

Zum Metaphernverstehen von Deutsch-als-Zweitsprache- Schülerinnen und -Schülern in der Sekundarstufe I

Dissertation zur Erlangung des Grades *Doctor philosophiae*

(Dr. phil.)

vorgelegt von

Mihail Sotkov (M.A.)

Erstgutachter: Prof. Dr. Ludger Hoffmann

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Heike Roll (Universität Duisburg-Essen)

Inhalt

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	IX
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	X
TABELLENVERZEICHNIS	XI
1 EINLEITUNG: BILDUNGSINSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE – PROBLEMAUFRISS UND ERKENNTNISINTERESSE	1
2 BEDEUTUNG	6
2.1 Die funktionale Perspektive	6
2.2 Die entwicklungspsychologische Sicht	10
2.3 Searles Ausführungen zum Phänomen der wörtlichen Bedeutung	12
3 VERSTEHEN	15
3.1 Verstehen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – eine bloße Addition zweier Fertigkeiten in einem instrumentellen Verständnis?	15
3.2 Sprechhandlungsverstehen	16
3.3 Metaphernverstehen	32
3.4 Zusammenfassung zum Verstehen	53
4 DIE METAPHER: EIN AUSGEWÄHLTER ÜBERBLICK ÜBER RELEVANTE ANSÄTZE	60
4.1 Die Metapher bei Aristoteles	61
4.2 Die Metapher bei Jakobson/Halle	65
4.3 Weinrichs „Bildfeld“	67
4.4 Searles Verständnis der Metapher	80
4.5 Sprachphilosophischer Exkurs I: Vedder und die hermeneutische Bedeutung der Metapher	93
4.6 Sprachphilosophischer Exkurs II: Wittgensteins Aspektsehen	97
4.7 Kognitiv-linguistische Positionen zum Phänomen der Metapher	100
4.8 Die Metapher in der Funktionalen Pragmatik	114
4.9 Zusammenfassung	131

5	THEORETISCHER RAHMEN – DIE FUNKTIONALE PRAGMATIK ALS KONSEQUENTE HANDLUNGSTHEORIE DER SPRACHE	136
5.1	Abgrenzung zur Konversationsanalyse und Sprechakttheorie	137
5.2	Funktionales sprachliches Handeln: Zweck, Illokution, Sprechhandlung	139
5.3	Sprechsituation (Diskurs/Text), Konstellation	142
5.4	Muster und Institution(en)	144
5.5	Wissen: Wissensstrukturen und -modi	149
6	METHODISCHER ZUGRIFF	158
6.1	Ethik	158
6.2	Forschungsmethodologie: qualitative Forschung und Gütekriterien	160
6.3	Zur Methode der Introspektion – Lautes Denken und Lautes Erinnern	165
6.4	Zur Methode der Befragung: Interviews	172
6.5	Die funktional-pragmatische Diskursanalyse – methodologische und methodische Aspekte	180
6.6	Sampling und Sample	189
	6.6.1 Theoretisches und Überblick	189
	6.6.2 Herkunfts- bzw. Familiensprachen der SuS	196
	6.6.3 Sprachbiografien	203
	6.6.4 Diagnostik	213
	6.6.5 Schulbuchtext- und Metaphernkorpus: Beschreibung und Analyse der Stimuli	249
7	ERGEBNISSE UND ANALYSEN DER BEFRAGUNGEN ZUM SCHÜLERSEITIGEN METAPHERNVERSTEHEN	285
7.1	Überblick über die Interviewphasen	285
7.2	Lexikalisierte/konventionalisierte Metapher: <i>Flüchtlingsstrom</i> (Stimulus 1) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs	289
	7.2.1 DaM-SuS der Gruppe A	289
	7.2.2 DaZ-SuS der Gruppe A	292
	7.2.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A	294
	7.2.4 DaM-SuS der Gruppe B	298
	7.2.5 DaZ-SuS der Gruppe B	301
	7.2.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B	305
	7.2.7 DaM-SuS der Gruppe C	308
	7.2.8 DaZ-SuS der Gruppe C	312
	7.2.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C	316
7.3	Neue/kreative Metapher: <i>Asyl-Lotterie</i> (Stimulus 2) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs	318
	7.3.1 DaM-SuS der Gruppe A	318
	7.3.2 DaZ-SuS der Gruppe A	322
	7.3.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A	326
	7.3.4 DaM-SuS der Gruppe B	329
	7.3.5 DaZ-SuS der Gruppe B	333
	7.3.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B	337

7.3.7 DaM-SuS der Gruppe C	341
7.3.8 DaZ-SuS der Gruppe C	345
7.3.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C	350
7.4 Lexikalisierte/konventionalisierte Metapher: <i>Nussschale</i> (Stimulus 3) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs	353
7.4.1 DaM-SuS der Gruppe A	353
7.4.2 DaZ-SuS der Gruppe A	359
7.4.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A	364
7.4.4 DaM-SuS der Gruppe B	370
7.4.5 DaZ-SuS der Gruppe B	374
7.4.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B	379
7.4.7 DaM-SuS der Gruppe C	388
7.4.8 DaZ-SuS der Gruppe C	395
7.4.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C	402
7.5 Neue/kreative Metapher: <i>Schmiermittel</i> (Stimulus 4) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs	409
7.5.1 DaM-SuS der Gruppe A	409
7.5.2 DaZ-SuS der Gruppe A	415
7.5.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A	420
7.5.4 DaM-SuS der Gruppe B	424
7.5.5 DaZ-SuS der Gruppe B	430
7.5.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B	437
7.5.7 DaM-SuS der Gruppe C	442
7.5.8 DaZ-SuS der Gruppe C	449
7.5.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C	456
7.6 Zusammenfassung	460
7.6.1 <i>Flüchtlingsstrom</i>	460
7.6.2 <i>Asyl-Lotterie</i>	467
7.6.3 <i>Nussschale</i>	474
7.6.4 <i>Schmiermittel</i>	484
7.6.5 Gesamtüberblick der Ergebnisse zum Metaphernverstehen (binär kodiert)	492
7.6.6 Wege und Stufen des Metaphernverstehens	498
7.7 Abschluss des Interviews – schülerseitige Reflexion zum Untersuchungsgegenstand	501
7.7.1 DaM-SuS der Gruppe A	501
7.7.2 DaZ-SuS der Gruppe A	502
7.7.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A	502
7.7.4 DaM-SuS der Gruppe B	502
7.7.5 DaZ-SuS der Gruppe B	503
7.7.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B	504
7.7.7 DaM-SuS der Gruppe C	505
7.7.8 DaZ-SuS der Gruppe C	506
7.7.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C	507
7.8 Exemplarische Detailanalysen: diskursanalytische Methodenreflexion	508
7.8.1 <i>Nussschale</i> – DaM-Schüler Emil (13 Jahre alt)	516
7.8.2 <i>Nussschale</i> – DaZ-Schüler Şahin (14 Jahre alt)	532
7.8.3 <i>Nussschale</i> – neu zugewanderter Schüler Habib (13 Jahre alt)	545
8 DIE WESENTLICHEN ERGEBNISSE DER STUDIE, IHRE DIDAKTISCHEN IMPLIKATIONEN UND FORSCHUNGSDESIDERATE	566
8.1 Zum Metaphernbegriff	566

8.2 Sprechhandlungsverstehen, Metaphernverstehen: Wege und Stufen des Metaphernverstehens und seine Eingebettetheit im Sprechhandlungsverstehen	567
8.3 Studienergebnisse: Wie verstehen die SuS der Sek I Metaphern?	572
8.4 Metaphernkonzept der Regelklassen-SuS und die schuldidaktische Vermittlung	579
8.5 Didaktische (und handlungspraktische) Implikationen	580
8.6 Methodenreflexion	589
8.7 Desiderate	591
9 LITERATUR	593
10 ANHANG	- 1 -
1. DaM-SuS, Gruppe A	- 1 -
1.1 Transkript „Elisabeth“	- 1 -
1.1.1 Einführung	- 1 -
1.1.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 2 -
1.1.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 4 -
1.1.4 <i>Nussschale</i>	- 6 -
1.1.5 <i>Schmiermittel</i>	- 7 -
1.1.6 Abschluss	- 9 -
1.2 Transkript „Julia“	- 10 -
1.2.1 Einführung	- 10 -
1.2.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 11 -
1.2.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 14 -
1.2.4 <i>Nussschale</i>	- 16 -
1.2.5 <i>Schmiermittel</i>	- 18 -
1.2.6 Abschluss	- 19 -
1.3 Transkript „Lars“	- 20 -
1.3.1 Einführung	- 20 -
1.3.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 21 -
1.3.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 24 -
1.3.4 <i>Nussschale</i>	- 26 -
1.3.5 <i>Schmiermittel</i>	- 29 -
1.3.6 Abschluss	- 32 -
2. DaM-SuS, Gruppe B	- 33 -
2.1 Transkript „Efi“	- 33 -
2.1.1 Einführung	- 33 -
2.1.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 34 -
2.1.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 35 -
2.1.4 <i>Nussschale</i>	- 37 -
2.1.5 <i>Schmiermittel</i>	- 38 -
2.1.6 Abschluss	- 41 -
2.2 Transkript „Emil“	- 41 -
2.2.1 Einführung	- 41 -
2.2.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 43 -
2.2.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 45 -
2.2.4 <i>Nussschale</i>	- 48 -
2.2.5 <i>Schmiermittel</i>	- 49 -
2.2.6 Abschluss	- 51 -
2.3 Transkript „Hanne“	- 52 -
2.3.1 Einführung	- 52 -

2.3.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 53 -
2.3.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 56 -
2.3.4	<i>Nussschale</i>	- 59 -
2.3.5	<i>Schmiermittel</i>	- 60 -
2.3.6	Abschluss	- 63 -
3.	DaM-SuS, Gruppe C	- 64 -
3.1	Transkript „Luca“	- 64 -
3.1.1	Einführung	- 64 -
3.1.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 64 -
3.1.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 67 -
3.1.4	<i>Nussschale</i>	- 69 -
3.1.5	<i>Schmiermittel</i>	- 72 -
3.1.6	Abschluss	- 73 -
3.2	Transkript „Lukas“	- 77 -
3.2.1	Einführung	- 77 -
3.2.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 77 -
3.2.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 84 -
3.2.4	<i>Nussschale</i>	- 87 -
3.2.5	<i>Schmiermittel</i>	- 93 -
3.2.6	Abschluss	- 96 -
3.3	Transkript „René“	- 98 -
3.3.1	Einführung	- 98 -
3.3.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 98 -
3.3.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 100 -
3.3.4	<i>Nussschale</i>	- 101 -
3.3.5	<i>Schmiermittel</i>	- 103 -
3.3.6	Abschluss	- 105 -
4.	DaZ-SuS, Gruppe A	- 107 -
4.1	Transkript „Adalya“	- 107 -
4.1.1	Einführung	- 107 -
4.1.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 108 -
4.1.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 110 -
4.1.4	<i>Nussschale</i>	- 112 -
4.1.5	<i>Schmiermittel</i>	- 115 -
4.1.6	Abschluss	- 117 -
4.2	Transkript „Ece“	- 117 -
4.2.1	Einführung	- 117 -
4.2.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 118 -
4.2.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 120 -
4.2.4	<i>Nussschale</i>	- 122 -
4.2.5	<i>Schmiermittel</i>	- 123 -
4.2.6	Abschluss	- 125 -
4.3	Transkript „Emel“	- 125 -
4.3.1	Einführung	- 125 -
4.3.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 126 -
4.3.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 127 -
4.3.4	<i>Nussschale</i>	- 129 -
4.3.5	<i>Schmiermittel</i>	- 130 -
4.3.6	Abschluss	- 132 -
5.	DaZ-SuS, Gruppe B	- 133 -
5.1	Transkript „Adrijana“	- 133 -
5.1.1	Einführung	- 133 -
5.1.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 135 -
5.1.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 137 -
5.1.4	<i>Nussschale</i>	- 139 -
5.1.5	<i>Schmiermittel</i>	- 140 -

5.2	Transkript „Meran“	- 142 -
5.2.1	Einführung	- 142 -
5.2.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 142 -
5.2.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 144 -
5.2.4	<i>Nussschale</i>	- 147 -
5.2.5	<i>Schmiermittel</i>	- 149 -
5.2.6	Abschluss	- 151 -
5.3	Transkript „Şahin“	- 154 -
5.3.1	Einführung	- 154 -
5.3.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 155 -
5.3.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 157 -
5.3.4	<i>Nussschale</i>	- 158 -
5.3.5	<i>Schmiermittel</i>	- 161 -
5.3.6	Abschluss	- 163 -
6.	DaZ-SuS, Gruppe C	- 165 -
6.1	Transkript „Milo“	- 165 -
6.1.1	Einführung	- 165 -
6.1.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 168 -
6.1.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 169 -
6.1.4	<i>Nussschale</i>	- 170 -
6.1.5	<i>Schmiermittel</i>	- 171 -
6.1.6	Abschluss	- 174 -
6.2	Transkript „Ronahi“	- 174 -
6.2.1	Einführung	- 174 -
6.2.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 175 -
6.2.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 177 -
6.2.4	<i>Nussschale</i>	- 179 -
6.2.5	<i>Schmiermittel</i>	- 182 -
6.2.6	Abschluss	- 184 -
6.3	Transkript „Tarik“	- 185 -
6.3.1	Einführung	- 185 -
6.3.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 187 -
6.3.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 188 -
6.3.4	<i>Nussschale</i>	- 189 -
6.3.5	<i>Schmiermittel</i>	- 191 -
7.	Neu zugewanderte SuS, Gruppe A	- 193 -
7.1	Transkript „Aabid“	- 193 -
7.1.1	Einführung	- 193 -
7.1.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 193 -
7.1.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 195 -
7.1.4	<i>Nussschale</i>	- 196 -
7.1.5	<i>Schmiermittel</i>	- 197 -
7.2	Transkript „Alena“	- 199 -
7.2.1	Einführung	- 199 -
7.2.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 199 -
7.2.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 202 -
7.2.4	<i>Nussschale</i>	- 203 -
7.2.5	<i>Schmiermittel</i>	- 206 -
7.3	Transkript „Faizah“	- 209 -
7.3.1	Einführung	- 209 -
7.3.2	<i>Flüchtlingsstrom</i>	- 210 -
7.3.3	<i>Asyl-Lotterie</i>	- 213 -
7.3.4	<i>Nussschale</i>	- 215 -
7.3.5	<i>Schmiermittel</i>	- 218 -
7.3.6	Abschluss	- 220 -

8. Neu zugewanderte SuS, Gruppe B	- 220 -
8.1 Transkript „Adri“	- 220 -
8.1.1 Einführung	- 220 -
8.1.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 222 -
8.1.3 Englisch	- 224 -
8.1.4 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 226 -
8.1.5 <i>Nussschale</i>	- 228 -
8.1.6 <i>Schmiermittel</i>	- 230 -
8.2 Transkript „Habib“	- 232 -
8.2.1 Einführung	- 232 -
8.2.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 234 -
8.2.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 237 -
8.2.4 <i>Nussschale</i>	- 241 -
8.2.5 <i>Schmiermittel</i>	- 245 -
8.2.6 Abschluss	- 248 -
8.3 Transkript „Hadil“	- 249 -
8.3.1 Einführung	- 249 -
8.3.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 250 -
8.3.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 253 -
8.3.4 <i>Nussschale</i>	- 258 -
8.3.5 <i>Schmiermittel</i>	- 263 -
8.3.6 Abschluss	- 266 -
9. Neu zugewanderte SuS, Gruppe C	- 266 -
9.1 Transkript „Aadhi“	- 266 -
9.1.1 Einführung	- 266 -
9.1.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 267 -
9.1.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 269 -
9.1.4 <i>Nussschale</i>	- 271 -
9.1.5 <i>Schmiermittel</i>	- 273 -
9.1.6 Abschluss	- 276 -
9.2 Transkript „Amna“	- 276 -
9.2.1 Einführung	- 276 -
9.2.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 277 -
9.2.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 279 -
9.2.4 <i>Nussschale</i>	- 280 -
9.2.5 <i>Schmiermittel</i>	- 281 -
9.2.6 Abschluss	- 283 -
9.3 Transkript „Layla“	- 283 -
9.3.1 Einführung	- 283 -
9.3.2 <i>Flüchtlingsstrom</i>	- 284 -
9.3.3 <i>Asyl-Lotterie</i>	- 286 -
9.3.4 <i>Nussschale</i>	- 288 -
9.3.5 <i>Schmiermittel</i>	- 290 -
9.3.6 Abschluss	- 292 -
10. Profilanalysen	- 292 -
10.1 DaM-SuS, Gruppe A	- 292 -
10.1.1 „Elisabeth“	- 292 -
10.1.2 „Julia“	- 294 -
10.1.3 „Lars“	- 296 -
10.2 DaM-SuS, Gruppe B	- 296 -
10.2.1 „Efi“	- 296 -
10.2.2 „Emil“	- 297 -
10.2.3 „Hanne“	- 299 -
10.3 DaM-SuS, Gruppe C	- 302 -
10.3.1 „Luca“	- 302 -
10.3.2 „Lukas“	- 305 -
10.3.3 „René“	- 308 -

10.4 DaZ-SuS, Gruppe A	- 311 -
10.4.1 „Adalya“	- 311 -
10.4.2 „Ece“	- 313 -
10.4.3 „Emel“	- 315 -
10.5 DaZ-SuS, Gruppe B	- 317 -
10.5.1 „Adrijana“	- 317 -
10.5.2 „Meran“	- 321 -
10.5.3 „Şahin“	- 324 -
10.6 DaZ-SuS, Gruppe C	- 327 -
10.6.1 „Milo“	- 327 -
10.6.2 „Ronahi“	- 330 -
10.6.3 „Tarik“	- 333 -
10.7 Neu zugewanderte SuS, Gruppe A	- 336 -
10.7.1 „Aabid“	- 336 -
10.7.2 „Alena“	- 337 -
10.7.3 „Faizah“	- 338 -
10.8 Neu zugewanderte SuS, Gruppe B	- 340 -
10.8.1 „Adri“	- 340 -
10.8.2 „Habib“	- 341 -
10.8.3 „Hadil“	- 344 -
10.9 Neu zugewanderte SuS, Gruppe C	- 347 -
10.9.1 „Aadhi“	- 347 -
10.9.2 „Amna“	- 348 -
10.9.3 „Layla“	- 351 -

Abkürzungsverzeichnis

Arab.:	Arabisch
BQ:	Basisqualifikation(en)
BT:	Blending Theory
CFT 20-R:	Culture Fair Test (Grundintelligenztest)
CMT:	Conceptual Metaphor Theory
DaM:	Deutsch als Muttersprache
DaZ:	Deutsch als Zweitsprache
Dt./dt.:	Deutsch/deutsch
DESI:	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
EWS:	Erwerbsstufe
frühhd.:	frühneuhochdeutsch
GeR:	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
H:	Hörer (inkludiert alle Geschlechter)
HSU:	Herkunftssprachenunterricht
K _A :	Ausführungskognitionen
K _N :	Nachgeschichtskognitionen
K _V :	Vorgeschichtskognitionen
L1:	Erstsprache(n)
L2:	Zweitsprache(n)
LD:	Lautes Denken
LE:	Lautes Erinnern
MIP:	Metaphor Identification Procedure
msE:	minimal satzwertige Einheit(en)
N:	Gesamtanzahl des Samples
NVK:	non-verbale Kommunikation
P:	(außersprachliche) Wirklichkeit
p:	Proposition
Per.:	Persisch
pMRS:	primäre Medienrezeptionssprache
PPVT4:	Peabody Picture Vocabulary Test
Q1:	Qualifikationsphase 1 (gymnasiale Oberstufe)
S:	Sprecher (inkludiert alle Geschlechter)
SE:	Seiteneinsteiger
Sek I:	Sekundarstufe I
Serb.:	Serbisch
STM:	short-term memory (Kurzzeitgedächtnis)
SuS:	Schülerinnen und Schüler
SW:	Spannweite
Tam.:	Tamil
Türk.:	Türkisch
unv.:	unverständlich
VAE:	Vereinigte Arabische Emirate
VL:	Verblexeme
π_H :	mentaler Bereich des Hörers
π_S :	mentaler Bereich des Sprechers

