

Mihail Sotkov

## Wie mehrsprachige Schüler:innen Metaphern in Schulbuchtexten verstehen

### *How multilingual students understand metaphors in textbook texts – Abstract*

This study examines how (multilingual) students understand metaphors in German textbook texts. Using the metaphor *Nussschale* (*nutshell*) as an example, the students' comprehension processes are reconstructed on an empirical basis. Differences in the students' linguistic knowledge led to different results. Students with German as their first language have more lexical knowledge than their multilingual peers. They can retrieve the expression's relevant contextual meaning from their mental lexicon in the case of polysemous expressions. Students who are unable to understand the current meaning through the co(n)text supplement their interpretation by drawing on additional knowledge. Some students reproduce the content of the text but fail to comprehend the meaning of the metaphor. They use anadeictic expressions (*das*) as vague references to manage the communicative task. Some of the newly arrived students try to deduce the expression's meaning based on the recognition of supposedly familiar forms. Based on these findings didactic implications are discussed.

### 1 Forschungs(gegen)stand

Die Studie (Sotkov 2023)<sup>1</sup> untersucht, wie Schülerinnen und Schüler (SuS) der deutschen Sekundarstufe I (Sek I) Metaphern aus Schulbuchtexten verstehen. Sie adressiert die Aspekte des Umgangs mit metaphorisch verwendeten Ausdrücken im Zusammenhang der (ganzheitlichen) sprachlichen Bildung mehrsprachiger SuS sowie die Berücksichtigung der Metapher in den Kernlehrplänen des Regelklassenunterrichts und schließt damit ein Forschungsdesiderat zum Metaphernverstehen von SuS mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Metaphern sind kein sprachliches Randphänomen, sondern sowohl in alltäglichen als auch institutionellen Diskurs- und Textarten frequent vorzufinden (z. B. Lakoff/Johnson 1980; Bühler 1934/1999).<sup>2</sup> Sie sollten daher auch in der Bildungsinstitution

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist eine Zusammenfassung der Studie (Dissertation) von Sotkov (2023). Es wird exemplarisch nur ein Fallbeispiel behandelt. Publikationen, die einen früheren Stand der Arbeit abbilden, sind Sotkov (2022a,b). In Sotkov (2022b) wird ebenfalls das hier genutzte Beispiel behandelt.

<sup>2</sup> *Diskurs* wird als Sprechsituation, in der Sprecher (S) und Hörer (H) (raum-)zeitlich kopräsent sind, verstanden (Ehlich 1984).

Schule näher behandelt werden.<sup>3</sup> Dabei stellt sich u. a. die Frage, wie mit Metaphorik im schulischen (Fach-)Unterricht in heterogenen Regel- und Integrationsklassen umzugehen ist. Eine Vermeidung unklarer metaphorischer Ausdrücke und die ausschließliche Nutzung transparenter, aus dem Erfahrungsschatz der SuS stammender Metaphern, wie sie etwa von Vertreter:innen der Leichten Sprache (Maaß 2015) postuliert wird, erscheint vor dem Hintergrund der Zielsetzung ganzheitlicher sprachlicher Förderung im (Fach-)Unterricht nicht sinnvoll zu sein.

Auf der Grundlage empirischer Daten zu den Verstehensprozessen unterschiedlicher Gruppen von SuS zu metaphorisch verwendeten Ausdrücken können didaktisch-methodische Handlungsimplicationen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der SuS abgeleitet werden. Metaphern haben das Potenzial, als Einstiegspunkt für metasprachliche Reflexion und sprachsensiblen (Fach-)Unterricht zu dienen und sollten nicht ausschließlich im Regelklassenunterricht Deutsch im Zusammenhang von Gedichtanalysen und Analysen von politischen Reden aufgegriffen werden.

Zum Verstehen von Metaphern liegen diverse Studien mit teilweise sehr unterschiedlichen methodischen Zugängen vor. Gardner (1974) nutzt eine Zuordnungsaufgabe und elizitierte Begründungen dazu. Dabei geht es um die Übertragung von Adjektiven auf andere Domänen, z. B., wenn ein leiser Ton als *dunkel* bezeichnet wird. Die Studienteilnehmer:innen sind Kinder im Vorschul- und Schulalter sowie Studierende mit der Erstsprache (L1) Englisch. In seiner Studie kommt er u. a. zu den Ergebnissen, dass es keinen signifikanten Einfluss der Variable Geschlecht, jedoch einen signifikanten Einfluss der Variable Alter gibt: Jüngere Kinder können zwar durchaus adäquate Zuordnungen treffen, diese jedoch weniger gut als die älteren Studienteilnehmer:innen begründen. Pollio und Pollio (1977) nutzen einen Multiple-Choice-Test, um das Metaphernverstehen von Kindern im Alter zwischen neun und 14 Jahren mit L1 Englisch zu untersuchen. Sie kommen u. a. zu den Ergebnissen, dass neue Metaphern schwieriger zu verstehen sind als lexikalisierte, und dass die Fähigkeit, Metaphern zu verstehen, mit zunehmendem Lebensalter ansteigt. Augst (1978) nutzt zur Untersuchung des Metaphernverstehens einen Fragebogen und eine Befragung. Seine Studienteilnehmer:innen sind 16 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen fünf und 18 Jahren sowie 48 Erwachsene mit der L1 Deutsch. In seiner Studie kommt er u. a. zu den Ergebnissen, dass Kinder im Vorschulalter Metaphern kaum verstehen können und Kinder am Ende der Grundschulzeit halb so viele Metaphern wie Erwachsene verstehen. Zurer Pearson (1990) nutzt Wiederholungen von Stimuli. Sie untersucht 52 Kinder im Vorschulalter mit L1 Englisch und kommt u. a. zu den Ergebnissen, dass es eine starke Variation und keinen Alterseffekt gibt. Sätze, die Metaphern enthalten, werden wie Sätze mit wörtlicher Bedeutung wiederholt, woraus sie schließt, dass Metaphern ähnlich verarbeitet werden

---

<sup>3</sup> Im Kernlehrplan für das Fach Deutsch in der Sek I wird die Metapher einmal explizit erwähnt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019). Sie wird üblicherweise im Zusammenhang der Analyse von Gedichten als eines von diversen Stilmitteln behandelt.

wie nicht-metaphorisch verwendete Ausdrücke. Eine aktuellere Studie im deutschsprachigen Raum ist die Studie von Lessing-Sattari (2017). Sie untersucht die Verstehensprozesse von 33 Berliner Neuntklässler:innen, wobei sie drei SuS für eine kontrastive Fallrekonstruktion der jeweiligen schülerseitigen Verstehensprozesse selektiert. Die SuS wurden angewiesen, ihre Verstehensprozesse laut zu verbalisieren (Lautes Denken, Introspektion; z. B. Heine 2014). Dabei entstehen Lautdenkprotokolle, die die Rekonstruktion mentaler Prozesse ermöglichen, jedoch auch zu spezifischen methodischen Problemen führen können. Lessing-Sattari (2017) stellt u. a. fest, dass die Schuldidaktik Metaphern i. d. R. als stilistische Mittel behandelt und damit didaktische Potenziale von Metaphern unberücksichtigt lässt. Der Umgang mit Irritation (im Sinne eines Erwartungsbruchs), die eine Metapher auslösen kann, kann schülerseitig einen (metasprachlichen) Reflexionsprozess initiieren, der zu neuen Erkenntnissen führen kann. Zentral ist, dass SuS über die Fähigkeit verfügen, Analogien zu bilden. So haben Metaphern das Potenzial, die kognitive Entwicklung von SuS zu fördern. Holder (2019) nutzt einen weiten Metaphernbegriff und untersucht in seiner Studie die schülerseitige Rezeption auch multimodaler, d. h. Bild- sowie Text-Bild-Metaphern. Als empirische Basis dienen ihm Gespräche zwischen SuS der Klassenstufen 4, 6, 8 und 10. Er arbeitet heraus, dass multimodale Metaphern für jüngere SuS einfacher zu verstehen sind als rein monomodale Metaphern. Aus diesen Ergebnissen leitet er didaktische Konsequenzen für den Literaturunterricht ab: Metaphern haben ein didaktisches Potenzial, das insbesondere dann ausgeschöpft werden kann, wenn Metaphern jüngeren SuS in multimodalen Realisierungsformen präsentiert werden, weil sie in diesen Realisierungsformen besser von den SuS verstanden werden.

Wie durch diesen kurzen Überblick ersichtlich wird, gibt es zahlreiche Studien zum Metaphernverstehen. In diesem Rahmen kann nur eine kleine Auswahl kurz dargestellt werden. Die hier behandelten Studien weisen zum Teil sehr unterschiedliche Ansätze bzw. methodische Zugänge auf. So ist es kaum verwunderlich, dass die unterschiedlichen Studiendesigns zu diversen Ergebnissen führen. Hinzu kommt eine unterschiedliche Fokussierung der einzelnen Studien. Vielen von ihnen ist jedoch gemeinsam, dass sie ein ähnliches Metaphernkonzept aufgreifen,<sup>4</sup> ohne es wesentlich weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ist in den meisten dieser Studien Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (Piaget 1988) axiomatisch gesetzt. Die Mehrsprachigkeit der SuS wird in diesen Studien nicht systematisch berücksichtigt. Dabei sitzen neben den monolingual deutschsprachig sozialisierten SuS (SuS mit L1 Deutsch) auch SuS mit Deutsch als L2 in den Klassenräumen. Dazu zählen sowohl DaZ-SuS, die am Regelklassenunterricht teilnehmen, als auch neu zugewanderte SuS, die diverse Herkunftssprachen als mehrsprachige Ressource mitbringen und zunächst eine Vorbereitungsklasse besuchen,

---

<sup>4</sup> Häufig basiert dieses auf der sogenannten Interaktionstheorie der Metapher von I. A. Richards (1936).

bevor sie am Regelklassenunterricht teilnehmen können. Diese linguistische Realität gilt es auch hinsichtlich des methodischen Zugangs zu reflektieren und zu berücksichtigen.

Unsere Studie erfasst SuS aller Sprachaneignungstypen (Deutsch als L1, DaZ-SuS, neu zugewanderte SuS) und rekonstruiert hermeneutisch das Metaphernverstehen dieser SuS aus einem spezifischen Diskurs heraus.

Das Ausdrucksverstehen ist eingebettet im Sprechhandlungs- bzw. Äußerungsverstehen. Der Hörer<sup>5</sup> (H) muss Motivation, Plan, Ziel, und die Gesamthandlung des Sprechers (S) rekonstruieren. Nur so kann er auch den illokutiven Punkt der Sprechhandlung von S verstehen und seinen Hörerplan bilden (Rehbein 1977). Für die Bildung des Hörerplans wird allgemeines sowie sprachliches Vorwissen benötigt. Ist die Bedeutung eines spezifischen Ausdrucks H nicht bekannt, droht die Hörerplanbildung zu scheitern; H kann in dem Fall an der Identifikation (eines Teils) des propositionalen Akts der Sprechhandlung von S scheitern (Ehlich/Rehbein 1986). Sachverhalte, die im propositionalen Akt sprachlich kodiert sind, können von H in diesem Fall nicht rekonstruiert werden (Kameyama 2004). So können diverse Verstehensprobleme entstehen. Nicht-Verstehen liegt dann vor, wenn H keine Stufe der Hörerplanbildung durchlaufen kann. Sollte H nur einige Stufen der Hörerplanbildung durchlaufen, liegt ein partielles Verstehen vor. Die Hörerplanbildung ist dann nicht vollständig. Ist es H nur möglich, Hypothesen hinsichtlich des Sprecherplans und der Illokution von S zu bilden, liegt ein Raten (“Guessing”) vor. Beim Missverstehen bemerkt H eine fehlerhafte Perzeption nicht und bildet auf dieser Basis seinen Hörerplan aus (Rehbein/Romaniuk 2014).

