvermögen notwendig, um die Phraseme und ihre Beziehungen zu enträtseln.

In Halina Kirschners künstlerischer Arbeit *Auch ein blindes Huhn fällt nicht weit vom Stamm* (Abb. 13, links) steht die Idee im Vordergrund, dass auf einer Doppelseite zwei Phraseme geteilt und neu kombiniert werden. Durch die veränderte Zusammensetzung entstehen unerwartete Bedeutungszusammenhänge, die auch in den Druckgrafiken aufgegriffen werden. Neu kombinierte Phraseme sind beispielsweise „Wer hoch sitzt, ist schwer.“ und „Aller Anfang kann tief fallen“ (ebd., rechts).

Abb. 13: Halina Kirschner (2009): *Auch ein blindes Huhn fällt nicht weit vom Stamm*, © Halina Kirschner

Dieser kreative Zugang zu den Phrasemen setzt die Kenntnis deren Bedeutung voraus, damit die humorvolle Ebene in dem Sprachspiel zur Entfaltung kommen kann. Da jedoch die Regeln des Sprachspiels leicht nachvollziehbar sind, bietet es sich an, dass Grundschüler:innen selbst mit neuen Zusammensetzungen von Phrasemen experimentieren. Auf sprachlicher Ebene können hier neue inhaltliche Zusammenhänge entstehen, die auch bildlich darstellbar sind. Dies ist jedoch ein hoher Anspruch, der einer sorgfältigen didaktischen Vorarbeit bedarf. Im Unterrichtsversuch in Klasse 3 zeigte sich jedoch, dass Kinder durchaus eigene Ideen in Anlehnung an das Prinzip des Buches entwickeln können. Die größte Herausforderung stellt dabei die Visualisierung der neu entstandenen Bedeutung dar.

Abb. 14: Schüler:innenergebnisse zu Halina Kirschners (2009): *Auch ein blindes Huhn fällt nicht weit vom Stamm*

5. Fazit

In der Betrachtung von Schnittstellen der theoretischen Diskurse zu Metaphern-theorie, und literarischem Lernen ist deutlich geworden, dass neben Texten auch Bilder einen Zugang zu Strukturen und Phänomenen im Bereich der Bildsprache ermöglichen können. Parallelen, aber auch wichtige Unterschiede in der Struktur metaphorischer Phänomene legen nahe, beide Symbolsysteme zu berücksichtigen, wenn es um die Auswahl geeigneter Lerngegenstände geht. Gerade die Ikonizität von Bildern birgt das Potenzial, dass Kinder im Rahmen des metaphorischen Verständnisprozesses inhaltliche Ankerpunkte mit visuellen Empfindungen verknüpfen und auf eigene Erfahrungen übertragen können, um so zu einer übertragenen Bedeutung zu gelangen. Die Spezifik visueller Darstellungsformen in Bildern wirkt sich somit auch auf den Rezeptionsprozess aus. Hier hat sich das Alteritätspotenzial von Metaphorik in visuellen Darstellungen als besonders hilfreich erwiesen, um Irritationen hervorzurufen, die den Rezeptionsprozess verlangsamen und so die Voraussetzungen für abstrakte metaphorische Denkprozesse schaffen. Im gegenwärtigen Bilderbuchsortiment gibt es verschiedene Titel mit metaphorischen Phänomenen, die sich für literar-ästhetische und mithin auch metaphorische Lernprozesse anbieten. Ein gelingender Metaphernkompetenzerwerb setzt jedoch voraus, dass die metaphorischen Phänomene in ihrer Struktur, Funktionalität und Deutungsvielfalt richtig erfasst werden. Nur dann können sie mit geeigneten methodischen Zugängen der Literaturdidaktik gewinnbringend aufbereitet und als Lerngegenstände für eine zeichensystemübergreifende Metaphernkompetenz genutzt werden.

Primärliteratur

Becker, Aaron (2015): *Die Reise*, Hildesheim: Gerstenberg.
Bonnke, Jens (2008): *Schräger Vogel, krummer Hund*, Rostock: Hinstorff Verlag.
Chernysheva, Natalia (2015): *Die Rückkehr*, Zürich: Atlantis.
Gharehbaghi, Masoud (2022): *När snögubben flyttade in*, Bromma: Opal.
Harjes, Stefanie (2016): *Als die Esel Tango tanzten...*, Mixtvision.
Janisch, Heinz (2008): *Bärensache*, Zürich: Bajazzo Verlag.
Janosch (1993): *Oh, wie schön ist Panama*, Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
Kirschner, Halina (2009): *Auch ein blindes Huhn fällt nicht weit vom Stamm* (Diplomarbeit an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig).
Rohmann, Eric (1994): *Time Flies*, New York: Crown.
Winkelmann, Mirja (2018): *Wer holt die Kuh vom Eis?*, München: Prestel.
Wolfsgruber, Linda (2003): *Ich bin ein toller Hecht*, St. Pölten: Niederoesterreichisches Pressehaus.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2000): „Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht“, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 47(1), 10-23.

Brög, Hans (1979): *Erweiterung der allgemeinen Semiotik und ihre Anwendung auf die Life-Photographie: grundlegende Überlegungen für eine künftige Didaktik und Semiotik der Fotografie*, Kastellaun: Henn.

Burger, Harald ([5]2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt.

Dehn, Mechthild (2008): „Unsichtbare Bilder. Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts?“, in: Plath, Monika/Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Kinder – Lesen – Literatur. Analysen – Modelle – Konzepte*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-32.

Duncker, Ludwig (1999): „Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis“, in: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik/Abtei, 9-20.

Forceville, Charles (2008): „Metaphor in pictures and multimodal representations“, in: Gibbs, Raymond W. (Hrsg.): *Cambridge handbook of metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 462-482.

Forceville, Charles (2009): „Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research“, in: Forceville, Charles/Urios-Aparisi, Eduardo (Hrsg.): *Multimodal Metaphor*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 19-42.

Frieling, Gudrun (1996): *Untersuchungen zur Theorie der Metapher: Das Metaphern-Verstehen als sprachlich-kognitiver Verarbeitungsprozess*, Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.

Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: *Praxis Deutsch* 21(123), 17-25.

Holder, Friedemann (2019): *Wege zum Metaphernverstehen. Ein zeichensystemübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Huss, Till Julian (2019): *Ästhetik der Metapher. Philosophische und kunstwissenschaftliche Grundlagen visueller Metaphorik*, Bielefeld: transcript.

Katthage, Gerd (2006): *Mit Metaphern lernen. Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kräling, Katharina/Martín Fraile, Katharina (2015): „‚Un lujo de primera necesidad‘: Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch* 49(13), 4-9.

Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (2012): *Mediatisierte Welten. or schungsfelder und Beschreibungsansätze*, Wiesbaden: Springer.

Maiwald, Klaus (1999): *Literarisierung als Aneignung von Alterität: Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Moderegger, Sophie A. (2020): „Potenziale textfreier Bilderbücher für literar-ästhetische Lernprozesse", in: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 139-168.

Moderegger, Sophie A. (2024): *Das te tfr eie Bilderbuch als Gegenstand literar-ästhetischer Lernprozesse. Narrative Strukturen – Rezeptionsprozesse – Sinnkonstruktionen*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Pieper, Irene (2013): „Metaphern im Literaturerwerb", in: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 125-142.

Rimmele, Marius (2021): „Metaphorisches Denken im Bild statt visual metaphor. Zum Nutzen kognitiver Metaphern theorie für die kunsthistorische Praxis", in: *metaphorik.de* 31, 67-115.

Sauerbier, Samson Dietrich (1985): *Wörter, Bilder und Sachen. Grundlegung eine Bildsprachenlehrer*, Heidelberg: Universitätsverlag.

Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*, Bielefeld: transcript.

Spinner, Kaspar H. (2000): *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen", in: *Praxis Deutsch* 200/33, 6-16.

Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*, Oldenburg: Isensee.

TMBWK = Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule*.

Waldmann, Günter (2010): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Carola Strohschen & Katharina Leonhardt

Metaphorisch-phraseologische Kompetenzbildung zur Initiierung interkultureller Lernprozesse im hochschulischen eTandem-Kurs

Abstract

Vorgestellt wird ein innovatives eTandem-Projekt zwischen Spanischlernenden der Universität Erfurt und Deutschlernenden der Universidad Murcia zur Anbahnung und Förderung interkultureller Kompetenz mittels sprachvergleichender Phraseologie. Das hochschulübergreifende Projekt ist derart konzipiert, dass die Studierenden über die kontrastive Auseinandersetzung mit Metaphern und Phrasemen der spanischen und deutschen Sprache in einen Dialog über interkulturelle Themenfelder gelangen und so – durch die Entwicklung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz – interkulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Die anschließende Analyse der aufgezeichneten eTandem-Gespräche, der Lern- und Reflexionsprotokolle der Teilnehmenden zeigt, dass in dieser Stichprobe alle Lernprozesse interkulturellen Lernens laut Bewertungsraster nach Strohschen (2023, 144) angestoßen und gefördert werden konnten.

1. Einleitung

**I only understand train station*.

**Solo entiendo estación*.

Was gern als scherzhaftes Sprachspiel in der Alltagskommunikation den einen oder die andere zum Schmunzeln bringt, macht bewusst, warum das Sprechen fremder Sprachen keine reine Wort-für-Wort-Übersetzungsleistung von ausgangssprachigen Äußerungen, hier Phrasemen, in die Zielsprache ist. Es zeigt damit auch, dass die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht deutlich über eine bloße Vokabelvermittlung hinausgehen muss. So sind die semantisch und pragmatisch weitgehend äquivalenten Strukturen zu dt. *nur Bahnhof verstehen* z. B. engl. *it's all Greek to me* und span. *no entender ni jota*. Auf lexikalischer Ebene also gibt es auffällige Unterschiede zur ausgangssprachigen Wendung und eine Eins-zu-eins-Übertragung in die Zielsprachen wirkt bizarr. Diese Divergenz ergibt sich aus dem kulturgeschichtlichen Hintergrund des deutschen Phrasems, das vermutlich „ursprünglich von Soldaten zu Ende des 1. Weltkriegs gesagt [wurde], die nur noch „Bahnhof", d. h. Entlassung und Heimfahrt, hören wollten" (vgl. Dudenredaktion 2025, s. v. *Bahnhof*). Das englische Phrasem wiederum geht auf Shakespeare[1] zurück, während das spanische auf das griechische

1 „This expression has Shakespearean origins. In the tragic play Julius Caesar this expression occurs during a conversation between Casca and Cassius, two conspirators against Julius Caesar. The pun comes from the fact that a Roman senator, Cicero, is speaking Greek and his fellows don't understand him. Nowadays, the phrase has become synonymous with confusing or incomprehensible aspects of life in general. The word

Schriftzeichen als „neunter und kleinster Buchstabe des griechischen Alphabets“ und auf „de[n] übertragene[n] Gebrauch in der Bibel ‚Geringfügigkeit, kleinste Kleinigkeit‘ (Matth. 5, 18)“ (DWDS o. J., s. v. *Jota*) verweist. Dieses Beispiel stellt eindrücklich unter Beweis, wie stark Sprache und Kultur miteinander verwoben sind und welcher Herausforderung Fremdsprachenlernende an dieser Stelle begegnen.

Aus diesem Grund betrachten wir die sprachvergleichende Behandlung von Metaphern und Phrasemen im universitären Fremdsprachenunterricht nicht wie bisher allein als wichtigen Lerninhalt zur Förderung kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit, sondern sehen hierin mehr noch das Potenzial zur Anbahnung und Entwicklung *interkultureller* kommunikativer Kompetenz. Ebendeswegen haben wir eine inhaltlich neuartige Lehrveranstaltung im eTandem-Format zwischen Deutsch- bzw. Spanisch-Lernenden der Universitäten Murcia und Erfurt entwickelt und durchgeführt[2]. Nach einer drei Sitzungen umfassenden, thematischen Vorbereitungsphase tauschen sich die Studierenden im Rahmen wöchentlicher eTandem-Treffen während des Semesters via eines Videokonferenzsystems zu Themen der kontrastiven Phraseologie und Metaphorik aus und rekapitulieren ihre Erkenntnisse in Lern- und Reflexionsprotokollen.

Ziel unseres eTandem-Kurses ist folglich die Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz, indem die Lernenden Metaphern und Phraseme ihrer Erstsprache mit möglichen Äquivalenten der Zielsprache vergleichen, im eTandem eingehend besprechen und den entdeckten sprachlich-kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf den Grund gehen. Mit der gezielten Förderung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz soll also erstmals vorrangig interkulturelles Lernen einhergehen.