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Die Trias Wirklichkeit-Kognition-Sprache in der Kognitiven Semantik</i>	115
Abbildung 2: <i>Handlungstheoretisches Grundmodell der Funktionalen Pragmatik</i>	116
Abbildung 3: <i>Methodische Schritte der funktional-pragmatischen Diskursanalyse</i>	188
Abbildung 4: <i>Überblick über die Erstsprachen aller SuS im Sample</i>	195
Abbildung 5: <i>Vater-und-Sohn-Bildergeschichte „Der kleine Auskneifer“ von Erich Ohser (e.o. plauen) als Schreibanlass</i>	224
Abbildung 6: <i>Diagnoseergebnisse der Gruppe-A-SuS für die Erwerbsstufe (Median)</i>	229
Abbildung 7: <i>Diagnoseergebnisse der Gruppe-A-SuS für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)</i>	230
Abbildung 8: <i>Diagnoseergebnisse der Gruppe-B-SuS für die Erwerbsstufe (Median)</i>	233
Abbildung 9: <i>Diagnoseergebnisse der Gruppe-B-SuS für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)</i>	234
Abbildung 10: <i>Diagnoseergebnisse der Gruppe-C-SuS für die Erwerbsstufe (Median)</i>	236
Abbildung 11: <i>Diagnoseergebnisse der Gruppe-C-SuS für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)</i>	237
Abbildung 12: <i>Gesamt-Diagnoseergebnisse (altersgruppenübergreifend) für die Erwerbsstufe (Median)</i>	239
Abbildung 13: <i>Gesamt-Diagnoseergebnisse (altersgruppenübergreifend) für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)</i>	239
Abbildung 14: <i>Altersgruppenvergleich der DaM-SuS im Bereich der Erwerbsstufe (Median)</i>	241
Abbildung 15: <i>Altersgruppenvergleich der DaM-SuS in den Bereichen minimal satzwertige Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)</i>	242
Abbildung 16: <i>Altersgruppenvergleich der DaZ-SuS im Bereich der Erwerbsstufe (Median)</i>	244
Abbildung 17: <i>Altersgruppenvergleich der DaZ-SuS in den Bereichen minimal satzwertige Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)</i>	244
Abbildung 18: <i>Altersgruppenvergleich der neu zugewanderten SuS im Bereich der Erwerbsstufe (Median)</i>	245
Abbildung 19: <i>Altersgruppenvergleich der neu zugewanderten SuS in den Bereichen minimal satzwertige Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)</i>	246
Abbildung 20: <i>Stufen des Verstehensprozesses für die Metapher „Asyl-Lotterie“ im entsprechenden Stimulus</i>	273
Abbildung 21: <i>Wege und Stufen des Metaphernverstehens</i>	500
Abbildung 22: <i>Praxeogramm des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens mit dem DaM-Schüler Emil zur Metapher „Nussschale“</i>	530
Abbildung 23: <i>Praxeogramm des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens mit dem DaZ-Schüler Şahin zur Metapher „Nussschale“</i>	541
Abbildung 24: <i>Praxeogramm des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens mit dem neu zugewanderten Schüler Habib für die Metapher „Nussschale“</i>	558

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Handlungsprozess von H mit Vor- und Nachgeschichte	29
Tabelle 2: Überblick über die zentralen Inhalte der diskutierten Theorien und Ansätze zur Metapher	132
Tabelle 3: Sprachliche Felder, Prozeduren und ihre sprachlichen Realisierungsformen für das Deutsche	141
Tabelle 4: Grober Sample-Überblick	195
Tabelle 5: Zusammenstellung der Sample-Gruppen mit Pseudonymen	203
Tabelle 6: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaM-SuS, Gruppe A	205
Tabelle 7: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaZ-SuS, Gruppe A	206
Tabelle 8: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger), Gruppe A	206
Tabelle 9: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaM-SuS, Gruppe B	207
Tabelle 10: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaZ-SuS, Gruppe B	207
Tabelle 11: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger), Gruppe B	208
Tabelle 12: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaM-SuS, Gruppe C	208
Tabelle 13: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaZ-SuS, Gruppe C	209
Tabelle 14: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger), Gruppe C	209
Tabelle 15: Überblick der diagnostischen Kennzahlen für die SuS der Altersgruppe A	225
Tabelle 16: Überblick der diagnostischen Kennzahlen für die SuS der Altersgruppe B	225
Tabelle 17: Überblick der diagnostischen Kennzahlen für die SuS der Altersgruppe C	226
Tabelle 18: Überblick über die aus den Schulbüchern extrahierten und für die Studie selektierten Metaphern	252
Tabelle 19: Interrater-Reliabilität für fünf RaterInnen für die Identifikation und Klassifikation der jeweiligen Metapher(n) in den Stimuli	260
Tabelle 20: Überblick zum Metaphernverstehen der DaM-, DaZ- und neu zugewanderten SuS (SE) der Altersgruppen A, B und C zu den vier untersuchten Metaphern	495
Tabelle 21: Schülerseitiger Verstehensansatz und empfohlene lehrerseitige Unterstützungshandlung	588

1 Einleitung: bildungsinstitutionelle Rahmenbedingungen Deutsch als Zweitsprache¹ – Problemaufriss und Erkenntnisinteresse

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie metaphorisch verwendete Symbolfeldausdrücke unterschiedlichen Konventionalisierungs- bzw. Lexikalisierungsgrades von Schülerinnen und Schülern² der Sekundarstufe I³ verstanden werden. Gerade im Bereich DaZ existieren hinsichtlich des schülerseitigen Metaphernverstehens Forschungsdesiderate: „Zur Entwicklung der Metaphorik im Deutschen als Zweitsprache liegen keine Untersuchungen vor“ (Landua/Maier-Lohmann/Reich 2008: 180). In dieser Studie werden sowohl DaZ- als auch monolingual deutschsprachig sozialisierte und neu zugewanderte SuS berücksichtigt. Ihnen allen werden vier unterschiedliche Stimuli⁴ vorgelegt. Dabei handelt es sich um (leicht modifizierte) schriftsprachliche Schulbuchtexte bzw. -textauschnitte. Nachdem eine Schülerin bzw. ein Schüler den jeweiligen Stimulus gelesen hat, wird sie oder er zu ihrem oder seinem Verständnis befragt. Auf diese Weise sprechen die SuS im Befragungsdiskurs über ihr Verständnis des im jeweiligen Stimulus enthaltenen metaphorisch verwendeten Ausdrucks.

In der Folge gehen wir zunächst auf die Rolle der Metapher in den Kernlehrplänen und die institutionellen Rahmenbedingungen für Regel- und Integrationsklassen-SuS ein. Das zweite Kapitel dieser Arbeit befasst sich mit ‚Bedeutung‘ – v.a. aus funktionaler und entwicklungspsychologischer Sicht. Im dritten Kapitel wird der Themenkomplex des Verstehens behandelt. Dabei spielen insbesondere das Verstehen aus handlungstheoretischer Sicht sowie (grundlegende) Arbeiten zum Metaphernverstehen eine entscheidende Rolle. Im vierten Kapitel werden anschließend zentrale Ansätze zum Phänomen

¹ Nachfolgend wird fortlaufend das gängige Akronym *DaZ* für *Deutsch als Zweitsprache* verwendet.

² Die Abkürzung *SuS* wird nachfolgend fortlaufend für *Schülerinnen und Schüler* verwendet.

³ Nachfolgend wird *Sekundarstufe I* fortlaufend mit *Sek I* abgekürzt.

⁴ Die behavioristische (Verwendungs-)Tradition des Ausdrucks *Stimulus* kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Im Zusammenhang der vorliegenden Studie wird *Stimulus* verwendet, um damit den jeweiligen schriftsprachlichen Schulbuchtext, der eine (oder mehrere) Metapher(n) enthält, zu benennen. Die SuS müssen den jeweiligen Schulbuchtext zunächst rezipieren, um anschließend im Diskurs über ihr Verstehen zu sprechen. Die Studie hat kein experimentelles Design. Auch wird kein behavioristischer Ansatz verfolgt. Dennoch wird vom Ausdruck *Stimulus* Gebrauch gemacht, um – wie erwähnt – damit den (schriftsprachlichen) Verstehensreiz bzw. -anlass, der der Befragung zugrunde liegt, zu benennen.

der Metapher dargestellt. In Kapitel 5 wird die Funktionale Pragmatik als für diese Arbeit grundlegender theoretischer Ansatz behandelt. Daran unmittelbar anknüpfend wird in Kapitel 6 der methodische Zugriff detailliert dargelegt. Darunter werden ethische und methodologisch-methodische Aspekte subsumiert. Darüber hinaus wird in diesem Rahmen das Sample in seinen unterschiedlichen Dimensionen (Zusammenstellung der untersuchten Schülergruppen, sprachbiografische und diagnostische Daten der SuS sowie Beschreibung und Analyse der Stimuli) dargestellt. Kapitel 7 beinhaltet die Ergebnisse der Befragungen aller SuS zu den vier (Text-)Stimuli und den darin enthaltenen Metaphern. Zudem wird in Kapitel 7 der methodische Zugriff handlungstheoretisch bzw. diskursanalytisch reflektiert. Abschließend werden in Kapitel 8 die wesentlichen Erkenntnisse der Studie überblicksartig zusammengefasst, handlungspraktische bzw. didaktische Implikationen diskutiert und Forschungsdesiderate formuliert.

Zunächst gehen wir – wie bereits erwähnt – auf die (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und die Rolle der Metapher in den Kernlehrplänen ein.

Im Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW⁵) vom 28. Juni 2016 heißt es:

Alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sind vom Zeitpunkt der Aufnahme an Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Schule. Sie werden dort in der Regel in einer Klasse der ihrem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe und nach deren Stundentafel unterrichtet (Regelklasse). Klassenbildung mit ausschließlich neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern soll vermieden werden.

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2016a: 2)

In der Pressemitteilung vom 24. Mai 2016 zur Integration durch Bildung stellt das Ministerium den „vorzeitige[n] Übergang und die schnellstmögliche Eingliederung in den Regelunterricht“ als Ziele der DaZ-Vorbereitungsklassen sowie „als beste Voraussetzungen für gelingende Integration“ heraus (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2016b: 5).

Im aktuellen Kernlehrplan für das Fach Deutsch in der Sek I in NRW wird die Metapher einmal explizit erwähnt. Unter der Kategorie *Inhaltsfeld 1: Sprache* findet sich im Bereich der Rezeption folgender Punkt: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] einfache sprachliche Mittel (*Metapher*, Personifikation, Vergleich [...]) in ihrer Wirkung

⁵ Nachfolgend wird fortlaufend die Abkürzung *NRW* für *Nordrhein-Westfalen* verwendet.

beschreiben“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2019a: 17–18; Hervorh. M.S.). Metaphern sind jedoch kein Randphänomen, sondern kommen sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch – durchaus frequent – in diversen (schriftsprachlichen) Textarten und bildungs- bzw. fachsprachlichen Zusammenhängen vor. Hinzu kommt, dass sie – je nach Komplexität und Geläufigkeit – zu Verstehensproblemen führen können. In der Konsequenz sollten sie als sprachliches Mittel eine größere Berücksichtigung in den Fachdidaktiken und Kernlehrplänen finden. Im aktuellen Kernlehrplan für das Fach Wirtschaft-Politik in der Sek I in NRW findet sich kein Hinweis auf die Bedeutung von Metaphern für das Fach. Eine Aufgabe der Fächer Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft-Politik sei jedoch „die Vermittlung gesellschaftswissenschaftlich relevanter Erkenntnis- und Verfahrensweisen“, wodurch diese Fächer „einen Beitrag zum Aufbau eines Orientierungs-, Deutungs-, Kultur- und Weltwissen [leisten]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2019b: 8).

In diesem Spannungsfeld zwischen den Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne und der schnellstmöglichen Integration neu zugewanderter SuS in Regelklassen offenbart sich die (bildungspolitisch) nach wie vor unterschätzte Bedeutung der gnoseologischen Funktion des (Archi-)Mediums Sprache (vgl. Ehlich 1998/2007a) in allen Fächern. Als Gelingensvoraussetzung für (sprachliche) Integration und Bildungserfolg setzt der Kernlehrplan die implizite Annahme eines rasch erfolgenden submersiven Sprachbads. Im Bereich der Wortaneignung (semantische Basisqualifikation; vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008) spielen Metaphern eine wichtige Rolle – auch im Hinblick auf die Begriffsbildung. Die Rolle von Metaphern für die Unterrichtsdidaktik und als sprachliches Mittel, das Interpretationen der außersprachlichen Welt (P) leitet und zur Wirklichkeitskonstitution beiträgt, stellt dem zufolge weiterhin ein Forschungsdesiderat dar.

Im Sinne eines Postulats der Notwendigkeit sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern drängt sich die Frage auf, wie mit metaphorischem Sprachgebrauch umzugehen ist. Folgt man etwa den Regeln Leichter Sprache (Maaß 2015: 124–125), so dürften ausschließlich transparente, aus dem Erfahrungsschatz der Rezipienten stammende Metaphern eingesetzt werden. Maaß schlägt eine Vermeidung unklarer metaphorischer Ausdrücke und/oder eine (sprachliche) Explizitmachung des Analogieverhältnisses mittels Adjunktoren vor. Dieser Vorschlag zielt u.E. nicht auf die Förderung und (Weiter-)Entwicklung der (meta-)sprachlichen Fertigkeiten der SuS ab. Leichte Sprache hat zum Ziel, möglichst barrierefreie Kommunikation und einen Zugang zu sprachlich vermitteltem Wissen

für Personen zu ermöglichen, die aufgrund ihrer Bildungsbiografie (niedriges Bildungsniveau) und/oder kognitiven Beeinträchtigungen schlechter am (kommunikativ-sprachlichen) Wissensaustausch etc. partizipieren können. Mehrsprachige SuS sind jedoch SuS, die über ein mehrsprachiges Potential verfügen und deren Sprachstand im Deutschen (noch) nicht so weit entwickelt ist wie bei ihren deutschsprachigen Peers, die als (bildungsinstitutionelle) Norm fungieren. In den sprachbiografischen Daten dieser Untersuchung zeigt sich, dass SuS mit Fluchterfahrung weder ein niedrigeres Bildungsniveau noch kognitive Beeinträchtigungen haben müssen – im Gegenteil. Leichte Sprache bedeutet u.a. für diese Gruppe eine Stigmatisierung. Der Sprachstand dieser SuS kann und muss systematisch (mehrsprachig) erfasst, entwickelt und gefördert werden. Dass sie aktuell gegebenenfalls keine komplexen sprachlichen Strukturen produzieren oder rezipieren können, bedeutet nicht, dass ihr Sprachstand nicht entwickelt werden kann, so dass sie das zukünftig können werden. Leichte Sprache ist konzeptionell nicht für eine systematische Sprachförderung ausgelegt und somit ungeeignet.

Wie soll mit Metaphorik im schulischen (Fach-)Unterricht – in heterogenen Regelklassen – umgegangen werden und welche didaktisch-methodischen Konsequenzen sind für die heterogene Schülerschaft bestehend aus Seiteneinsteigern (SE⁶), DaZ- und Deutschals-Muttersprache⁷-SuS zu ziehen? Wie unterscheiden sich diese Gruppen in ihrer Metaphernrezeption voneinander und wie kann darauf basierend binnendifferenziert und gefördert werden? Es dürfte jedenfalls schwierig und nicht sinnvoll sein, Metaphern gänzlich abschaffen oder vermeiden zu wollen, da sie u.a. ein Instrument zum Benennen neuer Konzepte bzw. Sachverhalte durch Bedeutungsexpansion und somit ein äußerst ökonomisches Mittel der Sprache sind.

Ein Metaphernbegriff, der die Metapher als potentiellen Einstiegspunkt in die Reflexion und Analyse von Sprache versteht, könnte ein fruchtbares Element sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts sein. Als genuines sprachliches Mittel sind Metaphern prinzipiell im Grammatikunterricht zu behandeln. Sie werden allerdings als Stilmittel (in einem traditionell rhetorischen Verständnis von *Stil*) im Zusammenhang von Gedichtanalysen eingeführt und behandelt und bei der Analyse politischer Reden wieder aufgegriffen. Das

⁶ *Seiteneinsteiger* wird nachfolgend fortlaufend mit *SE* abgekürzt und als Synonym für *neu zugewanderte SuS* verwendet.

⁷ Die Abkürzung *DaM* wird nachfolgend fortlaufend für *Deutsch als Muttersprache* verwendet.

kann u.E. dazu führen, dass das schülerseitige Metaphernkonzept⁸ limitiert, d.h. auf diejenigen Zusammenhänge reduziert bleibt, in denen Metaphern im schulischen Unterricht behandelt werden. SuS müssen jedoch in die Lage versetzt werden, Metaphern auch in anderen sprachlich-kommunikativen Zusammenhängen verstehen zu können. Schließlich spielen Metaphern in der wissenschaftlichen Konzeptbildung (vgl. z.B. Black 1962) und auch in der Wissensvermittlung in den schulischen Unterrichtsfächern eine Rolle. Eine systematische Unterstützung aller SuS bei ihrer Wissensaneignung in den Fächern bedeutet, dass Lehrkräfte einerseits Metaphern erkennen können sollten, sowie andererseits dazu fähig sein sollten, diese funktionalen sprachlichen Mittel in authentischen schulischen Text- und Diskursarten zu reflektieren und zu erklären.

Die Aneignung von Wörtern ((lexikalisch-)semantische Basisqualifikation) ist auch die Aneignung der Bedeutung(en) dieser Wörter. Im folgenden Kapitel wird der Bereich der Bedeutung – v.a. aus funktionaler und entwicklungspsychologischer Perspektive – dargestellt. Erst auf dieser Basis wird es möglich, das Verstehen und metaphorische Bedeutung wissenschaftlich zu fassen.

⁸ Die Abgrenzung zwischen *Begriff* und *Konzept* ist u.E. nicht trivial. *Begriff* ist zu verstehen als „wesentliche Merkmale einer Sache oder einer Gruppe von Erscheinungen, die zu einer gedanklichen Einheit zusammengefaßt sind“ (Pfeifer 1995: 112) sowie „Aggregat kategorialer oder relationaler Merkmale, das die Gegenstände, Zustände, Prozesse (etc.), denen die Merkmale zukommen, zu einer Klasse zusammenfaßt und das mit einem kommunizierbaren, i.d.R. verbalen Ausdruck verknüpft ist“ (Rehbock ²2000: 99). *Konzept* hingegen meint eine „mentale Informationseinheit im Langzeitgedächtnis, in der bzw. über die Menschen ihr Wissen über die Welt abspeichern, organisieren und kategorisieren“ (Schmoe ²2000: 378–379). Begriffe sind erkenntnisleitende allgemeine bzw. abstrakte Vorstellungen: Begriffsausdrücke beziehen sich nicht auf einzelne Gegenstände, Zustände usw., sondern benennen Eigenschaften, die für mehrere Gegenstände etc. gelten (Charakteristik). Konzepte sind mit Begriffen gleichzusetzen, bezeichnen aber manchmal auch Entitäten mit mentaler oder kognitiver Realität.

Die philosophischen und kognitionswissenschaftlichen bzw. psychologischen Verwendungstraditionen beider Ausdrücke können an dieser Stelle nicht dargestellt und diskutiert werden. In dieser Studie werden beide Ausdrücke überwiegend synonym verwendet.

2 Bedeutung

Deuten und *bedeuten* sind zwei Seiten einer Münze. Im etymologischen Wörterbuch findet sich *Bedeutung* unter dem Eintrag für das Verb *deuten* (vgl. Pfeifer 1995: 218–219). Intuitiv auf Erfahrungswissen im Gebrauch basierend liegt die Annahme nahe, *Bedeutung* als „Sinn, Wort-, Begriffsinhalt [...]“ (ebd.: 219) und *Deutung* als „Auslegung [...]“ (ebd.: 218) zu fassen. Ein Blick auf ältere Sprachstufen – sowie die Tatsache, dass es eben nur diesen einen Eintrag gibt – zeigt auf, dass diese beiden Ausdrücke und Begriffe eine gemeinsame Basis haben und ineinander verwoben sind.