## 2 Metaphernkonzept

Für das (pragmatische) Metaphernkonzept der Studie wird Hoffmanns funktionale Bestimmung der Ausdrucksbedeutung (Hoffmann 2017) herangezogen. Dabei unterscheidet er zwischen (i) der Grundbedeutung, (ii) der aktuellen Bedeutung und (iii) dem Bedeutungspotenzial eines sprachlichen Ausdrucks. Die Grundbedeutung definiert Hoffmann als “Beitrag zur Äußerungsbedeutung, wie er typischerweise gesellschaftlich verstanden wird” (Hoffmann 2017: 45). Die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks definiert er als “Beitrag zum kommunikativen Sinn, wie er in einer aktuellen Konstellation und Äußerung von den Handelnden zu verstehen ist” (Hoffmann 2017: 45). Das Bedeutungspotenzial ist zu verstehen als “Beitrag zur Äußerungsbedeutung, wie er von den Handelnden in unterschiedlichen Konstellationen und Äußerungszusammenhängen verstanden werden kann” (Hoffmann 2017: 45). Der Ausdruck *Nussschale* kann z. B. in der Bedeutung ‘Schale einer Nuss’ oder ‘kleines Boot’ verstanden werden. Beide Bedeutungen sind Teil des Bedeutungspotenzials des Ausdrucks. Während ‘Schale einer Nuss’ die Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* ist, ist ‘kleines Boot’ die

---

<sup>5</sup> Hörer und Sprecher werden als abstrakte Konzepte verwendet und nicht gegendert.

aktuelle Bedeutung in der hier behandelten konkreten Verwendung des Ausdrucks (Schulbuchtext, s. Abschnitt 3). Auf dieser Grundlage ist das dieser Studie zugrundeliegende Metaphernkonzept wie folgt ausgestaltet: Die Bedeutung eines (Symbolfeld-) Ausdrucks (Bühler 1934/1999) wird bei einer metaphorischen Verwendung des Ausdrucks innerhalb seines Bedeutungspotenzials verschoben. Eine metaphorische Verwendung des Ausdrucks liegt dann vor, wenn die Grundbedeutung des Ausdrucks für die konkrete Verwendung suspendiert und durch eine aktuelle Bedeutung ersetzt wird, die in bestimmten Hinsichten von der Grundbedeutung des Ausdrucks abweicht. Die Metapher nimmt zwei Konzepte in Anspruch: das Übertragungsspendende und das Übertragungsempfangende Konzept (Spender- und Empfängerkonzept). Sind beide Konzepte bekannt, nimmt H einen impliziten Vergleich zwischen beiden Konzepten an, der eine (oder mehrere) Analogien nutzt. Die beiden Konzepte gehören zu unterschiedlichen Wirklichkeits- bzw. Vorstellungsbereichen. Ein Aspekt des Übertragungsspendenden Konzepts verhält sich auf einer Vergleichsdimension ähnlich wie ein Aspekt des Übertragungsempfangenden Konzepts; die Metapher operiert auf einer Gemeinsamkeit im Unterschiedlichen (Eggs 2006).

Hinsichtlich des Lexikalisierungsgrades werden zwei Metapherentypen unterschieden: (i) gängige, d. h. konventionelle und (ii) neue, d. h. kreative Metaphern. Bei Metaphern des ersten Typs ist der Ausdruck im sprachlichen Wissen des durchschnittlichen Sprachteilhabers, d. h. in seinem mentalen Lexikon, mit seiner kombinatorischen Bedeutung abgelegt, jederzeit auch kontextfrei abrufbar und in den aktuellen Bedeutungsaufbau einzubeziehen, auch wenn die Äußerungsbedeutung sich immer erst aus der gesamten Kombinatorik ergibt. Bei Metaphern des zweiten Typs beinhalten die Konstellation und der Text/Diskurs die Ressourcen zum Verständnis des metaphorisch verwendeten Ausdrucks, d. h., die Metapher ist nicht kontextfrei verstehbar. Der Ausdruck wird üblicherweise nicht in dem vorliegenden synsemantischen bzw. kollokativen Umfeld (Weinrichs "Konterdetermination", Weinrich 1976: 320) verwendet. Dieser lexikalische und thematische Widerspruch löst Hörerseitig einen Erwartungsbruch aus, der durch das Aktualisieren der Ausdrucksbedeutung im konkreten Verwendungszusammenhang (Hörerseitiges Deuten der aktuellen Bedeutung) aufzulösen ist.<sup>6</sup>

### 3 Methodischer Zugriff

In der explorativ-interpretativen Studie wird eine stimulusbasierte Befragung (Forschungsinterview) eingesetzt. Vor der Befragung von SuS zu ihrem jeweiligen Verständnis von unterschiedlichen Metaphern in Schulbuchtexten (Verstehensreize) wurden sprachbiografische sowie sprachstandsdiagnostische Daten der SuS erhoben, um ihre

---

<sup>6</sup> Für einen systematischen Überblick über (sprach-)philosophische Positionen zur Metapher (Aristoteles, Searle) über Weinrichs Bildfeld-Konzept bis hin zu einer Gegenüberstellung kognitiv-semantischer und funktional-pragmatischer Positionen in der Linguistik zur Metapher siehe Sotkov (2023).

sprachliche Lebenswirklichkeit erfassen und Rückschlüsse auf ihre sprachlichen Fähigkeiten ziehen zu können. Für die Sprachstandsdiagnose kam die Profilanalyse nach Grießhaber (z. B. Grießhaber 2013) in leicht erweiterter Form zum Einsatz. Beim qualitativen Sampling wurden die folgenden Vorab-Festlegungen (Flick 2002/2012) getroffen (“qualitativer Stichprobenplan” nach Kelle und Kluge 2010): (i) Alter der SuS, (ii) Sprachaneignungstyp ([a] SuS mit Deutsch als L1, [b] SuS mit Deutsch als L2 und [c] SuS, die neu zugewandert sind, eine Integrationsklasse besuchen, unterschiedliche Erst- bzw. Herkunftssprachen haben und für die das Deutsche die Zielsprache (L2) ist) und (iii) die Anzahl der SuS pro Teilgruppe. Somit sieht das Sample der Studie wie folgt aus.

<b>Sprachaneignungsprofil</b>	<b>Altersgruppe A (10–12 Jahre)</b>	<b>Altersgruppe B (13–15 Jahre)</b>	<b>Altersgruppe C (16–17 Jahre)</b>
SuS mit L1 Deutsch	3	3	3
SuS mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	3	3	3
neu zugewanderte SuS	3	3	3
<b>Gesamtanzahl: N = 27</b>			

Tab. 1: Sample-Überblick

Die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnose zeigen, dass es zwischen den Altersgruppen A und B aller Sprachaneignungsprofile die größten Unterschiede gibt. Es ist insgesamt ein Anstieg im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten der SuS, die mit dem eingesetzten Verfahren erfasst werden können, im Gruppenvergleich festzustellen. Die Unterschiede zwischen den B- und C-Gruppen sind hingegen geringer. Während die Leistungen der DaZ-SuS vergleichbar mit den und teilweise sogar besser als die Leistungen der SuS mit L1 Deutsch sind, sind die neu zugewanderten SuS, d. h. die Integrationsklassen-SuS mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, ihren Regelklassen-Peers insgesamt unterlegen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse ist nicht zu erwarten, dass die DaZ-SuS ihren L1-Deutsch-Peers im Hinblick auf das Metaphernverstehen nachstehen.

Das Verfahren (die Befragungen der SuS zu ihrem Metaphernverstehen) wird diskursanalytisch reflektiert (Rehbein 2001). Durch die diskursanalytische Reflexion der eingesetzten Methode kann herausgearbeitet werden, dass das schulspezifische Handlungsmuster Aufgabestellen-Aufgabelösen (Ehlich/Rehbein 1977, 1986) in einer taktisch modifizierten Art und Weise (Ehlich 2007a) zum Einsatz kommt. Forscherseitig spielen dabei zwei Bewertungsfolien eine Rolle: Einerseits werden die schülerseitigen Lösungsversuche im Hinblick auf ihr Zutreffen im Sinne eines Abgleichs mit dem professionellen linguistischen Wissen des Forschers zum Gegenstandsbereich überprüft; andererseits ist forschersseitig zu beurteilen, ob das Handlungsmuster in empirischer

Hinsicht gesättigt ist, d. h. hinreichend aussagekräftige Forschungsdaten zum Untersuchungsgegenstand erhoben worden sind.

Als konsequente Handlungstheorie der Sprache bietet die Funktionale Pragmatik (z. B. Ehlich 2007b) den geeigneten theoretischen Rahmen.

Den SuS wurden in Einzelbefragungen Verstehensreize (Text-Stimuli), die Metaphern enthalten, vorgelegt. Diese stammen aus Schulbüchern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der deutschen Sek I (vgl. Sotkov 2023). Um den Suchraum für Metaphern einzuengen, wurden lediglich Metaphern in den Schulbüchern zum Themenkomplex *Flucht und Migration* gesucht. Dabei kam die *Metaphor Identification Procedure (MIP)* (Pragglejaz-Gruppe 2007) zunächst zum Einsatz, um metaphorisch verwendete Ausdrücke in den Schulbuchtexten zu identifizieren. Für die Erstellung der Verstehensreize wurden final vier Metaphern selektiert: (i) *Flüchtlingsstrom*, (ii) *Asyl-Lotterie*, (iii) *Nussschale* und (iv) *Schmiermittel*. Die Schulbuchtextauszüge, die die Metaphern enthalten, wurden ggf. leicht modifiziert, um der Kontextreduktion bedingt durch das Loslösen aus dem didaktischen Vermittlungszusammenhang des Lehrwerks und der Unterrichtsinteraktion zu begegnen. Die Stimuli wurden dann abschließend weiteren Linguist:innen vorgelegt. Sie sollten (a) selbstständig und unabhängig voneinander Metaphern in den Stimuli identifizieren und (b) sie klassifizieren (*gängig* vs. *neu*). So konnte die Interrater-Reliabilität im Hinblick auf die Identifikation und Klassifikation der Metaphern sichergestellt werden. Die vier für die Untersuchung selektierten Metaphern weisen eine strukturelle Ähnlichkeit auf: Es handelt sich um Substantive und Determinativkomposita. Während *Nussschale* und *Schmiermittel* jeweils als ganzer Ausdruck metaphorisch verwendet werden, trägt bei *Flüchtlingsstrom* und *Asyl-Lotterie* das Determinatum die metaphorische Bedeutungskomponente bei. Hinsichtlich ihres Lexikalisierungsgrades unterscheiden sich die vier Metaphern. *Asyl-Lotterie* und *Schmiermittel* (in der Verwendung *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde*) werden als neue bzw. kreative Metaphern identifiziert, *Flüchtlingsstrom* und *Nussschale* hingegen als bereits etablierte, d. h. lexikalisierte Metaphern.

Nachfolgend sollen exemplarisch die Metapher *Nussschale* sowie ihr schülerseitiges Verständnis näher betrachtet werden.

Der Textstimulus, der den metaphorisch verwendeten Ausdruck *Nussschale* enthält, ist entnommen aus dem Schulbuch *Team 10* aus dem Schöningh-Verlag. Dort ist er in Kapitel 8 (*Zukunft in der "Einen Welt"*) zu finden. Das Schulbuch ist für die Klassenstufe 10 und den Unterricht im Fach Wirtschaft-Politik konzipiert. Der Textstimulus wurde nicht modifiziert; lediglich der Ausdruck *Nussschale* wurde durch einen Unterstrich hervorgehoben. Die SuS wurden so instruiert, dass sie v. a. über ihr Verständnis des unterstrichenen Ausdrucks sprechen sollten.

### Der Fall: Flucht aus Afrika

#### “Mir blieb nichts anderes, als es zu versuchen”

Mehr als tausend Kilometer liegen vor Henry Mafarna. In einer *Nussschale* will er von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen. Für eine ungewisse Zukunft in der EU riskiert der Liberianer sein Leben – so wie Tausende Afrikaner auch.

(Herzig/Mattes/Müller 2011: 206; Hervorh. i. O. & M. S.)

Hinsichtlich der Identifikation herrscht zwischen allen Linguist:innen (als Rater:innen) perfekte Übereinstimmung: Sie alle identifizieren *Nussschale* in diesem Verwendungszusammenhang als Metapher. Der Ausdruck wird mit einer moderaten Übereinstimmung als gängige Metapher kategorisiert und somit dem ersten Metapherotyp zugeordnet.