Inwiefern dies gelingt, ist zentrale Forschungsfrage unserer Untersuchung. Zur Beantwortung dieser analysieren wir die von den Teilnehmenden eigens erstellten Aufzeichnungen ihrer eTandem-Gespräche sowie die angefertigten Lern- und Reflexionsprotokolle. Zur Operationalisierung der interkulturellen Lernziele wird ein Bewertungsraster (nach Strohschen 2023, 144) genutzt, auf Grundlage dessen einzelne Prozessschritte wie Wissen, Verstehen, Wertschätzung und kritische Reflexion identifiziert werden. Es ist von besonderem Interesse, welche interkulturellen Lernprozesse sowohl objektiv als auch subjektiv, also von den Teilnehmenden selbst, beobachtbar sind.

Zu diesem Zweck werden zunächst die Potenziale der sprachenvergleichenden Betrachtung von Metaphern und Phrasemen sowohl als sprachliche Kulturspezifika als auch als kulturelle Universalien im Rahmen der eTandem-Gespräche für die interkulturelle Kompetenzbildung herausgearbeitet. Anschließend gilt es, die Eignung des

---

‚Greek‘ in this context has lost its original significance and has been reduced to a vague metaphor for cultural difference“ (Hassapopoulou 2007, 76).

2 Die hochschulübergreifende Lehrveranstaltung trägt den Titel „Curso de e-tándem para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural – interkulturelle Kompetenzbildung durch eTandems (Murcia-Erfurt)“, sodass den Studierenden das vorrangige Lernziel von Beginn an bekannt ist. Unser eTandem-Kurs ist ein kooperatives Lehr-Lernformat in Gesprächsform auf Distanz, welches über Videotelefonie realisiert wird.

eTandems als interkulturellen Lernort für Peers zu diskutieren. Ferner stellen wir unsere universitätsübergreifende Lehrveranstaltung, die Kohorte und unser eigens entwickeltes Unterrichtskonzept vor und legen die Kriterien für die Bewertung interkultureller Kompetenz anhand besagten Bewertungsrasters dar. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse der Datenauswertung und ihre Diskussion, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird.

2. Potenziale des Sprachenvergleichs durch Peers im eTandem

2.1 Metapher und Phrasem als sprachliche Kulturspezifika und kulturelle Universalien

Sprache und Kultur sind geradezu systematisch[3] miteinander verwoben. Sie „gehören untrennbar zusammen. Sprache erwächst aus kulturellen Gegebenheiten und ist gleichzeitig daran beteiligt, sie zu schaffen“ (Roche [4]2020, 358). Wir versprachlichen unsere Ansichten, Perspektiven, Werte und Normen „und erzeugen so mentale Modelle und Bilder, die den weiteren Sprachenerwerb und Gebrauch von Sprachen bestimmen“ (ebd.). Die Untrennbarkeit zwischen Sprache und Kultur wird im Sprachenvergleich deutlich (vgl. ebd.). Die angesprochenen mentalen Modelle und Bilder spiegeln sich insbesondere[4] in unterschiedlichen metaphorischen Wendungen. Während man beispielsweise im Deutschen *für jmd. die Kartoffeln aus dem Feuer holt*, sind es im Spanischen die Kastanien[5] (span. *sacarle a alguien las castañas del fuego*). Auch in phraseologischen Vergleichen wie z. B. span. *venderse como churros* vs. dt. *weggehen wie warme Semmeln/geschnitten Brot* zeigen sich offensichtliche, kulturell bedingte Unter-

3 Statt von *Sprachsystem* wäre daher der Begriff *Sprach-Kultur-System* oder, nach Roche ([4]2020, 358), *linguakulturelles System* treffender, wenngleich betont werden muss, dass nicht eine Sprache durch eine Kultur geprägt ist, da Kultur ein offenes, durchlässiges und – ebenso wie Sprache – dynamisches Konstrukt ohne klare Grenzziehungen, sondern vielmehr Unschärfen, Überlappungen und Brüchen ist (vgl. z. B. Fäcke ²2017, 176).

4 Selbstverständlich kann Kultur generell, das heißt auch die Lebensbedingungen der Sprachgemeinschaft, Einfluss auf unsere Sprache(n) nehmen und beispielsweise Bedeutungsverschiebungen innerhalb einer Sprache bewirken. So bezeichnen span. *verano* und *invierno* im europäischen Standard-Spanischen gemeinhin die Jahreszeiten „Sommer“ und „Winter“, während sie in Teilen Hispanoamerikas, wie etwa in Costa Rica, vielmehr die „Trocken-“ von der „Regenzeit“ unterscheiden (vgl. Born/Folger/Laferl/Pöll 2012, 108), was offenkundig auf die unterschiedlichen klimatischen Bedingungen zurückzuführen ist, die maßgeblich die Lebensweise und so die Sprache der Menschen bestimmen.

5 Auch im Deutschen waren es ursprünglich *Kastanien*, die für jemanden aus dem Feuer geholt werden. Das Phrasem geht auf eine Fabel von Jean de La Fontaine zurück (Dudenredaktion [3]2008, s. v. *für jemanden die Kastanien aus dem Feuer holen*). An diesem Beispiel zeigt sich, wie kulturelle Eigenheiten Sprache auch nachhaltig verändern können.

schiede zwischen beiden Sprachen. Doch auch Gemeinsamkeiten lassen sich bei genauerer Betrachtung (hier etwa auf semantischer und struktureller sowie etymologischer Ebene) erkennen.

Die kontrastive Betrachtung sprachlicher Strukturen im Allgemeinen, aber auch metaphorischer und phraseologischer Wendungen im Speziellen im Fremdsprachenunterricht dient gemeinhin der Schulung kognitiver Fähigkeiten und der Anbahnung von Sprachbewusstheit (*language awareness*) (vgl. z. B. Koch 2013, 141). Da – wie bereits dargestellt und außer Frage steht – Sprache und Kultur nicht getrennt voneinander behandelt werden können, ist unstrittig, dass mit der Sprachbewusstheit ebenso eine gewisse Kulturbewusstheit einhergehen muss:

> Mit der Sprachbewusstheit hängt die Kulturbewusstheit eng zusammen, denn sprachliches Handeln in den unterschiedlichen Kulturen umfasst die Bewusstheit der soziokulturellen Aspekte, die letztendlich über das ‚richtige' Verstehen der aufgenommenen fremdsprachigen Äußerungen entscheiden (Myczko 2015, 50-51).

Interkulturelles Lernen kann daher an die von uns angesteuerte metaphorisch-phraseologische Kompetenzbildung rückgebunden werden.

Unter metaphorisch-phraseologischer Kompetenz fassen wir zwei Kompetenzbereiche in zweierlei Dimensionen: Die beiden Bereiche sind zum einen die Metaphernkompetenz (vgl. Koch 2013, 124-151) und zum anderen die phraseologische Kompetenz (vgl. Hallsteinsdóttir 2001, 11). Beide erstrecken sich über die Dimension des Wissens. Als kompetent gelten daher jene, die die Metaphorik und Phraseologie einer Sprache kennen bzw. in deren mentalem Lexikon (lexikalisierte) Metaphern und Phraseme gespeichert sind. Aus didaktischer Sicht bedeutet dies für die Förderung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz, im Rahmen der Wortschatzarbeit den Lernenden entsprechende Strukturen zu vermitteln. Da im Unterricht in der Regel nur ein geringer Teilbereich der metaphorischen und phraseologischen Bestände einer Sprache behandelt werden kann, gilt es in erster Linie, den Lernenden Strategien an die Hand zu geben, mit Hilfe derer sie unbekannte Metaphern und Phraseme als solche erkennen und sich ihre (kulturelle) Bedeutung erschließen können – sowohl im Erst- als auch im Fremdsprachenunterricht.[6]

> Metaphorisch-phraseologische Kompetenz verstehen wir zuvorderst als Teil der Methodenkompetenz. Wir halten es für vordringlich, die Lernenden – gerade im Sinne der Lernendenautonomie – darin zu unterstützen, Strategien zu entwickeln, wie sie sich die Bedeutung ihnen unbekannter Idiome und metaphorischer Phraseme erschließen können. (Leonhardt/Jahn/Strohschen im vorliegenden Band, 43)

---

6 Vgl. hierzu beispielhaft die rege Diskussion um ein phraseologisches Minimum bzw. Optimum für den DaF/DaZ-Bereich etwa bei Hallsteinsdóttir/Šajánková/Quasthoff (2006), Strohschen (2013) oder Ettinger (2019). Nichtsdestotrotz werden Lernende Metaphern und Phrasemen begegnen, die sie nicht kennen, die ihnen im Unterricht auch nicht vermittelt werden konnten, weil sie kreativ verwendet oder neu konstruiert werden (oder im besagten Optimum aufgrund mangelnder Frequenz nicht enthalten sind), sodass sie sich deren Bedeutung zwangsläufig erschließen müssen.

Die folgende Grafik soll die einzelnen Teilbereiche der metaphorisch-phraseologischen Kompetenz und ihr Zusammenwirken anhand des Beispielphrasems span. *estar hasta las narices* verdeutlichen:

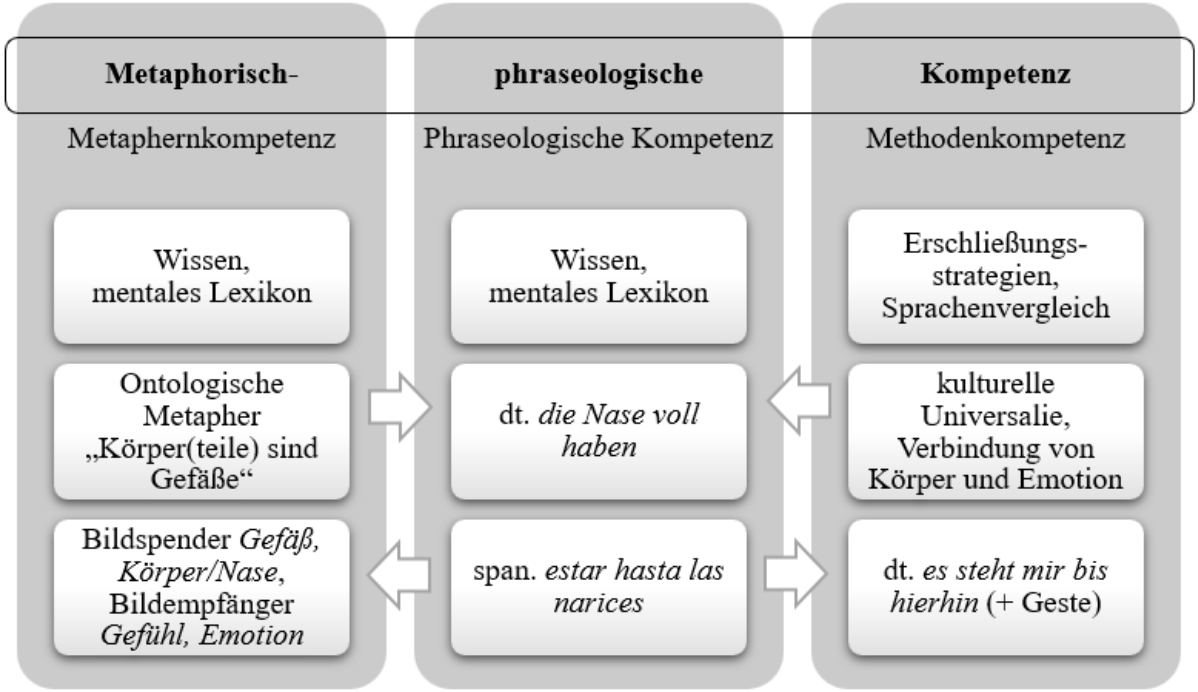


Abb. 1: Konzeption metaphorisch-phraseologischer Kompetenz

Ist also das Phrasem span. *estar hasta las narices* den Lernenden unbekannt und lässt der Kontext vermuten, dass die Wendung nicht wörtlich, sondern bildlich zu verstehen ist, gilt es, ihr metaphorisches Wissen zu aktivieren und zu erkennen, dass hier ein bestimmter Körperteil als Bildspender fungiert. Ferner gibt der Kontext Hinweise darauf, dass der zugehörige Körper als gefülltes Gefäß gedacht wird (z. B. *estoy hasta las narices de tus tonterías*). Folglich können Phraseme aus demselben Bildfeldbereich in der Erstsprache (oder anderen gelernten Sprachen[7]) gesucht werden. Dt. *es steht mir bis hierhin* wird gemeinhin von einer Geste begleitet, die den metaphorischen Füllstand mit der flachen Hand auf Höhe der Nase anzeigt.[8] Auch hier fungiert, wenngleich nicht explizit benannt, der menschliche Körper als Herkunftsbereich. Der konkrete Bildspender „Nase“ findet sich im Phrasem dt. *die Nase voll haben* wieder. Der erneute Abgleich mit dem Kontext verschafft den Lernenden nun Gewissheit, dass deutschsprachige Äquivalente zum spanischen Phrasem gefunden wurden und es sich,

7 Vgl. z. B. engl. *to be fed up (to the back teeth)*, ebenfalls eine Gefäßmetapher.

8 Die übliche Begleitung des Phrasems durch eine Geste ist zusätzlich zu seinem informellen, nähesprachlichen Charakter Kennzeichen der Mündlichkeit, während das spanische Phrasem, wenngleich nicht minder informell bzw. nähesprachlich, keine Gestik braucht und somit auch schriftlich funktioniert, ebenso wie dt. *die Nase voll haben*.

da auf allgemein körperliche Erfahrungen referiert wird, um eine kulturelle Universalie handelt.[9]

Sind Lernende dazu angehalten, Metaphern und Phraseme sprachenvergleichend zu analysieren, werden sie zunächst sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf lexikalischer, semantischer oder struktureller Ebene feststellen. Auf diese Weise entdecken sie die Vielfalt des metaphorischen Sprachgebrauchs von der innovativen (z. B. der jugendsprachliche Ausdruck dt. *bodenlos* für – je nach Kontext – positives oder negatives Verhalten) bis hin zur lexikalisierten Metapher (z. B. dt. *Lebensweg*), von der Einwortmetapher (z. B. dt. *Engel* für ‚liebenswerter Mensch') bis zum metaphorischen Phrasem (auch lexikalisierte Mehrwortmetapher, z. B. dt. *aus allen Nähten platzen*) sowie die jeweils zugrundeliegenden metaphorischen Konzepte in Form von Struktur- (z. B. „das Leben ist eine Reise"), Orientierungs- (z. B. „gut ist oben/schlecht ist unten") und ontologischen Metaphern (z. B. „Räume sind Gefäße") (vgl. Lakoff/Johnson 1980).