Genese und (Denk-)Tradition(en) von Bedeutung in und aus sprachphilosophischen Linien sowie in der linguistischen Semantik können hier nicht nachgezeichnet werden. Dazu sei an dieser Stelle auf Lyons (1980; 1983), Hoffmann (⁴2019: 877–1029) und Löbner (²2015) verwiesen. Für die Untersuchung wird nachfolgend Bedeutung in einem funktionalen – d.h. handlungstheoretischen – Sinn behandelt.

2.1 Die funktionale Perspektive

Insbesondere (aber nicht ausschließlich) Substantiv-, Adjektiv- und Verbstämme (Hauptwortarten) gehören als sprachliche Ausdrücke dem Symbolfeld der Sprache an. Dieses geht auf Bühler zurück. Nach Bühler ist für die Bedeutung von Ausdrücken im Symbolfeld der Sprache das synsemantische Umfeld, das er als „Kontext der Sprachzeichen“ (Bühler 1934/³1999: 165) versteht, entscheidend. In ihm können Ausdrücke unterschiedliche Feldwerte annehmen (vgl. ebd.). Ein Symbolfeldausdruck erhält demnach seine konkrete (Form und) Bedeutung in seiner tatsächlichen Kombinatorik und Verwendung, in seinem Gebrauch. Obwohl Bühlers Sprachtheorie noch deutlich zeichenzentriert ist, ist in ihr bereits eine funktionale Bestimmung von Bedeutung angelegt.

Nach Thielmann repräsentiert ein spezifischer Symbolfeldausdruck „ein Element situationsunabhängigen Wissens über Wirklichkeit“ (Thielmann 2009: 247). Auf diese Weise kann „Wirklichkeit [...] – über die Unmittelbarkeit der Sprech- und Wahrnehmungssituation hinaus – für die Handelnden verfügbar gemacht und gehalten werden“ (ebd.: 246). In der Verwendung eines Symbolfeldausdrucks sieht Thielmann die Benennung eines Wissens als „*System von Handlungsmöglichkeiten*“ (Thielmann 2004: 293; Hervorh. i.O.).

In Begriffen ist bereits eine spezifische Auslegung der Wirklichkeit auf gesellschaftliche Zwecke hin vollzogen. Damit haben sie den Status *gesellschaftlicher Problemlösungen*. Mithin ist die Untersuchung von ‚Wortbedeutung‘ grundsätzlich eine Rekonstruktionsaufgabe: Die Wissensstrukturen sind im Zusammenhang der sie konstituierenden bzw. der durch sie angeleiteten gesellschaftlichen Praxis zu eruieren.

(Thielmann 2004: 301; Hervorh. i.O.)

Hoffmann arbeitet heraus, dass es sich bei der Bedeutung eines Ausdrucks um „eine Rezipienten-, eine Hörer-Leser-Kategorie“ handelt (Hoffmann 2017a: 42). Er versteht Bedeutung als „eine in Diskursen, in der Diskursgeschichte entwickelte *Fähigkeit zu einem Verstehen-als-X*“ (ebd.; Hervorh. i.O.) und erfasst damit ihre alltagshermeneutische Dimension, d.h. ihre Eingebettetheit in kommunikative Praxen und Lebenswirklichkeiten, aus denen heraus sie sich einzig interpretieren lässt.

Nach Hoffmann zeigt sich Bedeutung „in der Verwendung eines Ausdrucks als Beitrag zur Äußerungsbedeutung im Verständigungshandeln“ (ebd.: 37), wobei er das Wissen über Bedeutung dem Sprachwissen zuordnet (vgl. ebd.).

Die Äußerungsbedeutung ist eine *Verstehenskategorie*, die das erfasst, was Hörer/Leser als kommunikativen Sinn einer konkreten Äußerung im Rahmen einer Handlungs- und Wissenskonstellation im Wissen verarbeiten können. Dabei stützen sie sich auf die in ihrem Sprachwissen verankerte Grundbedeutung der Äußerungskonstituenten.

(Hoffmann 2017a: 45; Hervorh. M.S.)

Bestimmt wird die Äußerungsbedeutung durch „die Handlungskonstellation, den/die symbolisch ausgedrückten Gedanken, die operativen Verarbeitungsweisen, die expressiven Anteile“ (ebd.: 45).

Hoffmann unterscheidet zwischen (i) der Grundbedeutung eines Ausdrucks, (ii) seinem Bedeutungspotential, das aus den verschiedenen Verwendungen in der Gebrauchsgeschichte resultiert, sowie (iii) der aktuellen Bedeutung als Beitrag zum kommunikativen Sinn (vgl. ebd.: 45; vgl. auch Hoffmann ³2016: 160). Die Grundbedeutung ist der „Beitrag zur Äußerungsbedeutung, wie er typischerweise gesellschaftlich verstanden wird“ (Hoffmann 2017a: 45). Mit dem Bedeutungspotential ist der historisch entwickelte „Beitrag zur Äußerungsbedeutung, wie er von den Handelnden in unterschiedlichen Konstellationen und Äußerungszusammenhängen verstanden werden kann[,]“ erfasst (ebd.). Die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks ist der „Beitrag zum kommunikativen Sinn, wie er in einer aktuellen Konstellation und Äußerung von den Handelnden zu verstehen ist“ (ebd.).

Bedeutung ist im Rahmen einer gebrauchsbasierten, pragmatischen Sprachtheorie aus der konkreten kommunikativen Praxis heraus zu bestimmen. „Eine isolierte Bedeutungsbestimmung wäre nicht sinnvoll, denn ein Gebrauch hat nur Sinn in einem Text- oder Gesprächszusammenhang“ (ebd.: 38).⁹

Symbolfeldausdrücke „charakterisieren etwas auf einer oder mehreren Dimensionen, darin besteht ihre funktionale Bedeutung“ (ebd.: 37) und sie „bilden das elementare Gerüst eines Gedankens, sind die Basis komplexer begrifflicher Wissensverarbeitung“ (ebd.: 43).

Grundlage des rezipientenseitigen Verstehens des kommunikativen Sinns von Äußerungen „ist die Stammprozedur“ (ebd.: 43). Auch die Kombinatorik (Operationsfeld; s. Kapitel 5) spielt dabei eine Rolle (vgl. ebd.).

Bedeutung ist also *in der Sprache* (bzw. präziser *im Sprechen* als konkretem sprachlichen Handeln), während Verstehen ein mentaler (Rezeptions-)Prozess aufseiten des *Hörers/Lesers* ist (s. dazu Kapitel 3). „Das Gegenstück auf der Seite eines Sprechers/Autors¹⁰ zum Bedeuten ist das Meinen“ (ebd.: 42). Intentionalistische Ansätze (Grice, Searle) ersetzen Bedeutung durch das Meinen des Sprechers.

Das Wissen (auch das sprachliche Wissen) sowie Erwartungen des Hörers bilden eine „Rekonstruktionsfolie“ (ebd.: 43), die seinem Verstehensprozess des Gesagten unterliegt (vgl. ebd.).

In seiner Studie zu Worterklärungen türkischer Kinder befasst sich Rehbein mit der Bedeutung von Ausdrücken. Die elizitierten Worterklärungen der Kinder sind für ihn dabei „metasprachliche Tätigkeiten“ (Rehbein 1982a: 122). Wir greifen diesen Punkt erneut im Zusammenhang des Studiendesign auf (s. Kapitel 6 und 7), da die elizitierten Äußerungen der SuS exothetisierte Verständnisleistungen sind, was in methodischer Hinsicht relevant ist. Rehbein arbeitet im Rahmen seiner Studie einen Konzeptkern der zu erklärenden Wörter (Abstrakta) heraus. Dieser besteht aus der Zweck-, der konstitutiven sowie der Zusatzbestimmung (vgl. ebd.). „In der Zweckbestimmung kommt das Wort zu seinem Sachverhalt, so wie er von der [sic] Gesellschaftsmitgliedern sprachlich

⁹ Die Bestimmung der Bedeutung eines Ausdrucks auf der Folie einer „Lebensform“ aus seinem konkreten Gebrauch in der kommunikativen Praxis heraus ist ein zentraler Gedanke des späten Wittgenstein (s. Wittgenstein 2003).

¹⁰ *Sprecher* und *Hörer* werden als abstrakte Konzepte behandelt. Sie werden daher nicht gegendert. Gleiches gilt für *Autor* bzw. *Leser* etc. Sie inkludieren alle Geschlechter.

bezeichnet wird, wie er verstanden wird“ (ebd.: 129; Hervorh. i.O.). Im folgenden Abschnitt bestimmt Rehbein die Zweckbestimmung noch präziser:

Die Zweckbestimmung stellt [...] die Wissensstruktur des Sachverhalts dar, wie er konzeptualisiert worden ist. Das Wort wird danach gelernt, wozu es gebraucht wird. Die allgemeine Bestimmung, die sich hier vollzieht, ist die Einsicht in die Zweckstruktur des dem jeweiligen Wort zugrundeliegenden Sachverhalts. Die Zweckbestimmung ist zugleich das Essentielle des Konzepts.

(Rehbein 1982a: 129–130; Hervorh. i.O.)

Beim Erklären „organisiert es [das Kind; M.S.] sein Wissen auf die allgemein gefundene, gegebene Zweckbestimmung zu – dies ist seine in der Erklärung selbst vollzogene Abstraktionsleistung“ (ebd.: 130; Hervorh. i.O.).

Als zweite „elementare Bestimmung“ (ebd.), die „das Konzept mitbestimmt“ (ebd.) fasst Rehbein „die konstitutive Bestimmung, in die die Alltagserfahrung des Kindes eingeht“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Zudem verweist Rehbein darauf, „daß das Konzept jeweils einen Kern [...], nämlich Zweckbestimmung und konstitutive Bestimmung des Themas, enthält, um den einige handlungsdimensionale weitere Bestimmungen herumgruppiert sind“ (ebd.). Diese listet Rehbein als „Zusatzbestimmung“ (ebd.: 128) auf. Eine solche Zusatzbestimmung ist beispielsweise die Präpositionalgruppe „an einem Ort“ (ebd.) beim Wort *Arbeit* (vgl. ebd.). Rehbein stellt fest, dass „[i]n vielen Verbalisierungen [...] tatsächlich nur Randbestimmungen getroffen [werden]“ (ebd.: 136). In diesen Fällen liegt Rehbeins Auffassung nach kein vollständiges, sondern ein im Aufbau befindliches Konzept vor (vgl. ebd.). „Der Konzeptkern wird entsprechend dem Sprachwissen des Kindes [...] verbalisiert, und zwar in einer Assertion“ (ebd.: 136–137; Hervorh. i.O.). Bei nicht vorhandenem Sprachwissen werden u.a. „„Leerformel“-Strategien“ (ebd.: 137) eingesetzt.

Das in der Assertion umgesetzte Wissen ist nun ein wichtiger Schritt in der interaktionalen Organisierung der Konzeptualisierung. Gelingt dies annäherungsweise, so sprechen wir von einer Verbalisierung des Begriffs: Begriffe sind sprachlich gewordenes Wissen.

(Rehbein 1982a: 137; Hervorh. i.O.)

Zweck- und konstitutive Bestimmung als Konzeptkern werden „[[i]n vielen Fällen] in ihren wesentlichen Elementen in Formen verbalisiert, die eine Versprachlichung des Begriffs darstellen, die sich ja als Assertion vollzieht“ (ebd.: 138; Hervorh. i.O.).

Rehbeins empirisch gewonnene Unterteilung in Zweck-, konstitutive und Zusatzbestimmung gilt es analytisch zu präzisieren. Was ist beispielsweise die Zweckbestimmung des

Ausdrucks *blau* oder des Ausdrucks *Gott*? Darüber hinaus argumentiert Wittgenstein (2003) in seinen Philosophischen Untersuchungen, dass man Wortbedeutung nicht erklären, sondern lediglich beschreiben kann.

Entwicklungspsychologisch ist im Hinblick auf Bedeutung insbesondere die Arbeit von Wygotski (1934/1986) relevant, in deren Rahmen er sich mit Wortbedeutung, Begriffsbildung und dem Zusammenhang von Sprache und Denken auseinandersetzt.

2.2 Die entwicklungspsychologische Sicht

Wygotski nimmt an, dass sich die egozentrische (bzw. vordialogische) Sprache des Kindes in eine innere Sprache transformiert. „Die sprachlichen Strukturen, die sich das Kind im Zuge dieses Transformationsprozesses von der egozentrischen zur inneren Sprache zu eigen machte, bildeten sich [...] zu den Grundstrukturen seines Denkens aus“ (Jäger 2004: 26). Sprache und Denken sind nach dem Ende der egozentrischen Phase unmittelbar miteinander verbunden. Für Jäger stellt die innere Sprache des Kindes „ein verinnerlichtes, sprachlich-kognitives Problemlösungsverfahren“ dar (ebd.).

Wygotski versteht Wortbedeutung als „nicht mehr weiter zerlegbare Einheit beider Prozesse [Denken und Sprechen; M.S.], von der nicht gesagt werden kann, ob sie ein Phänomen der Sprache oder ein Phänomen des Denkens darstellt“ (Wygotski 1986: 293). Somit vertritt er eine klare Gegenposition zu einer instrumentell-behavioristischen Sicht auf Sprache, die mit äußeren und inneren Stimuli-Response-Paaren arbeitet. Wortbedeutung ist für ihn eine Verallgemeinerung (vgl. ebd.). „Jede Verallgemeinerung aber, jede Begriffsbildung ist ein spezifischer und unbestreitbarer Denkakt“ (ebd.), sodass er darauf schließt, dass die Wortbedeutung „die *Einheit* von Wort und Gedanke“ ist (ebd.; Hervorh. i.O.).

Der Denkprozeß vom Gedanken zum Wort ist eine Entwicklung. [...] Man könnte daher von einem Werden (von der Einheit von Sein und Nichtsein) des Gedankens im Wort sprechen. [...] Jeder Gedanke entfaltet sich, [sic] mit einem Wort, er erfüllt eine bestimmte Funktion, leistet eine bestimmte Arbeit, löst eine bestimmte Aufgabe.

(Wygotski 1986: 301)

Nach Wygotski „erfolgt [das Denken] im Wort“ (ebd.: 303). Zu den Prozessen des Sprechens und Verstehens schreibt er: „Das Sprechen fordert den Übergang von der inneren

Ebene zur äußeren, und das Verstehen setzt die umgekehrte Richtung von der äußeren Ebene der Sprache zur inneren voraus“ (ebd.: 310). Er rekonstruiert die Konstitution der inneren Sprache folgendermaßen: „Das Prädikative ist die einzige Grundform der inneren Sprache“ (ebd.: 338), wobei „[d]ie mündliche Sprache [...] eine Mittelstellung zwischen der geschriebenen und der inneren Sprache ein[nimmt]“ (ebd.: 339). Aufgrund des Vorherrschens „vollkommene[r] Gleichheit der Bewusstseinslage“ (ebd.: 342) – es gibt bei der inneren Sprache also keinen Sprecher (S) und Hörer (H), sondern nur einen inneren Sprecher/Denker – ist die innere Sprache extrem verkürzt bzw. reduziert. „In der inneren Sprache brauchen wir nie das zu nennen, wovon die Rede ist, d.h. das Subjekt“ (ebd.: 340). Wygotski bestimmt „drei Haupteigenschaften, die die besondere Sinnstruktur der inneren Sprache ausmachen“ (ebd.: 343). Dazu zählt er (i) die „Dominanz des Wortsinns über die Wortbedeutung“ (ebd.). *Sinn* versteht er als „die Gesamtheit aller psychologischen Fakten, die das Wort in unserem Bewußtsein erzeugt“ (ebd.), also als „ein dynamisches, fließendes und kompliziertes Gebilde mit mehreren Bereichen verschiedener Stabilität“ (ebd.). Während „ein Wort in einem anderen Zusammenhang leicht einen anderen Sinn an[nimmt]“ (ebd.), ist die Bedeutung „unbeweglich und unveränderlich und bleibt bei allen Veränderungen des Wortsinns in verschiedenen Kontexten stabil“ (ebd.). Der Wortsinn konstituiert sich nur im konkreten Verwendungszusammenhang: „Das Wort erlangt seinen Sinn nur in einem Satz, aber der Satz selbst erlangt seinen Sinn nur im Kontext eines Absatzes, der Absatz im Kontext eines Buches, das Buch im Kontext des gesamten Schaffens eines Autors“ (ebd.: 344).

Er stellt fest, dass in der inneren Sprache „die Hegemonie des Sinns über die Bedeutung, des Satzes über das Wort, des ganzen Kontextes über den Satz eine durchgehende Regel“ ist (ebd.: 345). Als weitere Eigenschaften der (Semantik der) inneren Sprache fasst Wygotski (ii) die Wortzusammensetzung und ihre Verbindung (vgl. ebd.: 345) sowie (iii) die wesentlich stärkere Aufladung eines Wortes mit Sinn (größerer Sinngehalt) im Vergleich zur äußeren Sprache (vgl. ebd.: 347).

Während die äußere Sprache der Prozeß der Umwandlung des Denkens in Worte, die »Materialisierung« und Objektivierung der Gedanken ist, beobachten wir hier [bei der inneren Sprache; M.S.] einen entgegengesetzten Prozeß, der gewissermaßen von außen nach innen verläuft, eine »Verdampfung« der Sprache im Denken.

(Wygotski 1986: 350)

Wygotski bestimmt die Struktur der inneren Sprache als „ein Denken mit reinen Bedeutungen“ (ebd.). Das vollkommene Verstehen eines fremden Gedankens sei nur dann möglich, „wenn wir seinen wirksamen, affektiv-volitionalen Hintergrund aufdecken“ (ebd.: 354). „Bei der Analyse einer Äußerung stoßen wir dann bis zum Kern vor, wenn wir die letzte und verborgenste Ebene des sprachlichen Denkens aufdecken: seine Motivation“ (ebd.: 355).

Neben der funktional-pragmatischen und entwicklungspsychologischen Perspektive auf Wortbedeutung ist es hilfreich, die Position der traditionellen Pragmatik nach Austin und Searle dazu zu reflektieren. So kann dargelegt werden, warum ein funktional-pragmatischer Ansatz, der kompatibel ist mit Wygotskis entwicklungspsychologischer Perspektive, besser geeignet ist, um Bedeutung – und in diesem Zusammenhang auch metaphorische Bedeutung – zu untersuchen.

2.3 Searles Ausführungen zum Phänomen der wörtlichen Bedeutung

Searle befasst sich im Rahmen seines Buches *Ausdruck und Bedeutung* (1982) u.a. mit (i) dem Phänomen der Metapher sowie (ii) dem Phänomen der wörtlichen Bedeutung. Wir betrachten im Folgenden seine Ausführungen zur wörtlichen Bedeutung näher.

Zunächst stellt Searle fest, „daß der Begriff der wörtlichen Bedeutung eines Satzes im allgemeinen nur relativ zu kontextuell gegebenen Hintergrundannahmen Anwendung hat“ (Searle 1982: 139). Deutlich erkennbar ist bereits hier die Satzcentriertheit der von der Analytischen Philosophie und Logischen Semantik geprägten Sprachbetrachtung.

Sätze haben wörtliche Bedeutung. Die wörtliche Bedeutung eines Satzes ist vollständig durch die Bedeutung festgelegt, die die Wörter (bzw. Morpheme) haben, aus denen er besteht, und weiterhin durch die syntaktischen Regeln, gemäß denen diese Bestandteile zusammengefügt sind. Ein Satz mag mehr als eine wörtliche Bedeutung haben (Mehrdeutigkeit), und seine wörtliche Bedeutung mag nicht in Ordnung oder uninterpretierbar sein (Unsinn). Die wörtliche Bedeutung eines Satzes muß scharf davon unterschieden werden, was ein Sprecher mit dem Satz meint, wenn er ihn äußert, um einen Sprechakt zu vollziehen, denn was der Sprecher mit seiner Äußerung meint, mag sich auf vielerlei Weise von der wörtlichen Satzbedeutung unterscheiden.