Das Determinativkompositum *Nussschale* ist polysem. Neben der Grundbedeutung “Schale der Nuss” (Wahrig-Burfeind/Wahrig 2011: 1082) findet sich im Wörterbucheintrag die lexikalisierte metaphorische Bedeutung ‘(kleines) Boot’ (vgl. Wahrig-Burfeind/Wahrig 2011: 1082). Im Schulbuchtext wird zunächst ein konkreter Fall einer Flucht aus Afrika in der Überschrift thematisiert (definite Nominalgruppe [NP] *Der Fall*). Auf die NP folgt ein Doppelpunkt, der “an einer Übergangsstelle zwischen den Ausdruckseinheiten A und B [steht] und [...] den Blick für ein mit A angebahntes B [öffnet]” (Hoffmann 2013/2021: 631). Das Angebahnte wird mit der NP *Flucht aus Afrika* expliziert. Die Unterüberschrift macht Gebrauch von einem direkten Zitat. Der Flüchtling, um den es im konkreten Fall geht, kommt selbst zu Wort. Die Schulbuchautor:innen setzen das direkte Zitat ein, um den Leser:innen aus der Perspektive eines individuellen Betroffenen die Alternativlosigkeit zu vermitteln. Nach der Unterüberschrift wird die Innensicht des Individuums wieder verlassen. Die verhängnisvolle Lage der Person wird nachfolgend dargestellt bzw. beschrieben. Dafür wird u. a. Gebrauch vom Präsens gemacht. Im ersten Satz wird die Person mit ihrem Eigennamen aus der Außenperspektive eingeführt. Durch thematische Fortführung erfahren die Leser:innen, dass die mit dem Eigennamen *Henry Mafarna* benannte Person männlich (*er*) und aus Westafrika stammend ist (*Liberianer*). Die Präpositionalphrase *In einer Nussschale* (Lokaladverbial) im Vorfeld wird gewichtet. Das zielbezogene Modalverb (*will*) “drückt ein persönliches Bedürfnis, etwas zu tun” (Hoffmann 2013/2021: 341) aus. Im Gegensatz zum Modalverb *mögen/möchten* liegt ein (Realisierungs-)Plan vor (vgl. Hoffmann 2013/2021: 341). Für das Verständnis des gesamten Textes ist nicht nur sprachliches, sondern auch geografisches, politisches und Weltwissen relevant. Leser:innen müssen wissen, dass *Mauretanien* einen nordwestafrikanischen Staat am Atlantik bezeichnet, dass die Kanarischen Inseln nordwestlich vor Afrika im Atlantik liegen und zu Spanien – und somit zur Europäischen Union – gehören. Mit diesem Wissen ist es möglich, den Fluchtplan von Henry Mafarna nachzuvollziehen. Hinzu kommt das Wissen, dass ein durchschnittlicher Mann zu groß ist, um in der Schale einer Nuss (Grundbedeutung von *Nussschale*) von Mauretanien aus zu den Kanarischen Inseln zu schippern. Mit der Präposition *in* wird ein Inklusionsverhältnis ausgedrückt (s. z. B. Grieshaber 1999). Das mit dem Ausdruck *Nussschale* bezeichnete Wirklichkeitselement fungiert als eine Art Behälter (zum Zweck

des Transports) für Henry Mafarna. Es entsteht ein Widerspruch: Die Körpergröße eines Mannes ist mit der Größe einer Nussschale hinsichtlich des Inklusionsverhältnisses (des Mannes in der Nussschale) unverträglich. Der Ausdruck *Nussschale* erzeugt im konkreten Verwendungszusammenhang außerdem einen lexikalisch-thematischen Bruch: Mit dem Ausdruck kommt – zumindest in seiner Grundbedeutung – ein Wirklichkeitsbereich ins Spiel, der Hörer- bzw. Leserseitig aufgrund der lexikalischen Elemente und des bisherigen thematischen Aufbaus im Text nicht erwartbar ist. Ist die Bedeutung ‘kleines Boot’ des Ausdrucks *Nussschale* nicht bekannt, kann sie aus dem Zusammenhang erschlossen werden: Wird die Position des Nomens in der Präpositionalgruppe *in einer Nussschale* nicht mit einem sprachlichen Ausdruck besetzt, der in seiner (nicht-metaphorischen) Grundbedeutung ein Wirklichkeitselement der Kategorie WASSERFAHRZEUGE benennt, handelt es sich um eine metaphorische Verwendung. Bei der Rekonstruktion hilft u. a. sprachlich-begriffliches Wissen: Der begriffliche Kern des Ausdrucks *Insel* legt die Deutung nahe, dass es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten um ein Wasserfahrzeug handeln muss. Im abschließenden Satz des Verstehensreizes wird auf die Über- und Unterüberschrift Bezug genommen. Dabei wird eine Einschätzung der Situation Henry Mafarnas aus der Außenperspektive verbalisiert und herausgestellt, dass seine Flucht lebensgefährlich ist. Der einfache Gedankenstrich markiert einen Umschlagpunkt, d. h. “einen Einschnitt vor relevanten [...] Äußerungsteilen, an dem der Leser zusätzlichen Aufwand an Wissensverarbeitung erbringen soll” (Hoffmann 2013/2021: 632). Der zuvor exemplarisch behandelte Einzelfall dient der Leserseitigen Konkretisierung in der Vorstellung. Nach dem Gedankenstrich wird aus der konkreten Einzelfallbetrachtung rausgezoomt; es wird verbalisiert, dass das Schicksal und die Situation Henry Mafarnas von einer Vielzahl anderer afrikanischer Flüchtlinge geteilt werden. Dazu wird ein Vergleich genutzt, der mit dem aspektdeiktischen Ausdruck *so*, dem Adjunkt *wie*, der Nominalgruppe *Tausende Afrikaner* sowie der Fokuspartikel *auch* realisiert wird.

Bei der metaphorischen Verwendung des Determinativkompositums *Nussschale* wird die Bedeutung innerhalb seines Bedeutungspotenzials verschoben. Die Grundbedeutung ‘Schale einer Nuss’ wird für die aktuelle Verwendung suspendiert und durch die Bedeutung ‘kleines Boot’ ersetzt. Muss die aktuelle metaphorische Bedeutung erschlossen werden, so muss Hörer- bzw. Leserseitig die Grundbedeutung bekannt sein. Ist die metaphorische Bedeutung nicht als Teil des Bedeutungspotenzials des Ausdrucks bekannt und im mentalen Lexikon von H verfügbar, beginnt die Bedeutungerschließung mit dem Erkennen der lexikalischen und thematischen Unverträglichkeit des Ausdrucks in seiner Grundbedeutung im konkreten Verwendungszusammenhang. Dann muss das Gemeinsame im Unterschiedlichen (Eggs 2006) mental rekonstruiert werden. Dazu müssen das Übertragungsspendende (SCHALE EINER NUSS) und das Übertragungsempfangende Konzept (WASSERFAHRZEUG/BOOT) aktiviert und abgeglichen werden. Dabei können Analogien zwischen beiden Konzepten aufgebaut werden (z. B. Schwimm-

fähigkeit, Formähnlichkeit). Beim eigentlichen metaphorischen Moment wird ein spezifischer Bedeutungsaspekt vom Spender- auf das Empfängerkonzept übertragen. Beim Ausdruck *Nussschale* in der Bedeutung 'kleines Boot' wird das Charakteristikum KLEIN einer (prototypischen) Nussschale auf das Empfängerkonzept (WASSERFAHRZEUG/BOOT) übertragen. Das Empfängerkonzept ist – in diesem konkreten Fall – nicht explizit an der sprachlichen Realisierungsoberfläche verbalisiert, d. h., es muss erschlossen und aktiviert werden. Die Metapher *Nussschale* veranschaulicht die Ausweglosigkeit der Situation des Flüchtlings, der in einem für sein Vorhaben ungeeigneten Wasserfahrzeug mangels Alternativen flieht und somit sein Leben riskiert.

#### 4 Exemplarische Analyse

Betrachten wir ein Beispiel. Şahin (Pseudonym) ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 14 Jahre alt (Altersgruppe B). Seine Erst- bzw. Familiensprache ist Türkisch. Mit dem Eintritt in eine deutsche Bildungsinstitution begann seine Aneignung des Deutschen. Somit ist Deutsch seine Zweitsprache (L2), er gilt daher als DaZ-Schüler; außerdem ist er Regelklassenschüler. Nachfolgend gehen wir auf die Befragung zu seinem Verständnis der Metapher *Nussschale* ein, die als gängige Metapher (Metapherotyp 1; s. Abschnitt 2) klassifiziert wird.

- (1) Şahin: Also jetzt das Unterstrichene<sup>7</sup>
- (2) Interviewer: Genau↓ [...]
- (3) Şahin: ((Şahin liest den Textstimulus, der die Metapher *Nussschale* enthält)) Also hier geht's um ähm Henry Mafarna↓ Das ist ein Liberianer, der versucht, von Afrika in die EU zu fliehen↓
- (4) Interviewer: Hm<sup>8</sup>↓
- (5) Şahin: Hier ist das Wort *Nussschale* unterstrichen↓ Ähm, das war mir jetzt erstmal nicht klar, was damit gemeint wird, aber vielleicht ist damit gemeint, dass es sehr / eine / ein / gefährlich ist zu kommen, dass es wieder eine Metapher ist, dass er in einer Nussschale ist oder eine Metapher<sup>9</sup> dafür, dass er versteckt in / also versteckt in irgendeiner / an irgendeinem Ort, in irgendeinem Boot, keine Ahnung, ähm versucht, in die EU zu kommen und deswegen diese Nussschale↓
- (6) Interviewer: Hm↓ Also du kanntest das Wort *Nussschale* /
- (7) Şahin: Also *Nussschale* ja, die Schale von 'ner Nuss, ...
- (8) Interviewer: Ja↓
- (9) Şahin: ... aber nicht als Metapher↓
- (10) Interviewer: Nicht als Metapher↓ Also nicht in diesem Zusammenhang hier↑
- (11) Şahin: Nicht in diesem Zusammenhang↓
- (12) Interviewer: Und hier steht ja, wenn ich das richtig im Kopf habe, in einer Nussschale ...
- (13) Şahin: Ja↓
- (14) Interviewer: ... will er von Mauretanien oder Afrika, ich weiß nicht genau, ...
- (15) Şahin: Genau↓ Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen↓
- (16) Interviewer: ... auf die Kanarischen Inseln fliehen, ne↓
- (17) Şahin: Genau↓
- (18) Interviewer: Auf die Inseln. Also ähm / und was war deine Idee, was könnte die Nussschale sein dann↑
- (19) Şahin: Ein versteckter Ort in 'nem / in 'nem, pfff, Frachtschiff, keine Ah / zum Beispiel ...

---

<sup>7</sup> Für das Transkript wird (überwiegend) die Standardorthografie verwendet. Am Ende einer Äußerung mit ansteigender Frageintonation wird ↑ verwendet. Am Äußerungsende wird ↓ im Fall des Aussagemodus verwendet. Zum Markieren von Abbrüchen wird Gebrauch gemacht von /. Doppelte runde Klammern werden verwendet, um erläuternde Informationen zur Situation zu geben. ((...)) wird für eine kurze Pause verwendet.

<sup>8</sup> Das ist eine (bestätigende) Interjektion mit fallend-steigendem Tonverlauf in der Silbe (vgl. Rehbein u. a. 2004: 31).

<sup>9</sup> Die SuS wurden nicht darüber informiert, dass das untersuchte Phänomen ihr jeweiliges Metaphernverständnis ist. Şahin bringt hier den Metaphernbegriff selbst in den Diskurs ein. Zuvor wurde er bereits zu anderen Textstimuli befragt, sodass er zu dem Schluss gekommen ist, dass die im Zentrum der Befragung stehenden Ausdrücke Metaphern sind. Das bedeutet, dass er bereits über ein Metaphernkonzept verfügt.