Ein genauerer Vergleich der Phraseme macht die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen derselben deutlich. So kann einerseits die Idiomatizität graduell bestimmt werden von voll- (z. B. dt. *Süßholz raspeln*), über teil- (z. B. dt. *jmd. über den grünen Klee loben*) bis hin zu nicht-idiomatisch (z. B. dt. *guten Tag*). Andererseits werden die unterschiedlichen Phrasemtypen hinsichtlich ihrer syntaktischen Struktur und ihres semantisch-pragmatischen Gehalts identifiziert wie idiomatische Phraseme (mindestens teilidiomatische), Routineformeln (z. B. dt. *Gott sei dank*), phraseologische Vergleiche (z. B. dt. *schlau wie ein Fuchs*), Sprichwörter (als satzwertige Phraseme, z. B. dt. *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*), Paarformeln (z. B. dt. *auf Schritt und Tritt*), Slogans (z. B. dt. *Red Bull verleiht Flügel*), geflügelte Worte (z. B. dt. *irren ist menschlich*), Kinegramme (z. B. dt. *jmd. die Daumen drücken*) und Kollokationen (z. B. dt. *am helllichten Tag*). Das ist insofern relevant, als dass den Lernenden Strategien zu vermitteln sind, mit denen sie den unterschiedlichen Phrasemtypen begegnen. Nicht-idiomatische Phraseme etwa sind leichter zu erschließen als teilidiomatische, diese aber immer noch leichter als vollidiomatische (vgl. Finkbeiner 2011, 55), wobei weitere Faktoren wie Kulturspezifika oder die zu vergleichenden Sprachen selbst, wie auch das individuelle Sprachenrepertoire der Lernenden oder allgemein der Grad an Transparenz, Einfluss auf die Erschließbarkeit nehmen.

Der Vergleich der Struktur und des semantisch-pragmatischen Gehalts einer Metapher oder eines Phrasems der Erstsprache mit einem möglichen Äquivalent der Zielsprache erlaubt wiederum die Beurteilung des Äquivalenzgrades von voll- über teil- bis hin zu nulläquivalent hinsichtlich lexikalischer, semantischer und pragmatischer Aspekte, sodass Lernende zugleich die Gebrauchskontexte in den Blick nehmen (vgl. obiges Beispiel span. *estar hasta las narices* vs. dt. *einem bis hierhin stehen* bzw. *die*

9 Das Beispiel ist ein metaphorisches Phrasem, weshalb Metaphern- und phraseologische Kompetenz zusammenwirken. Im Falle von z. B. Einwortmetaphern oder nicht-metaphorischen Phrasemen ist – neben der stets nötigen Methodenkompetenz – lediglich entweder die Metaphern- oder die phraseologische Kompetenz gefordert.

Nase voll haben). Recherchieren sie zudem die Herkunft der Phraseme und analysieren die Metaphern hinsichtlich ihrer Bildspender und Bildempfänger bzw. Ziel- und Herkunftsbereiche, wird schnell klar, wie stark kulturgebunden unsere Sprachen sind.

Unterschiede lassen sich zumeist durch die jeweiligen kulturellen Werte, Verhaltens- oder Lebensweisen erklären (z. B. span. *o Don Juan o Juanillo* – dt. *Sekt oder Selters*; span. *ser agua pasada* – dt. *Schnee von gestern*). Gemeinsamkeiten liegen oftmals – wie im Falle der europäischen Sprachen – in gemeinsamen kulturellen Wurzeln (z. B. der griechisch-römischen Antike und Mythologie: span. *encontrar su media naranja* – dt. *seine bessere Hälfte finden*, der Religion: span. *ser la oveja negra* – dt. *das schwarze Schaf sein*) bzw. in der Zugehörigkeit zur selben Bildfeldgemeinschaft (vgl. Weinrich 1976, 287; z. B. span. *el tiempo es oro* – dt. *Zeit ist Geld*) oder überhaupt aufgrund universeller, menschlich-körperlicher und damit kulturunabhängiger Erfahrungen (z. B. span. *el amor es ciego* – dt. *Liebe macht blind*). Das bedeutet, dass die Lernenden kulturelle Universalien aufgrund gleicher Konzeptualisierungen innerhalb eines Kulturkreises sowie Kulturspezifika aufgrund divergierender kultureller Prägung entdecken, analysieren und entsprechend begründen können. Auf diese Weise bauen sie sowohl ihre fremdsprachige als auch erstsprachige metaphorisch-phraseologische Kompetenz aus, die eine Brücke zwischen den Kulturen schlagen kann.

Abb. 2: Metaphorisch-phraseologische Kompetenz als Brücke zwischen den Kulturen

Die metasprachliche Reflexion regt zudem interkulturelle Lernprozesse wie Perspektivenwechsel und Hinterfragen eigener Gewohnheiten an. Durch die sprachen- und kulturenvergleichende Behandlung von Metaphern und Phrasemen wird Sprachen- und Kulturenbewusstheit[10] gefördert, kognitive Fähigkeiten werden durch das Erproben

10 Wir sprechen hier und im eTandemkurs von *Sprachen*- und *Kulturenbewusstheit*, wie zuvor schon von *Sprachenvergleich* etc. im Sinne des Plurals, um (auch) den Studierenden gegenüber zu illustrieren, dass sie, indem sie sich mit einer Sprache und deren kulturspezifischen wie auch universellen Strukturen beschäftigen, nicht allein viel über die Zielsprache und -kultur lernen, sondern sich ebenso der eigenkulturellen Prägung ihrer Erstsprache (und der eigenen Person) gewahr werden. Dies ist ein wichtiger Schritt im interkulturellen Lernprozess, der Empathie und Perspektivenwechsel erst ermöglicht.

von Erschließungsstrategien sowie das Hinterfragen und Aufbrechen von Gewohntem geschult. All dies geschieht, indem die Lernenden im Gespräch mit zielsprachigen Peers entdeckend lernen. Ferner ist das Erkennen von Verbindendem, von gemeinsamen kulturellen Wurzeln und kulturellen Universalien, im eventuell bislang als trennend Wahrgenommenen (verschiedene Sprachen und Kulturen) die größtmögliche Annäherung.

Hauptziel der interkulturellen Sprachdidaktik, wie sie hier verfolgt wird, ist „die katalytische Nutzung fremder Perspektiven für das Verstehen" (Roche [4]2020, 357). Das bedeutet, dass die Lernenden „mediatorische Kompetenzen entwickeln" (ebd.) sollen, indem sie zwischen der eigenen und der Zielkultur zu vermitteln lernen. „Interkulturelle Kompetenz umfasst Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über strukturelle Sprachkompetenzen hinausgehen und vielmehr das gesamte linguakulturelle System einschließen (interkulturelle Linguistik, interkulturelle Kommunikation)" (ebd.). Um dies den Lernenden bewusst zu machen, eignet sich die sprachenvergleichende Behandlung von Metaphern und Phrasemen als Beispiel sprachlichen Niederschlags kultureller Prägung einerseits und kultureller Verbundenheit andererseits. „Sprachliche Handlungskompetenzen spielen jedoch die zentrale Rolle" (ebd.), weshalb wir für diese Betrachtung und den interkulturellen Austausch das Format des eTandems gewählt haben.

Allerdings darf nicht unbeachtet bleiben, dass eine reine Gegenüberstellung der verschiedenen Metaphern, Phraseme und Konzepte interkulturelles Lernen nicht automatisch anregt. „Die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Konzept- und Zeichensystemen" (ebd., 366) kann so – dies zeigen unter anderem die innerhalb der kontrastiven Sprachwissenschaft entwickelten Lehrverfahren – nicht erreicht werden (vgl. ebd.).

> Auch ein Nebeneinander verschiedener Kulturen führt nicht automatisch zu gegenseitigem Verstehen, wie etwa schulische und studentische Austauschprogramme demonstrieren (Sato-Prinz 2017). Es müssen also Vermittlungsprozesse in Gang gesetzt und gestaltet werden, die zu einem Verstehen führen, das dem Fremden gerecht wird, die eigene Wahrnehmung aber nicht aufgibt. Diese Ansätze verbinden sich mit Konzepten wie Horizontverschmelzung (Gadamer 1960), dritte Kultur/dritter Ort (Bennett 1993, Kramsch 1993), Perspektivenwechsel und anderen aus dem Umfeld der interkulturellen Hermeneutik (Krusche 1985). (ebd.)

Insofern bieten gerade die angeleiteten eTandems ein enormes Potenzial ausgehend von der kontrastiven Betrachtung spanischer und deutscher Phraseme gezielt interkulturelle Vermittlungs- und Lernprozesse zu initiieren und interkulturellen Austausch und gegenseitige Annäherung und Verständigung zu fördern. Das Peer-Setting und der Austausch ermöglichen eine direkte Reflexion und Auseinandersetzung, die beim Lernen mithilfe etwa einer Lern-App nicht stattfindet. Die Wissensvermittlung ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für interkulturelles Lernen. Erst durch den Austausch und das Verstehen der metaphorischen bzw. kulturellen Durchdringung der Erst- und der Zielsprache werden fruchtbare erfahrungswirksame Prozesse angestoßen.

2.2 Das eTandem als interkultureller Lernort für Peers

Ein solcher interkultureller Austausch und damit die entsprechende Annäherung von Peers unterschiedlicher Kulturen kann in regulären Unterrichtssettings kaum – und wenn, dann lediglich punktuell[11] und mit einigem Aufwand – realisiert werden. Vergleichsweise einfach lassen sich hingegen digital gestützte authentische interkulturelle Kommunikationssituationen in den regulären Unterricht integrieren bzw. können sie ihn optimal ergänzen. E-Mail-Projekte mit Partnerinstitutionen in einem Zielsprachenland etwa decken den schriftsprachlichen Bereich ab. Für die mündliche, spontane Sprachverwendung spielen seit jeher Sprachtandems eine zentrale Rolle, die vor allem in der Freizeit bzw. im privaten Bereich ohne didaktische Begleitung zwischen z. B. einheimischen und ausländischen Studierenden einer Universität fakultativ und in Präsenztreffen individuell realisiert werden. Durch die digitale Unterstützung können Sprachkurse in Teilen oder in Gänze im eTandem-Format für alle Kursteilnehmenden ausgestaltet werden[12]. Das Sprachtandem wird also über Videotelefonie realisiert, was ohne größeren Aufwand und zudem – im Vergleich zu Auslandsreisen – ressourcenschonend möglich ist und darüber hinaus einen durchgehenden (nicht nur zeitweisen) Kontakt zu Peers der Zielsprache und -kultur herstellt und über die gesamte Kursdauer bestehen bleibt. Der wichtigste Vorteil für das Fremdsprachenlernen, so schreibt Grünewald mit Bezug zum Prinzip der **Authentizität** im schulischen Fremdsprachenunterricht, liege

> vor allen Dingen in der authentischen Kommunikationssituation. Die schulischen Kommunikationsstrukturen werden aufgebrochen, und Kommunikation findet über die Grenzen der Schule hinaus statt. Es kommt zu Lernprozessen, indem Schüler Ideen austauschen, einander Fragen und Dokumente zuschicken und diese kommentieren oder sich auf interessante Netz-Ressourcen […] aufmerksam machen (Grünewald 2006, 154).