(Searle 1982: 139–140)

Searle unterscheidet Satz- von Äußerungsbedeutung: „Die Bedeutung eines Satzes [...] muß von der Bedeutung unterschieden werden, die die Äußerung des Sprechers hat“

(ebd.: 142). Falsch ist für ihn (immerhin) die Annahme, dass „der Begriff der wörtlichen Satzbedeutung [...] als kontextfreier Begriff dargestellt wird“ (ebd.).

Es verhält sich [...] vielmehr so, daß der Begriff der wörtlichen Satzbedeutung in vielen Fällen überhaupt nur relativ zu einer Menge von Hintergrundannahmen Anwendung hat, und daß jedenfalls nicht alle diese Hintergrundannahmen in der semantischen Struktur des Satzes so realisiert sind oder sein können, wie Präsuppositionen und indexikalisch abhängige Elemente der Wahrheitsbedingungen des Satzes in der semantischen Struktur des Satzes realisiert sind.

(Searle 1982: 142–143)

Searle legt dar, dass eine Veränderung dieser Hintergrundannahmen, die er nicht systematisch näher bestimmt, eine Veränderung der Wahrheitsbedingungen des Satzes mit sich bringt (vgl. ebd.: 147).¹¹ Ihm geht es darum, zu zeigen, dass Bedeutung „mit unserem Begriff von Wahrheitsbedingungen, Folgerung, Widerspruch, Verstehen und einer Unmenge von anderen semantischen und geistigen Begriffen [zusammenhängt]“ (ebd.: 155). Searles Bedeutungsrelativität mündet in seiner These, „daß der Sprecher, als Bestandteil seiner sprachlichen Kompetenz, die wörtliche Bedeutung vieler Sätze nur vor einem Hintergrund von anderen Annahmen anwenden kann“ (ebd.: 157). Daraus folgt für Searle, „daß es keine scharfe Trennung zwischen der sprachlichen Kompetenz eines Sprechers und seinem Wissen über die Welt gibt“ (ebd.). Schließlich kulminiert seine Auffassung von Bedeutung in der Kategorie der Intentionalität (als Gerichtetheit):

Bedeutung hängt in derselben Weise vom Kontext ab, in der andere nicht-konventionale Formen der Intentionalität vom Kontext abhängen, und die Abhängigkeit läßt sich im Falle der wörtlichen Bedeutung nicht beseitigen, ohne daß die Verbindung mit anderen Formen der Intentionalität gekappt und mithin die Intentionalität der wörtlichen Bedeutung insgesamt beseitigt würde.

(Searle 1982: 157)

In der Funktionalen Pragmatik „werden individuenbasierte Termini wie Intention [...] kritisch überwunden und stattdessen umgekehrt Aspekte individuellen Handelns in der sprachlichen Interaktion aus gesellschaftlichen Kategorien abgeleitet“ (Redder 2010: 10) (s. Kapitel 5).

¹¹ Die Limitationen einer auf Frege zurückgehenden (formalsprachlichen) Satzsemantik, die Sätze binär als wahr oder falsch (Wahrheitsbedingungen) kodiert, können an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden.

Die Searle'sche Pragmatik kann aufgrund ihrer Satz- und Sprecherzentriertheit das Phänomen der Bedeutung nicht adäquat handlungstheoretisch erfassen und soll hier – wie bereits erwähnt – vielmehr als Kontrast dienen, um die Notwendigkeit des funktional-pragmatischen Ansatzes zu unterstreichen.

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, sind Bedeutung und Verstehen zwei Seiten einer Münze. Wir betrachten im nächsten Kapitel Verstehen v.a. aus funktional-pragmatischer, handlungstheoretischer Perspektive näher.

3 Verstehen

3.1 Verstehen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – eine bloße Addition zweier Fertigkeiten in einem instrumentellen Verständnis?

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR¹²) „stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ dar (Europarat 2001: 14). Auch außerhalb Europas hat er sich als Standard für die genannten Zwecke etabliert. Doch wie ist das Verstehen im GeR integriert? Im GeR ist die Fähigkeit des Verstehens umgesetzt in den beiden rezeptiven Fertigkeiten des Lesens und Hörens. Eine detaillierte Definition des Verstehens sucht man in den Deskriptoren, den *Kann*-Beschreibungen in ihrer Fertigungsfixierung jedoch vergebens. So findet sich im Bereich der elementaren Sprachverwendung auf dem A1-Niveau der Globalskala folgende Beschreibung: „Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen“ (ebd.: 35). Am oberen Ende des Kompetenzspektrums, auf dem Niveau C2, findet sich diese Beschreibung: „Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen“ (ebd.). Aufgeschlüsselt wird der Verstehensprozess in (i) globales, (ii) selektives und (iii) detailliertes Verstehen (vgl. z.B. ebd.: 74).¹³ Globales Verstehen bezeichnet dabei das Erfassen des insgesamt Gemeinten; das Verstehen spezifischer Inhalte bzw. Informationen ist selektiv, und das Verstehen der Einzelheiten des Gesagten fällt unter das detaillierte Verstehen (vgl. ebd.). Doch welche mentalen Prozesse müssen beim Hören/Lesen vollzogen werden, um Texte und Diskurse zu verstehen? Wie werden einzelne Ausdrücke und Formulierungen – insbesondere figurative Redeweisen bzw. Verwendungen verstanden? Im Bereich des Wortschatzes wird das Beherrschen idiomatischer Ausdrücke und Wendungen der kompetenten Sprachverwendung zugeordnet, die die Sprachrezeption einschließt (Referenzniveaus C1 und C2) (vgl. ebd.: 112).

¹² Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen wird im Folgenden mit *GeR* abgekürzt.

¹³ In Sprachprüfungen, die das Hör- und Leseverstehen prüfen, wird i.d.R. der im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen gesetzte Verstehensbegriff verwendet. Das hat zur Folge, dass eine paraphrasierte Wiedergabe (Produktion) von Teilen des propositionalen Gehalts des Gehörten bzw. Gelesenen als Verstehensleistung gewertet wird. Dieser Verstehensbegriff greift u.E. zu kurz.

Doch sind die (ursprünglich) fremdsprachendidaktische Fundierung bzw. Konzeption und die darauf basierenden *Kann*-Deskriptoren des GeR auch gültig für DaZ-SuS und SE, deren Sprachaneignungsprozesse sich qualitativ von denen von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernerinnen und -Lernern unterscheiden?¹⁴ Der im GeR vertretene Ansatz zum Verstehen erscheint unterkomplex. Um das (Metaphern-)Verstehen von DaZ-, DaM- und neu zugewanderten SuS zu erfassen und zu rekonstruieren, bedarf es u.E. eines elaborierteren Ansatzes.¹⁵

3.2 Sprechhandlungsverstehen

Verstehen ist zentral für zwischenmenschliche Kommunikation, es ist „selbstverständliches Ziel aller sprachl[ichen] Kommunikation und Voraussetzung für das Gelingen sprachl[icher] Handlungen“ (Knobloch ²2000: 778).

Die Arbeiten zum Verstehen sind zahlreich und entstammen unterschiedlichen Disziplinen und Traditionen. An dieser Stelle erfolgt eine Relevanzsetzung im Hinblick auf den Prozess des Verstehens aus der handlungstheoretischen Perspektive.

Im empirischen Setting der vorliegenden Untersuchung vollziehen die SuS das Verstehen eines Schulbuchttextstimulus; sie rezipieren also einen (medial) schriftsprachlichen Text – somit ist das Verstehen Teil der Textverarbeitung (vgl. Rehbein 1987) – und verbalisieren anschließend, falls es ihnen möglich ist, ihr *Ausdrucksverstehen* im Befragungsdiskurs, d.h., sie sprechen im Diskurs mit einem kopräsenten Interviewer über ihr Verstehen eines im schriftsprachlichen Text rezipierten metaphorisch verwendeten Ausdrucks. Dabei verfügen sie entweder bereits über das gesamte Bedeutungspotential des Ausdrucks, zu dem auch metaphorische Verwendungen zählen, oder sie müssen sich die aktuelle Bedeutung des metaphorisch verwendeten Ausdrucks im Zusammenhang erschließen. Dazu muss ihnen die Grundbedeutung des im Zusammenhang metaphorisch

¹⁴ Mit den Niveaubeschreibungen DaZ (Döll/Reich 2009) – einem Beobachtungsverfahren – und insbesondere mit dem Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich/Bredel/Reich 2008) liegen sinnvolle Alternativen zum GeR vor, die leider durch die Monopolstellung des GeR in der Praxis kaum Beachtung finden.

¹⁵ Mit dem Begleitband zum GeR legt der Europarat (2020) eine Erweiterung bzw. Vertiefung des Deskriptorensystems mit Aktualisierungen und Ergänzungen vor, die u.E. aber weiterhin insbesondere darauf ausgerichtet sind, sprachlich-kommunikative Fertigkeiten von Sprachverwenderinnen und -verwendern in spezifischen Situationen und Konstellationen deskriptiv zu erfassen, ohne dabei die Verstehensprozesse zu erklären und somit eine Grundlage für die systematische Entwicklung des lernerseitigen Verstehens zu legen.

verwendeten Ausdrucks jedoch bekannt sein. Es wird zu zeigen sein, wann Metaphern (als solche) verstanden werden und wann nicht.

Rehbein arbeitet heraus, dass es für das *Sprechhandlungsverstehen* notwendig ist, „daß der Hörer auch den Plan, der der Sprechhandlung zugrunde liegt, verarbeitet“ (Rehbein 1977: 190). Zum Plan bzw. zur Planbildung schreibt Rehbein Folgendes:

Es darf [...] das Planbilden nicht als ein freier Entscheidungsprozeß mißverstanden werden: Wenn ein oder mehrere Aktanten einen Plan bilden oder auf einen Plan zurückgreifen, so folgen sie damit nicht einer freien Wahl, sondern beziehen sich auf *gesellschaftlich erarbeitete Vor-Organisationen* ihrer Handlungen, die auch den Interaktanten als Mitgliedern der Gesellschaft zugänglich sind. In Plänen wird die engere und weitere Vorgeschichte der jeweiligen Handlung, als Element gesellschaftlicher Erfahrung und Produkt gesellschaftlicher Arbeit, jeweils kommunikativ relevant; sie sind gesellschaftliche Strukturprinzipien der Kommunikation wie auch des nichtverbalen Handelns; allerdings sind ‚Pläne‘ nur *eins* von mehreren solcher Strukturprinzipien.

(Rehbein 1977: 205–206; Hervorh. i.O.)

In Bezug auf Duncan (1974) listet Rehbein „Planbildungsindizien“, sogenannte Hörerplanexthesen auf (vgl. ebd.: 190), die Ausdruck der hörerseitigen Verarbeitung sind und mit deren Äußerung der Hörer „permanent die Sprecherplanbildung [steuert]“ (ebd.: 194). Er stellt heraus, dass der Hörer „während des Sprechturns eine korrelative Aufgabe zu erfüllen [hat], nämlich den realisierten Sprecherplan seinerseits nachzuvollziehen“ (ebd.: 190–191). Die Tätigkeit des Hörers ist „die Rekonstruktion des Sprecherplans aus dem gehörten Äußerungsprodukt“ (ebd.: 191), das als Umsetzen des Sprecherplans zu begreifen ist (vgl. ebd.).

„Um die in einer Äußerung stattfindende Planbildung bzw. den Plan für eine (bzw. mehrere) Äußerung(en) zu rekonstruieren, durchläuft der Hörer [...] die Stadien der Perzeption, Planbildungs- und Zielrekonstruktion in *verkürzter Zeit*, während S *spricht*“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Auf der Basis der Äußerungselemente des Sprechers kann der Hörer den Sprecherplan nachbilden (vgl. ebd.).

[N]ur auf diese Weise erfährt er das kommunikative Ziel des Sprechers, dessen Motivation usw. und kann mit einer (gegebenenfalls kooperativen, gegebenenfalls ablehnenden) Anschlußhandlung die Gesamthandlung prozessual weiter fortsetzen.

(Rehbein 1977: 191–192)

Der Hörer kann „erst dann seinen Hörerplan *komplett* bilden, wenn der Sprecher am Handlungspunkt angelangt ist“ (ebd.: 192; Hervorh. i.O.). Diese Vollständigkeit ist mit der Rekonstruktion des sprecherseitigen illokutiven Punktes der Sprechhandlung

erreicht (vgl. ebd.). Dazu gehört, dass der Sprecher den Hörerplan absichert, was dadurch geschieht, „daß der Sprecher für den Hörer wahrnehmbar am illokutiven Punkt seiner Äußerung angekommen ist“ (ebd.). Rehbein unterscheidet zudem zwischen der Hörerplanbildung und der Planübernahme: „Bei der *Planübernahme* macht der Hörer den Plan des Sprechers zum eigenen Plan für seine *Anschlußhandlung*, damit macht er sich dann dasselbe Ziel zu eigen“ (Rehbein 1977: 191; Hervorh. i.O.). Die Phasen der Hörerplanbildung stellt Rehbein folgendermaßen dar.

S: (0) Planausführung: Verbalisieren des Plans in der Äußerung;

.....
H: (i) Perzeption der Inskription¹⁶ des Aktes [von (0)]
(ii) Hörerfokus
(iii) Schemabildung
(iv) Plan der Äußerung von S;
(v) Rekonstruktion des Ziels und der Motivation von S;
(vi) Rekonstruktion des S-seitigen Teils der Gesamthandlung: Gesamthandlung verstehen
(→ illokutiven Punkt der Sprechhandlung).

(Rehbein 1977: 192)

Das hörerseitige Verstehen einer sprecherseitigen Sprechhandlung vollzieht sich laut Rehbein „[i]n der Rekonstruktion des S-seitigen Teils der Gesamthandlung“ (ebd.). Durch Hörerplanbildungsexothesen „signalisiert H dem S permanent, daß er seine sprachlichen Handlungen versteht“ (ebd.). Des Weiteren bedarf es einer Mobilisierung gemeinsamen Wissens durch den Hörer, um den Hörerplan zu komplettieren (vgl. ebd.). Dieses gemeinsame Wissen wird „in der gemeinsamen Vorgeschichte zwischen dem Sprecher und ihm selbst [dem Hörer; M.S.] etabliert [...] (aufgrund gemeinsamer gesellschaftlicher Praxis bzw. des gemeinsamen Handlungskontextes der aktuellen Situation)“ (ebd.: 192–193).

Rehbein unterscheidet außerdem zwischen (i) Hörererwartungen, „die sich aufgrund eines gemeinsamen Handlungskontextes bilden“ und (ii) spezifischen Hörerplänen, „die [sich; sic] aufgrund der Perzeption der Aktinskription bilden“ (ebd.: 193). „*Hörererwartungen* sind oft Schemata, die der Hörer von den Handlungen des Sprechers hat, und zwar *vor* der spezifischen Äußerung“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Dahingegen sind *spezifische*

¹⁶ Mit *Inskription* bezeichnet Rehbein (im Anschluss an Kasher (1971)) die „spezifische Relation zwischen Aktserie und der entsprechenden Gesamthandlung“ (Rehbein 1977: 86). Wie das Muster selbst wird die Inskription durch den Handlungszweck bestimmt (vgl. ebd.).

Hörerpläne „nach der Äußerung des Sprechers anzusetzen [...]“, da sie „erst durch die Perzeption der Äußerung durch den Hörer initiiert [werden]“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Rehbein geht in seiner handlungstheoretischen Darstellung des Verstehens von einem mündlichen Gespräch zwischen einem Sprecher (S) und einem Hörer (H) aus. In unserer Studie findet das Gespräch zwischen einem Interviewer und jeweils einer Schülerin bzw. einem Schüler statt. Die Schülerin oder der Schüler perzipiert dabei – nach erfolgter Instruktion durch den Interviewer – zunächst jeweils einen kurzen (schriftsprachlichen) Textstimulus, der eine spezifische Metapher enthält, um im Anschluss über ihr/sein Verständnis des metaphorisch verwendeten Ausdrucks zu sprechen. Somit muss die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler den Sprecherplan sowie die Motivation und das Ziel eines nicht in der Sprechsituation präsenten Sprechers (Autors) rekonstruieren. Es können bei der hörerseitigen Situationseinschätzung bestimmte Erwartungen und Deutungen zum Tragen kommen, die ggf. auch zu Artefakten führen können. Das kann beispielsweise dann geschehen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler bei ihrer/seiner Hörerplanbildung versucht, den (Sprecher-)Plan des Forschers zu rekonstruieren.

Ehlich und Rehbein diskutieren im Rahmen eines Exkurses zum Verstehen „Elemente der Nachgeschichte einer Sprechhandlung“ (Ehlich/Rehbein 1986: 104). Ihr Ausgangspunkt dabei ist das folgende Schema.

(a) S realisiert eine Sprechhandlung = $\left. \begin{array}{l} \text{illokutiven Akt} \\ \text{propositionalen Akt} \\ \text{Äußerungsakt} \end{array} \right\}$

(b₁) H hört den Äußerungsakt;

(b₂) H identifiziert den propositionalen Akt;

(b₃) H identifiziert den illokutiven Akt;

(b₂) und (b₃) = H rekonstruiert die „Situationseinschätzung“ durch S =
H nimmt die Sprechhandlung inhaltlich zur Kenntnis;

(b₁) und (b₂) und (b₃) = (b) = H perzipiert (a);

(c) H überprüft, ob die von S hinsichtlich der Situation gemachten Annahmen mit seinen eigenen übereinstimmen;

(d) H übernimmt den hörerseitigen Teil der Sprechhandlung;

(e) H bringt die Nachgeschichte der Sprechhandlung zu Ende.

(Ehlich/Rehbein 1986: 105)

In diesem Zusammenhang stellen Ehlich und Rehbein fest, dass die Situationseinschätzung „den komplexen Zusammenhang von sprachlicher und sonstiger Praxis der Interaktanten in Betracht ziehen [muß] und [...] eine Kritik des Situationsbegriffs [erfordert]“ (ebd.).

Sowohl Rehbein (1977) als auch Ehlich und Rehbein (1986) gehen von der Mündlichkeit aus. Der Sprecher realisiert eine Sprechhandlung, die sich aus dem (mündlichen) Äußerungsakt, dem propositionalen und dem illokutiven Akt zusammensetzt. Er verbalisiert mit dieser Äußerung bzw. diesen Äußerungen seinen Sprecherplan. Der Hörer perzipiert das sprecherseitige Äußerungsprodukt und muss sowohl den propositionalen als auch den illokutiven Akt der sprecherseitigen Sprechhandlung identifizieren. Dabei greift er auf die ihm zur Verfügung stehenden Wissensressourcen zu. Dazu sind auch seine Erwartungen zu zählen. Er muss die sprecherseitige Situationseinschätzung rekonstruieren. Sein Plan – der Hörerplan – ist erst vollständig ausgebildet, wenn er auch das Ziel und die Motivation des Sprechers rekonstruiert hat; die Gesamthandlung des Sprechers versteht der Hörer nur dann vollständig, wenn er auch den illokutiven Punkt der sprecherseitigen Sprechhandlung rekonstruieren kann. Doch was geschieht, wenn der Hörer nicht in der Lage ist, das zu leisten, weil er einen Teil der Proposition nicht identifizieren kann? U.E. wäre das z.B. dann der Fall, wenn der Hörer eine Metapher als solche, nur partiell oder gar nicht verstehen kann.