- (20) Interviewer: Okay↓ ((...)) Verstehe↓
- (21) Şahin: ... versteckt in irgendeinem / ja↓
- (22) Interviewer: Und wa / wie kommst du auf *versteckt*↑
- (23) Şahin: Denn in 'ner Nussschale da ka / da ist / das ist ja eine geschlossene Schale, ...
- (24) Interviewer: Hřň↓
- (25) Şahin: ... da denkt man ja eigentlich ist 'ne Nuss drin↓
- (26) Interviewer: Hřň↓
- (27) Şahin: Aber vielleicht, dass, weil er sich darin versteckt, dann da keine Nuss drin ist, sondern die Personen, die halt fliehen↓
- (28) Interviewer: Und wenn du dir die Nussschale als halbe Nussschale vorstellst und nicht als ganze↑
- (29) Şahin: Dann könnte man sich vorstellen, dass er sich dadrunter versteckt oder so↓
- (30) Interviewer: Nimm mal die untere Hälfte↓
- (31) Şahin: Die untere Hälfte ((lacht))↑ Ähm, ((...)) /
- (32) Interviewer: Du denkst immer noch an das Verstecken von oben↓
- (33) Şahin: Ja, genau↓
- (34) Interviewer: Ja↓
- (35) Şahin: Dann ist / dann wäre natürlich diese Theorie vom Verstecken nicht da↓
- (36) Interviewer: Hřň↓
- (37) Şahin: Dann /
- (38) Interviewer: Was könnte es dann eher sein↑ Also so die Nussschale quasi ((zeigt entsprechend geformte Hand))↓
- (39) Şahin: Und er ist drin↑
- (40) Interviewer: Und er ist in einer Nussschale↓
- (41) Şahin: Dass / dass vielleicht ein Boot gemeint ist↑
- (42) Interviewer: Aha↓
- (43) Şahin: Dass er mit die / mit einem sehr schlechten versucht, ((...)) auf die Kanarischen Inseln zu kommen↓
- (44) Interviewer: Hřň↓ Sehr schlecht und vor allem auch sehr klein↓
- (45) Şahin: Sehr klein und sehr schlecht, ja↓
- (46) Interviewer: Ja↓ Hřň↓ Genau↓ Also man kann das sagen, das ist auch so im Wörterbuch, wenn man das nachschlägt, unter der Bedeutung *Nussschale*, findet man halt nicht nur 'Nuss einer' / 'die Schale einer Nuss', sondern ...
- (47) Şahin: Ja↓
- (48) Interviewer: ... *Nussschale* sagt man auch so ein bisschen abwertend zu einem kleinen Boot, zu einem sehr kleinen Boot↓ Also das ist damit gemeint↓
- (49) Şahin: Hřň↓

- (50) Interviewer: Deswegen / aber deine Idee ist auch ganz interessant, dass man sich darin verstecken kann sozusagen↓ Dann denkst du aber die Nussschale so als Ganzes ...
- (51) Şahin: Ja, ja, genau↓
- (52) Interviewer: ... und etwas, was einen so ähm auch obenrum abschützt oder abschirmt↓
- (53) Şahin: Andersrum ist natürlich ((...)) / da ergibt das Boot Sinn↓
- (54) Interviewer: Da ist es relativ klar, ne↑
- (55) Şahin: Ja↓
- (56) Interviewer: Wenn du dir da die untere Hälfte der Nuss vorstellst und sagst, jemand ist drin, was könnte da ähm dieser Vergleichsaspekt sein oder warum kann man dann auf 'Boot' schließen↑
- (57) Şahin: Der / weil ähm erstens diese Form von 'nem Boot ist ja auch so ...
- (58) Interviewer: Hm↓
- (59) Şahin: ... wie 'n / wie 'ne halbe ((...)) jetzt keine Nussschale, aber halt so hohl innen drin und ...
- (60) Interviewer: Ja↓
- (61) Şahin: ... 'ne Hälfte und vielleicht der Vergleich *Nussschale*, weil ähm 'ne Nussschale sehr klein ist ...
- (62) Interviewer: Ja↓
- (63) Şahin: ... und ein / und der / die Person da halt reinpassen muss, um zu fliehen↓
- (64) Interviewer: Sehr schön↓ Dann können wir mit dem Nächsten weitermachen↓
- (65) Şahin: Alles klar↓ ((Abschluss der Befragung zu *Nussschale*))
- (66) Interviewer: ((Abschlussreflexion)) Kannst du nochmal abschließend sagen, wie du ähm eine Metapher definieren würdest↓
- (67) Şahin: Also 'ne Metapher würd' ich so definieren, dass das 'ne Umschreibung für etwas ist, ...
- (68) Interviewer: Hm↓
- (69) Şahin: ... damit man ähm sich das besser vorstellen kann↓
- (70) Interviewer: Hm↓
- (71) Şahin: So aus Dingen, die man als äh / im alltäglichen Leben kennt, dass äh / zum Beispiel die Metapher, dass etwas über den Teller / über den Tellerrand hinausdenken, ...
- (72) Interviewer: Hm↓
- (73) Şahin: ... weil normalerweise tut man das Essen nur in die Mitte des Tellers ...
- (74) Interviewer: Hm↓
- (75) Şahin: ... und nicht bis zum Tellerrand, aber wenn man über den Tellerrand halt hinausschaut, könnte da noch mehr Wissen dahinterstecken, mehr ((unverständlich)) einfach↓
- (76) Interviewer: Okay↓ Sehr schön↓ Und ähm du hast gesagt, das habt ihr noch nicht in der

- Schule gemacht, ne↓ Also nicht im Deutschunterricht oder sowas bisher besprochen↑
- (77) Şahin: Metaphern, nein, im Deutschunterricht nicht, vielleicht / vielleicht ganz kurz, aber halt nicht als ganzes Thema↓
- (78) Interviewer: Okay↓ Und weißt du, woher du Metaphern sonst kennst↑
- (79) Şahin: Metaphern kenn ich, wie gesagt, aus ((...)) / in Nachrichten wird das ganz oft benutzt, ...
- (80) Interviewer: Hřň↓
- (81) Şahin: ... in äh / im Radio wird das benutzt, damit man / damit Leute sich das halt besser vorstellen können↓
- (82) Interviewer: Okay↓ Gut↓ Ähm, du bist in der neunten Klasse, ...
- (83) Şahin: Genau↓
- (84) Interviewer: ... deine Erstsprache oder Familiensprache ist Türkisch, ...
- (85) Şahin: Ja↓
- (86) Interviewer: ... die hast du zuerst gelernt↓
- (87) Şahin: Genau↓
- (88) Interviewer: Bist du gut in der Schule↑
- (89) Şahin: Ähm, ja↓

Zu Beginn der individuellen Befragung wird Şahin zunächst vom Interviewer instruiert. Die Aufgabenstellung wird formuliert, das Vorgehen erläutert. Şahin erhält den Textstimulus, d. h. den Schulbuchtext, der die spezifische Metapher enthält. Şahin handelt zunächst verständnissichernd (Äußerungseinheit (1)) und vergewissert sich, dass es bei der Aufgabe um sein Verständnis des im Textstimulus unterstrichenden Ausdrucks *Nussschale* geht. Beide Aktanten steigen in das für den Forschungszusammenhang taktisch modifizierte schulspezifische Handlungsmuster Aufgabestellen-Aufgabelösen ein.<sup>10</sup> Nach der Rezeption des schriftlichen Verstehensreizes exothetisiert Şahin zunächst seine Vermutung (als Lösungsversuch), dass mit dem Ausdruck *Nussschale* im Verwendungszusammenhang ‘versteckter Ort’ gemeint ist (Einheit (5)). Obwohl er auch das Konzept *BOOT* benennt (“[...] in irgendeinem Boot [...]”), ist der Bedeutungsaspekt des Versteckt-Seins im Zentrum seiner Deutung. Die Bedeutung ‘kleines Boot’ des Ausdrucks *Nussschale* kann er sich zunächst nicht erschließen. Der Interviewer hält fest, dass Şahin der Ausdruck *Nussschale* bekannt ist (Einheit (6)), was Şahin auch bestätigt (Einheit (7)), u. a. indem er die Grundbedeutung verbalisiert (“die Schale von ’ner Nuss”). Darüber hinaus verwendet er die adversative Konjunktion *aber* (Einheit (9)), um einen weiteren Gedanken zu exothetisieren (eine Einschränkung). Der Ausdruck *aber* dient der Fokusumlenkung: Das, was nach *aber* folgt, “ist das, was der Sprecher primär und

<sup>10</sup> Zum schulspezifischen Handlungsmuster Aufgabestellen-Aufgabelösen siehe Ehlich und Rehbein (1977, 1986); zur Taktik siehe Ehlich (2007a).

nachdrücklich assertieren will, auf das sich der Adressat vorrangig einlassen soll” (Hoffmann 2013/2021: 496). Obwohl nicht offengelegt wurde, dass der Forschungsgegenstand Metaphern und ihr schülerseitiges Verständnis sind, ist Şahin in der Lage, *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang als Metapher zu identifizieren, was voraussetzt, dass er über ein Metaphernkonzept und metasprachliches Reflexionsvermögen verfügt. In Einheit (10) handelt der Interviewer verständnissichernd, indem er Şahins Äußerung nach der fokusumlenkenden Konjunktion *aber* zunächst wiederholt (“Nicht als Metapher↓”) und expliziert, dass die Verwendung von *Nussschale* im vorliegenden Zusammenhang metaphorisch ist (“Also nicht in diesem Zusammenhang hier↑”), was Şahin durch die Wiederholung und Übernahme der Äußerung in Einheit (11) bestätigt. Im Anschluss wiederholt der Interviewer den Satz im Textstimulus, der die Metapher *Nussschale* enthält, wobei Şahin ihn (kooperativ) dabei unterstützt (Einheiten (12) bis (18)). Die Wiederholung dient als Wink: Durch das Aufmerksam-Machen auf Ausdrücke (und ihre Bedeutungen) im synsemantischen Umfeld soll Şahin dabei unterstützt werden, sich die Bedeutung ‘kleines Boot’ des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang zu erschließen. Der Interviewer schließt unmittelbar daran die erneute Frage nach Şahins Verständnis des Gemeinten an (Einheit (18)). Der Wink hat bei Şahin jedoch keine (erneuten) Schlussprozeduren ausgelöst. Er wiederholt lediglich sein Verständnis, dass mit *Nussschale* im Zusammenhang ‘versteckter Ort’ gemeint ist (Einheiten (19) und (21)). Der Interviewer versucht dann, eine Begründung von Şahin zu seinem Verständnis zu elizitieren (Einheit (22)). Dieser Frage des Interviewers liegt ein tatsächliches Wissensdefizit zugrunde: Er weiß nicht, wie Şahin zu dem Verständnis von *Nussschale* als ‘versteckter Ort’ kommt. An dieser Stelle zeigt sich die taktische Modifikation des schulischen Handlungsmusters Aufgabestellen-Aufgabelösen bedingt durch den empirischen Forschungszweck. Während es in der Unterrichtsinteraktion v. a. darum geht, den SuS Wissen zu vermitteln (die gnoseologische Sprachfunktion lt. Ehlich 2007c), steht im Forschungszusammenhang die (empirische) Rekonstruktion schülerseitiger Verstehensprozesse im Fokus. Diese Verstehensprozesse und -handlungen werden im gewöhnlichen Unterrichtsdiskurs i. d. R. nicht weiterverfolgt. Şahins Antwort (Einheiten (23), (25) und (27)) liefert Einblicke in sein Verständnis: “[...] das ist ja eine geschlossene Schale, da denkt man ja eigentlich ist ‘ne Nuss drin↓. Aber vielleicht, dass, weil er sich darin versteckt, dann da keine Nuss drin ist, sondern die Personen, die halt fliehen↓”. Der Interviewer muss Şahins Antwort unmittelbar in der Gesprächssituation interpretieren und u. a. im Hinblick auf das Gewinnen relevanter Daten zur Beantwortung seiner Forschungsfrage bewerten. Er versteht Şahins Äußerung dahingehend, dass er in seiner Vorstellung eine geschlossene Nussschale aufruft. Dabei tauscht er die Nuss im Inneren der Schale mit einer fliehenden Person aus und kommt so zu der von ihm zuvor verbalisierten Deutung. Im Abgleich mit seinem professionellen Wissen zur Bedeutung von *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang kommt der Interviewer zu einer negativen Bewertung des Lösungsversuchs von Şahin, sodass er ihm in Einheit (28) einen weiteren Wink gibt. Allerdings ruft Şahin in seiner Vorstellung

