

Das Verständnis von Idioms 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 Mehrwortkombinationen¹ 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 Bedeutungsentlüsselung (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 Erschließungshilfen² (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 nicht-kompositionale, 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. Preußner 2023, 117-119) zu vermeiden. Auf diese Art der Sprache aufmerksam zu machen, ist einer der Wege des literarischen Lernens im Grundschulalter, die von Preußner 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 sprach-symbolische 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 (⁴2016, 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 Klassenstufe³ 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 verinnerlichen⁴. „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 teildiomatisch 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 Ausdrucks⁵, 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 Verständnistützen 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 Meinung 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) Sprachwortschatzes⁷, weshalb Grundschüler:innen an dieser Stelle weniger Verständnisprobleme haben dürften als bei transparenteren, aber weniger frequenten⁸ 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 ⁵2015, 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 fatter 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 sind⁹, 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.

2. a.



Was bedeutet „Tomaten auf den Ohren haben“? Kreuze **eine** Antwort an.

☐ Jemand hat sich Tomaten auf die Ohren gelegt.

☐ Jemand hört nicht gut.

☐ Jemand ist müde.

☐ Das weiß ich nicht.

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 boîte* „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 Zeichnungen¹² die Phraseme¹³ 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
<i>Ich verstehe nur Bahnhof.</i>	72,3 %	74,8 %	81,6 %	$p > 0.05$
<i>Ich habe einen Bärenhunger.</i>	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
<i>Tomaten auf den Ohren haben</i>	47,4 %	72,9 %	89,5 %	< 0.001	0.36
<i>sauer sein</i>	89,8 %	91,0 %	99,1 %	0.008	0.15
<i>jemanden in eine Kiste packen</i>	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 Zweiklässler: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
<i>jemandem die Meinung geigen</i>	22,6 %	27,9 %	46,0 %	< 0.001	0.20
<i>Däumchen drehen</i>	61,5 %	68,2 %	90,4 %	< 0.001	0.27
<i>Hummeln im Hintern haben</i>	61,0 %	51,9 %	72,6 %	0.003	0.17
<i>jemanden zur Rede stellen</i>	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
<i>jemanden zur Schnecke machen</i>	4,4 %	4,5 %	12,3 %	0.008	0.15
<i>jemanden die Leviten lesen</i>	4,6 %	4,7 %	14 %	0.017	0.14
<i>Zieh Leine!</i>	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
<i>jemandem auf der Nase herumtanzen</i>	0,7 %	5,2 %	21,9 %	< 0.001	0.32
<i>Daumen drücken</i>	11,7 %	15,6 %	50,4 %	< 0.001	0.40
<i>Schwein gehabt</i>	2,9 %	14,2 %	14,9 %	0.002	0.18
<i>nicht alle Tassen im Schrank haben</i>	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 Phrasemenkenntnis 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 kindeliterarischer 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 Phrasemenkenntnis, 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 konstruktvalid 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 (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/Dobrovolskij, 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 (⁴2016): *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.
- Preußner, 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).