Rehbein (1987) arbeitet heraus, dass es sich „[b]eim Wiedergeben einer vorgelesenen Geschichte [...] um ein textverarbeitendes [...] Reproduzieren [handelt]“, das „seinerseits wieder ein Diskurs [ist]“ (Rehbein 1987: 114). Ähnlich sind die Verhältnisse im vorliegenden Design geartet, in dem die SuS zunächst schriftsprachliche Texte rezipieren, um anschließend im Diskurs zu ihrem Verstehen metaphorisch verwendeter (Symbolfeld-)Ausdrücke befragt zu werden. Bezüglich seiner Untersuchung hält Rehbein fest, dass „[d]as Wiedergeben [einer vorgelesenen schriftsprachlichen Erzählung; M.S.] [...] zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit [steht]“ (ebd.). Rehbein bestimmt den Ablauf „[f]ür die Konstellation des Wiedergebens“ (ebd.) dabei wie folgt.

- (1) Auswahl eines Erzähl-Textes (durch Lehrer/Versuchsleiter);
- (2) Verlesung (= Vorlesen) des Textes (durch Lehrer/Versuchsleiter);
- (3) Rezeption des Textes (durch Schüler/Versuchsperson);
- (4) Mündliche Wiedergabe des Textes (durch Schüler/Versuchsperson) gegenüber dem verlesenden Sprecher des Textes.

(Rehbein 1987: 114)

Analog dazu kann der Ablauf unserer Untersuchung grob zunächst wie folgt dargestellt werden:

- (1) Auswahl von Stimuli (schriftsprachliche Schulbuchtexte bzw. -textausschnitte), die bestimmte Metaphern enthalten (durch Versuchsleiter bzw. Forschenden),
- (2) Lesen des jeweiligen Stimulus (durch Schüler/Versuchsperson),
- (3) Verbalisieren des Verständnisses der im jeweiligen Stimulus enthaltenen Metapher (durch Schüler/Versuchsperson) gegenüber dem Versuchsleiter/Forschenden.

Für Rehbein liegt der ‚Ort‘ des Verstehens in der Textrezeption: „Die entscheidenden Vorgänge der Textverarbeitung spielen sich in (3) ab, wo sich das *Verstehen* des Textes vollzieht“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Rehbein findet in seiner Untersuchung heraus, dass „[d]ie größere Abstraktionsfähigkeit des Kindes [...] in der Muttersprache [liegt] (ebd.: 123) und „erst die Rezeption in der Muttersprache eine Wiedergabe in der Zweitsprache Deutsch [ermöglicht]“ (ebd.). Daraus leitet er ab, dass das Verstehen, das sich laut Rehbein in der Muttersprache vollzieht (vgl. ebd.), „Voraussetzung für die Wiedergabe eines Textes“ ist (ebd.). Entscheidend ist, dass die Muttersprache der mehrsprachigen SuS auch ihre „dominante Sprache“ (ebd.) ist.

Bei dem vorgelesenen Text handelt es sich um eine (schriftsprachliche) Erzählung. Daher betont Rehbein, „daß wir es nicht mit dem Verstehen einzelner Äußerungen, sondern einer Kette von Äußerungen, die eine komplexe propositionale Struktur und eine illokutive *Gesamtqualität* aufweisen, zu tun haben“ (ebd.: 124; Hervorh. i.O.). In diesem Zusammenhang stellt Rehbein heraus, dass „es für die Kinder unmöglich [ist], die gesamte Geschichte als Abfolge von Teilhandlungen wiederzugeben, ohne daß sie das Ganze der Geschichte verstanden hätten“ (ebd.). Insbesondere für das Verstehens des Clous der Geschichte muss der Hörer

das Verstehen des Ganzen aus den sukzessive gebotenen Teilelementen der Erzählung konstruieren und kann umgekehrt das Neue der einzelnen Segmente nicht verstehen, wenn er nicht fortlaufend einen Gesamtrahmen konstruiert und vorauskonstruiert.

(Rehbein 1987: 124)

Als *Clou* bezeichnet Rehbein „eine „überraschende Wende“ des Handlungsablaufs entgegen der Erwartung des Hörers (etwa das, was *Quasthoff* (1981) „Planbruch“ nennt“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Laut Rehbein erfolge das Verstehen „nicht linear („bottom up“) aus oder nach einzelnen Sätzen“ (ebd.). Insgesamt stellt er eine Reziprozität von Gesamtheit und Teilen im Hinblick auf das Verstehen fest.

[D]as Verstehen des Ganzen [bedingt] wiederum das Verstehen der Teiläußerungen mit, so daß auch wieder einzelne kognitive Strategien (auf lexikalischer, syntaktischer u.a. Ebene) appliziert werden. Der entscheidende Vorgang beim Verstehen ist offenbar der Zirkelschluß vom Ganzen auf die Teile und von den Teilen auf das Ganze, der permanent und kontinuierlich vom Hörer durchgeführt wird.

(Rehbein 1987: 124)

Rehbein fasst das Verstehen hier als hermeneutischen Prozess.

Die durch die Hörererwartungen mobilisierten hörerseitigen Wissensstrukturen „werden als *Rahmenvorgaben* in die Hörerplanbildung miteinbezogen“ (ebd.: 125; Hervorh. i.O.). Außerdem „durchlaufen [die spezifischen Hörerpläne] verschiedene Stadien, insbesondere das *Perzipieren*, eine *Fokusbildung* und eine „*Schema*“-Rekonstruktion“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Fokussierungsleistungen sind „Prozeduren der Einführung von Raum, Zeit und Personen“ (ebd.). Mit dem Ausbilden des Schemas vollzieht der Hörer das Muster (in diesem Fall) des Erzählens nach (vgl. ebd.).

Eine mangelnde Schema-Bildung wirkt dann wieder auf die Fokussierung zurück, denn die Kinder verlieren mit dem Schema die Möglichkeit, das für die Orientierung relevante Teilwissen zu fokussieren. Die ungenügende Etablierung eines Schemas gefährdet also den hörerplansteuernden Fokus des Hörers.

(Rehbein 1987: 125)

In unserer Studie werden den SuS – wie bereits erwähnt – Metaphern enthaltende kurze Textstimuli präsentiert. Sie wurden Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Fächer entnommen und sind dahingehend inhaltlich kohärent, dass sie den Themenkomplex Flucht und Migration behandeln. Sie unterscheiden sich stark hinsichtlich ihrer illokutiven Gesamtqualität: Der erste Stimulus (*Flüchtlingsstrom*) besteht lediglich aus drei Sätzen, in denen assertiv geschichtlich-politisches Wissen zum Mauerbau im

geteilten Deutschland vermittelt wird; beim zweiten Stimulus (*Asyl-Lotterie*) handelt es sich um einen kurzen (journalistischen) Bericht, in dem die Aussage der EU-Kommission zur Unterschiedlichkeit der Asylverfahren in den verschiedenen europäischen Ländern aufgegriffen und wiedergegeben wird, womit die Kritik der EU-Kommission am Status quo der Asylverfahren zum Ausdruck kommt; im dritten Stimulus (*Nussschale*), der ebenfalls journalistisch-berichtenden Charakter hat, wird der exemplarische Fall eines Flüchtlings dargestellt, der von Afrika auf die Kanarischen Inseln und somit in die EU fliehen möchte, wobei seine Verzweiflung bzw. Alternativlosigkeit veranschaulicht werden soll; beim vierten Stimulus (*Schmiermittel*) handelt es sich um einen Auszug aus einem mit einem Psychologen geführten Interview zum Thema Respekt, das in einer Zeitung abgedruckt worden ist. Die Stimuli wurden für unsere Untersuchung teilweise modifiziert. Wir gehen unten (s. Kapitel 6.6.5) näher darauf ein. Jedenfalls wurden diese Texte nicht spezifisch für SuS verfasst; vielmehr liegt es nahe, dass die Autorinnen und Autoren der Schulbücher im Sinn hatten, die SuS (aus didaktischen Gründen) mit authentischen Texten zu konfrontieren. Ein Problem für die SuS in der Erhebungssituation kann darin liegen, dass sie Schwierigkeiten bei der Schema-Bildung haben, was auch negative Konsequenzen im Hinblick auf den Hörerplansteuernden Fokus nach sich ziehen kann.

Folgende für das Verstehen relevante „Prozeduren des Hörers“ (ebd.) fasst Rehbein zusammen:

- (1) *Hörererwartungen* aus dem *allgemeinen* Vorwissen (auch „Rahmenwissen“, „allgemeines Geschichtenwissen“) werden durch die Rezeption der Vorgeschichte und der Konstellation aktualisiert;
- (2) *Perzeption* der einzelnen Teilhandlungen und ihrer Musterzugehörigkeit, also ihres Stellenwerts im Gesamtablauf der Verkettung;
- (3) *Fokusbildung* erzeugt eine laufende Orientierung der einzelnen Äußerungen und eine Gesamtorientierung;
- (4) Unmittelbar für den Hörerplan benötigtes allgemeines *sprachliches Vorwissen* (hier z.B. „Schule“, „Diebstahl“, „Untersuchung“ usw.);
- (5) *Schema-Bildung*: Synthetisierung, permanente Konstruktion und Vorauskonstruktion des Hörers; dieser integriert das Gehörte in sein Vorwissen; Rekonstruktion des „Planbruchs“, des Clous der Erzählung.

(Rehbein 1987: 125–126; Hervorh. i.O.)

In seiner Untersuchung stellt Rehbein fest, (i) dass „*die Aktualisierung von Vorwissen [...] muttersprachlich gebunden [ist]*“ (ebd.: 126; Hervorh. i.O.) und (ii) dass das Verstehen „[e]rst in der Muttersprache [...] gesichert [ist]“ (ebd.).

Seine Hauptthese(n) formuliert er folgendermaßen: „Verstehen ist an die Rezeption eines *Diskurses* gebunden; Verstehensvorgänge sind *diskursanalytisch* zu analysieren. Der *Diskurs* vollzieht sich rezeptiv weitgehend in der Muttersprache“ (ebd.: Hervorh. i.O.).

Darüber hinaus beobachtet Rehbein, dass ein Gesamtverständnis nicht durch „[v]ereinfachende *Paraphrasen* in der Zweitsprache [Deutsch; M.S.] bzw. *Erklärungen einzelner Wörter* bzw. *Übersetzungen einzelner Wörter aus der Zweitsprache in die Muttersprache*“ (ebd.; Hervorh. i.O.) hergestellt werden kann. Diese didaktischen Prinzipien des (DaZ-)Unterrichts können das Verstehen nicht grundlegend gewährleisten (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang der herausgearbeiteten auktorialen Umschreibung der redundanten Detaillierung (vgl. ebd.: 146–148) stellt Rehbein fest, dass die mehrsprachigen Kinder besonders die Sektion der Geschichte ausarbeiten, „in der es um einen Handlungszusammenhang geht, der den Kindern vertraut ist, also auf großes Vorwissen stößt“ (ebd.: 146) und folgert daraus, dass „[a]n dieser Stelle [...] das Zusammenwirken der Komponenten „Hörerplanbildung“ – „Verstehen“ – und „Fähigkeit zur Sprache der Reproduktion“ besonders eng [ist]“ (ebd.: 146–147), da „der Sachzusammenhang [...] den *Erwartungen* [entspricht]“ (ebd.: 147; Hervorh. i.O.).

Durch den Einsatz des alltagsmäßigen komplementären Vorwissens werden Sachverhalte hinzugefügt, die als solche nicht ausdrücklich in der Geschichte vorhanden gewesen sind. Das Schema des Ganzen wird also supplementiert, nicht aber verstanden, indem korrespondierende Handlungsimplicate einfach erschlossen und verbalisiert werden [...]. Ein solches Verfahren nennen wir „redundante Detaillierung“.

(Rehbein 1987: 147)

Die mehrsprachigen Kinder projizieren jedoch keine kompletten Handlungsmuster, sondern addieren und interpretieren Details (vgl. ebd.), d.h., sie „setzen z.T. *unspezifische* Formen und Strukturen ihrer Alltagserfahrung *für Interpretationen und Verstehen* komplexer Formen des Sprechens und Handelns ein“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Es ist zu erwarten, dass die (mehrsprachigen) SuS in unserer Untersuchung u.a. auf komplementäres Wissen zurückgreifen, um ein Verstehen der metaphorisch verwendeten Symbolfeldausdrücke herzustellen. Fehlt ihnen sprachliches Vorwissen, sind die SuS nicht in der Lage, den Hörerplan zu bilden.

Auch Redder (1990) stellt in ihrer Untersuchung zu *denn* und *da* fest, dass „[d]ie Kategorie des Verstehens [...] außerordentlich komplex und in den Disziplinen der

Psychologie und Linguistik keineswegs einheitlich geklärt [ist]“ (Redder 1990: 35). Sie reflektiert insbesondere die Ausführungen zum Verstehen von Ehlich und Rehbein (1986) (s. oben) und betont, dass in diesem Modell „ein sehr umfassender Begriff des Verstehens vertreten [wird], der auch das hörerseitige Tun einschließt“ (ebd.: 36).

Um Verstehen in der Interaktion zu sichern, ist dementsprechend ständig eine Vielzahl komplexer Synchronisierungen zwischen Sprecher und Hörer erforderlich. Für die erfolgreiche Synchronisierung müssen die einzelnen Verstehensschritte nacheinander, also Schritt für Schritt „gecheckt“ werden. Angesichts dieser Komplexität ist es nicht erstaunlich, daß ein solches Verstehen zuweilen gefährdet ist. Deswegen gibt es kommunikative Verfahren, um auftretende Probleme zu bearbeiten.

(Redder 1990: 36)

Im Rahmen seiner Dissertation zum verständnissichernden Handeln setzt sich auch Kameyama (2004) dezidiert mit der Kategorie des Verstehens auseinander. Der trichotomischen Unterscheidung von Ehlich (1987) zur Kooperation folgend definiert Kameyama zunächst *Verständigung* als

ein Zwischenresultat, das eine ‚formale Kooperation‘ voraussetzt, und umgekehrt Voraussetzung für eine darauf aufbauende ‚materiale Kooperation‘ ist, insofern die jeweils spezifischen externen Zwecke sprachlichen Handelns basierend auf zustande gekommener ‚Verständigung‘ realisiert werden.

(Kameyama 2004: 85–86)

Kameyama listet vier Typen von Verständigungsprozessen, die speziell der Verständigung dienen, auf (vgl. ebd.: 87). Dazu zählt er (1) die Sprecher-Hörer-Steuerung, (2) die Verständnisabfrage, (3) die Verständnissicherung sowie (4) die Verständniskorrektur (vgl. ebd.). Während „[s]prachliche und nicht-sprachliche Handlungen sowie Prozeduren der Sprecher-Hörer-Steuerung [...] die Prozessierung anderer sprachlicher Handlungen und Handlungsmuster [*begleiten*]“ (ebd.; Hervorh. i.O.), „bilden die drei anderen Typen von ‚Verständigungsprozessen‘ (Typ (2)–(4)) eigenständige sprachliche Handlungsmuster aus“ (ebd.: 89). Somit sind die sprachlichen Formen der Sprecher-Hörer-Steuerung „unterhalb der illokutiven Zwecke“ (Ehlich 1987: 30) angesiedelt, womit sie „dem Bereich der ‚formalen Kooperation‘ [nach Ehlich; M.S.] hinzuzurechnen [sind]“ (Kameyama 2004: 89).

Zum ‚Steuerungsapparat‘ gehören zum einen hörerseitige Handlungen, die mittels Versprachlichungen oder Exothesen des Hörerplans oder gestisch-mimischer Signale (etwa Nicken) eine spezifische Verarbeitung einer vorausgegangenen Sprecheräußerung indizieren.

(Kameyama 2004: 88)

Die Verständigungsprozessstypen (2)–(4) versteht Kameyama als „Sonderformen ‚materialer Kooperation‘“ (ebd.: 89). Führt sprachliches Handeln, „das nicht speziell der ‚Verständigung‘ dient, begleitet von Sprecher-Hörer-Steuerung nicht mehr *per se* zu ‚Verständigung‘“ (ebd.; Hervorh. i.O.), so wird der Einsatz dieser Formen im Diskurs obligatorisch (vgl. ebd.). Im Fall der Verständnisabfrage (Typ (2)) „überprüft [S] durch eine zusätzliche Abfragehandlung, ob [hörerseitig; M.S.] ein ‚Verstehen‘ zustande gekommen ist“ (ebd.), womit die Verständnisabfrage „eine eigenständige sprachliche Handlung“ (ebd.) darstelle. Die Verständnissicherung im Diskurs ist reparativ, die Verständnisabfrage nicht (vgl. ebd.).

Während die Sprecher-Hörer-Steuerung eine Form formaler Kooperation ist, die das sprachliche Handeln begleitet, machen Verständnisabfrage, -sicherung und -korrektur die ‚Verständigung‘ selbst zum Zweck sprachlichen Handelns und stellen somit Sonderformen materialer Kooperation dar.

(Kameyama 2004: 95)

Im Rahmen der Befragung der SuS zu ihrem Verstehen im vorliegenden Untersuchungsdesign nimmt der Interviewer also eine *Verständnisabfrage* vor, mit der er nicht nur feststellen möchte, *ob* die SuS metaphorisch verwendete Ausdrücke im konkreten Textzusammenhang verstehen, sondern *wie* dieses Verstehen möglich ist und *wie* es sich vollzieht. Neben dieser eigenständigen sprachlichen Handlung der Verständnisabfrage, die gewissermaßen Kern des Befragungsdiskurses zum schülerseitigen Metaphernverstehen und eine Sonderform materialer Kooperation ist, lassen sich in den Befragungen auch die drei anderen Typen von Verständigungsprozessen finden. So gibt der Interviewer dem jeweiligen Schüler bzw. der jeweiligen Schülerin zu verstehen, dass er seinen/ihren Ausführungen folgen kann (Sprecher-Hörer-Steuerung, formale Kooperation). Auch verständnissichernde Verfahren (Reparaturen nach Kameyama) sowie Verständniskorrekturen kommen zum Einsatz, zum Beispiel dann, wenn der Interviewer sein Verständnis des schülerseitig Gesagten bzw. Gemeinten absichert, oder wenn sich im verständnissichernden Prozess herausstellt, dass der Interviewer die Äußerungen des Schülers bzw. der Schülerin falsch verstanden hat.

Verständnissicherndes Handeln sichert nach Kameyama „das (hörerseitige) ‚Verstehen‘/ ‚Verständnis‘ einer Äußerung“ (ebd.: 96).

Das ‚Verstehen‘ einer Äußerung [...] erfordert [...] die Rekonstruktion mentaler Vorgänge, die ihr vorausgegangen sind sowie gegebenenfalls das Beziehen von Sachverhalten, die im propositionalen Akt der Äußerung kodiert sind, auf bereits zuvor im Diskurs versprochlichte Sachverhaltszusammenhänge.

(Kameyama 2004: 97)

Kameyama gibt in seiner Dissertationsschrift einen Überblick über Disziplinen, die sich mit dem Verstehen eindringlich auseinandersetzen. Dazu zählt insbesondere die Hermeneutik. Auch Ansätze der Ethnomethodologie und Sprachpsychologie bzw. Kognitionswissenschaft werden im Zusammenhang mit dem Verstehen erörtert (vgl. ebd.: 98–108). Ebenso werden linguistische Ansätze zum Verstehen daran anknüpfend überblicksartig behandelt (Konversationsanalyse sowie die interaktionale bzw. interpretative Soziolinguistik nach Gumperz) (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang stellt Kameyama fest, dass das Verstehen weder im strukturalistischen noch im generativen Paradigma angemessen Berücksichtigung finde (vgl. ebd.: 98). Außerdem kritisiert Kameyama, dass sowohl in sprachpsychologischen und kognitionswissenschaftlichen Ansätzen als auch im ethnomethodologischen Ansatz das Verstehen von Äußerungen „grundsätzlich *zeichentheoretisch*“ (ebd.: 107; Hervorh. i.O.) ausgelegt wird. Es bedarf eines handlungstheoretischen, funktionalen Ansatzes zum Verstehen.