dann zunächst die obere Nussschalenhälfte auf. Dabei hält er an seiner initialen Deutung 'versteckter Ort' weiterhin fest. Das bemerkt der Interviewer und gibt Şahin im Anschluss einen direkteren Wink, der im Imperativmodus realisiert wird (Einheit (30)). Şahin wiederholt in seiner daran anknüpfenden Äußerung (Einheit (31)) die Nominalgruppe *die untere Hälfte* und beendet sie mit ansteigender Frageintonation. Der Interviewer greift noch einmal ein und expliziert seine Interpretation, dass Şahin weiterhin *Nussschale* als 'Versteck' versteht (Einheit (32)), was Şahin auch so bestätigt (Einheit (33)). In der Folge bewirkt der erneute Wink des Interviewers bei Şahin, dass er sein Verständnis des Ausdrucks *Nussschale* aufgeben (Einheit (35)) und neu ansetzen muss hinsichtlich des Erschließens der aktuellen Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* im Verwendungszusammenhang. Der Interviewer gibt ihm durch eine Geste einen weiteren Wink: Die Form seiner Hand dient als visuelles Modell einer unteren Nussschalenhälfte (Einheit (38)). Dieser visuelle Hinweis operiert auf der Formanalogie zwischen der unteren Nussschalenhälfte und dem Rumpf eines Bootes. Şahin vergewissert sich zunächst bezüglich des (partiellen) Inklusionsverhältnisses (Einheit (39)). Der Interviewer bestätigt ihm, dass sich der fliehende Mann in dem mit dem Ausdruck *Nussschale* benannten Wirklichkeitselement befindet (Einheit (40)). Nun kann Şahin auf die Bedeutung 'Boot' schließen (Einheit (41)). Bei seinem Lösungsversuch (exothetisierte Vermutung) macht er Gebrauch von Mitteln des Modalisierens (Modalpartikel *vielleicht*, Frageintonation am Äußerungsende, obwohl es sich syntaktisch um eine Aussage handelt (Ellipse und Nebensatz mit Verbletzstellung)), um den Unsicherheitsgrad hinsichtlich seiner Lösung sprachlich zu markieren. Der Interviewer exothetisiert eine positive Bewertung (Einheit (42)). Şahin ordnet dem Konzept BOOT das Charakteristikum SCHLECHT zu (Einheit (43)). Dieses Charakteristikum ist jedoch weder im Spenderkonzept NUSSSCHALE noch im Empfängerkonzept BOOT enthalten. Es emergiert vielmehr dadurch, dass Şahin zu dem Schluss kommt, dass ein mit dem Ausdruck *Nussschale* benanntes Boot insbesondere als schlecht zu charakterisieren ist. Somit steht bei seiner Deutung ein pejorativer Bedeutungsaspekt im Vordergrund. An dieser Stelle betrachtet der Interviewer das Muster zunächst als gesättigt, da Şahin sich nun die Bedeutung 'Boot' erschließen konnte. Er präsentiert Şahin anschließend die Lösung der Aufgabe, vermittelt ihm sprachliches Wissen zum Ausdruck *Nussschale* und reflektiert Şahins ersten Lösungsversuch (Einheiten (44), (46), (48), (50), (52) und (54)). In Einheit (56) stellt der Interviewer Şahin eine Frage zu den zugrundeliegenden Analogien zwischen beiden Konzepten sowie zum zu übertragenden Bedeutungsaspekt. Şahin kann durch die Beantwortung der Frage sein Verständnis des Zusammenhangs zwischen einer Nussschale und einem kleinen Boot verbalisieren. In seiner Antwort (Einheiten (57), (59), (61) und (63)) stellt er zunächst die Analogie heraus, dass ein Boot hinsichtlich der Form einer Nussschalenhälfte ähnelt (Formanalogie). Darüber hinaus findet und verbalisiert er eine weitere Analogieentsprechung: Die Ausgehöltheit einer Nussschalenhälfte entspricht der Ausgehöltheit eines Bootes. Şahin thematisiert jedoch nicht eigenständig, dass ein mit *Nussschale* bezeichnetes Boot ungeeignet ist für das Fluchtvorhaben, u. a.

weil es lebensgefährlich ist (emergenter Bedeutungsaspekt). Darüber hinaus legt Şahins Begründung zum Größenverhältnis den Schluss nahe, dass er den metaphorischen Bedeutungsaspekt, d. h. die Übertragung des salienten Charakteristikums KLEIN vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT nicht verstanden hat. Er stellt lediglich heraus, dass eine Nussschale "sehr klein ist" (Einheit (61)) und dass die fliehende Person für die Flucht in das mit *Nussschale* benannte Boot hineinpassen muss (Einheit (63)). Das ist jedoch keine Reflexion dazu, was mit der Metapher zum Ausdruck gebracht werden soll, keine Rekonstruktion des Sprecherplans. Somit versteht Şahin wesentliche Bedeutungsaspekte nicht: (i) den metaphorischen und (ii) den emergenten Bedeutungsaspekt. Ihm entgeht, dass der wesentliche saliente und zu übertragende Bedeutungsaspekt KLEIN ist und dass das mit *Nussschale* benannte Wasserfahrzeug ungeeignet für die Flucht des Mannes und somit lebensgefährlich für ihn ist. Der Interviewer bewertet Şahins Äußerung in zwei Hinsichten: (i) die inhaltliche Korrektheit im Sinne eines Abgleichs mit seinem professionellen Verständnis der Metapher, (ii) die Sättigung des taktisch modifizierten Handlungsmusters Aufgabestellen-Aufgabelösen, das dem übergeordneten Zweck des Sammelns forschungsrelevanter empirischer Daten dient. In beiden Hinsichten kommt der Interviewer zu einer positiven Bewertung, sodass das Muster verlassen werden kann (Einheit (64)). Die Verwendung des taktisch modifizierten Handlungsmusters bietet sich in diesem Zusammenhang u. a. auch deshalb an, weil so forschungsrelevante Daten im Diskurs erhoben werden können, auf deren Basis eine tiefere Rekonstruktion der Verstehensprozesse möglich ist. Ein simples Frage-Antwort-Muster würde z. B. schülerseitige (metasprachliche) Reflexionsprozesse ausklammern, die erst durch die interviewerseitige Hinführung zum Gemeinten ausgelöst werden.

An den Musterdurchlauf schließt sich eine Abschlussreflexion zur Datenerhebung an (ab Einheit (66)). In der Erhebung erfolgt diese nach Abschluss der jeweiligen Befragung zu allen Metaphern, d. h., die SuS werden zunächst zu ihrem Verständnis der Metaphern befragt, abschließend erfolgt eine Abschlussreflexion bei den Regelklassen-SuS. In der Abschlussreflexion wird das Frage-Antwort-Muster verwendet. Der Interviewer elizitiert eine Metapherdefinition von Şahin, der von sich aus den Metaphernbegriff in den Diskurs gebracht hat. Şahin definiert eine Metapher wie folgt:

Also 'ne Metapher würd ich so definieren, dass das 'ne Umschreibung für etwas ist, damit man ähm sich das besser vorstellen kann↓ So aus Dingen, die man als äh / im alltäglichen Leben kennt, dass äh / zum Beispiel die Metapher, dass etwas über den Teller / über den Tellerrand hinausdenken, weil normalerweise tut man das Essen nur in die Mitte des Tellers und nicht bis zum Tellerrand, aber wenn man über den Tellerrand halt hinausschaut, könnte da noch mehr Wissen dahinterstecken, mehr ((unverständlich)) einfach↓  
(Einheiten (67), (69), (71), (73), (75))

Auch wenn Şahin in seiner Metapherdefinition das idiomatisierte Phrasem *über den Tellerrand schauen* verwendet und somit u. E. die Ebene der Metapher überschreitet, stellt er wesentliche Aspekte des Metaphernbegriffs heraus, die auch in unterschiedlichen Metapherntheorien enthalten sind: (i) die heuristische Funktion von Metaphern,

sich eine Vorstellung von Elementen der Wirklichkeit durch (ii) das Andocken an alltägliche Wissens Elemente, d. h. an Gewusstes bilden zu können. In den folgenden Frage-Antwort-Sequenzen findet der Interviewer heraus, dass Metaphern im schulischen Deutschunterricht bisher nur am Rande behandelt wurden (Einheit (77)). Şahin hatte dies bereits an einer anderen Stelle der Befragung geäußert. Er sagt aus, dass ihm Metaphern aus den Nachrichten und dem Radio bekannt seien. Abschließend gleicht der Interviewer noch sprachbiografische Daten ab und fragt Şahin, ob er ein guter Schüler sei (Einheit (88)), was er bejaht (Einheit (89)).

Das Praxeogramm in Abb. 1 stellt das taktisch modifizierte Handlungsmuster Aufgabestellen-Aufgabelösen dar. Nähere Bestimmungen und Ausführungen sind in Sotkov (2023: Kapitel 7.8) zu finden.



## 5 Resultate

Nachfolgend werden die Ergebnisse aller SuS, die an der Studie teilgenommen haben (s. Tab. 1), binär kodiert (*verstanden* vs. *nicht verstanden*) dargestellt. Eine derartige Darstellung ist eine Reduktion. Einerseits ist es Ziel der Studie, die schülerseitigen Verstehensprozesse möglichst tief zu rekonstruieren. Andererseits sind die Verstehensprozesse wesentlich komplexer, als eine simple binäre Kodierung nahelegt. Eine derartige Kodierung kann die Rekonstruktionstiefe sowie die Komplexität der Verstehensprozesse nicht adäquat wiedergeben. Hinzu kommt, dass das Metaphernverstehen darüber hinaus von diversen Faktoren abhängt, z. B. dem Lexikalisierungsgrad der Metapher, der Kombinatorik, den Wissensbeständen der SuS usw. Der nachfolgende Überblick dient aber dennoch der vereinfachten Darstellung der Ergebnisse.

Metapher	SuS mit L1 Deutsch				DaZ-SuS				neu zugewanderte SuS			
	Gruppe			Σ	Gruppe			Σ	Gruppe			Σ
	A	B	C		A	B	C		A	B	C	
<b>Flüchtlingsstrom</b>	3	2	3	8/9 (ca. 89 %)	1	3	1	5/9(ca. 56 %)	0	0	0	0/9 (0 %)
<b>Nussschale</b>	3	3	1	7/9 (ca. 78 %)	1	1	1	3/9 (ca. 33 %)	1	0	1	2/9 (ca. 22 %)
<b>Schmiermittel</b>	2	1	2	5/9 (ca. 56 %)	0	1	0	1/9 (ca. 11 %)	0	0	0	0/9 (0 %)
<b>Asyl-Lotterie</b>	0	1	1	2/9 (ca. 22 %)	0	1	0	1/9 (ca. 11 %)	0	0	0	0/9 (0 %)
<b>SuS gesamt:</b>	<b>SuS mit L1 Deutsch:</b> ca. 61 %				<b>DaZ-SuS:</b> ca. 28 %				<b>neu zugewanderte SuS:</b> ca. 6 %			

Tab. 2: Metaphernverstehen der SuS binär kodiert

Die SuS mit Deutsch als L1 verstehen die Metaphern im Durchschnitt mehr als doppelt so häufig wie ihre DaZ-Peers und etwa zehnmal so häufig wie die Gruppe der neu zugewanderten SuS. Dennoch haben auch die L1-Deutsch-SuS durchaus Schwierigkeiten, Metaphern zu verstehen. Sie erreichen im Durchschnitt nur ca. rund 60 Prozent. Die DaZ-SuS erreichen im Durchschnitt weniger als 30 Prozent. Das spricht dafür, dass sie insgesamt einen Förderbedarf im lexikalisch-semantischen Bereich haben. Die neu zugewanderten SuS liegen weit hinter ihren Regelklassen-Peers zurück. Es stellt sich die Frage, wie sie auf dieser Grundlage erfolgreich in die Regelklassen integriert werden und die Bildungsinstitution Schule erfolgreich durchlaufen können. Die Notwendigkeit einer systematischen und durchgängigen Sprachbildung wird hier ersichtlich.

Am häufigsten verstehen alle SuS zusammengenommen *Flüchtlingsstrom* (fast 50 Prozent), gefolgt von *Nussschale* (ca. 44 Prozent) und *Schmiermittel* (ca. 22 Prozent). Die Metapher *Asyl-Lotterie* ist am schwierigsten zu verstehen; nur ca. elf Prozent aller SuS, die an der Studie teilgenommen haben, können sie verstehen.

Wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Altersgruppen lassen sich nicht erkennen. Auf der Basis der Daten kann nicht geschlussfolgert werden, dass die Fähigkeit des Metaphernverstehens mit zunehmendem (Lebens-)Alter im Bereich der Sek I ansteigt.

Die zentralen Erkenntnisse der Studie können wie folgt zusammengefasst werden:

- (1) Die Kombinatorik spielt eine wesentliche Rolle.
- (2) Ein in seiner aktuellen Bedeutung metaphorisch verwendeter Ausdruck kann nicht als Metapher verstanden werden, wenn die Grundbedeutung des Ausdrucks unbekannt ist.
- (3) Insgesamt verfügen die L1-Deutsch-SuS über ein vollständigeres Bedeutungspotenzial von Ausdrücken als ihre DaZ- und v. a. ihre neu zugewanderten Peers. Ihr Wortschatz ist nicht nur breiter (Wortschatzumfang), sondern auch tiefer (Wortschatztiefe). Die DaZ- und neu zugewanderten SuS sind bei polysemen Ausdrücken limitierter.
- (4) Bei Nicht-Verstehen werden folgende hörerseitige Strategien eingesetzt:
  - (a) Einsatz von Komplementärwissen zur Supplementierung der Verstehensfolie: H zieht Wissen heran, das nicht Gegenstand des Textes bzw. Diskurses ist, z. B. Maximenwissen (Ehlich/Rehbein 1977);
  - (b) Bedeutungserschließung basierend auf Formähnlichkeit: H gleicht in seinem mentalen Lexikon ab, ob ihm Ausdrücke und deren Bedeutung(en) bekannt sind, die eine phonische und/oder grafische Ähnlichkeit zum zu verstehenden Ausdruck aufweisen. H nimmt an, dass es sich beim zu verstehenden Ausdruck um eine spezifisch flektierte (Wort-)Form des ihm bekannten und in seinem mentalen Lexikon samt Bedeutung(en) abgespeicherten und verfügbaren Ausdrucks (Lexems) handelt (z. B. *Schale* (SCHALE) als Wortform von SCHAL);
  - (c) paraphrasierte Reproduktionen des Inhalts: Die Wiedergabe des propositionalen Gehalts einer sprecherseitigen Äußerung (paraphrasierte Inhaltswiedergabe) kann eine hörerseitige Strategie zum Vortäuschen eines Verständnisses bzw. zur Bearbeitung der kommunikativen Aufgabe trotz fehlender Wissens-elemente sein, bei der häufig vage Verweise mittels Objektdeixis eingesetzt werden (Sotkov demn.).
- (5) Das Verstehen einer Metapher scheitert v. a. dann, wenn das lexikalisch-semantiche Wissen in der Zielsprache noch nicht ausreichend entwickelt ist. Das ist insbesondere bei den neu zugewanderten SuS der Fall.