---

11 Jedoch finden selbst diese punktuellen Gelegenheiten zum Eintauchen in die Zielsprache und -kultur vorwiegend außerhalb des regulären Fremdsprachenunterrichts statt. Der Lernortwechsel scheint nötig, um authentischen Austausch gewährleisten zu können (z. B. Austauschprogramme oder Exkursionen in ein Zielsprachenland). Sonst bleibt es bei Simulationen, die geeignet sind, interkulturelle Kompetenz anzubahnen, indem sie ein Bewusstsein für die fremd- und eigenkulturelle Prägung schaffen. Für das Erproben und reale Erleben interkultureller Kommunikationssituationen braucht es allerdings ein gewisses Maß an Authentizität, das über Simulationen hinausgeht (Ollivier 2017, 15-19).

12 Entsprechende Projekte wurden bereits in den letzten zwei Jahrzehnten realisiert, vgl. etwa Adamczak-Krysztofowicz (2018), Bailini (2013), Berditchevski et al. (2006), El-Hariri/Jung/Angulo (2016) Murelli/Pedretti (2010), Rückl (2019, 2024) und Strohschen (2023). All diese galten der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Allgemeinen, bisweilen wird explizit auf die interkulturelle Kompetenzbildung Bezug genommen. Seltener ist jedoch die inhaltliche Integration von Metaphern oder Phrasemen ins (e)Tandem. Lediglich ein Projekt, jenes von Grümpel (2016), zielt auf die phraseologische Kompetenz ab, steuert dabei jedoch nicht explizit interkulturelles Lernen an.

Dies trifft selbstverständlich auf alle Peers zu im Sinne von einerseits Gleichaltrigen und andererseits auch Gleichgesinnten. Im Falle unseres Projekts handelt es sich um Fremdsprachen-Studierende der Altersgruppe 20 bis 25 Jahre, die – davon ist aufgrund ihrer Studienfachwahl sowie überhaupt der freiwilligen Teilnahme am eTandem-Kurs[13] auszugehen – gemeinsame Interessen hinsichtlich fremder Sprachen und Kulturen haben.

Das gemeinsame Lernen mit Peers bringt im Rahmen von eTandems mit sich, dass die Lernenden nicht allein Lernende einer Fremdsprache sind, sondern zugleich Expert:innen für die Zielsprache ihrer eTandem-Partner:innen. Dieses **Gegenseitigkeitsprinzip** bewirkt bei den Teilnehmenden ein nicht unerhebliches Kompetenzerleben, das wichtig für ihre intrinsische Motivation, das Erleben von Selbstwirksamkeit und das ‚Voneinander-Lernen(-Wollen)' ist (vgl. z. B. Deci/Ryan 1993, 229-230). Dies wiederum ist die Voraussetzung dafür, dass – im Sinne der **Lernendenautonomie** – die Teilnehmenden in der Lage sind, ihr Lernen selbst zu planen und zu organisieren, das heißt, sich eigene (Teil-)Lernziele zu stecken, passende Inhalte und Lernstrategien auszuwählen, die eigenen Lernergebnisse zu evaluieren sowie Lernzeiten und -orte für ihr Fremdsprachenlernen festzulegen (vgl. Reinfried 2017a, 21). Auch hierfür bietet ein eTandem-Format ebenso ideale Bedingungen, da die Lehrkraft in ihrer Rolle als den Unterricht anleitende Person mit entsprechendem Kompetenz- und Wissensvorsprung zurücktritt und die Lernenden ihren eigenen Interessen folgend ihren Lernprozess weitgehend selbstständig initiieren und gestalten.

Eine didaktische Begleitung, um die Lernziele im Blick zu behalten, um den Lernprozess beratend zu flankieren und ggf. zu unterstützen, ist selbstverständlich dennoch nötig. Gerade im eTandem muss den Lernenden die Weg-Ziel-Perspektive ihres Lernprozesses klar sein, um im Gespräch nicht zu weit abzuschweifen und sich in wenig zielführenden Details zu verlieren. Ferner sind eTandems im Sinne der **Handlungsorientierung**, die eine gewisse „Selbsttätigkeit" der Lernenden erfordert und diese zugleich weiter entfalten will (vgl. Reinfried 2017b, 74), optimale Lernformate. Hinsichtlich der Sprachverwendung soll es nämlich

> [a]llen Lernenden […] im Fremdsprachenunterricht ermöglicht werden, die Zielsprache so aktiv und selbstbestimmt wie möglich im Sinne eines geschützten **Probehandelns** im Unterricht in realitätsnahen und bedeutungsvollen Situationen anzuwenden (Hervorhebung im Original; Koch 2020, 46).

Im eTandem schaffen wir durch das Lernen im Peer einen geschützten Raum, in dem authentische Kommunikation stattfindet und sich die Lernenden sanktionsfrei sprachlich ausprobieren können, da beide Seiten sowohl Lernende als auch Expert:innen für ihre Sprachen und damit gleichberechtigte Lernpartner:innen sind, sodass die gegen-

13 Der Kurs ist keine Pflichtveranstaltung. Die Studierenden wählen aus verschiedenen Angeboten des Erfurter Sprachenzentrums bzw. des Instituts in Murcia, um die geforderten Prüfungs- und Studienleistungen zu erbringen. Eine Befragung der Studierenden zu den Motiven für ihre Teilnahme am Kurs erfolgte nicht. Aufgrund des Hierarchieverhältnisses Dozentin-Studierende in der kleinen Stichprobe wären die Ergebnisse ggf. verzerrt.

seitige Annäherung (auf psychosozialer Ebene) bedeutend erleichtert wird (Fricke et al. 2019, 19-20).

Auch mit Blick auf die Bildungsstandards erweisen sich eTandem-Formate im Rahmen des interkulturellen Lernens als günstig. „Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit“ (KMK 2012, 19). Im Dialog mit ihren eTandem-Partner:innen eignen sich die Lernenden (1) „fremdkulturelles Wissen, insbesondere in der Form soziokulturellen Orientierungswissens“ an und erlangen so „Einsichten in die kulturellen Prägungen von Sprache und Sprachverwendung“ (ebd.), und zwar aus erster Hand in konkrete Handlungsfelder eingebettet. Das bedeutet, dass das nötige Wissen durch die authentische Kommunikationssituation im eTandem und zudem in der eigenen Peergroup mit Lebensweltbezug der Lernenden und im Rahmen ihrer Interessensgebiete vermittelt wird.

Ferner kann interkulturelle Kommunikation nur mit (2) „angemessene[n] Einstellungen“ der Lernenden gelingen, worunter „insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen“ (ebd.), gefasst werden. Die eTandem-Situation erlaubt es den Lernenden, sich in diesem Sinne nach und nach der zu Beginn noch unbekannten Person anzunähern. Die zuvor vereinbarte zeitliche Begrenzung des Treffens, die relative Distanz zueinander, vor allem aber die Tatsache, dass beide Seiten zum einen Lernende sind und voneinander lernen wollen und zum anderen sich gegenseitig in ihren Lernprozessen unterstützen wollen, schafft ein angenehmes Lernklima und gestattet das oben genannte sanktionsfreie Probehandeln, sodass es den Studierenden leichter fallen dürfte, die angesprochenen Risiken einzugehen.

Für (3) die „Bewusstheit“, das heißt „die Fähigkeit und Bereitschaft“ der Lernenden, „ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren“ (ebd.), kommt es auf die Art der Ausgestaltung und didaktischen Begleitung des eTandems an. Insofern müssen die im eTandem zu besprechenden Themen zumindest grob, etwa in Form eines Leitfadens, vorgegeben werden. Dabei sind die Themen so zu wählen, dass unweigerlich Kulturspezifika zur Sprache kommen. „Klare Themenvorgaben mit entsprechenden Aufgaben helfen den Studierenden beim Einstieg in ein Gespräch und es auszuweiten“ (Strohschen 2023, 148). Ein Austausch, ein Vergleich und das Hinterfragen der fremd- und eigenkulturellen Prägung kann zudem beispielsweise über zu führende Protokolle, im Team auszufüllende Arbeitsblätter oder andere Arbeitsaufträge angeregt werden. Unser Projekt möge beispielhaft dafür stehen.

3. Das universitätsübergreifende Seminar „interkulturelle Kompetenzbildung durch eTandems (Murcia-Erfurt)“

3.1 Stichprobe und Unterrichtskonzept

Das Projekt, insbesondere die Konzeption des Lehr-Lern-Settings, läuft seit Januar 2023. Den ersten eTandem-Kurs haben wir im Sommersemester 2023[14], den zweiten im Wintersemester 2024/25 für je drei eTandem-Teams angeboten. Im Rahmen des Pilotprojektes bildeten wir Zweier-Teams, da die Sprachniveaus der Teilnehmenden in der jeweiligen Zielsprache ungefähr gleich hoch waren (B1 bzw. B2). Im Folgeprojekt konnte das eTandem-Format in einen A2-Deutschkurs in Murcia integriert werden, während die drei Studierenden aus Erfurt bereits mehrmonatige Erfahrungen in einem Zielsprachenland (Argentinien, Chile und Costa Rica) und somit ein hohes Sprachniveau (B2 bis C1) mitbrachten. Dies veranlasste uns dazu, Dreier-Teams aus je einer Spanischlernenden und zwei Deutschlernenden zu bilden, damit sich letztere im eTandem gegenseitig unterstützen und Sicherheit geben können. Es nahmen also insgesamt sechs Studierende am ersten, hingegen neun Studierende am zweiten Kurs teil. In beiden Fällen vollzog sich der Kurs entlang dreier Phasen:

(1) der Einführung – *la introducción*,
(2) der eTandem-Phase – *la fase e-tándem* und
(3) der Nachbereitung – *el seguimiento*.

Phase (1) gilt der inhaltlichen Einführung in das Thema „Metapher und Phrasem“. Hierfür stellen wir den Studierenden drei Online-Selbstlerneinheiten über die universitäre Lernplattform zur Verfügung, in denen wir sie über die Definitionsversuche von Metapher und Phraseologie, über die verschiedenen Phrasemtypen und deren Merkmale informieren. Ferner wird reflektiert, warum wir so oft idiomatische Phraseme verwenden, wenn diese doch offensichtlich dem Prinzip der Sprachökonomie zu widersprechen scheinen. Der Blick auf die Funktion dieser Sprachstrukturen illustriert zudem ihre zentrale Bedeutung im Sprachsystem und für die alltägliche wie auch fachliche Kommunikation. Wir zeigen auf, dass einige Phraseme sprachen- und kulturenspezifisch, andere hingegen universell sind, und erklären, wie man Metaphern und Phraseme als solche erkennt und sich ihre Bedeutung in einem (kulturellen) Kontext erschließt. Darüber hinaus ist es für die Initiierung der gewünschten Lernprozesse wichtig, das Hauptlernziel den Lernenden gegenüber klar zu benennen, sprich die interkulturelle Kompetenzbildung, da sie der Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen, der eigenkulturellen Prägung und von kulturellen Stereotypen etc. bedarf.