„*Handlungstheoretisch* wird der ‚Verstehensprozess‘ – oder allgemeiner: die ‚hörerseitige Verarbeitung‘ einer Äußerung (im Diskurs) als Teil eines Handlungsprozesses aufgefasst, der *sprecher- und hörerseitiges Handeln* umfasst“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Das hörerseitige Handeln wird hier systematisch in zweierlei Hinsicht erfasst: Einerseits wird „die aktive *mentale Verarbeitung* der Sprecheräußerung“ (ebd.; Hervorh. i.O.), andererseits werden auch „die darauf basierten *Interaktionen* (Hörersignale, -exthesen), die der Sprechersteuerung dienen“ (ebd.; Hervorh. i.O.) berücksichtigt. „Ebenso, wie ein Aktant mit aktionalen Handlungen Eingriffe in spezifische Ausschnitte der Wirklichkeit (P) vornimmt, bewirkt ein Sprecher mit interaktionalen Handlungen Veränderungen in der mentalen Konstitution eines Hörers (Π^H)“ (ebd.: 107–108). Der Hörer seinerseits „vollzieht bei der Verarbeitung einer Äußerung die Veränderungen, die S [...] interaktional bewirkt, als eine aktive Tätigkeit, die zu einer Veränderung seiner mentalen Konstitution führt, mit“ (ebd.: 108).

Handlungstheoretisch wird das Verstehen einer Äußerung – basierend auf Rehbein (1977) – als „„Rekonstruktion des Sprecherplans“ aufgrund der in der Äußerung inskribierten sprachlichen Akte“ (ebd.) konzeptualisiert (s. oben). Eine schematische

Darstellung des sowohl sprecher- als auch hörerseitigen Handlungsprozesses beim Verstehen liefert Kameyama (s. ebd.: 111). Wir fokussieren uns hier auf das hörerseitige Handeln.

Die (engere) Vorgeschichte zur Rezeption seitens H besteht darin, dass H basierend auf dem Vorwissen eine ‚Situationseinschätzung‘ vornimmt und dem entsprechend ‚Hörerwartungen‘ ausbildet [...]. Diese steuern die Rezeption und werden umgekehrt auch laufend der Rezeption angepasst. Die „Rezeption“ selbst lässt sich untergliedern in die Stadien (III) ‚Perzeption‘, (IV) ‚Hörerplanbildung‘, (VI) ‚Abgleich‘ des ‚Hörerplans‘ mit der ‚Hörerwartung‘ und (VII) ‚Planübernahme‘.

(Kameyama 2004: 112)

Wichtig anzumerken ist, dass die Stadien nicht strikt sukzessive durchlaufen werden und dass es sowohl sprecher- als auch hörerseitig zu Überlappungen kommen kann (vgl. ebd.: 111).

„Der erste Teil der ‚Rezeption‘, die ‚Perzeption‘, entspricht dem Stadium (i) in Rehbein 1977 bzw. den Stadien (b₁)–(b₃) in Ehlich & Rehbein 1986“ (ebd.: 112). Die Hörerplanbildung (IV) „umfasst die Stadien (ii)–(iv) nach Rehbein 1977 bzw. (b₂)–(c) nach Ehlich & Rehbein 1986“ (ebd.). Sie beginnt dann, wenn die in der sprecherseitig getätigten Äußerung inskribierten Akte identifiziert worden sind und schließt „mit dem ‚Verstehen‘ der Gesamthandlung“ (ebd.) ab. Im Rahmen der Hörerplanbildung wird der Sprecherplan rekonstruiert (vgl. ebd.). „[D]ies geschieht dadurch, dass H das im propositionalen Akt versprachlichte Wissen gemäß der mit dem illokutiven Akt [...] gelieferten Verarbeitungsrichtung verarbeitet“ (ebd.: 112–113). Im fakultativen Stadium (V) rekonstruiert der Hörer die (engere) Vorgeschichte des Sprechers (vgl. ebd.: 113). Das „entspricht Stadium (v) nach Rehbein 1977 bzw. Stadien (b₂) und (b₃) nach Ehlich & Rehbein 1986“ (ebd.). In Stadium (VI), das Stadium (c) bei Ehlich & Rehbein 1986 entspricht, gleicht der Hörer seine Situationsabschätzung mit der von ihm rekonstruierten Situationseinschätzung des Sprechers ab (vgl. ebd.).

Aus diesen rekonstruktiven Prozessen *resultiert* (ein) ‚Verstehen‘. Entscheidend für das „Verstehen“ ist nicht das lineare und vollständige Durchlaufen aller Rekonstruktionsstufen (Stadien (III)–(VI), hörerseitig); ‚Verstehen‘ vollzieht sich viel mehr in dem Augenblick, in dem H den „S-seitigen Teil der Gesamthandlung“ zu einem für das sprachliche Handeln erforderlichen Grad erschließt, d.h. aufgrund des rekonstruierten Sprecherplans (und seiner Vorgeschichte) den illokutiven Punkt des sprecherseitigen Teils der Gesamthandlung mitvollziehen kann. H kann aufgrund von Antizipationen die Äußerung von S versuchsweise vorauskonstruieren bzw. komplettieren. Damit kann ‚Verstehen‘ sogar bereits vor dem Augenblick eintreten, in dem die Äußerung von S komplett verbalisiert vorliegt.

(Kameyama 2004: 113; Hervorh. i.O.)

In Stadium (VII), das bei Ehlich und Rehbein (1986) dem Stadium (d) entspricht, „kann [...] die ‚hörerseitige Planübernahme‘ erfolgen“ (ebd.). Ist das der Fall, „übernimmt H, nachdem er den *sprecherseitigen* Teil der Gesamthandlung rekonstruiert und verstanden hat, den *hörerseitigen* Teil der Gesamthandlung“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Eine Anschlusshandlung (Stadium VIII) kann danach erfolgen (vgl. ebd.). Die „Nachgeschichte der ‚hörerseitigen Verarbeitung‘ bzw. der ‚Rezeption‘“ (ebd.: 114) entspricht Stadium (e) bei Ehlich und Rehbein (1986) (vgl. ebd.).

Handlungsprozess von H mit Vor- und Nachgeschichte	
(0)	Handlungskontext
(engere) (I)	Situationseinschätzung (H)
Vorgeschichte (II)	Hörererwartungen
Geschichte (III)	Perzeption
(IV)	Hörerplan(bildung)
* (V)	Rekonstruktion der (engeren) Vorgeschichte zum Plan von S
(VI)	Abgleich
(VII)	Planübernahme
Nachgeschichte (VIII)	Anschlusshandlung

Tabelle 1: *Handlungsprozess von H mit Vor- und Nachgeschichte (* ist optional) (adaptiert aus: Kameyama 2004: 111)*

Ein detaillierterer schematischer Überblick, der die hörerseitigen Stadien (III)–(VI) noch weiter zerlegt, findet sich ebenfalls in Kameyama (2004) (vgl. ebd.: 114–115).

Eine Äußerung wird in einem Handlungszusammenhang rezipiert. Für die Hörerplanbildung ist dieser Handlungszusammenhang wesentlich im Hinblick auf die Rekonstruktion der „Handlungsqualität der Äußerung“ (ebd.: 115). Dem spezifischen Handlungszusammenhang liegen „ein spezifisches *Handlungsmuster* und eine spezifische *Handlungskonstellation* zugrunde“ (ebd.: 116; Hervorh. i.O.). Eine zweite Komponente des Handlungszusammenhangs ist der hörerseitige Rückgriff auf Vorwissen, „das auf *Diskurswissen* basiert“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Kameyama schlägt vor,

zwischen ‚Rezeption‘ i.S. eines unmittelbaren Rekonstruktionsprozesses einer Äußerung in der aktuellen Sprechsituation und einer weiter darauf aufbauenden ‚Interpretation‘

durch H im weiteren Verlauf nach der ‚Rezeption‘ oder durch einen Dritten (etwa durch den Diskursanalytiker) zu unterscheiden.

(Kameyama 2004: 116)

Diese Unterscheidung ist sinnvoll und zielführend im Hinblick auf die Konzeptualisierung eines Rezeptionsdefizits, mit dem Kameyama das bezeichnet, „was eintritt, wenn es trotz Re- bzw. Mitkonstruktionsversuchen in der Rezeption einer Äußerung nicht zu einem (sicheren) Verstehen kommt“ (ebd.: 117), wobei das Rezeptionsdefizit abzugrenzen ist vom Missverstehen (vgl. ebd.). Dabei „tritt seitens H ein ‚Verstehen‘ einer Äußerung ein, mit dem jedoch die der Äußerung von S zugrunde liegende Zweckqualität verkannt wird“ (ebd.: 117–118).

Sprecherseitig verwendete Metaphern können hörerseitig sowohl zu einem Rezeptionsdefizit – einer das Verstehen beeinträchtigenden Störung – als auch einem Missverstehen führen.

Auch Rehbein und Çelikkol betonen, dass Verstehen „als interaktiver Prozess“ (Rehbein/Çelikkol 2018: 30) zu konzeptualisieren ist. In ihrer Untersuchung zu mehrsprachigen Unterrichtsstilen und zum (mehrsprachigen) Verstehen „wird die Theorie des Verstehens beim monolingualen sprachlichen Handeln resümiert [...] [und] dann auf die Komplexität des Verstehens unter Bedingungen der Multilingualität hin erweitert“ (ebd.).

Auch sie heben hervor, dass zum Verstehen „diverse und zum Teil sehr kontroverse Konzepte vor[liegen]“ (ebd.: 31) und führen die folgenden charakteristischen Stufen des mentalen Verstehensprozesses aus handlungstheoretischer Perspektive an (vgl. ebd.: 32):

- I. Einschätzung der Situation, Zweck der Gesamthandlung
- II. Generelle Ausbildung der Erwartung an das sprachliche Handeln (des/der SprecherIn)
- III. Perzeption des Äußerungsakts (morphologischer, syntaktischer, phonetisch-phonologischer und prosodischer Elemente), des propositionalen und des illokutiven Akts mit selektiver Identifizierung (insbesondere bei mehrsprachiger Rezeption)
- IV. Bildung des Hörerplans mit Handlungsfokus, Handlungsschema und Rekonstruktion des Sprecherplans
- V. Übernahme des Sprecherplans (mit Illokution)
- VI. (Sprecher-)Plan für Folgehandlung

(Rehbein/Çelikkol 2018: 32)

Diese Verstehensstufen „[werden] oft nicht *linear nacheinander* und nicht immer vollständig pro einzelner Sprechhandlung durchlaufen“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Vielmehr werden sie „über den Diskurs gestreut und vom Sprecher durch den kommunikativen Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung (Monitoren) intermittierend kontrolliert“ (ebd.: 32–33). Sie werden „durch *Mittel der Sprechersteuerung* [...], zumeist durch *Exothesen*, in den Interaktionsraum transportiert und an das sprachliche Handeln der Sprecher [...] permanent adaptiert“ (ebd.: 33; Hervorh. i.O.). Das Exothetisieren bezeichnet das „Nachaußen-Setzen“ (Ehlich/Rehbein 1972: 335) „eines mentalen Vorgangs an die kommunikative Oberfläche“ (Rehbein/Çelikkol 2018: 33). Des Weiteren „greifen die Rezipienten auf weitere Bereiche, z.B. Vorwissen, zu, die in der sprachlichen Handlung des Sprechers nicht vorstrukturiert sind“ (ebd.). Die Sprecher (in diesem Fall die Lehrkräfte) wiederum „kontrollieren [...] die resultierende sprachliche Anschlusshandlung mittels Monitoren bzw. Evaluieren“ (ebd.).

Rehbein und Romaniuk arbeiten die folgenden fünf Klassen eines „problematic understanding“ (Rehbein/Romaniuk 2014: 138) heraus: (i) Nicht-Verstehen (vgl. auch Ehlich/Rehbein 1986, Kap. 5), (ii) partielles Verstehen, (iii) Raten bzw. Vermuten (*guessing* im englischsprachigen Original), (iv) Zu-verstehen-Glauben und (v) Missverstehen (ebd.; vgl. Rehbein/Çelikkol 2018: 33). Nicht-Verstehen „kann vorliegen, wenn H zu erkennen gibt, dass keine einzige Stufe durchlaufen werden kann“ (Rehbein/Çelikkol 2018: 33). Partielles Verstehen liegt dann vor, „wenn H nur einige Stufen durchlaufen hat“ (ebd.). Kann der Hörer nur „Hypothesen über Sprecherplan und Illokution von S“ (ebd.) ausbilden, so liegt das Vermuten bzw. Raten („Guessing“ (Rehbein/Romaniuk 2014: 138)) vor. „[W]enn H ihrerseits/seinerseits im Diskurs fortfährt, ohne eine (rückkoppelnde) Bestätigung über Richtigkeit/Nicht-Richtigkeit des eigenen Verstanden-Habens zu erhalten“ (Rehbein/Çelikkol 2018: 33), handelt es sich dabei um die Klasse ‚Zu-verstehen-Glauben‘ (vgl. ebd.). Missverstehen liegt schlussendlich dann vor, „wenn H in Stufe III ein oder mehrere Elemente der sprachlichen Handlung des Sprechers ohne es zu merken [...] unkorrekt perzipiert hat und auf dieser Basis die weiteren Stufen des Verstehens dennoch durchläuft“ (ebd.).

3.3 Metaphernverstehen

Nachfolgend werden wesentliche Studien und ihre Erkenntnisse zum Metaphernverstehen von Kindern näher betrachtet.

In seiner Studie untersucht Gardner (1974) die Entwicklung einer metaphorischen Kompetenz in unterschiedlichen Altersgruppen: „The present study is an attempt to determine whether the ability to make metaphoric links can be found in the preschool child, to examine aspects of the development of metaphoric capacity [...]” (Gardner 1974: 84). Dazu nutzt er antonyme Adjektive, die die ProbandInnen unterschiedlichen Domänen zuordnen sollen. Seiner Untersuchung liegt folgendes Metaphernverständnis zugrunde:

As usually defined, a metaphor is a figure of speech in which a descriptive term is applied to a referent for which it is not literally appropriate, but to which it bears certain analogies. Though, on this definition, a metaphor operates exclusively within the linguistic sphere, the ability to utilize metaphors presupposes the capacity to perceive relations among disparate phenomena.

(Gardner 1974: 84–85)

Der Ausdruck *appropriate* ist hier im Sinne von ‚zugehörig‘, weniger im Sinne von ‚angemessen‘ zu verstehen bzw. zu übersetzen. Gardner geht davon aus, dass die metaphorische Verwendung von Ausdrücken eine Fähigkeit voraussetzt, Gemeinsamkeiten zwischen ungleichartigen Phänomenen zu erkennen. Er nimmt also an, dass die Fähigkeit des Erkennens von Analogierelationen dem Produzieren von Metaphern vorausgeht. Auf dieser Grundlage entwickelt er einen Test, in dem die Fähigkeit des Metaphorisierens als Fähigkeit operationalisiert wird, antonyme Adjektive auf solche Domänen zu übertragen, in denen sie üblicherweise, d.h. in ihrer Grundbedeutung, nicht verwendet werden.

Interest in the development of a metaphoric capacity led to the devising of a simple test of metaphoric capacity. Metaphoric capacity was operationalized as the ability to project in an appropriate manner sets of antonymous or “polar” adjectives whose literal denotation within a *domain* (sensory modality or other coherent system) is known onto a domain where they are not ordinarily employed. By drawing from a variety of domains, a large collection of potential metaphors was obtained; this procedure ensured that the subjects’ capacities to appreciate “fresh” (as opposed to “established”) metaphors would be ascertained.

(Gardner 1974: 85; Hervorh. i.O.)

Durch das Einbeziehen unterschiedlicher Altersgruppen möchte Gardner herausfinden, (i) in welchem Alter sich die Fähigkeit des Metaphorisierens entwickelt, (ii) welche Entwicklungsprozesse beim Kind die Ausbildung dieser Fähigkeit steuern, (iii) welche Schwierigkeiten in Bezug auf bestimmte Ausdrücke oder Domänen bei der metaphorischen Übertragung (Projektion) auftreten sowie (iv) welche Strategien die ProbandInnen verwenden und welche Begründungen sie für ihre spezifischen Selektionen angeben (vgl. ebd.). Er geht folgendermaßen in seinem Test vor:

Five pairs of polar adjectives familiar to preschool children were selected as the terms to be mapped onto diverse domains. The pairs were light/dark, happy/sad, loud/quiet, hard/soft, and warm/cold. These pairs were considered representatives of the following domains: visual (color), visual-physiognomic (facial expressions), auditory (itches), tactile (objects felt while blindfolded), verbal-kinesthetic (a general bodily feeling expressed in words).

(Gardner 1974: 85)

Jedes dieser Adjektivpaare wurde dann anschließend einerseits eingebunden in einen Verwendungszusammenhang, in dem die jeweiligen Adjektive eine nicht-metaphorische, wörtliche Bedeutung haben, und andererseits in Verwendungszusammenhängen in anderen Domänen, in denen die jeweiligen Adjektive eine metaphorische Bedeutung einnehmen (vgl. ebd.). Das entwickelte Verfahren wurde pilotiert. Daraus resultierte dann ein Test mit insgesamt 25 Items. Die ProbandInnen wurden zunächst wie folgt instruiert:

Each test subject was brought into the testing room and informally introduced to the task. The subject was told, "In this game (task) you are going to see two colors (or hear two sounds, etc.). One will be light (loud, etc.), the other will be dark (quiet, etc.). Look at (listen to) both of them very carefully and tell me which is light (loud) and which is dark (quiet)."

(Gardner 1974: 86)

Dabei wurde sichergestellt, dass die ProbandInnen die Ausdrücke in ihrer Grund- bzw. wörtlichen Bedeutung verstehen (vgl. ebd.), da ansonsten ein Verstehen als Metapher nicht möglich wäre. Sobald das der Fall war, folgte der nächste Schritt.

Once the literal denotation had been established, the subject was presented with the pairs of elements drawn from the five remaining domains. In each case the subject was required to match the adjectives to the elements and to give reasons for the matches. Instructions were as above, but subjects were told initially: "Now the game (task) is going to be changed. This time we're going to play two sounds (look at two colors, etc.) and,

again, we want you to say which is light (loud) and which is dark (quiet).” If at any time, the subject disclosed any misgivings about the task, he was assured that this was just a “special way” to play the game. No subject had appreciable difficulty in accepting these conditions.

(Gardner 1974: 86–87)

In seinen Ergebnissen fand Gardner u.a. heraus, dass das (natürliche) Geschlecht der ProbandInnen keinen signifikanten Effekt hatte (vgl. ebd.: 87). Im Hinblick auf die (kategorialen) Vorab-Festlegungen unseres Samples wurde die Variable des Geschlechts nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse aus Gardners Studie untermauern die Exklusion dieser Variable im Rahmen des Samplings unserer Studie.

Gardner fand zudem heraus, dass es einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Alters gibt (vgl. ebd.). Im Durchschnitt waren die Adjektive *warm/cold* am schwierigsten auf die unterschiedlichen Domänen zu übertragen, während die Adjektive *loud/quiet* am einfachsten von den ProbandInnen übertragen werden konnten (vgl. ebd.). Gardners Resultate zu den Domänen sind folgendermaßen:

Averaged across ages the verbal-kinesthetic domain was the easiest to match metaphorically with adjectives, visual-color and visual-physiognomic were the next easiest, abstract lines and tactile were of intermediate difficulty, and auditory was the most difficult domain to match. An unexpected finding was that color was the easiest domain for the older groups to match, while it was the most difficult for the preschoolers.

(Gardner 1974: 87)

Gardner führt die besseren Ergebnisse der älteren ProbandInnen basierend auf ihren Angaben auf die folgenden Faktoren zurück: „mastery of the precise meaning of a word, elimination of idiosyncratic associations, and acquaintance with certain conventions“ (ebd.). Er analysiert die Begründungen der ProbandInnen, um Zuordnungs- bzw. Auswahlstrategien herauszuarbeiten (vgl. ebd.). Dabei stellt er fest, dass Vorschulkinder mehr als die Hälfte ihrer Zuordnungen überhaupt nicht begründet haben. In den Fällen, in denen sie Angaben machten, handelt es sich dabei um nur sehr grobe und häufig irrelevante Angaben (vgl. ebd.: 88). Daraus schließt Gardner, dass die Fähigkeiten der Vorschulkinder, richtige Zuordnungen zu treffen, bei weitem ihre Fähigkeiten, ihre Auswahl (rational) zu begründen, übertreffen: „In general, the capacity of these subjects to make appropriate matches far exceeded their ability to provide suitable rationalizations“ (ebd.). Obwohl die Siebenjährigen 75 Prozent ihrer Zuordnungen begründen konnten, waren ihre Angaben äußerst subjektiv (vgl. ebd.). Die Angaben der Kinder im Alter von

11,5 Jahren waren informativer und relevanter als die Angaben der jüngeren Gruppen (vgl. ebd.).