- (6) Vom Gemeinten abweichende Deutungen der aktuellen Bedeutung eines metaphorisch verwendeten Ausdrucks können u. a. wie folgt entstehen:
- (a) Der begriffliche Kern der Grundbedeutung des Ausdrucks ist hörerseitig noch nicht angeeignet; das hörerseitige Wissen zur Bedeutung eines Ausdrucks hat den Charakter eines Pseudobegriffs (Wygotski 1986).
  - (b) H dockt seine Deutung nicht am Thema, zu dem der metaphorisch verwendete Ausdruck in einem Text oder Diskurs zuzuordnen bzw. zugehörig ist, an.
  - (c) H blendet in seiner Vorstellung Irrelevantes nicht aus (Untersummativität bzw. Invarianz). Das ist bei *Nussschale* der Fall: H darf sich keine ganze geschlossene Nussschale vorstellen, sondern lediglich die untere Nussschalenhälfte.
  - (d) H bildet vor dem Hintergrund einer supplementierten Deutungsfolie irrelevante oder unpassende Analogien hinsichtlich des Gemeinten.
  - (e) Für H sind andere Charakteristika des Spenderkonzepts salientier als das Gemeinte, sodass er ein anderes zu übertragendes Charakteristikum wählt, wodurch er zu einer abweichenden Deutung gelangt.
- (7) Ein Verfahren, um sich die aktuelle Bedeutung eines metaphorisch verwendeten Symbolfeldausdrucks zu erschließen, ist, das mit dem Ausdruck in der Grundbedeutung Benannte in der Vorstellung so zu modifizieren, dass der Widerspruch (Unverträglichkeitsaspekt) dadurch aufgehoben wird. Das ist ebenfalls bei *Nussschale* der Fall: H nimmt den Unverträglichkeitsaspekt – die (partielle) Eingeschlossenheit eines Mannes in einer Nussschale (‘Schale einer Nuss’) – wahr und vergrößert in seiner Vorstellung eine (prototypische) Nussschale derart, dass dieses Inklusionsverhältnis möglich wird.
- (8) Um die Unsicherheit ihrer Vermutung sprachlich zu markieren, machen die SuS bei ihren Lösungsversuchen häufig Gebrauch von Mitteln des Modalisierens (Fragemodus (Frageintonation am Ende ihrer Äußerungen), Modalpartikeln (z. B. *vielleicht*), Verbmodus (Konjunktiv II, häufig in Kombination mit dem Indefinitum *man*)).

Drei Routen des Metaphernverstehens können identifiziert werden.

Im Fall von gängigen Metaphern (wie z. B. *Nussschale*) ist es möglich, dass H die metaphorische Bedeutung des Ausdrucks – ebenso wie auch die Grundbedeutung – bereits kennt (Option 1 in Abb. 2). Diese Bedeutung wird dann nicht aus dem Zusammenhang erschlossen, sondern abgerufen: Wenn die metaphorische Bedeutung als Teil des Bedeutungspotenzials eines Ausdrucks hörerseitig bekannt und im mentalen Lexikon von H zugänglich sowie abrufbar ist, wird diese Bedeutung für einen konkreten Verwendungszusammenhang selektiert (Disambiguierung). Das heuristische Erkenntnispotenzial ist – im Gegensatz zu kreativen bzw. zu erschließenden Metaphern – sehr eingeschränkt. Es bedarf oft eines Auslösers, um hörerseitige (metasprachliche) Re-

flexionsprozesse dazu anzuregen, dass es sich dabei um Metaphern handelt, d. h., gängige und v. a. hochgradig lexikalisierte Metaphern werden häufig nicht mehr als solche wahrgenommen. Das Selektieren der aktuellen Bedeutung aus dem Bedeutungspotenzial bedarf eines geringeren Grades an metasprachlicher Reflexion verglichen mit dem Erschließen der aktuellen Bedeutung eines metaphorisch verwendeten Ausdrucks. Abb. 2 stellt die potenziellen Routen des hörerseitigen Metaphernverstehens (und Nicht-Verstehens) dar.

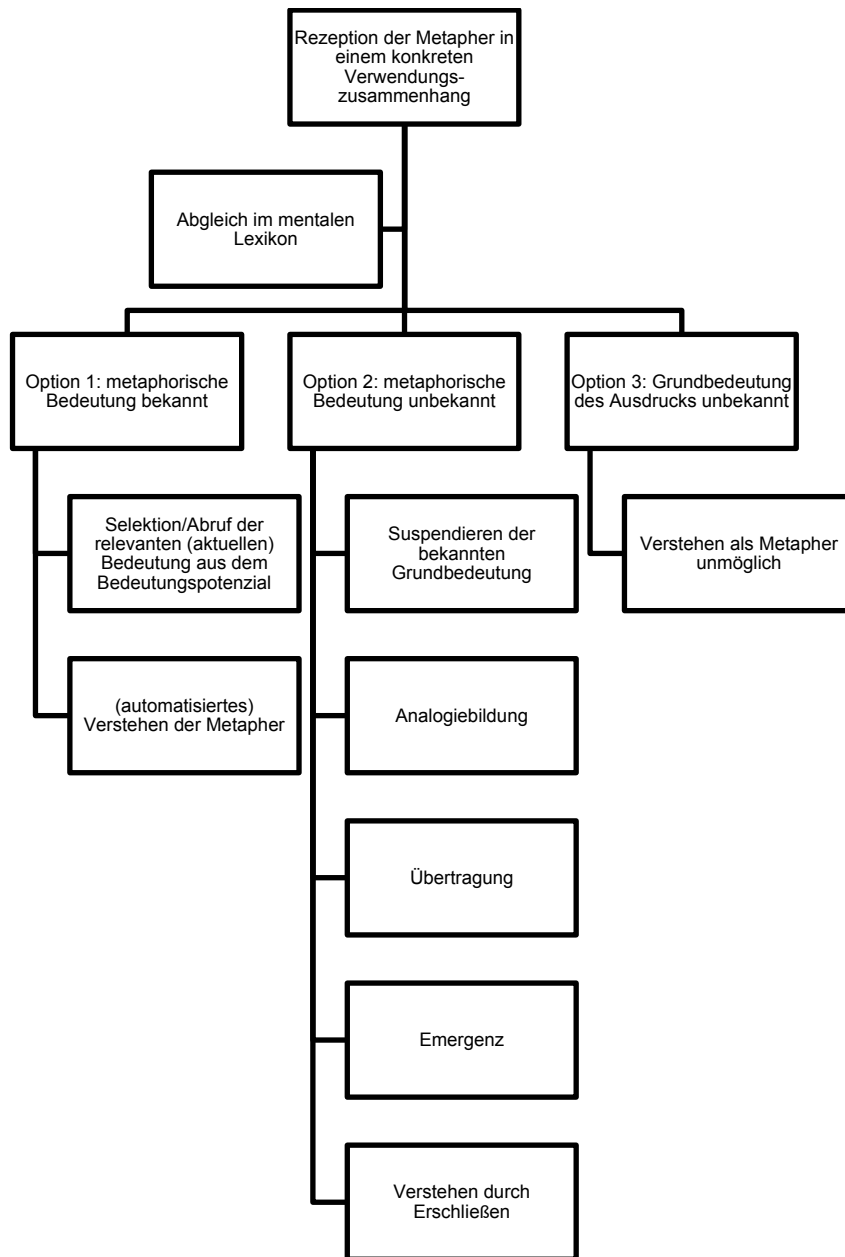


Abb. 2: Routen und Stufen des Metaphernverstehens

Ist die Grundbedeutung des metaphorisch verwendeten Ausdrucks Hörerseitig bekannt, die aktuelle Bedeutung jedoch nicht, ist es möglich, dass sich H die Bedeutung der Metapher erschließt (Option 2 in Abb. 2). Um zu einem Verständnis durch Er-

schließen zu gelangen, durchläuft H diverse Stufen des Metaphernverstehens, die unten näher erläutert werden.

Ist auch die Grundbedeutung des Ausdrucks, der in einem bestimmten Zusammenhang metaphorisch verwendet wird, nicht bekannt, kann die aktuelle, metaphorische Bedeutung zwar durchaus erschlossen werden, der Ausdruck wird dann aber nicht als Metapher verstanden (Option 3 in Abb. 2). Das Wissen zur Grundbedeutung eines Ausdrucks ist Grundlage für das Metaphernverstehen.

In der Studie konnten die folgenden fünf Schritte des schülerseitigen Metaphernverstehens im Falle des Erschließens der metaphorischen Bedeutung eines Ausdrucks (Option 2 in Abb. 2) rekonstruiert werden:

- (1) Bemerkten des Widerspruchs (Unverträglichkeitsaspekt): H nimmt den lexikalischen und thematischen Bruch, den Bruch seiner Erwartung an die (sprachlich realisierte) Sachverhaltsdarstellung wahr. Die Grundbedeutung muss H bekannt sein. Sie ist jedoch mit Thema und Lexik bzw. dem synsemantischen Umfeld unverträglich.
- (2) Schließen auf das Empfängerkonzept: Dieser Schritt ist dann notwendig, wenn das Empfängerkonzept nicht explizit an der sprachlichen Oberfläche realisiert ist. So ist im Fall von *Nussschale* das Konzept BOOT nicht explizit verbalisiert; es muss erschlossen werden, wenn die Bedeutung 'kleines Boot' des Ausdrucks *Nussschale* nicht im sprachlichen Wissen als Teil des Bedeutungspotenzials abgelegt und verfügbar ist.
- (3) Etablieren von relevanten Analogien zwischen beiden Konzepten: Sind Spender- und Empfängerkonzept bekannt, können analogische Entsprechungen zwischen beiden Konzepten mental hergestellt und etabliert werden.
- (4) Übertragung (metaphorischer Bedeutungsaspekt): Das wesentliche saliente Charakteristikum bzw. der im Zusammenhang relevante Teil des Konzeptkerns des Spenderkonzepts muss hörer-/leserseitig identifiziert und auf das Empfängerkonzept übertragen werden (z. B. das Charakteristikum KLEIN von *Nussschale*, das vom Konzept NUSSSCHALE ('Schale einer Nuss') auf das Konzept BOOT ('spezifisches Wasserfahrzeug') übertragen wird).
- (5) Erfassen der Emergenz (emergenter Bedeutungsaspekt): Im letzten Schritt muss hörer-/leserseitig das Mehr an Bedeutung (Übersummativität), das durch die Übertragung des metaphorischen Bedeutungsaspekts (und grundlegend die Verwendung der Metapher im Zusammenhang) entsteht, erfasst, d. h. verstanden werden im Sinne der Rekonstruktion des Sprecherplans (Rehbein 1977). Im Fall von *Nussschale* wird durch die Verwendung der Metapher die dramatische Lage des aus Afrika fliehenden Mannes sprecher- bzw. autorentseitig zum Ausdruck gebracht. Die Metapher veranschaulicht die Notlage und Ausweglosigkeit des fliehenden Mannes, der das Risiko eingeht, die lebensgefährliche Fahrt in einem für die Hohe See

ungeeigneten Wasserfahrzeug auf sich zu nehmen. Mit der Metapher werden (i) sprecherseitig die hörerseitige Sachverhaltsrezeption gesteuert und (ii) hörerseitig spezifische Bewertungen ausgelöst (Rehbein 1983).