Die (2) eTandem-Phase muss entsprechend gut vorbereitet und begleitet werden. Hierfür geben wir den Studierenden einige Impulse für ihre eTandem-Gespräche, das heißt eine Liste mit konkreten Beispielmetaphern und -phrasemen, ergänzt um mög-

14 Die Ergebnisse aus dem Pilotprojekt wurden in Strohschen/Leonhardt (2024) veröffentlicht. Nachfolgend berichten wir deshalb überwiegend aus dem Folgeprojekt.

liche Fragen und Hinweise als Diskussionsgrundlage. Sie bekommen aber auch genügend Raum, um sich in entspannter Atmosphäre mit ihren eTandem-Partner:innen auszutauschen, sich kennenzulernen und persönliche Fragen zu stellen. Die Impulsliste dient vor allem dazu, stets das Lernziel im Blick zu behalten, die einzelnen Treffen inhaltlich vorzubereiten und die Weg-Ziel-Perspektive an konkreten Beispielen aufzuzeigen. Wir betonen, dass wir lediglich Beispiele geben, die Studierenden aber – innerhalb des gesetzten Rahmenthemas – ihren eigenen Interessen folgen und ihre eigenen Fragestellungen entwickeln sowie diskutieren dürfen und sollen. Die Impulse sehen daher wie folgt aus.

a) Diskussion metaphorischer Konzepte und ihre Versprachlichung:

Als Ausgangspunkt wird ein metaphorisches Konzept gewählt, etwa „Zeit ist Geld", und Versprachlichungen beider Sprachen gesucht und kontrastiert, z. B. dt. *Zeit verschwenden, Zeit kosten* und span. *malgastar tiempo, costar tiempo* usw. Eventuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen sollen herausgearbeitet und übliche Verwendungskontexte sowie kulturelle Besonderheiten diskutiert werden (z. B. zum Thema Pünktlichkeit diskutieren und bekannte Stereotype hinterfragen).

b) Erörterung kritischer Kommunikationssituationen, sog. *critical incidents*:

An dieser Stelle schlagen wir kulturspezifische Kommunikationssituationen vor, die die Studierenden gemeinsam im Sprachen- und Kulturenvergleich diskutieren sollen, z. B. die Begrüßung. Wie begrüßt man wen in welcher Situation angemessen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen beiden Sprachen bzw. Kulturen usw.?

c) Vergleich metaphorischer Phraseme bestimmter Herkunftsbereiche:

Schließlich gehen wir von bestimmten Herkunftsbereichen aus, die einerseits universell (z. B. menschlicher Körper) und andererseits kulturspezifisch (z. B. Wetter/Klima) sein können. Die Studierenden sollen also Phraseme zu den zuvor ausgewählten Herkunftsbereichen in beiden Sprachen finden und vergleichen. So stellen sie fest, dass Körpermetaphern aufgrund der allgemein menschlichen Erfahrung oftmals sprachenübergreifend funktionieren, wenngleich es auch hier Unterschiede geben kann (z. B. dt. *weder Hand noch Fuß haben* und span. *no tener ni pies ni cabeza*), aber nicht muss (z. B. dt. *in guten Händen sein* und span. *estar en buenas manos*), was es zu entdecken gilt. Metaphorische Wendungen wie dt. *Schnee von gestern* hingegen nutzen „das Wetter/Klima" als Herkunftsbereich und übertragen es auf eine Zieldomäne, in diesem Fall „die Vergangenheit/gestern". Im Spanischen gibt es Phraseme mit dem Bildspender „Schnee" kaum. Die Studierenden sollen folglich der Frage nach dem Grund dafür nachgehen und den Einfluss klimatischer Bedingungen auf Kultur und Sprache erkennen.

Neben den Gesprächsimpulsen stellen wir den Lernenden eine Vorlage für ihre individuellen Lernprotokolle zur Verfügung. Es handelt sich dabei um eine Tabelle, in der sie die im eTandem diskutierten Phraseme und Metaphern sprachvergleichend notieren und das Gelernte festhalten sollen, um durchweg das primäre Lernziel zu fokussieren. Zum besseren Verständnis geben wir einen Beispieleintrag:

1 curso de e-tándem para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural - interkulturelle Kompetenzbildung durch e-Tandems (Murcia - Erfurt)

Lernprotokoll

Ihr Name:

Name Ihrer Tandempartner*in:

Worüber haben Sie heute gesprochen? Was haben Sie Neues gelernt?

An welcher Stelle stießen Sie vielleicht auf Schwierigkeiten und warum?

Was nehmen Sie aus diesem Gespräch für sich persönlich mit?

e-Tandem-Treffen Nr.: 1[1]		**Datum:**		**Dauer des Treffens in min.:**			
besprochene Phraseme		*Bedeutung, Verwendungskontexte, Teil des aktiven oder passiven Wortschatzes? Besonderheiten*		*Äquivalenz + / –*	*Herkunft[2] und kulturelle Prägung*		*Bemerkung*
spanisch	*deutsch*	*spanisch*	*deutsch*	*strukturell, lexikalisch, semantisch*	*Gemeinsamkeiten (kulturelle Universalien)*	*Unterschiede (Kulturspezifika)*	*Überraschendes, Neues*
encontrar su media naranja	seine bessere Hälfte finden	Lebenspartner*in finden, als (optimale) Ergänzung der eigenen Person, umgangssprachlich, informell; der*die e-Tandempartner*in verwendet das Phrasem im Alltag häufig (aktiver Wortschatz)	bedeutungsgleich, umgangssprachlich, informell, gleiche Kontexte, dt. *meine bessere Hälfte* auch als Bezeichnung des*der Ehepartner*in genutzt, die Wertung (bessere) findet sich im Span. nicht; ich kenne das Phrasem, verwende es aber eher selten	+ strukturell, – lexikalisch, + semantisch	gemeinsamer Ursprung: Platon: *Symposion*, antiker Mythos zu Kugelmenschen (vgl. wikipedia, s.v. *Kugelmenschen*)[3], daher auch in anderen Sprachen (engl. *to find my better half*)	Orange vs. ___ (Kugel), im Mythos werden die Kugelmenschen mit Orangen verglichen, was im span. Phrasem versprachlicht wird, im dt. nicht	Das span. Phrasem ist nicht in dem Sinne kulturgebunden, als dass Spanien als typisches Anbaugebiet für Orangen gilt und deshalb im span. Phrasem diese versprachlicht werden.

[1] Erstellen Sie bitte für jedes Treffen eine neue Tabelle und nummerieren Sie diese durch.
[2] Recherchieren Sie die Herkunft Ihrer Phraseme im Internet, so können Sie die weniger offensichtlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede (siehe Beispiel) entdecken. Aber: Nicht immer ist die Herkunft belegt oder sie ist sogar gänzlich unbekannt. In dem Fall konzentrieren Sie sich bitte auf die offensichtlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
[3] Geben Sie bitte unbedingt immer die Quelle an.

Abb. 3: Vorlage für das individuelle Lernprotokoll

Die Studierenden lassen uns fortlaufend die jeweils aktuellen Aufzeichnungen ihrer eTandem-Treffen sowie das jeweils dazugehörige Lernprotokoll zukommen, sodass wir in der Lage sind, den Lernprozess nahezu synchron zu verfolgen und ggf. Hinweise für die weitere Arbeit im eTandem zu geben.

Die (3) Phase der Nachbereitung dient der Evaluation und Reflexion des Lernprozesses sowie des Lehr-Lernformates selbst. Hierfür erstellt jedes Team im Anschluss an die eTandems ein Reflexionsprotokoll. Dieses dient der gemeinsamen Rekapitulation des Gelernten und fasst die individuell als bedeutsam empfundenen Erkenntnisse zusammen. Die Teams schätzen ihren Lernfortschritt hinsichtlich der metaphorisch-phraseologischen sowie interkulturellen Kompetenz ein und beurteilen ihr kooperatives Lernen. Ferner füllen die Studierenden einen kurzen Evaluationsfragebogen aus. Während der Prüfungsphase in Murcia, die deutlich vor jener in Erfurt liegt, können keine eTandem-Treffen mehr stattfinden. Die Erfurter Studierenden nutzen

deshalb die Zeit für eine gemeinsame Zusammenkunft zum ausführlichen Austausch untereinander und für eine detailliertere Bewertung des Kursformates und möglicher Lernerfolge.

3.2 Bewertung interkultureller Kompetenz

Die Entwicklung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz im Sprachenvergleich soll also interkulturelle Lernprozesse anstoßen. Im eTandem werden diese über den Austausch zu Phrasemen in beiden Sprachen in Gang gesetzt und verschiedene Wissensformen im Peer-Teaching vermittelt und erworben und durch Reflexionsprozesse (etwa im Rahmen der Erstellung der Lernprotokolle) gefestigt. Für die Operationalisierung der interkulturellen Wissenskomponenten werden – in Anlehnung an den GeR (Europarat 2001, 163) und dessen Begleitband (Europarat 2020, 124), den RePA (Candelier et al. 2009, 69) sowie die Bildungsstandards (KMK 2012, 19; KMK 2023, 12) – die folgenden unterschieden:

(1) deklaratives Wissen (*savoir*) über die eigene und die Zielkultur, Wissen um Unterschiede zwischen den Kulturen und Wissen um Stereotype (und dass dies fehlerhafte Generalisierungen sind)
(2) prozedurales Wissen (*savoir-faire*, Verstehen), das heißt die Fähigkeit, Kulturspezifika als solche zu erkennen und mit der Lebensweise, den örtlichen und den Lebensbedingungen der Angehörigen dieser Kultur in Beziehung zu setzen
(3) persönlichkeitsbezogenes Wissen (*savoir-être*, Einstellungen), das heißt das Wertschätzen bzw. Hinterfragen der eigenkulturellen Prägung und das Wertschätzen der bzw. die Neugier auf die Zielkultur, das Wertschätzen vorhandener Unterschiede sowie das Hinterfragen von Stereotypen über die eigene und die Zielkultur
(4) Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*, Bewusstsein) und damit die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel von der eigenen zur Zielkultur bei entdeckten Unterschieden, die Fähigkeit zum Aufbrechen von Stereotypen sowie zur (Selbst-)Reflexion (kritisches Nachdenken)

Diese spiegeln sich entsprechend im „Bewertungsraster zur Einordnung der Manifestierungen interkultureller Kompetenzen in der mündlichen Produktion der Tandempartner“ (Strohschen 2023, 144) wider, welches für die vorliegende Untersuchung genutzt wird:

	(a) eigene Kultur	(b) fremde Kultur	(c) Vorhandensein von Unterschieden	(d) Stereotypen
(1) Wissen	1a	1b	1c	1d
(2) Verstehen/in Beziehung setzen	2a	2b	2c	2d
(3) Wertschätzung/ Neugier	3a	3b	3c	---
(4) kritisches Nachdenken	4a	4b	4c	4d

Tab. 1: angepasstes Bewertungsraster zur Identifizierung interkultureller Kompetenz im eTandem (nach Strohschen 2023, 144)

Aus den Ergebnissen des Mu-Tri-Projekts (Strohschen 2023), jenem eTandem-Projekt zum interkulturellen Lernen zwischen den Universitäten Murcia und Trier, im Rahmen dessen dieses Bewertungsraster entwickelt wurde, schließen wir, dass auch für unser Format die Nutzung des Rasters zur Operationalisierung interkultureller Kompetenz geeignet ist. „Die Evaluierung dieser Kompetenz basierte auf dem Beobachtungsverfahren mündlicher Produktion, bei der die Manifestierung dieser Ausprägungen oder Merkmale festgestellt werden sollte, an denen interkulturelle Kompetenz sichtbar wird“ (ebd., 143). So zeigte sich etwa, „dass alle vier Kategorien in den jeweiligen Themenbereichen durch sprachliche Äußerungen vertreten waren“ (ebd., 149). Beispielsweise konnte darüber die „Wertschätzung des Fremden“ durchgängig belegt werden, wenngleich „auch unterschwellig gewisse Stereotype erkennbar“ waren ebenso wie die stetige „Bereitschaft, diese abzubauen“ (ebd.). Je vielfältiger dieses Raster also mit positiven Belegen gefüllt werden kann, umso wirksamer erweist sich die Förderung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz hinsichtlich der Initiierung interkultureller Lernprozesse.

4. Ergebnisse der Datenauswertung und Diskussion

Für die Datenauswertung stützen wir uns auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Im Rahmen dessen dient uns zur Kategorienbildung das von Strohschen (2023, 144) erarbeitete und oben vorgestellte Bewertungsraster. Mit der Auswertung der Aufzeichnungen aller eTandem-Gespräche (VK), der dazugehörigen Lernprotokolle (LP), der abschließenden Reflexionsprotokolle (RP) sowie des Fragebogens und der mündlichen Evaluation gilt es folgende Forschungsfragen im Einzelnen zu beantworten:

(1) Welcher Mehrwert ergibt sich aus dem eTandem-Format? Inwiefern unterstützen eTandems zum Thema Phraseologie interkulturelles Lernen?
(2) Welche interkulturellen Lernprozesse sind beobachtbar?
(3) Welcher Lernzuwachs wird von den Teilnehmenden berichtet?
(4) Welche Teilziele werden im eTandem-Kurs (nicht) erreicht? Warum (nicht)?

4.1 eTandem, Phraseologie und interkulturelles Lernen

Zunächst ist festzuhalten, dass das eTandem-Format als kooperative Lehr-Lernform im Sinne des Peer-Teaching (Goy 2005) großes Potenzial als ressourcenschonende Variante für immersives sprachliches und interkulturelles Lernen bietet. Diesen Mehrwert im Vergleich zu regulären Sprach- und Kulturkursen an Universitäten sehen auch unsere Teilnehmerinnen und halten dies in ihren Reflexionsprotokollen und im Evaluationsfragebogen fest. Team 2 formuliert es so:

> A mí me ha gustado mucho, pienso que es una experiencia que nos aporta muchos conocimientos e ideas y que es de verdad uno de los mejores formatos para aprender el idioma o pensamientos que tienen otros países. Me encantaría que se llevase a la práctica más cursos de este tipo porque considero que son importantes para nuestro aprendizaje (RP_2).