Though there were frequent traces of a concrete tendency, several new lines of reasoning make their appearance among preadolescents; affective answers [...]; scientific rationales [...]; conventional rules [...]; multiple explanations [...]; and awareness of alternatives [...].
(Gardner 1974: 88–89)

Die Gruppe der Studierenden konnte noch mehr Angaben machen und eine Vielzahl von Begründungen geben (vgl. ebd.: 89). „The characteristic strategy at this age involves awareness of the multiple meanings of adjectives and emphasis of intermediate, somewhat abstract terms which mediate between the word and the domain“ (ebd.). In der Diskussion seiner Studie betont Gardner, dass auch jüngere Kinder (u.a. auch aus sozio-ökonomisch niedrigeren bzw. schlechter gestellten Milieus) den Test zu den metaphorischen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen können und dass vorpubertäre Kinder bzw. Jugendliche bereits auf dem Niveau von Erwachsenen sind (vgl. ebd.). Gardner deutet seine Ergebnisse so, dass sich die metaphorischen Fähigkeiten mit dem Anstieg des (Lebens-)Alters entwickeln (vgl. ebd.). Er betont, dass die Daten nicht im Widerspruch zu der Annahme stehen, dass sich die Kinder bis zum schulpflichtigen Alter bereits eine grundlegende Fähigkeit angeeignet haben, die sie Metaphern verstehen und verwenden lässt (vgl. ebd.). Die Faktoren, die zu besseren Ergebnissen der älteren ProbandInnen geführt haben, fasst Gardner folgendermaßen zusammen:

The study points up some factors which contribute to superior performance among the older subjects. These include familiarity with cultural conventions, awareness of the variety of connotative meanings which a word may assume, ability to posit an abstract middle-level term, or to invoke physical laws. Older subjects also avoid some of the pitfalls of young subjects, such as an overly concrete approach [...], an unwarranted extrapolation [...], an irrelevant story.

(Gardner 1974: 89)

Abschließend widmet sich Gardner der Frage, warum Vorschulkinder so gute Ergebnisse beim Test erzielen konnten, jedoch nicht in der Lage waren, ihre Zuordnungen adäquat zu begründen (vgl. ebd.: 90). Dabei kommt er zum folgenden Schluss: „[T]hey have already assimilated many cultural conventions; presumably such knowledge is drawn on as they project words to alien domains“ (ebd.). Des Weiteren folgert er, dass die Vorschulkinder (Ad-hoc-)Assoziationen auf intuitiver Basis verwenden, anstatt auf der Basis

logischer Eigenschaften der Aufgabe oder der Sprache zu deduzieren (vgl. ebd.). Gardner beendet seinen Artikel wie folgt:

Since there is independent evidence for each of these tendencies in the young child, it should not be surprising that the basic components of "metaphoric thought" have developed by the fourth year of life.

(Gardner 1974: 90)

Pollio und Pollio (1977) entwickeln einen Multiple-Choice-Test, um das Verstehen figurativer Sprache von Kindern im Alter von neun bis vierzehn Jahren zu erforschen. Dabei unterscheiden sie zwischen „novel and frozen figures“ (Pollio/Pollio 1977: 111), womit dichotomisch unterschiedliche Lexikalisierungs- bzw. Konventionalisierungsgrade respektive -pole bezeichnet werden. Ihre Stimuli nehmen sie aus einem Korpus, das sich aus metaphorisch verwendeten Ausdrücken von Grundschulkindern speist (vgl. ebd.). Ihrer Auffassung nach besteht die Metaphernkompetenz des Kindes aus unterschiedlichen Komponenten.

To say that a child has mastery of a particular aspect of language such as figurative language is to suggest a number of different accomplishments. Under one interpretation, it means the child can use such language in a meaningful way; under a second interpretation, it suggests he can explain the whys and hows of such language; and finally, under a third interpretation, it suggests that the child understands the meaning of such language when used by another.

(Pollio/Pollio 1977: 111)

Sie fassen die Forschungslage zur Produktion und zum Verstehen von Metaphern zusammen. Im Hinblick auf das Verstehen präsentieren sie als Fakt, dass Kinder figurative Sprache bereits vor Piagets Phase der konkreten Operationen verstehen (vgl. ebd.: 112). Diese Phase definiert Piaget wie folgt:

Die Periode der Vorstellungsentelligenz führt zu konkreten Operationen (Klassen, Relationen und Zahlen, die an Objekte gebunden sind) mit einer ersten präoperatorischen Teilperiode (ohne Reversibilität und Erhaltung, aber mit den Anfängen gerichteter Funktionen und qualitativer Identitäten), die im Alter von ungefähr anderthalb bis zwei Jahren mit der Bildung semiotischer Prozesse wie Sprache und inneren Bildern beginnt. Daran schließt sich (mit etwa sieben bis acht Jahren) eine zweite Teilperiode an, die gekennzeichnet ist durch die Anfänge operatorischer Gruppierungen in ihren verschiedenen konkreten Formen und mit ihren verschiedenen Arten von Erhaltung.

(Piaget 1988: 41)

Piaget unterscheidet zwischen „operativen und figurativen Aspekte[n] kognitiver Funktionen“ (ebd.: 55). Um ein besseres Verständnis herstellen zu können, ist es hilfreich, sich seine Auslegung der Begriffe zu vergegenwärtigen.

Operativ nennen wir diejenigen Tätigkeiten des Subjekts, die Wirklichkeit zu transformieren versuchen: (a) die Gesamtheit aller Handlungen (ausgenommen jene, die, wie Nachahmung oder Zeichnen, ihrer Intention nach rein akkommodatorisch sind) und (b) die Operationen selbst. Insofern ist »operativ« ein umfassenderer Begriff als »operatorisch«, der sich nur auf die Operatoren bezieht. Hingegen werden wir *figurativ* die Tätigkeiten nennen, deren Bestreben es ist, Wirklichkeit nur so zu repräsentieren, wie sie erscheint, ohne den Versuch, sie zu transformieren: (a) Wahrnehmung, (b) Nachahmung in einem weiten Sinne (einschließlich graphischer Nachahmung oder Zeichnen) und (c) bildhafte Repräsentation in der Vorstellung.

(Piaget 1988: 55; Hervorh. i.O.)

Piagets Theorie kann hier nicht im Detail dargestellt werden. Sein Verständnis von Sprache basiert auf de Saussure (1967).

Sprache gehört zur semiotischen Funktion, ist aber nur zum Teil figurativ (hauptsächlich beim kleinen Kind; mit zunehmendem Alter – vor allem zu Beginn der formalen Operationen – nur noch in geringem Maß). Nachahmung, Vorstellungsbilder und Zeichnungen dagegen sind figurativ und semiotisch zugleich.

(Piaget 1988: 57)

Die Unterschiede zwischen Piagets subjekt- bzw. kindzentriertem konstruktivistischen und Wygotskis soziokulturellem Ansatz können an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet werden. Wichtig ist es jedoch, zu betonen, dass in den hier aufgeführten Studien zum Metaphernverstehen Piagets kognitive Entwicklungsstufen als konsensuell gesetztes Wissen (Axiom) behandelt werden. Studien, die aussagekräftige Ergebnisse zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten liefern wollen, müssen u.E. der Rolle der kommunikativen Umwelt des Kindes in angemessener Art und Weise gerecht werden und somit auch einen funktionalen Sprachbegriff vertreten.

Pollio und Pollio bemängeln, dass es keine Studien zur Entwicklung des Metaphernverstehens über die ersten Schuljahre hinaus gibt (vgl. Pollio/Pollio 1977: 112). Zur Fähigkeit der Kinder, figurative Sprache zu erklären bzw. zu erläutern, fassen sie die Forschungslage folgendermaßen zusammen:

[W]e know that children, as they age, are increasingly more able to explain novel and clichéd figures of speech [...] and that these interpretations reflect thought patterns characteristic of the cognitive level at which the child functions [...].

(Pollio/Pollio 1977: 112)

Im Zusammenhang der Untersuchung des Verstehens figurativer Sprache kritisieren sie, dass die meisten Studien in erster Linie die Fähigkeit des Kindes erfassen, sein Verstehen zu explizieren bzw. zu erklären (vgl. ebd.). Aus diesem Grund entwickeln sie eine Multiple-Choice-Aufgabe, die – ihrer Auffassung nach – lediglich das Verstehen des Kindes erfasst (vgl. ebd.). Sie verfolgen bei ihrer Untersuchung drei Ziele:

The major purpose of the present study [...] was to develop a multiple-choice test of figurative language comprehension for use over a wide age range. A second purpose was to use this test to obtain information about the developmental course of figurative language comprehension in children. A final purpose was to determine whether or not comprehension of frozen and novel figures of speech follow similar developmental patterns and whether or not such patterns are similar to those found for production tasks.

(Pollio/Pollio 1977: 112)

Pollio und Pollio verwenden für ihren Multiple-Choice-Test ein Korpus bestehend aus von Kindern produzierten neuen und konventionalisierten bzw. lexikalisierten Metaphern, da sie kritisieren, dass in vorherigen Studien Metaphern von erwachsenen SprecherInnen verwendet wurden, um kindliches Metaphernverstehen zu erforschen (vgl. ebd.: 112–113). Dabei handelt es sich um Kinder, die an ihren früheren Studien teilgenommen haben. Sie teilen, wie erwähnt, die Metaphern in zwei Klassen ein.

[F]rozen figures can be defined as those non-literal instances that have become clichéd in the language, e.g. *the heart of the forest* or *a head of beer*. Novel figures, on the other hand, represent new linguistic creations developed in a given situation which the rater had never (or rarely) encountered in that context before.

(Pollio/Pollio 1977: 114; Hervorh. i.O.)

Die Zuordnung zu einer dieser beiden Metaphernkategorien basiert auf einem Rating-System, bei dem drei RaterInnen die jeweilige Metapher klassifizieren (vgl. ebd.: 113). Jedes Testitem bestand aus einem oder mehreren Sätzen. Darin war ein metaphorisch verwendeter Ausdruck enthalten. Zu jedem Item wurden vier unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten (Sätze) angeboten: eine korrekte wörtliche Interpretation, eine falsche metaphorische Interpretation sowie zwei weitere falsche wörtliche Interpretationen (vgl. ebd.: 114). Die jeweils korrekte Interpretationsoption wurde im Hinblick auf

ihre Position randomisiert und konnte somit beliebig als erste, zweite, dritte oder vierte Interpretationsoption auftauchen. Auch die zwei unterschiedlichen Metapherntypen (*frozen vs. novel*) wurden hinsichtlich ihrer Verteilung randomisiert (vgl. ebd.). Insgesamt nahmen 149 Kinder unterschiedlichen Alters aus Familien mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status teil (vgl. ebd.: 114–115). Der folgende Text diente der Instruktion.

Today I would like you to help me do an experiment with words. On the following 7 pages, there are 34 statements, each of which has a part underlined. I am interested in finding out how people understand the words that are underlined in this test. Beneath each statement are four different choices for the meaning of the underlined words. Please circle the letter of the choice that BEST tells what the person who wrote it WANTED to say. For example, if someone wrote, *The boy was as quite as a mouse*, that would mean:

- (a) The boy was gray and furry, and had pink ears.
- (b) The boy scurried around the room.
- (c) The boy was very, very quiet.
- (d) The person who said it was only kidding, because boys are not mice.

The choice that BEST tells what the person who wrote *quiet as a mouse* wanted to say is letter C. You should have circled letter C on your paper. The rest of the test is just like this. Read each statement, and circle your choice. Do you have any questions?

(Pollio/Pollio 1977: 115; Hervorh. i.O.)

Auffällig ist, dass für die Instruktion keine Metapher, sondern ein Vergleich verwendet wurde (*quite as a mouse*). Pollio und Pollio führen zwei Beispiel-Text-Items auf. In beiden Fällen handelt es sich um Metaphorik (vgl. ebd.: 114), sodass davon auszugehen ist, dass sie lediglich für die Instruktion einen mit einem Adjunktor an der sprachlichen Oberfläche realisierten Vergleich verwendet haben. Ein weiterer Punkt ist, dass bei der Erstellung von Alternativoptionen im Zusammenhang eines Multiple-Choice-Tests manche Optionen plausibler sind als andere. Interpretationsoption (a) (*The boy was gray and furry, and had pink ears.*) beispielsweise dürften unserer Einschätzung nach die meisten Kinder, die am Test teilgenommen haben, ausgeschlossen haben. Pollio und Pollio gehen in ihrem Artikel nicht explizit auf den Prozess der Entwicklung und Formulierung von (Multiple-Choice-)Interpretationsoptionen ein. An dieser Stelle ist forschungsseitig ein Darstellungsdefizit festzustellen.

Für den finalen Testdurchlauf werden insgesamt 20 Testitems selektiert – jeweils zehn lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metaphern und zehn kreative bzw. neue Metaphern (vgl. ebd.: 115). Pollio und Pollio kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass neue Metaphern generell schwieriger zu verstehen sind als konventionalisierte (vgl. ebd.: 116).

This result simply shows that novel items are more difficult than frozen items and that children chose more wrong answers (both metaphorical and literal) when responding to novel rather than to frozen figures.

(Pollio/Pollio 1977: 116)

Des Weiteren interpretieren sie ihre Daten dahingehend, dass die Fähigkeit der getesteten Kinder, sowohl kreative als auch konventionalisierte figurative Sprache, die Kinder produzieren, zu verstehen, mit steigendem Alter zunimmt (vgl. ebd.: 117). In der abschließenden Diskussion ihrer Studie und Ergebnisse kommen Pollio und Pollio zu dem Schluss, dass es möglich ist, einen reliablen und im Hinblick auf die Entwicklung aussagekräftigen Multiple-Choice-Test für das Verstehen figurativer Sprache zu erstellen (vgl. ebd.: 118). Außerdem vertreten sie die Auffassung, dass dem Verstehen figurativer Sprache ein noch näher zu bestimmender Prozess zugrunde liegt (vgl. ebd.: 118).

In terms of the comprehension test of figurative language used in the present study, a single, as yet unspecified, process would seem to underly the child's ability to understand both novel and frozen figures of speech. Here, the argument must be that a child who is able to understand novel figurative language will also be able to understand frozen usage even if the specific instance of frozen figurative language under consideration is unfamiliar to him. In this latter case, the frozen figure simply becomes another 'novel' instance and is dealt with accordingly. The same situation, however, does not apply to the production of figurative language where essentially zero correlations were found between the use of novel and frozen figures. This result suggests that the production of figurative language involves something more than metaphoric competence; i.e. the ability to understand figurative expression.

(Pollio/Pollio 1977: 118–119)

Pollio und Pollio stellen fest, dass es für das Verstehen metaphorisch verwendeter Ausdrücke gleich ist, ob es sich dabei klassifikatorisch um bekannte – d.h. lexikalisierte/konventionalisierte – oder neue bzw. kreative Metaphern handelt. Sollte rezipientenseitig eine als konventionalisiert klassifizierte Metapher unbekannt sein, so wird sie einer neuen Metapher entsprechend verarbeitet. Die diesem Verstehensprozess zugrundeliegende Kompetenz ist aber näher zu bestimmen. Darüber hinaus bedarf es – so Pollio und Pollio – für das Produzieren von sowohl kreativen als auch konventionalisierten Metaphern mehr als nur der Fähigkeit, Metaphern zu verstehen: „[I]t requires a productive confidence as well“ (ebd.: 119).

Gerhard Augst (1978) befasst sich in seiner Studie mit der „Ontogenese des Metaphernerwerbs“ (Augst 1978: 220). Im Zusammenhang metaphorischer Sprache müsse – so Augst – „[e]in kompetenter Sprecher und Hörer einer Sprache [...] oft nicht nur eine

Bedeutung des Wortes selektieren [...], sondern auch jene Bedeutung aktualisieren, welche dem Kontext und der Situation eigentlich nicht angemessen ist“ (ebd.). Für ihn ist „die Entwicklung des Metaphernverständnisses“ (ebd.) gekoppelt an den Ausbau eines Teils einer „synchronen etymologischen Kompetenz“ (ebd.) eines jeden Sprachteilhabers (vgl. ebd.). Augst kritisiert Gardners Untersuchungen zur Metaphernfähigkeit: „M.E. testet er [...] nicht die Metaphern-, sondern die Konnotationsfähigkeit der Probanden, wenn er polare Adjektive für Sinnesdaten auf andere Sinnesbereiche bezieht“ (ebd.: 221–222). Darüber hinaus ermittelt Augst in einer eigenen Studie, dass Metaphern eher selten von Kindern im Vorschulalter verwendet werden (vgl. ebd.: 222). Die Tatsache, dass Gardner eine frequente Verwendung metaphorischer Ausdrücke in der Sprache von Kindern im Vorschulalter feststellt, erklärt Augst damit, „daß bei unsystematischen Sammlungen das Auffällige besonders deutlich im Gedächtnis haften bleibt“ (ebd.). Damit wirft er Gardner u.a. vor, Salienz mit Frequenz zu verwechseln. Augst stellt dann seine eigene Fragebogenstudie vor, an der „16 Kinder im Alter von 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15 und 18 Jahren“ (ebd.) sowie 48 Erwachsene (ohne Altersangabe/n) teilnahmen (vgl. ebd.). Auffällig ist, dass er nicht zwischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterscheidet. Diesen ProbandInnen „werden 16 Satzpaare in zwei Zufallsreihenfolgen vorgelegt, die je 8 homophone Substantive und Adjektive enthalten“ (ebd.). Es handelt sich dabei jedoch nicht um homophone bzw. homonymische, sondern um polyseme Ausdrücke. Die StudienteilnehmerInnen sollen dann anhand einer vierstufigen Skala beurteilen, ob sie die polysemen Ausdrücke – warum Augst von Homonymie spricht, bleibt uns verborgen – in den Satzpaaren als zusammengehörig empfinden oder nicht (vgl. ebd.: 222–223). 0 bedeutet, dass die Ausdrücke als „überhaupt nicht zusammengehörig“ (ebd.: 223) empfunden werden, während der andere Pol (3) mit „ganz deutlich zusammengehörig“ (ebd.) kodiert ist (vgl. ebd.).

Die Staffelung der Zusammengehörigkeit in 4 Stufen soll es erleichtern, das eigene Empfinden auszudrücken. Danach werden die Informanten gebeten, den Zusammenhang kurz zu beschreiben, wenn sie 1, 2 oder 3 angekreuzt haben.

(Augst 1978: 223)

Dieses Erhebungsverfahren wurde für „die Kinder ab 10 Jahren und die Erwachsenen“ (ebd.) genutzt. Die jüngeren Kinder sollten keinen schriftsprachlichen Fragebogen bearbeiten, sondern wurden diskursiv in Einzelinterviews befragt (vgl. ebd.). Außerdem

„wurde der Test um 4 Adjektive gekürzt, um die [jüngeren; M.S.] Kinder nicht zu ermüden“ (ebd.). Zudem „wurden zu den vorgelesenen Sätzen jeweils zwei kleine Bilder gezeigt“ (ebd.), was der Veranschaulichung diente (vgl. ebd.). Augst betont, dass „[d]ie 16 Items [...] aus dem [...] aktiven Wortschatz der Vorschüler ausgewählt [sind]“ (ebd.). Es wurde zusätzlich geprüft, „ob die Bedeutungen passiv bekannt waren“ (ebd.).