## 6 Didaktische Implikationen

Wie sollen schulische Lehrkräfte mit den unterschiedlichen Verstehensansätzen der SuS umgehen (s. Kapitel 5, Punkt 4 der zentralen Erkenntnisse der Studie)? Zunächst kann lehrerseitig zwischen (i) verstehensermöglichenden Handlungen und (ii) Winks im Sinne eines Hinführens zum Verstehen, d. h. zum Erschließen des Gemeinten unterschieden werden. Schülerseitig können bei Nicht-Verstehen die bereits genannten drei Verstehensansätze zur Anwendung kommen: (i) ein rein formbasierter Ansatz (ausschließlich neu zugewanderte SuS), (ii) das Heranziehen zusätzlichen Wissens zur Supplementierung der Deutungsgrundlage (SuS aller Sprachaneignungsprofile) und (iii) die (paraphrasierte) Wiedergabe des propositionalen Gehalts des Gehörten bzw. Gelesenen (SuS aller Sprachaneignungsprofile).

Beim formbasierten Ansatz nehmen die SuS an, dass es sich beim Ausdruck um eine spezifische Wortform eines ihnen bekannten Ausdrucks handelt, d. h., sie identifizieren eine phonische und/oder grafische Ähnlichkeit zwischen dem Ausdruck, dessen Bedeutung sie sich erschließen müssen, und einem Ausdruck, dessen Bedeutung ihnen bekannt ist (z. B. *Schale* als Wortform des Lexems SCHAL). Neu zugewanderte SuS haben i. d. R. noch Unsicherheiten bei der Deklination und Konjugation. Sie können spezifische Flexionsformen nicht automatisiert abrufen (Produktion) oder identifizieren (Rezeption). So verleitet sie eine phonische und/oder grafische Ähnlichkeit dazu, anzunehmen, dass z. B. *Schale* (das Determinatum in *Nussschale*) eine spezifisch deklinierte Wortform des Lexems SCHAL (*der Schal* im Sinne eines Halstuchs) ist und sie sich die Bedeutung des Ausdrucks auf dieser Basis erschließen können. Gleichzeitig zeigt diese Verstehenshandlung, dass Lernende auf einem noch relativ niedrigen sprachlichen Niveau weniger den Ko(n)text bzw. das synsemantische Umfeld für das Herstellen von Verständnis systematisch berücksichtigen und stattdessen viel "lokaler" versuchen, zum Verständnis des Gemeinten zu gelangen – in dem Sinne, dass sie Ausdrücke isolierter voneinander betrachten und davon ausgehen, dass sich der Sinn einer Äußerung erst durch das Zusammensetzen isoliert verstandener Elemente ergibt.<sup>11</sup> Lehrkräfte müssen in solchen Fällen erkennen, dass SuS versuchen, sich basierend auf Formähnlichkeit die Bedeutung eines Ausdrucks in einem Verwendungs-

---

<sup>11</sup> Es liegt nahe, dass unterschiedliche sprachliche Basisqualifikationen (Ehlich/Bredel/Reich 2008), die miteinander in Beziehung stehen, beteiligt sind. SuS sollten nicht nur im Bereich der (lexikalisch-) semantischen Basisqualifikation, sondern auch u. a. in der diskursiven und v. a. in den institutions-spezifischen Basisqualifikationen (pragmatische Basisqualifikation II und literale Basisqualifikation II) systematisch sprachlich gefördert werden.

zusammenhang zu erschließen. Derartige Verstehenshandlungen sind symptomatisch dafür, dass auch weitere Ausdrücke im synsemantischen Umfeld nicht bekannt und verstanden worden sind. Hat die Lehrkraft diesen Verstehensansatz identifiziert, muss sie den SuS vermitteln, dass der Verwendungs- und Handlungszusammenhang und die Kombinatorik wesentlich sind für das Verständnis des Gemeinten und die Erschließung von Wortbedeutung. Sie muss dann auch feststellen, ob den SuS weiteres sprachliches Wissen fehlt. Hat sie das Wissensdefizit erfolgreich identifiziert, muss sie verstehensermöglichend handeln und den SuS das fehlende verstehensrelevante Wissen vermitteln.

Im Fall der Wissenssupplementierung ziehen SuS zusätzliche Wissens Elemente, die nicht Bestandteil der zu verstehenden sprachlichen Einheit sind, heran. Die Supplementierung erfolgt, weil die SuS auf der Basis des an der sprachlichen Oberfläche Realisierten kein (adäquates) Verständnis des Gemeinten herstellen können. So entstehen i. d. R. abweichende Deutungen. Lehrkräfte müssen zunächst diese Verstehenshandlung und anschließend die schülerseitig fehlenden Wissens Elemente identifizieren. Sie handeln dann verstehensermöglichend, wenn sie das Wissensdefizit der SuS durch die Vermittlung verstehensrelevanten (sprachlichen) Wissens (im Unterrichtsdiskurs) beheben. Sollten die SuS im Anschluss auch nicht das Gemeinte verstehen können, können Lehrkräfte sie durch Winks ((Quasi-)Suggestionen, Hinweise) zum Verständnis leiten.

Produzieren SuS eine (leicht) paraphrasierte Inhaltswiedergabe des Rezipierten, verbalisieren sie nicht ihr eigenes Verständnis dessen, sondern reproduzieren lediglich den propositionalen Gehalt. Dabei machen sie u. a. Gebrauch von anadeiktischen sowie anaphorischen Ausdrücken (vage Verweise im Falle anadeiktischer Ausdrücke, unklarer thematischer Bezug im Falle der anaphorischen Ausdrücke), um die Referenz und Bedeutung des metaphorisch verwendeten Ausdrucks nicht näher spezifizieren zu müssen. Die Paraphrase bzw. Reproduktion des Inhalts soll über ihr Nicht-Verstehen hinwegtäuschen. Anders (und positiv) formuliert: Dieses Verfahren erlaubt es ihnen, spezifische hörerseitige Musterpositionen im taktisch modifizierten Handlungsmuster Aufgabestellen-Aufgabelösen zu durchlaufen, obwohl ihnen bestimmte Wissens Elemente fehlen (Sotkov demn.). Lehrkräfte müssen in solchen Fällen die Verstehenshandlung der SuS identifizieren und verständnissichernd handeln, indem sie durch Nachfragen im Unterrichtsdiskurs herausfinden, ob die schülerseitige Verstehenshandlung der paraphrasierten Inhaltswiedergabe tatsächlich ein Symptom fehlenden Verständnisses bzw. fehlender Wissens Elemente ist. Verstehensermöglichendes Unterstützungshandeln der Lehrkräfte behebt das identifizierte schülerseitige Wissensdefizit durch die Vermittlung verstehensrelevanten Wissens; Winks dienen dann dem Hinführen zum Verständnis des Gemeinten, sollten die SuS trotz des behobenen Wissensdefizits kein Verständnis herstellen können.

In allen Fällen müssen Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, den jeweiligen schülerseitigen Verstehensansatz, d. h. die schülerseitige Verstehenshandlung bei Nicht-Verstehen identifizieren zu können. Sie müssen dann zunächst verständnissichernd handeln, indem sie im Diskurs herausfinden, welches verstehensnotwendige sprachliche (und sonstige) Wissen schülerseitig fehlt (Identifikation fehlender Wissens Elemente). Verstehensermöglichendes Handeln seitens der Lehrkräfte liegt dann vor, wenn sie das Wissensdefizit zunächst identifizieren und anschließend erfolgreich beheben. Winks im Sinne von Unterstützungshandlungen, durch die Lehrkräfte SuS zum Verständnis des Gemeinten führen, sind dann notwendig und sinnvoll, wenn die SuS – nach dem Beheben ihres Wissensdefizits – trotz des Vorhandenseins grundlegend verstehensnotwendigen Wissens nicht eigenständig in der Lage sind, das Gemeinte zu verstehen bzw. sich das Gemeinte zu erschließen. Dies erfolgt v. a. im Zusammenhang des schul-spezifischen Handlungsmusters des Aufgabestellen-Aufgabelösens. Die lehrerseitigen Unterstützungshandlungen sind im Unterrichtsdiskurs einzusetzen. Daher muss ins-

**trans-kom**

**ISSN 1867-4844**

**trans-kom** ist eine wissenschaftliche Zeitschrift für Translation und Fachkommunikation.

**trans-kom** veröffentlicht Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Diskussionsbeiträge zu Themen des Übersetzens und Dolmetschens, der Fachkommunikation, der Technikkommunikation, der Fachsprachen, der Terminologie und verwandter Gebiete.

Beiträge können in deutscher, englischer, französischer oder spanischer Sprache eingereicht werden. Sie müssen nach den Publikationsrichtlinien der Zeitschrift gestaltet sein. Diese Richtlinien können von der **trans-kom**-Website heruntergeladen werden. Alle Beiträge werden vor der Veröffentlichung anonym begutachtet.

Das Urheberrecht liegt bei den Autoren.

**trans-kom** wird ausschließlich im Internet publiziert: <https://www.trans-kom.eu>

Redaktion

Leona Van Vaerenbergh  
University of Antwerp  
Arts and Philosophy  
Applied Linguistics / Translation and Interpreting  
O. L. V. van Lourdeslaan 17/5  
B-1090 Brussel  
Belgien  
[Leona.VanVaerenbergh@uantwerpen.be](mailto:Leona.VanVaerenbergh@uantwerpen.be)

Klaus Schubert  
Universität Hildesheim  
Institut für Übersetzungswissenschaft  
und Fachkommunikation  
Universitätsplatz 1  
D-31141 Hildesheim  
Deutschland  
[klaus.schubert@uni-hildesheim.de](mailto:klaus.schubert@uni-hildesheim.de)

Franziska Heidrich-Wilhelms  
Universität Hildesheim  
Institut für Übersetzungswissenschaft  
und Fachkommunikation  
Universitätsplatz 1  
D-31141 Hildesheim  
Deutschland

[franziska.heidrich@uni-hildesheim.de](mailto:franziska.heidrich@uni-hildesheim.de)

Sylvia Jaki  
KU Leuven  
Faculty of Arts  
Antwerp Campuses  
Translation Studies Research Unit  
Sint-Jacobsmarkt 49–51  
B-2000 Antwerpen  
Belgien  
[sylvia.jaki@kuleuven.be](mailto:sylvia.jaki@kuleuven.be)

besondere die Diskursfähigkeit der Lehrkräfte dahingehend ausgebaut werden (Weiterentwicklung der diskursiven Basisqualifikation in einem professionell-institutionellen Zusammenhang). Im Sinne des Scaffoldings nach Gibbons betrifft das die Ebene des Micro-Scaffoldings, d. h. die sprachfördernde Interaktion im Unterricht (vgl. Gibbons 2002; Hammond/Gibbons 2005; Kniffka 2010). Grundlage ist, dass Lehrkräfte für das Identifizieren der jeweiligen schülerseitigen Verstehenshandlung bei (vorläufigem) Nicht-Verstehen sensibilisiert werden.

Metaphern gänzlich zu verbannen kann u. E. nicht der richtige Ansatz sein. Im Fachunterricht der Regelklassen werden alle SuS auf unterschiedliche Metaphern in allen schulischen Fächern stoßen. Die genuine, d. h. nicht hochgradig lexikalisierte Metapher ist eine Heuristik des Erkennens. Sie kann für schülerseitige Erkenntnisprozesse im Zusammenhang eines sprachsensiblen und -fördernden Unterrichts in allen Fächern fruchtbar gemacht, d. h. didaktisiert werden. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die traditionelle schuldidaktische Konzeption der Metapher reformiert wird. Metaphern sollten nicht ausschließlich im Deutschunterricht als Stilmittel im Zusammenhang von Gedichtanalysen und politischen Reden behandelt werden. Das greift zu kurz und lässt in den Köpfen der SuS ein reduktionistisches Metaphernkonzept entstehen. Schließlich sind Metaphern nicht nur in lyrischen und persuasiven Texten zu finden, sondern auch fester Bestandteil von informierenden Sachtexten, Fach- und Wissenschaftssprachen, journalistischen Artikeln usw.

Die Studienergebnisse zeigen, dass eine sprachinterne Semantik der Komplexität von Bedeutung und Verstehen nicht gerecht werden kann. Die Einbettung in einen funktionalen, d. h. konsequent handlungstheoretischen Rahmen ist notwendig. Dabei werden die Wissensressourcen eines Hörers (H) systematisch rekonstruiert und berücksichtigt.