Darüber hinaus zeigt sich, dass alle Teilnehmenden sich ihrer Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den des gesamten Teams bewusst sind, ebenso wie ihrer doppelten Rolle als einerseits Lernende und andererseits Lehrende bzw. Expertinnen für die Zielkultur der Kommilitonin(nen). Der Teilnehmerin UE2[15] ist es z. B. sehr wichtig, ihren eTandem-Partnerinnen (UM2a&b) die korrekte Bedeutung zu den behandelten Phrasemen beizubringen, weshalb sie sich vornimmt, lieber weniger Phraseme zu vermitteln, dafür die ausgewählten intensiver und genauer zu besprechen. Ähnlich äußert sich auch UE1 während eines eTandem-Treffens, als sie anmerkt, dass sie sich konzentrieren muss, wenn sie die Phraseme im Chat verschriftet, um Tippfehler auszuschließen und ihren eTandem-Partnerinnen nicht die falsche Schreibung zu vermitteln: „Siempre me da mucho miedo, porque tengo miedo de escribir algo mal y que lo aprenden mal en aleman.“ (1.VK_1, Min. 24:10-24:17). Dies beweist ein großes Verantwortungsbewusstsein in der Rolle als (auch) lehrende Instanz in dieser Konstellation und ist zugleich Voraussetzung für die Entwicklung mediatorischer Kompetenz im Sinne der Vermittlung zwischen den beiden Kulturen. Diese zeigt sich auch im Vergleich der beiden Phraseme span. *me importa un pimiento* und dt. *das ist mir Wurst*, wenn die Studentin UE2 anmerkt, dass ihr „erst im Nachgang alleine auf[fällt], dass die Phraseme doch unterschiedlich sind und in unterschiedlichen Kontexten zu Verwendung kommen“ (2.LP_UE2) und sie sich deshalb vornimmt, sich „beim nächsten mal etwas genauer darauf [zu] konzentrieren, lieber länger über ein Phrasem [zu] sprechen und [zu] reflektieren“ (ebd.) (Raster: 2a, 2b, 2c). Auch erwähnt sie die gesteigerte Lernfreude, die sie während des eTandem-Gesprächs erlebt und führt dies auf ein im Team vereinbartes Vorgehen zurück, das ihnen das kooperative Lernen erleichtert:

> Ansonsten war das Gespräch heute sehr spannend und hat viel Spaß gemacht. Ich glaube wir haben eine gute Strategie gefunden, wie wir mit etwas Vorbereitung uns gegenseitig spannende Dinge beibringen können. Ich freue mich sehr auf weitere Gespräche! (ebd.)

---

15 Nachfolgend stehen die Kürzel UE1-3 für die Erfurter Studentinnen der Teams 1 bis 3 und UM1-3a&b für die je zwei Teilnehmerinnen aus Murcia je eTandem-Team.

Neben der Förderung mediatorischen Kompetenz lässt sich an dieser Stelle die Neugier der Lernenden und auch ihre Wertschätzung der Zielsprache und -kultur und ihren eTandem-Partnerinnen gegenüber herauslesen (Raster: 3b, 3c).

Der Frage danach, ob unser eTandem das geeignete Format für die angestrebten Lernziele ist, gehen auch die Teilnehmerinnen des Teams 1 in ihrem gemeinsamen Reflexionsprotokoll nach und geben folgende Antwort (Raster: 1a, 1b, 2a, 2b):

> En general, nos pareció una buena oportunidad para usar el idioma y pudimos ver, especialmente en la parte alemana, cómo se mejoró la cualidad de nuestras charlas con la práctica. Especialmente comparado con los cursos de lengua, se practica mejor el idioma como estás forzado a hablar y hacerse entender. Pero no sustituye el curso de lengua, es más complementario. Para un curso de fraseologías en general, la idea de hacerlo en formato tándem es muy buena porque un hablante nativo normalmente puede explicar de mejor manera las circunstancias culturales de ciertas situaciones y dichos. Además, se aprende al mismo tiempo algo nuevo de otra cultura y de su propia cultura también. Las frases que aprendimos nos parecen útiles para ampliar nuestro vocabulario y conocimiento sobre las dos culturas (RP_1).

Die Erweiterung des zielsprachigen Wortschatzes und des kulturellen Wissens (Raster: 1a-d) ist natürlich die Grundlage, auf der die folgenden Lernprozesse (Raster: 2-4) aufbauen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist das Wissen um eigen- und zielkulturelle Stereotype, diese zur Sprache zu bringen und mit Angehörigen der Zielkultur zu diskutieren. Das Wissen um metaphorische Konzepte und Phraseme, die diese Stereotype versprachlichen und festigen, und ihr interkultureller Vergleich im eTandem hilft den Studierenden, Stereotype als solche zu erkennen und kritisch zu hinterfragen (Raster: 1d, 2d, 4d).

4.2 Initiierte interkulturelle Lernprozesse

In allen Teams wird beispielsweise das metaphorische Konzept „Zeit ist Geld“ bzw. „el tiempo es oro“ besprochen und werden die dazugehörigen Phraseme kontrastiert. Die Gespräche führen auf diese Weise nahezu zwangsläufig zur Diskussion über einen ggf. kulturspezifischen Umgang mit Zeit und entsprechender Stereotype. In ihrem Lernprotokoll etwa vergleicht die Studentin UE3 das Phrasem span. *no tener tiempo que perder* mit dt. *keine Zeit zu verlieren haben* und hält zur Bedeutung des spanischen Phrasems fest (Raster: 1b):

> En el contexto de fechas de entrega y límite, competiciones de tiempo, sobre todo en contexto informal, conotación más positiva que negativa → anima, da motivación (2.LP_UE3).

Zum deutschen Äquivalent merkt sie an (Raster 1a):

> Oft in Schule/Bildung benutzt, um Schüler zum schnelleren Arbeiten aufzufordern; eher negative Konnotation (Stress) (ebd.)

In der Spalte „Unterschiede (Kulturspezifika)“ fasst sie diesen Kontrast wie folgt zusammen (Raster 1c, 2a, 2b, 2c):

> Konnotation Motivation in Spanien, in Deutschland stärker negativ konnotiert (ebd.).

Deutlich wird, dass das Team sich sehr genau mit der Bedeutung der beiden lexikalisch und strukturell äquivalenten Phraseme auseinandergesetzt hat und so neben den offensichtlichen Gemeinsamkeiten Unterschiede herausarbeiten konnte. Sich diese bewusst zu machen, ist ein wichtiger Schritt, um interkulturellen Missverständnissen vorzubeugen, die dadurch entstehen können, dass bei struktureller und lexikalischer Äquivalenz geradezu leichtfertig auch die semantisch-pragmatische Äquivalenz angenommen wird.

Ergänzend findet sich schließlich der folgende Eintrag unter „Bemerkung" als eine Art Schlussfolgerung aus dem entsprechenden eTandem-Gespräch (Raster: 1d, 2d, 4d):

> Gefühlt gibt es in Spanien eher Extreme, was Zeit angeht: entweder sehr pünktliche oder stets zu spät kommende Menschen. (Un-)Pünktlichkeit scheint aber inzwischen eher ein Stereotyp als eine Tatsache zu sein, da auch in Deutschland Zeitpläne inzwischen zwar enger getaktet, aber auch flexibler sind (ebd.).

Sie erkennt folglich den Stereotyp und relativiert diesen, sieht hierin jedoch eine Entwicklung, die sie mit dem Wort „inzwischen" expliziert.

Im eTandem des 2. Teams, nachdem berichtet wurde, dass die öffentlichen Verkehrsmittel in Spanien selten nach dem Fahrplan, sondern des Öfteren zu früh oder zu spät abfahren, fragt die deutsche Studentin UE2 ihre spanischen eTandem-Partnerinnen, was sie glauben, ob die Züge in Deutschland grundsätzlich pünktlich sind (Raster: 1d). Voller Überzeugung bejahen beide die Frage, ist Pünktlichkeit doch eine typisch deutsche Tugend (Stereotyp), und ihr Erstaunen darüber, dass dem nicht so ist, wird deutlich:

> UE2: Qué pensáis? Pensáis que en Alemania los trenes llegan a la hora o no?
> UM2a&b beinahe gleichzeitig: Qué sí! Sí.
> UE2: No!
> UM2a (ungläubig): No?
> UE2: No!
> UM2b (ebenso ungläubig): No?
> UE2: Bueno, a veces sí, pero en Alemania la Deutsche Bahn – los trenes de Alemania se llaman Deutsche Bahn – tiene problemas gigantes con la puntualidad.
> UM2a&b müssen schmunzeln. (4.VK_2, Min. 16:26-16:50).

Nachweislich werden also schon innerhalb nur eines eTandem-Treffens mit entsprechender Reflexion interkulturelle Lernprozesse initiiert. Besagte Reflexion spielt im Zuge dessen eine besondere Rolle und erfolgt im Rahmen unseres Projektes überwiegend durch das Führen eines individuellen Lernprotokolls. Hier notieren die Studierenden die diskutierten Phraseme, ihre Herkunft und Kulturspezifik bzw. Universalität und erfassen die Bedeutung der Erkenntnisse aus dem Sprachen- und Kulturenvergleich, erkennen Stereotype als solche und hinterfragen sie. Auf diese Weise werden beim Schreiben interkulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt bzw. weiter vorangetrieben.

Diese herausragende Bedeutung des Lernprotokolls lässt sich exemplarisch an einem Auszug zeigen, in dem die Studentin UE2 explizit anmerkt, dass ihr viele Be-

sonderheiten erst bei ihrer Verschriftlichung des Gelernten auffallen (Raster: 1c, 2c). Besonders positiv zu bewerten ist, dass sie ihre Erkenntnisse auch mit ihren eTandem-Partnerinnen noch außerhalb der Online-Treffen über private Kommunikationskanäle teilt und dort weiter mit ihnen diskutiert. Sie betont dabei ausdrücklich, dass sie diesen Mehraufwand nicht als Nachteil empfindet:

> Beim Protokoll schreiben fallen mir viele Kleinigkeiten nochmal auf, die wir dann auf WhatsApp nochmal diskutieren. Also mit der Stunde sprechen ist es meistens nicht getan und die Diskussionen im Chat sind auch immer nochmal spannend, also das ist gar nicht negativ. Auf solche Details zu achten, finde ich im Gespräch eher schwierig. Viele Details fallen mir auch alleine beim Reflektieren noch ein, vor allem Bedeutungsnuancen. Heute gab es einiges, wobei ich im Gespräch dachte „Ach das ist doch sehr ähnlich von der Bedeutung her", später ist mir dann aufgefallen, dass es doch Unterschiede gibt und die vielleicht größer sind, als vorher gedacht. Für das nächste mal nehme ich mir vor mich darauf mehr zu konzentrieren und genau darüber nachzudenken, um schon im Gespräch genau zu definieren, damit ich den Kommilitoninnen nichts falsches beibringe. → Mehr Zeit für weniger Phraseme nehmen! (2.LP_UE2).

Damit leistet das konsequente und sorgfältige Führen der Lernprotokolle einen entscheidenden Beitrag für die Reflexion und Festigung des Gelernten, erweitert bzw. schärft die Erkenntnisse und fördert das interkulturelle Lernen nachhaltig. Im selben Protokoll etwa macht sie am Beispiel des Vergleichs der Phraseme span. *ser más bueno que el pan* und dt. *dumm wie Brot sein* deutlich, dass sich hinter bildsprachlichen Gemeinsamkeiten (sie notiert denselben Bildspender „Brot" für einen ähnlichen Zielbereich „charakterliche Eigenschaften") gravierende semantisch-pragmatische Unterschiede verbergen können, die auf kulturelle Prägungen schließen lassen und auf die deshalb besonders zu achten ist (Raster: 1c, 2c, 4c):

> → die Bedeutung von Brot geht in zwei absolut konträre Richtungen → Spanien: Brot als das beste Lebensmittel → Deutschland: Bibel Psalm 52: Narr mit Brot mit eingraviertem Kreuz: Gottesverneinung: Narr isst Glauben der Menschen auf → das Brot ist in negativem Kontext (2.LP_UE2).

> Für mich persönlich nehme ich wohl mit, dass man manchmal gut aufpassen muss. Das Brot hatte beispielsweise eine absolut konträre Bedeutung (ebd.).

Sie geht sogar noch einen Schritt weiter und bringt ihre Erfahrungen aus ihrem Chile-Aufenthalt mit in die Diskussion ein: „Lateinamerika: Ser más bueno que el Quaker (=Haferprodukt)" (ebd.). Ihr scheint also bewusst zu sein, dass kulturelle Praktiken Einfluss auf die Sprachverwendung nehmen.