## **7 Fazit und Desiderate**

Als explorativ-interpretative, d. h. qualitative Studie kann die Untersuchung (durch Rekonstruktion) nur Einblicke darin liefern, wie SuS mit unterschiedlichen Sprachaneignungsprofilen ([i] SuS mit L1 Deutsch, [ii] DaZ-SuS, [iii] neu zugewanderte SuS) Metaphern verstehen. Der Fokus lag auf der Tiefe der Rekonstruktion von schülerseitigen Verstehensprozessen im Zusammenhang metaphorisch verwendeter Ausdrücke. Anschließende Studien sollten diverse Methoden einsetzen, sodass ein möglichst vollständiges empirisches Bild des Phänomens des Metaphernverstehens gezeichnet werden kann. Durch hypothesentestende, quantitative Anschlussforschung können die hermeneutisch gewonnenen Erkenntnisse ggf. generalisiert werden. Darüber hinaus konnten in unserer Studie nur wenige Metaphern aus Schulbuchtexten einbezogen werden. In weiterer Forschung sollte ein breites Spektrum an unterschiedlichen Metaphern systematisch untersucht werden. Desiderate existieren darüber hinaus im

Bereich der Entwicklung des Metaphernverstehens von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang sind Longitudinalstudien notwendig. Auch die Fähigkeit mehrsprachiger SuS, Metaphern in ihrer jeweiligen L1 zu verstehen, sollte in den Blick genommen werden. Didaktisch orientierte Anschlussforschung kann so ausgelegt werden, dass z. B. Verfahren zum Feststellen der schülerseitigen Metaphernverstehensfähigkeit entwickelt werden. Die Befragungsdiskurse der vorliegenden Studie unterscheiden sich zudem von tatsächlichen Unterrichtsdiskursen. Daher sollten zukünftige Studien echte Unterrichtsdiskurse, in denen Metaphern vorkommen und/oder schuldidaktisch behandelt werden, beforschen. Interessant sind sicherlich auch Studien zu Produktionsdaten mehrsprachiger SuS in dem Sinne, dass untersucht wird, wann sie Metaphern (produktiv) selbst verwenden. Mittels einer Interventionsstudie wäre zu prüfen, ob die hier vorgeschlagenen lehrerseitigen Unterstützungshandlungen im Falle eines (vorläufigen) schülerseitigen Nicht-Verstehens (Micro-Scaffolding) den SuS tatsächlich erfolgreich beim Erschließen des mit der Metapher Gemeinten helfen. Diese Forschungsdesiderate zeigen, dass im Bereich des Metaphernverstehens mehrsprachiger SuS diverse weitere wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden müssen; diese Studie leistet zumindest einen kleinen Beitrag dazu, Einblicke in schülerseitige Verstehensprozesse metaphorisch verwendeter Ausdrücke aus einer linguistisch-pragmatischen Perspektive zu gewinnen.

## Literatur

- Augst, Gerhard (1978): "Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs – eine empirische Pilotstudie." Gerhard Augst (Hg.): *Spracherwerb von 6 bis 16*. Düsseldorf: Schwann, 220–232
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 3. Aufl. 1999. Stuttgart: Fischer
- Eggs, Frederike (2006): *Die Grammatik von als und wie*. Tübingen: Narr
- Ehlich, Konrad (1984): "Zum Textbegriff." Anneli Rothkegel, Barbara Sandig (Hg.): *Texte – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, 9–25
- Ehlich, Konrad (2007a): "Zur Struktur der psychoanalytischen 'Deutung'." Konrad Ehlich (Hg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3: *Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin u. a.: De Gruyter, 223–241
- Ehlich, Konrad (2007b): "Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden." Konrad Ehlich (Hg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin u. a.: De Gruyter, 29–46
- Ehlich, Konrad (2007c): "Medium Sprache." Konrad Ehlich (Hg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin u. a.: De Gruyter, 151–165
- Ehlich, Konrad; Ursula Bredel, Hans H. Reich (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: BMBF
- Ehlich, Konrad; Jochen Rehbein (1977): "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule." Herma C. Goeppert (Hg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36–114

- Ehlich, Konrad; Jochen Rehbein (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. 2012. Reinbek: Rowohlt
- Gardner, Howard (1974): "Metaphors and Modalities. How children project polar adjectives onto diverse domains." *Child Development* 45 [1]: 84–91
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding, language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Grießhaber, Wilhelm (1999): *Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Münster u. a.: Waxmann
- Grießhaber, Wilhelm (2013): *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung* – [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber\\_profilanalyse\\_deutsch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf) (23.02.2026)
- Hammond, Jenny; Pauline Gibbons (2005): "Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education." *Prospect* 20: 6–30
- Heine, Lena (2014): "Introspektion." Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karacoç, Claudia Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 123–135
- Herzig, Karin; Wolfgang Mattes, Andreas Müller (2011): *Team 10. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*. Paderborn: Schöningh
- Hoffmann, Ludger (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für die Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4. Aufl. 2021. Berlin: Erich Schmidt
- Hoffmann, Ludger (2017): "Bedeutung und Funktion." Arne Krause, Gesa Lehmann, Winfried Thielmann, Caroline Trautmann (Hg.): *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 33–46
- Holder, Friedemann (2019): *Wege zum Metaphernverstehen. Ein Zeichensystemübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster u. a.: Waxmann
- Kelle, Udo; Susann Kluge, (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding* – <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (23.02.2026)
- Lakoff, George; Mark Johnson (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press
- Lessing-Sattari, Marie (2017): *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*. Frankfurt a. M.: Lang
- Maaß, Christiane (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Münster: LIT
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch* – [https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/g9\\_d\\_klp\\_3409\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/g9_d_klp_3409_2019_06_23.pdf) (23.02.2026)

- Piaget, Jean (1988): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Reinhard Fatke (Hg.). Frankfurt a. M.: Fischer
- Pollio, Marilyn R.; Howard R. Pollio (1977): "A test of metaphoric comprehension and some preliminary development data." *Journal of Child Language* 6 [1]: 111–120
- Pragglejaz-Gruppe (2007): "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse." *Metaphor and Symbol* 22 [1]: 1–39
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler
- Rehbein, Jochen (1983): "Zur pragmatischen Rolle des Stils." Barbara Sandig (Hg.): *Probleme der Stilistik*. Hildesheim: Olms, 21–48
- Rehbein, Jochen (2001): "Das Konzept der Diskursanalyse." Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Halbbd. 2. Berlin u. a.: De Gruyter, 927–945
- Rehbein, Jochen; Thomas Schmidt, Bernd Meyer, Franziska Watzke, Annette Herkenrath (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit B 56.) Hamburg – [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt\\_Handbuch+f%C3%BCr+das+computergest%C3%BCtze+Transkribieren\\_2004.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt_Handbuch+f%C3%BCr+das+computergest%C3%BCtze+Transkribieren_2004.pdf) (23.02.2026)
- Rehbein, Jochen; Olena Romaniuk (2014): "How to check understanding across languages. An introduction into the Pragmatic Index of Language Distance (PILaD) usable to measure mutual understanding in receptive multilingualism, illustrated by conversations in Russian, Ukrainian and Polish." *Applied Linguistics Review* 5 [1]: 131–171
- Richards, Ivor Armstrong (1936): *The philosophy of rhetoric*. Oxford: Oxford University Press
- Sotkov, Mihail (2022a): "'von Flüchtling das Strom' – Zum Metaphernverstehen von DaZ-Schüler\*innen in der Sekundarstufe I." Friederike Hinzmann, Coretta Storz, Annemarie Hülsmann, Ulrike Rosner, Benjamin Dupke (Hg.): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen*. 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Chemnitz (2019). (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 107.) Göttingen: UV Göttingen, 29–57
- Sotkov, Mihail (2022b): "[...] eigentlich ist 'ne Nuss drin' – Zum Metaphernverstehen von Deutsch-als-Zweitsprache-Schülerinnen und -Schülern in der Sekundarstufe I." Christiane Hohenstein, Antonie Hornung (Hg.): *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften*. Münster: Waxmann, 257–286
- Sotkov, Mihail (2023): *Zum Metaphernverstehen von Deutsch-als-Zweitsprache Schülerinnen und -Schülern in der Sekundarstufe I* – <https://eldorado.tu-dortmund.de/server/api/core/bitstreams/20082bb4-612e-432f-8d24-e0b91a489985/content> (23.02.2026)
- Sotkov, Mihail (demn.): "Zur Funktionalität vager Verweise." Manuela Caterina Moroni, Tiziana Roncoroni (Hg.): *d-Elemente: facettenreiches Phänomen – facettenreiche Erfassung*. Berlin u. a.: De Gruyter
- Wahrig-Burfeind, Renate; Gerhard Wahrig (2011): *Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch*. 9. Aufl. Gütersloh: wissenmedia
- Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett
- Wygotski, Lew S. (1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer
- Zurer Pearson, Barbara (1990): "The comprehension of metaphor by preschool children." *Journal of Child Language* 17 [1]: 185–203

**Autor**

Dr. Mihail Sotkov ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) an der Ruhr-Universität Bochum im Bereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen u. a. (i) Begriffsbildungsprozesse und bildungsinstitutionelle Wissensvermittlung, (ii) digitale Lehr-Lern-Diskurse, (iii) Interaktionspraktiken von bildungsinstitutionellen Akteuren mit KI-Chatbots, (iv) Metaphernverstehen sowie (v) Sprachstandsdiagnoseverfahren.  
E-Mail: [mihail.sotkov@rub.de](mailto:mihail.sotkov@rub.de)

# Empfehlungen

## Transkulturalität – Translation – Transfer

Herausgegeben von Martina Behr, Julia Richter und Larisa Schippe

Tatsiana Haiden: **Translation and soft power – Translation culture of the Paul Zsolnay publishing house 1924–1938.** ISBN 978-3-7329-1061-8

## Easy – Plain – Accessible

Herausgegeben von Silvia Hansen-Schirra und Chris Maaß

Silvia Hansen-Schirra/Chris Maaß (Hg.): **Text- und nutzerseitige Studien zu Leichter Sprache.** ISBN 978-3-7329-0701-4

Regina Stodden: **Automatic German Text Simplification: Data, Evaluation, and Models.** ISBN 978-3-7329-1216-2

Chris Maaß: **Leichte Sprache, Einfache Sprache, Leichte Sprache Plus. Aktuelle Entwicklungen von DIN bis KI.** ISBN 978-3-7329-1235-3

## POLSKI.BEITRÄGE zur Geschichte und Gegenwart der polnischen Sprache im deutschsprachigen Raum

Herausgegeben vom Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol)

Anna Żurek: **Kommunikationsstrategien zweisprachiger Personen. Am Beispiel der Herkunftssprache Polnisch in Deutschland.** ISBN 978-3-7329-1097-7

## vis-à-vis – Semiotik transdisziplinär

Herausgegeben von Thomas Sähn, Marie Schröer und Christian Sinn

Thomas Sähn/Marie Schröer/Christian Sinn (Hg.): **Semiotik als Handwerkszeug: perspectives pluridisciplinaires.** ISBN 978-3-7329-1165-3

## Studien zu Fach, Sprache und Kultur

Herausgegeben von Ines-Andrea Busch-Lauer

Ines-Andrea Busch-Lauer (Hg.): **Wenn KI auf Fach und Sprache trifft.** ISBN 978-3-7329-1225-4

## Forum für Fachsprachen-Forschung

Herausgegeben von Hartwig Kalverkämper

Eriberto Russo: **Nachhaltigkeit in der Landwirtschaft. Eine fachsprachliche Untersuchung.** ISBN 978-3-7329-1196-7

Claudio Di Meola/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.): **Sprachvariation im Deutschen zwischen Theorie und Praxis. Fachsprachlichkeit, Inklusion, Didaktik, Übersetzung, Kontrastivität.** ISBN 978-3-7329-1042-7

Leonora Wollenhaupt: **Conceptual foundations of legal language. An analytical study of the terms nationality and ethnicity.** ISBN 978-3-7329-1151-6

Dorina Irimia: **Les verbes de la condamnation pénale. Initiation à la jurilinguistique appliquée au discours judiciaire. Avec une préface de Richard Ryan.** ISBN 978-3-7329-1203-2

## Weidler bei Frank & Timme

### Berliner Sprachwissenschaftliche Studien

Herausgegeben von Claudia Wich-Reif

Jessica Marwig: **Sprachliche Strategien zur Herstellung und Darstellung der Unternehmensidentität.** ISBN 978-3-89693-804-6

### Europäische Beiträge zur Angewandten Germanistik

Herausgegeben von Jörg Meier

Roberta Rada/Katharina Zipser (Hg.): **Zum medialen Corona-Diskurs. Linguistische Annäherungen im interkulturellen Kontext mit Schwerpunkt Österreich – Ungarn.** ISBN 978-3-89693-805-3

Federico Collaoni: **Die deutsche Energiewende – Terminologie und Diskurs. Eine linguistische Untersuchung von den Ursprüngen bis zum Atomausstieg 2011.** ISBN 978-3-89693-791-9

Alle Bücher sind auch als E-Books erhältlich.

**F** Frank & Timme