Die für den Lernprozess so wichtige kritische Reflexion des Gelernten, insbesondere der kulturellen Prägungen und Verfestigungen von Stereotypen durch Phraseme, zeigt sich in einem weiteren Lernprotokoll der Studentin UE2 (Raster: 1d, 2d, 4d):

> Ich muss aber auch dazusagen, dass wir, nachdem ich die Aufnahme gestoppt habe nochmal intensiv reflektiert haben wie spannend wir es fanden zu dem Thema zu recherchieren, besonders „es kommt mir spanisch vor" bzw. „me suena a chino" und wie das Phrasem in anderen Ländern der Welt lautet fanden wir spannend (5.LP_UE2).

> Die Sitzung [scil. zu Phrasemen mit Ländernamen oder Sprachen als Bildspender] war wirklich toll, nur inhaltlich vielleicht nicht ganz so sehr das, was es sein sollte. Trotzdem habe ich viel gelernt! Ich denke, bei solchen Phrasemen ist es durchaus wichtig, den Hintergrund zu kennen, um zu vermeiden, dass man sich eine eigene Erklärung ausdenkt, die möglicherweise falsche Stereotype produziert. Auch so besteht bei dieser Art Phrasemen natürlich die Gefahr, dass Stereotype produziert werden und ein völlig falsches Bild eines Landes entsteht (ebd.).

Der Studentin scheint gar nicht bewusst zu sein, dass dieses eTandem-Treffen sehr wohl das war, „was es sein sollte" (ebd.). Ihre Reflexion im Lernprotokoll dokumentiert, dass sie Stereotype als solche erkennt, sie kritisch hinterfragt und deshalb die Herkunft jedes einzelnen Phrasems, das auf eine fremde Sprache oder ein fremdes Land verweist, recherchiert. So erkennt das Team, dass sich aus der Missdeutung der Phraseme Stereotype herausbilden und verankern können, wie z. B. bei span. *despedirse a la francesa* (Raster: 1d, 2d, 4d):

> 18. Jh. noblesa francesa: es wurde als sehr unhöflich angesehen eine Versammlung oder ähnliches zu unterbrechen/reinzureden, also ist man einfach gegangen → damals einfach gehen = höflich, heute das Gegenteil (ebd.).

Ihr ist also bewusst, dass Stereotype fehlerhafte Generalisierungen sind und durch z. B. Phraseme verfestigt werden. Sie möchte es daher vermeiden, selbst zielkulturellen Stereotypen und damit fälschlichen Erwartungen in interkulturellen Kommunikationssituationen unterworfen zu sein. Dies offenbart die große Wertschätzung gegenüber ihrer Zielkultur, die es – neben Neugier, die sie ebenfalls zeigt – braucht (Raster: 3b, 3c), um Empathiefähigkeit zu entwickeln, Perspektivenwechsel zu wagen und so die eigene wie auch die zielkulturelle Prägung ihrer eTandem-Partnerinnen kritisch zu reflektieren (Raster: 4a-d). Ihre Wertschätzung und Neugier kommt zum Ausdruck, wenn sie beispielsweise in ihrem Lernprotokoll zum Thema „Feste und Feiern" mit Bezug zu den *Fallas de Valencia*, einer Art Frühlingsfest vom 1. bis 19. März, notiert (Raster: 3b): „Für mich persönlich nehme ich mit, dass ich unbedingt mal Anfang März nach Valencia muss :)" (3.LP_UE2).

Die Wertschätzung für die Angehörigen der Zielkultur, deren Kultur selbst und vor allem die Lernfreude, die sich für die Teilnehmerinnen aus dem Peer-Teaching-Format, dem eTandem, und dem interkulturellen Lernen ergibt, ist bei allen Teilnehmenden während des Projektes durchweg spür- und nachweisbar. Ganz besonders deutlich wird sie etwa im Reflexionsprotokoll des Teams 3. Nachdrücklich betonen die Lernenden, dass sie durch den direkten Kontakt zu einer Person der Zielkultur Stereotype und Vorurteile selbstkritisch hinterfragen und relativieren (Raster: 3b, 1d, 2d, 4d):

> Este programa E-Tándem me ha parecido una increíble forma de comunicarnos con estudiantes de otro país, […] y así poder conocer otra cultura y cómo es la gente de ese lugar, cómo se comunican, sus costumbres, su forma de vivir, por qué usan cada expresión etc. Una forma muy divertida de promover el enriquecimiento cultural de dos países a la vez. He disfrutado mucho ya que no sólo hablábamos de los temas que se nos dieron sino que también hablábamos de cosas interesantes que se nos venían a la mente en el momento. Cabe destacar que nos ha tocado con [UE3] que es una chica mara-

> villosa, muy maja y alegre y pues cada sesión ha sido muy divertida y nos ha dejado con ganas de tener más. Es la primera vez que hago esto y sin duda lo volvería a hacer, ya que personalmente me encanta conocer nuevas culturas e involucrarme más profundamente en una estas, debido a que a menudo vivimos de los prejuicios sobre un país y su cultura, pero una vez que hablas con una persona que vive allí aprendes mucho más sobre esa realidad desconocida y escondida. Además de esto, los temas que nos han dado las profesoras también han ayudado a que nuestras reuniones sean interesantes y entretenidas y hemos tenido tema de qué hablar. Por último, el hecho de que hayamos llevado una organización simple y en la que las tres hemos estado de acuerdo ha ayudado mucho a que estemos más relajadas y tranquilas y lo hemos hecho con gusto y placer. Un encanto todo, he disfrutado muchísimo y voy a echar de menos nuestras reuniones en las que hemos aprendido, hemos reído, nos hemos conocido más, y muchas más cosas (RP_3).

4.3 Selbstevaluation der Teilnehmenden zu ihren Lernfortschritten

Zur Frage, welchen Lernzuwachs die Lernenden bei sich selbst beobachten konnten, wird zum einen der Evaluationsfragebogen herangezogen und zum anderen werden aber vor allem die gemeinsamen Reflexionsprotokolle der Teams weiter analysiert.

Die Auswertung des Evaluationsfragebogens (Nachbereitungsphase) weist insgesamt die allgemeine Zufriedenheit aller Teilnehmerinnen mit dem Kursformat nach. Alle sehen deutliche Fortschritte in ihren sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und würden einen solchen Kurs weiterempfehlen bzw. selbst erneut daran teilnehmen.

In den Reflexionsprotokollen fassen die Teams ihren jeweils erlebten Lernzuwachs während der eTandem-Phase zusammen. So berichtet etwa eine Studentin aus dem Team 3 (Raster: 1a, 1b):

> Aprendí mucho sobre la cultura española, pero también sobre la alemana: Normalmente usamos los frasemas sin conocer su origen (tal vez se conoce el origen de „Das kommt mir Spanisch vor“, pero ya cuando se habla sobre „Geh’ hin, wo der Pfeffer wächst“, no sabía por qué se dice), y cuando los busqué para las reuniones, leí bastante sobre tradiciones de hace muchos años y como se desarrollaron hasta hoy. […] No ha habido día en el que no haya aprendido algo nuevo (RP_3).

Team 1 stellt mit der gemeinsamen Reflexion die gegenseitige Annäherung heraus, indem sie während der Diskussion um sprachliche und kulturelle Unterschiede zwischen ihren drei Kulturen (eine Teilnehmerin ist Italienerin, studiert aber in Murcia) immer wieder auch unerwartete Gemeinsamkeiten entdecken. Dies zeigt, wie das als fremd Empfundene durch den direkten Kontakt und der intensiven Beschäftigung damit schnell an Fremdheit verliert und interkulturelle Kompetenz aufgebaut wird (Raster: 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b, 3c, 4a, 4b, 4c):

> Pensamos que el aspecto más importante del tándem es que hablando entre nosotras nos dio la oportunidad de conocer a otra cultura. En aprender sobre la otra cultura, también reflejamos sobre nuestra propia cultura y cómo nos forma. Al final nos dimos cuenta de que la cultura alemana, tal como la española y la italiana, tiene varias similitudes y que al final nos parecemos más que antes pensamos. Se quedó el pensamiento que al fin del día todos somos iguales (RP_1).

Das ist eines der hervorzuhebenden Potenziale eines solchen Kursformates. Später im Reflexionsprotokoll greift Team 1 diesen Aspekt erneut auf und benennt insbesondere das Erkennen und Aufbrechen von Stereotypen als Lernfortschritt (Raster: 1d, 2d, 4d):

> La experiencia ha sido diferente para cada una de nosotras. Para [UM1a] y [UE1], que conocían ya gente del otro país, no había estereotipos anteriores. Mientras que para [UM1b] que antes no conocía una persona de Alemania, ella tenía una idea hecha de cómo son los alemanes y gracias al tándem eso ha cambiado. Ella tenía la idea de que los alemanes eran muy serios y estrictos, pero ahora ve que todos los jóvenes somos iguales y que actuamos de la misma forma. Finalmente, ha sido un cambio de perspectivas para todas, porque, aunque las culturas se parezcan, siguen teniendo diferencias. De esas diferencias, en cambio, se puede hablar y así tratarlas de algo enriquecedor en vez de algo que nos divida (ebd.).

Auch die gemeinsame Reflexion des Teams 3 verdeutlicht, dass im Verlauf der eTandem-Phase Stereotype kritisch hinterfragt und aufgebrochen werden konnten, am Beispiel „(Un-)Pünktlichkeit“ (Raster: 1d, 2d, 4d):

> Cuando hablamos sobre el tiempo y la puntualidad, vimos que los estereotipos en muchos casos son generalizaciones que no se pueden aplicar a toda una cultura. Igual que en Alemania hay gente que siempre viene tarde, en España también hay personas puntuales. Depende de cada uno, pero si no hablamos sobre estos estereotipos, vemos otras culturas desde una perspectiva cerrada que no permite la comprensión intercultural (RP_3).

Die drei Studentinnen offenbaren hier die gemeinsame Erkenntnis, dass Stereotype interkulturelle Verständigung behindern, weil sie fehlerhafte Generalisierungen sind, die falsche Erwartungen schüren und ihre Sicht auf andere Kulturen einengen.

Die von den Lernenden selbst empfundene Kompetenzsteigerung im interkulturellen Bereich kann durch die oben erfolgte Analyse der Gespräche und Lernprotokolle bestätigt werden. Im eTandem wird also nicht allein sprachlich-kulturelles Wissen vermittelt. Der Sprachenvergleich regt gleichsam zum Kulturenvergleich an, macht kulturelle Prägungen von Sprache ebenso bewusst, wie die eigenen Gewohnheiten und Lebensweisen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden herausgearbeitet, Stereotype besprochen und relativiert. Perspektivenwechsel finden statt, die wiederum Wertschätzung und Empathie voraussetzen, die bei allen Teilnehmenden zu beobachten waren.

4.4 Evaluation des Kursformats

Im Rahmen unseres eTandem-Projekts wurden also Prozesse zu allen Teillernzielen interkultureller Kompetenzbildung in Gang gesetzt. Die 15 Kategorien des Bewertungsrasters wurden von allen Teams abgedeckt, wobei jene der ersten drei Bereiche („Wissen“, „Verstehen/in Beziehung setzen“ und „Wertschätzung/Neugier“) durch quantitativ mehr Daten aus den Gesprächen und Lernprotokollen positiv belegt werden konnten als der vierte Bereich („kritisches Nachdenken“), wenngleich dieser umfassend dokumentiert ist. Das Erkennen und kritische Hinterfragen kultureller Prägungen, kultureller Unterschiede und Stereotype geht insbesondere aus den gemeinsamen

Reflexionsprotokollen hervor, die von den Teams nach Abschluss der eTandem-Phase erstellt wurden. Das verwundert nicht, können die Wissenskomponenten der Bereiche 1 bis 3 doch als Voraussetzungen für die kritische Reflexionsfähigkeit angesehen werden.

Was im Rahmen des Projektes nicht isoliert operationalisiert wurde, ist die metaphorisch-phraseologische Kompetenz. Die Studierenden berichten jedoch von einem Lernzuwachs im Bereich des Wissens um entsprechende Strukturen und eine Erweiterung ihres Wortschatzes:

> Las frases que aprendimos nos parecen útiles para ampliar nuestro vocabulario y conocimiento sobre las dos culturas (RP_1).

Auch erkennen sie die kulturelle Prägung dieser sprachlichen Strukturen. Durch den Sprachenvergleich ausgewählter Phraseme werden Kulturspezifika ebenso deutlich wie kulturelle Universalien. Team 2 betont zudem, dass sie im Zuge dessen nicht allein ihre phraseologischen Kenntnisse der Zielsprache, sondern zugleich jene der eigenen Sprache erweitern konnten:

> Principalmente me ha ayudado a conocer sobre otra cultura y sus frases, pero también me ha ayudado a conocer sobre la cultura de mi país y aprender frases que nunca había escuchado antes. Ha sido muy interesante el proceso ya que al compartir varias frases de cada país me he dado cuenta de las similitudes que hay en varios ejemplos y como de diferentes pueden llegar a ser otras veces (RP_2).

Ähnliches berichtet Team 3 im Reflexionsprotokoll, wobei insbesondere der Sprachenvergleich hervorgehoben wird:

> Había expresiones que no sabía que existían en alemán y había expresiones que existían en alemán y no en español y al contrario, expresiones que existen en español y no en alemán. Por eso me he dado cuenta que hay idiomas en los que no se puede traducir una expresión ya que no existe, pero sí que se puede buscar alguna parecida o que tenga un significado parecido o que exprese lo mismo. Además, no solo he aprendido frases dichas en alemán sino que también expresiones españolas que yo no conocía las he podido aprender gracias a esta actividad (RP_3).

Insgesamt betrachtet ist folglich auch von einem Kompetenzzuwachs auf metaphorisch-phraseologischer Ebene auszugehen. In jedem Fall, das geht eindeutig aus den Reflexionsprotokollen aller Teams hervor, wurde das Bewusstsein hinsichtlich der Idiomatizität, Metaphorizität und der kulturellen Prägung von Sprache geschärft. Auf Seite der Methodenkompetenz, das heißt die Fähigkeit sich unbekannte, zielsprachige Metaphern und Phraseme aus dem Kontext erschließen zu können, sind hingegen gesonderte Lehr-Lern- und Operationalisierungsverfahren zu entwickeln. Zumindest ist aber der Grundstein hierfür gelegt, indem durch die eTandems das Bewusstsein für entsprechende sprachlich-kulturelle Strukturen geschaffen wurde.

Innerhalb der Nachbereitungsphase fand abschließend ein Treffen unter den Erfurter Studierenden zum gemeinsamen Austausch und zur Evaluation des Kursformates statt. Als eine der wichtigsten Erkenntnisse aus dem eTandem betonten die Teilnehmenden, dass generationelle Unterschiede bisweilen größer sein können als kultu-

relle. Auch aus den eTandem-Gesprächen geht hervor, dass oft Einigkeit innerhalb der Peergroup besteht, aber auf Differenzen zu den Eltern oder Großeltern verwiesen wird etwa bei Themen wie „Pünktlichkeit“ oder „Höflichkeit“.

Für ihren Lernzuwachs empfanden die Studierenden das Führen der Lernprotokolle insgesamt als hilfreich, wenngleich von allen angemerkt wurde, dass die vorgegebene Tabelle gerade zu Beginn der eTandem-Phase einschränkend wirkte. Sie hätten sich zu sehr auf die Phraseme und die Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede fokussiert und dabei die Diskussion der im Leitfaden vorgeschlagenen kulturellen Anschlussthemen vernachlässigt. Ein Feedback unsererseits nach den ersten Treffen der Teams konnte dem entgegenwirken. Für Folgeprojekte muss die Tabelle entsprechend angepasst werden. Darüber hinaus äußerten die Studierenden, dass sie sich die Einführungsphase – statt als Selbstlerneinheiten – in Präsenz und Seminarform gewünscht hätten, was in Folgeprojekten ebenfalls zu berücksichtigen ist.

5. Fazit

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, nachzuweisen, dass im Rahmen der Entwicklung metaphorisch-phraseologischer Kompetenz im Sprachenvergleich zugleich interkulturelle Lernprozesse wie Perspektivenwechsel, Aufbrechen von Stereotypen und (Selbst-)Reflexion angestoßen werden können. Zu diesem Zweck wurde eine neuartige universitätsübergreifende Lehrveranstaltung im eTandem-Format entwickelt und erprobt. Die im Zuge dessen erhobenen Daten in Form von Aufzeichnungen der eTandem-Gespräche sowie von zu führenden Lern- und Reflexionsprotokollen der Studierenden wurden auf Grundlage eines Bewertungsrasters nach Strohschen (2023, 144) analysiert. Für alle darin erfassten Wissenskomponenten interkultureller Kompetenz waren mehrfach Belege in allen Datensätzen zu ermitteln.

Einschränkend zu betonen ist, dass der Bereich „Wertschätzung/Neugier“ zwar durch die Äußerungen der Teilnehmerinnen in den eTandem-Gesprächen ebenso wie in den Lern- und Reflexionsprotokollen ausführlich belegt ist, jedoch nicht bei allen erst während der eTandem-Phase durch den direkten Kontakt zur Zielsprache und -kultur oder die sprachvergleichende Beschäftigung mit Metaphern und Phrasemen entwickelt wurde. Vielmehr ist aufgrund ihrer Studienfach- und Kurswahl sowie individueller Erfahrungen durch Bekanntschaften und/oder Auslandsaufenthalte davon auszugehen, dass die Studierenden schon ein breites Interesse an anderen Sprachen und Kulturen mitbrachten. Damit war eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gelingende interkulturelle Kommunikation sowie interkulturelles Lernen bei den meisten bereits gegeben und unser Projekt erweist sich als vielversprechend für die interkulturelle Kompetenzbildung, da mit der Sensibilisierung für Metaphern und Phrasem und ihre kulturelle Gebundenheit diesem Interesse Rechnung getragen wird. Nichtsdestotrotz beinhaltet unser eTandem auch das Potenzial, Neugier auf die Zielkultur und ihre Wertschätzung durch den erstmaligen Kontakt im eTandem bei Teilnehmenden zu entwickeln.

Abschließend bleibt festzuhalten: Der sprachvergleichende interkulturell-kommunikative Austausch zur Kulturspezifik bzw. kulturellen Universalität von Metaphern und Phrasemen kann interkulturelle Lernprozesse initiieren und interkulturelle Kompetenz fördern. eTandems sind, sofern didaktisch kompetent begleitet, im Rahmen institutionellen Fremdsprachenunterrichts ein idealer digitaler Lernort für Peer-Teaching-Settings zum interkulturellen Lernen.

Literatur

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2018): „Wie nützlich ist Sprachlerntandem? Formen, Potenziale und Grenzen der Tandemarbeit beim E-Tandemlernen in universitären Sprachkursen“, in: *Glottodidactica* XLV(2), 39-54, unter: https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/16752 (09.07.2025).

Bailini, Sonia (2013): „SCIL: A Spanish Corpus of Italian Learners“, in: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 95, 542-549.

Bennett, Milton J. (1993): „Towards ethnorelativism: A developmental model ofintercultural sensitivity“, in: Paige, R. Michael (Hrsg.): *Education for the intercultural experience*, Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.

Berditchevski, Anatoli/Krzysztoforska-Weisswasser, Zofia/Bünde, Frauke/Kunz, Valérie/Laudut, Nicole (Hrsg.) (2006): *We dwoje raźniej!* [Zu zweit geht es besser!], Eisenstadt: Weber.

Born, Joachim/Folger, Robert/Laferl, Christopher F./Pöll, Bernhard (Hrsg.) (2012): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Candelier, Michel et al. (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA), Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), 223-238.

Dudenredaktion (2025): *Duden online. Wörterbuch*, unter: https://www.duden.de (09.07.2025).

Dudenredaktion ([3]2008): *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

DWDS (o. J.): *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, unter: https://www.dwds.de (09.07.2025).

El-Hariri, Yasmin/Jung, Nina/Angulo, Adriana (2016): „Distanzen überwunden? Eine Evaluation von e-Tandem Erfahrungen Deutschlernender in Kolumbien“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21(1), 176-208.

Ettinger, Stefan (2019): „Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand“, in: *Philologie im Netz* 87, 85-125, unter: https://web.fu-berlin.de/phin/phin87/p87t6.htm (09.07.2025).

Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/München: Langenscheidt.

Europarat (Hrsg.) (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume*, unter: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (09.07.2025).

Fäcke, Christiane ([2]2017): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*, Tübingen: Narr Francke Attempo.

Finkbeiner, Rita (2011): „Phraseologieerwerb und Kinderliteratur. Verfahren der ‚Verständlichmachung‘ von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* und *Krabat*“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 41(162), 47-73.

Fricke, Josephin/Bauer-Hägele, Stephanie/Horn, Dorothea/Grötzbach, Daniel/Sauer, Daniela/Paetsch, Jennifer/Drechsel, Barbara/Wolstein, Jörg (2019): „Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 16-27, unter: https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01 (09.07.2025).

Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr.

Goy, Antje (2005): „Peerteaching – Doppelt gelernt hält besser“, in: *Sozialmagazin* 30(4), 24-33.

Grümpel, Claudia (2016): „A language learning study on third language (Spanish and German) in the context of telecollaboration: Negotiating the Meaning and feedback on idiomatic expressions“, in: Mogorrón Huerta, Pedro/Cuadrado Rey, Analía/Navarro-Brotons, Lucía/Martínez Blasco, Iván (Hrsg.): *Fraseología, variación y traducción*, Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 103-119.

Grünewald, Andreas (2006): „Neue Medien und E-Learning – *Jamais sans mon ordinateur*“, in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart: Klett, 145-166.

Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*, Hamburg: Dr. Kovač.

Hallsteinsdóttir, Erla/Šajánková, Monika/Quasthoff, Uwe (2006): „Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen“, in: *Linguistik-online* 27(2), 119-138, unter: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746/1271 (09.07.2025).

Hassapolpoulou, Marina (2007): „‚It’s All Greek to Me‘: Misappropriations of Greekness in American Mass Media“, in: *Journal of Hellenic diaspora* 33(3), 59-80.

KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/

veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (09.07.2025).

KMK (2023): *Bildungsstandards ERSTE FREMDSPRACHE (2023) Sekundarstufe I Beitrag zur Implementation*, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/2023-06-16_ImplBroschuere_BiSta_1FS.pdf (09.07.2025).

Koch, Corinna (2013): *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch*, Frankfurt am Main et al.: Lang.

Koch, Corinna (2020): *Einführung in die Fachdidaktik Spanisch*, Berlin: Erich Schmidt.

Kramsch, Claire J. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Krusche, Dietrich (1985): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München: iudicium.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago: The University of Chicago Press.

Leonhardt, Katharina/Jahn, Leonore/Strohschen, Carola (2025): „Das Verständnis von Idiomen und metaphorischen Phrasemen im Grundschulalter", in: Strohschen, Carola/Leonhardt, Katharina (Hrsg.): *Metapher und Phrasem im Unterricht*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, im vorliegenden Band, 41-67.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Murelli, Adriano/Pedretti, Rosanna (2010): „Das E-Tandem-Projekt am Sprachlehrinstitut der Universität Freiburg – ein Zwischenbericht", in: *Journal of Linguistics and Language Teaching* 1(2), 299-321.

Myczko, Kazimiera (2015): „Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner?", in: *Glottodidactica* XLII(2), unter: https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/5512/5593 (09.07.2025).

Ollivier, Christian (2017): „Im Leben verankerte Aufgaben für mehr Authentizität im Fremdsprachenunterricht", in: *Französisch Heute – Elektronische Interaktionen im Unterricht nutzbar machen* 48(2), 15-19.

Reinfried, Marcus (2017a): „Grundlegende theoretische Trends in der Fremdsprachendidaktik", in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart: Klett, 21-33.

Reinfried, Marcus (2017b): „Didaktisch-methodische Prinzipien heute", in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart: Klett, 74-84.

Roche, Jörg ([4]2020): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rückl, Michaela (2019): „Handelnd Lernen in eTandems. Authentische Kommunikation durch virtuellen Austausch mit Peers im Französischunterricht", in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 6, 3-6.

Rückl, Michaela (2024): „Digitaler Wandel in der Unterrichtspraxis durch eTandems als kollaborative Lerngelegenheiten für Sprachhandeln“, in: Koch, Corinna/Haberland, Svenja (Hrsg.): *Das Zusammenspiel physischer Präsenz und digitaler Virtualität im Unterricht romanischer Sprachen*, Hannover: ibidem, 29-47.

Sato-Prinz, Manuela (2017): *Deutschlandbilder und Studienaustausch: Zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland*, München: iudicium.

Strohschen, Carola (2013): „A fraseodidáctica nos materiais para o ensino do alemán como lingua estranxeira“, in: *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 15, 371-392.

Strohschen, Carola (2023): „Sprachtandems als Instrument zur Förderung und Bewertung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Sprachlernprozess Deutsch-Spanisch“, in: *Germanistica Euromediterrae* 5(1), 111-154.

Strohschen, Carola/Leonhardt, Katharina (2024): „Förderung interkultureller Kompetenz im eTandem. Ein Pilotprojekt für eine universitätsübergreifende Lehrveranstaltung zur vergleichenden Phraseologie“, in: Koch, Corinna/Haberland, Svenja (Hrsg.): *Das Zusammenspiel physischer Präsenz und digitaler Virtualität im Unterricht romanischer Sprachen*, Hannover: ibidem, 73-102.

Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*, Stuttgart: Klett.