Er kommt zu folgenden Ergebnissen:

Wenn wir die durchschnittlich erreichte Punktzahl für alle Substantive und Adjektive vergleichen, so wird bis einschließlich dem 18. Lebensjahr eine stärkere Beziehung bei den Substantiven gesehen, erst bei den Erwachsenen überwiegt die durchschnittliche Nähe der Adjektive ganz leicht.

(Augst 1978: 227)

Aus diesen Ergebnissen zieht Augst die folgenden Schlüsse:

- (1) Generell ist die Fähigkeit, metaphorische Beziehungen zu erkennen, noch kaum im Vorschulalter vorhanden, am Ende der Grundschulzeit erreicht sie etwa die halbe und mit 12–15 Jahren dreiviertel der Fähigkeit der Erwachsenen. Selbst 18jährige bleiben mehr als 10% hinter dem Ergebnis der Erwachsenen zurück.
- (2) Aus der Konstanz der Rangreihen und dem *Lerngefälle* zwischen Substantiven und Adjektiven ist zu folgern, daß gewisse metaphorische Beziehungen altersmäßig früher erkannt werden als andere.

(Augst 1978: 227; Hervorh. i.O.)

Im nächsten Schritt betrachtet Augst die Angaben der StudienteilnehmerInnen zu ihrer jeweiligen Auswahl. So ist es ihm möglich, die Angaben dahingehend zu klassifizieren, welche erkannte Gemeinsamkeit als Grundlage der getroffenen skalaren Zuordnung von den StudienteilnehmerInnen verwendet wurde. So kommt er zu dem Ergebnis, dass „Substantive [...] in allen Altersklassen mehr durch Form- und Funktionsmerkmale verbunden [werden], die Adjektive mehr durch Sinn-, Qualitäts- und Relationsmerkmale“ (ebd.: 229). Außerdem bemerkt er, dass „sowohl bei den Substantiven als auch bei den Adjektiven die Merkmalbeschreibung durch Form und Funktion mit steigendem Alter ab[nimmt]“ (ebd.).

Besonders aus diesem Umstand, aber auch aus der Tatsache, daß die Sinn-, Qualitäts- und Relationsmerkmale auch bei den Substantiven mit steigendem Alter zunehmen, ergibt sich eindeutig, daß es nicht die Wortartklassifikation nach Substantiv-Adjektiv ist, welche das unterschiedlich steigende Metaphernverständnis bewirkt, sondern das Erkennen der mehr abstrakten Merkmale Sinn, Qualität und Relation gegenüber den konkreten Merkmalen Form und Funktion.

(Augst 1978: 229)

Seine Kategorien („Merkmale“) begründet er nicht weiter. Es bleibt u.a. unklar, wie sinnvoll eine Trennung von „Sinn, Zweck, Ergebnis“ (ebd.: 227) einerseits und „Arbeitsweise, Verwendung, Funktion“ andererseits (ebd.) ist. Es ist daher fraglich, ob diese relationalen Abstraktionskategorien in der dichotomischen Unterscheidung zwischen *konkret* und *abstrakt* tatsächlich aufgehen.

Abschließend diskutiert Augst unter Berücksichtigung der „Stufen der kindlichen Denkentwicklung nach Piaget oder Bruner“ (ebd.: 230) das Wesen der Metapher sowie ihr Verstehen.

Eine Metapher ist mehr als ein bildhafter Vergleich, sie verbindet mindestens zwei (Sprach-)Situationen simultan miteinander, der Sprecher oder Hörer kann aber immer nur in einer Situation stehen. Die Metapher wirkt durch die Spannung zwischen Ähnlichem und Verschiedenem, sie verlangt daher die Abstraktion von nur einer Situation, genau das also, was der Vor- und Grundschüler noch nicht oder erst in Ansätzen leisten kann. Die Metapher ist deshalb als geistiger Akt der widersprüchlichen Relation und Abstraktion der höchsten Form der Zeichen zuzurechnen, die man in der Semiotik als Symbol bezeichnet. Erst die Stufe des formalen Denkens, die mit 11, 12 Jahren einsetzt, schafft die Voraussetzung für eine solche abstrakte metasprachliche Reflexion. Ist der Inhalt des abstrakten situationsübergreifenden Vergleichs jedoch ein anschauliches Moment, z.B. die Form, die Farbe, die Quantität, so erleichtert dies das Entdecken der abstrakten Relationen. Insofern erklärt sich auch, warum die Formmetaphern stärker und früher empfunden werden als alle anderen inhaltlichen oder formalen Vergleichsmomente.

(Augst 1978: 230–231; Hervorh. i.O.)

Augst kommt in diversen Hinsichten zu interessanten Einsichten zum Phänomen bzw. Wesen der Metapher. Die Annahme, dass Kinder erst ab einem Alter von elf Jahren die Fähigkeiten entwickeln, die für das Verstehen von Metaphern notwendig sind, gilt es in unserer Studie zu überprüfen. Hier genau setzt unsere Untersuchung hinsichtlich des Lebensalters der Kinder an (Beginn der Sek I); es können im Rahmen unserer Studie jedoch keine Aussagen darüber getroffen werden, ab wann Kinder generell Metaphern verstehen können, da – wie erwähnt – lediglich das Metaphernverstehen von SuS im Sekundarstufenalter untersucht wird. Des Weiteren wird zu prüfen sein, ob spezifische

Analogie- bzw. Vergleichsrelationen vor anderen, komplexeren erkannt werden und somit das Verstehen bestimmter Metaphern zuerst ermöglichen.

Abschließend thematisiert Augst einen Punkt, der bezüglich der Begriffsbildungsprozesse beim Kind auch in unserer Studie zu prüfen ist: Dem Kind sei – so Augst – zunächst „die Konventionalität der Zeichen noch nicht genug bewußt“ (ebd.: 231), sodass ihm das für Metaphorik notwendige Reflexionsvermögen fehle (vgl. ebd.). Das hieße für die Entwicklung der Begriffsbildung – und Ähnliches beobachtet Gardner, wenn er feststellt, dass nach der Einschulung zunächst die Metaphernproduktion des Kindes rückläufig ist –, dass in der Bildungsinstitution Schule zunächst Alltags- bzw. Pseudobegriffe¹⁷ des Kindes durch die Einbindung in ein Begriffssystem und sprachlich vermitteltes, für die Schule adaptiertes wissenschaftliches Wissen starrer bzw. konkreter werden im Hinblick auf die Benennung (Ausdrucksseite) von Phänomenen und Sachverhalten bzw. Elementen der Wirklichkeit. Der Aneignung der literalen Basisqualifikationen dürfte eine wesentliche Rolle bei der Verbegrifflichung bzw. Überführung der Pseudo- in wissenschaftliche Begriffe zukommen. Ist diese (bildungs- und schriftsprachliche) Einbindung wesentlicher Begriffe im Begriffsnetz abgeschlossen, eine Transformation der Alltags- bzw. Pseudobegriffe in einen qualitativ differenten Zustand (wissenschaftliche Begriffe) erfolgt, stellt sich dann wieder – aus anderen funktionalen Gründen – eine Durchlässigkeit der Begriffe ein, sodass das Kind (wieder) Metaphern verwendet. U.E. besteht hier ein Zusammenhang mit der Erweiterung der Handlungskonstellationen und kommunikativen Zwecke sowie (individuellen) Ziele. Metaphorik wird eine weitere Handlungsressource, z.B. um Sachverhalte einem Hörer gegenüber anschaulicher und ggf. überzeugender sprachlich zu vermitteln oder um sich neue Wirklichkeitselemente durch den Rückgriff auf Analogien heuristisch zu erschließen.

Ellen Winner (1978) beschäftigt sich in ihrer Studie mit der Entwicklung metaphorischer Sprache eines Kindes im Vorschulalter. Dafür verwendet sie transkribierte Aufzeichnungen spontaner Sprache eines Kindes (*Adam*) als Datengrundlage, die longitudinal erhoben wurden (vgl. Winner 1978: 469). Unkonventionell verwendete Ausdrücke ordnet sie den Kategorien (i) Überdehnungen, (ii) Anomalien oder (iii) Metaphern zu und

¹⁷ Wygotski bezeichnet mit dem Ausdruck *Pseudobegriff* einen Komplextypus bei der Entwicklung des komplexen Denkens beim Kind (vgl. Wygotski 1986). „Wir nennen diesen Komplextypus *Pseudobegriff*, weil die kindlichen Verallgemeinerungen ihrer äußeren Form nach an den Begriff des erwachsenen Menschen erinnern, aber ihrer psychologischen Natur nach etwas völlig anderes darstellen“ (Wygotski 1986: 131; Hervorh. M.S.).

stellt dabei fest, dass es sich bei den unkonventionellen Ausdrücken mehrheitlich um Metaphern handelt (vgl. ebd.). Während die Metaphern des untersuchten Kindes im Alter von zwei Jahren auf dem Symbolspiel im Sinne eines *So-tun-als-Obs* bzw. Simulierens basieren, überwiegen im Alter von vier Jahren solche Metaphern, die auf Wahrnehmung basieren (vgl. ebd.). Zudem verwendet das Kind, wenn es älter ist, Metaphern nicht handlungsbegleitend (vgl. ebd.). Eine Metapher versteht Winner als „a figure of speech in which a word, phrase, sentence, or even larger segment of language is transported from its customary context to a novel domain“ (ebd.: 471). Unter Verwendung der Terminologie von Richards (1936) stellt sie zudem heraus, dass die Verbindung zwischen beiden Ausdrücken auf einer Ähnlichkeitsrelation basieren muss (vgl. ebd.).

It should be stressed that the link between the two terms of a metaphor must always be some kind of SIMILARITY, even if it is the kind of similarity that obtains between oppositions. [...] Moreover, the ground (i.e. the link) between the two terms must be apparent to most observers, thus excluding purely anomalous utterances from consideration (e.g. *The moon is a piano*).

(Winner 1978: 471; Hervorh. i.O.)

Winner geht in ihrer Metapherdefinition einen Schritt weiter. Sie vertritt die Auffassung, dass zunächst kategoriell-begriffliche Grenzen vorhanden sein müssen. „A wilful violation, an intentional breaking of rules must be involved, and this can only be inferred if the rules are there, in the first place, to be overridden“ (ebd.). Das bedeutet, dass Kinder zunächst sprachliches und metasprachliches Wissen und Bewusstsein benötigen im Bereich des Wortschatzes. Die Ausdrücke müssen mit ihren entsprechenden Bedeutungen bewusst angeeignet sein und als lexikalisch-semantische Ressource zur Verfügung stehen. Erst auf dieser Basis können die gesetzten kategoriell-begrifflichen Grenzen willentlich bzw. bewusst aufgehoben werden. Sie kommt aus dieser Überlegung heraus auch zu dem Schluss, dass keine der ersten Verwendungen individueller Ausdrücke durch das Kind metaphorisch sein kann (vgl. ebd.).

The child who has not yet learned the conventional uses of an object, such as a pencil, cannot be credited with having symbolically transformed it into a spoon when he places it in his mouth. Similarly, it is only once the child has established the conventional boundaries for the referents of a particular word that it makes sense to inquire whether the word has been used literally or metaphorically.

(Winner 1978: 472)

Wie auch Augst (1978) beschäftigt Winner die Frage, ob die Ausdrücke aus den unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen, die bei der Metapher involviert sind, auf funktionalen oder perzeptuellen Verbindungselementen basieren (vgl. Winner 1978: 473).

If the metaphor arises out of a symbolic play object transformation, then the ground must, by definition, be a functional one – the object is handled in a particular way and is renamed accordingly. But are such functional grounds buttressed by perceptual ones as well, or does function override perceptual dissonance? And if a metaphor arises out of the perception of a physical similarity between two elements, what are the features on which the similarity is recognized? For example, is shape more salient than colour or texture? Are early metaphors ever grounded in a synesthetic similarity between elements from different sensory modalities (e.g. loud sounds and bright colours), or in a similarity between physical objects and psychological traits (e.g. hard rocks and stubborn people)? Are early metaphors typically grounded in one perceptual feature or in multiple features?
(Winner 1978: 473)

Winner stellt die Hypothese auf, dass die Verwendung eines metaphorischen Ausdrucks zur Benennung eines Objekts mit einer bestimmten Funktion eine größere Spannung mit sich bringt, als wenn der metaphorische Ausdruck dafür verwendet wird, ein Objekt ohne bestimmte Funktion zu benennen (vgl. ebd.). Außerdem fasst Winner Vergleiche als „marked metaphors“ (ebd.: 474), d.h., sie subsumiert sprachliche Vergleiche mittels eines Adjunktors unter ihre Metaphernkategorie bzw. unter ihren Metaphernbegriff. In diesem Zusammenhang nimmt sie an, dass Vergleiche, die sie – wie erwähnt – als Metaphern versteht, weniger Spannung mit sich bringen aufgrund der Tatsache, dass sie wörtlich wahr sind (vgl. ebd.). Winner ist der Auffassung, dass Vergleiche ontogenetisch zuerst angeeignet werden, dann erst die sogenannten „unmarked metaphors“ (ebd.) folgen (vgl. ebd.).

Betrachten wir Winners Einteilung in (i) Überdehnung, (ii) Anomalien und (iii) Metaphern näher. Überdehnungen sind wie folgt aufzufassen.

The child who ‘overgeneralizes’ a word only in production may do so for at least two very different reasons: because of failure to retrieve the appropriate name, or despite the ability to retrieve the appropriate name. These two cases are functionally very different. The ‘misnomer’ caused by a retrieval problem functions to identify the object as clearly as possible to the listener; the ‘misnomer’ uttered despite the ability to retrieve the correct name functions to identify a similarity perceived between two objects. Only in the latter case are we justified in considering the utterance as metaphoric.

(Winner 1978: 475)

Nur dann, wenn das Kind trotz des Wissens um die konventionelle Benennung eines Wirklichkeitselements einen von der Konvention abweichenden Ausdruck verwendet, da es eine Ähnlichkeit zwischen zwei Objekten erkannt hat, liegt eine metaphorische Verwendung vor. Im Fall von Anomalien verwendet das Kind einen Ausdruck auf idiosynkratische Art und Weise, ohne erkennbare Ähnlichkeitsrelation (vgl. ebd.). Im Fall der Metapher muss dem Kind bewusst sein, dass der verwendete Ausdruck nicht der üblich gebrauchte Ausdruck zum Benennen des Objektes ist (vgl. ebd.).

For an utterance to count as metaphoric, the speaker must know the conventional extension of the word used [...]. Knowledge of the literal name of the metaphorically named object [...] is not necessary as long as the child is AWARE that the name given is not actually the object's literal name.

(Winner 1978: 475; Hervorh. i.O.)

Die Sprachdaten des Vorschulkindes wurden auf das Vorkommen von Metaphern hin untersucht. Dabei wurden alle nicht-wörtlich verwendeten Ausdrücke in die drei genannten Kategorien eingeteilt. Kriterien zur Einteilung listet Winner detailliert auf (vgl. ebd.: 476–478). Die metaphorisch verwendeten Ausdrücke klassifiziert Winner als „*Action metaphors*“ (ebd.: 478; Hervorh. i.O.) oder als „*Non-action metaphors*“ (ebd.: 479; Hervorh. i.O.), wobei die Kategorie der *action metaphors* weiter unterteilt wird in „*Pretend action metaphors*“ (ebd.: 478; Hervorh. i.O.) und „*Non-pretend action metaphors*“ (ebd.: 479; Hervorh. i.O.). Allgemein fasst sie als *action metaphors* solche Verwendungen, in denen eine Handlung im Transformationsprozess des Objekts involviert war (vgl. ebd.: 478). „If Adam performed a PRETEND action on an object, treating the object AS IF it were something else, and renamed it accordingly, the utterance was scored as a pretend action metaphor“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Diese Handlung des Vorgebens bzw. Simulierens erinnert in gewisser Hinsicht an Wittgensteins Aspektsehen (s. Kapitel 4.6), jedoch ist das kindliche So-tun-als-ob-Spiel nicht nur rezeptiver Natur. „In a pretend action metaphor, the child deliberately performs an uncharacteristic action on an object in order to transform the object into something else“ (ebd.: 479). Im Unterschied dazu führt das Kind bei *non-pretend action metaphors* eine konventionell übliche Handlung mit einem Objekt aus. Dabei fällt ihm jedoch eine Ähnlichkeit auf, die in der Folge zur Verwendung einer Metapher führt (vgl. ebd.).

In a non-pretend action metaphor, the child carries out an action that is appropriate to the object under its literal identity. The object is renamed as the child notices the similarity between the way one object is conventionally handled and the way another object is conventionally handled [...].

(Winner 1978: 479)

Non-action metaphors sind solche Metaphern, bei denen das Kind Ähnlichkeiten zwischen Eigenschaften bzw. Merkmalen von zwei Objekten bemerkte und auf dieser Basis einen Ausdruck metaphorisch verwendete (vgl. ebd.). Im Kontrast zu den *action metaphors* sind hier kein Handeln des Kindes und damit verbundene Transformationsprozesse involviert (vgl. ebd.). „Action metaphors are, by definition, grounded in function, but they may or may not also be perceptually grounded. Non-action metaphors are based on perceptual grounds alone” (ebd.: 480). Winner differenziert hinsichtlich der Ausgangsbasis der Metapher noch genauer und unterscheidet zwischen (a) Kontur, (b) Konfiguration, (c) Farbe, (d) Größe, (e) Klang, (f) Bewegung, (g) Textur, (h) Funktion und (i) affektiven Eigenschaften (vgl. ebd.: 479–480). Die Objekte, die vom Kind umbenannt wurden, unterteilt Winner in Objekte mit einer spezifischen und ohne eine spezifische Funktion (vgl. ebd.). „In order to assess the degree of tension created, the objects that were renamed were classified as either having a specified function (e.g. a cup) or an unspecified function (e.g. a wooden block)” (ebd.). Die Sprachdaten und Transkripte wurden drei Altersklassen zugeordnet: (i) das zweite, (ii) das dritte und (iii) das vierte Lebensjahr des Kindes (vgl. ebd.: 481). Um reliable Kodierungen zu erhalten, wurden die nicht-wörtlichen Äußerungen des Kindes von zwei RaterInnen entsprechend der oben aufgeführten Kategorien klassifiziert. Dabei wurden 93 Prozent Reliabilität bei der Zuordnung in (i) Überdehnung, (ii) Anomalie oder (iii) Metapher erzielt und 91 Prozent Reliabilität hinsichtlich der Klassifikation als (i) *pretend action metaphor*, (ii) *non-pretend action metaphor* oder (iii) *non-action metaphor* (vgl. ebd.). Bei Nicht-Übereinstimmung wurde der Fall diskutiert, bis eine Einigung erzielt werden konnte (vgl. ebd.). Winner kommt zu folgenden Ergebnissen: „Almost all of the metaphors at all ages constituted renamings of physical objects. Thus, the vast majority of words used metaphorically were nouns” (ebd.). Dabei wurden mehrheitlich (49 Prozent) *non-action metaphors* gefunden. *Pretend action metaphors* rangieren mit 37 Prozent auf dem zweiten Platz, gefolgt von *non-pretend action metaphors* mit lediglich 13 Prozent (vgl. ebd.: 482). Im Hinblick auf das Alter gestalten sich die Ergebnisse wie folgt.

Pretend action metaphors were most frequent at year two; 62% of all metaphors at this age were of this type. The absolute number of these metaphors decreased sharply with age so that, by year 4, only 10% fell into this classification. Non-action metaphors obeyed the reverse pattern, rising sharply at each age period. During year 2, 25% of the renamings produced were non-action metaphors, while by year 4, 76% were of this type. The incidence of non-pretend action metaphors remained stable over age and was the least common kind of renaming (13% at year 2, 15% at year 3, 14% at year 4). Instances of anomaly were fairly infrequent at year 2 and almost nonexistent at the later ages [...].

(Winner 1978: 482–483)

In der Diskussion betont Winner, dass es schwierig bis unmöglich ist, die Fähigkeit des Kindes, Metaphern in frühen Altersstufen zu verwenden, empirisch nachzuweisen (vgl. ebd.: 486).

To demonstrate categorically that children, at a very early age, possess the capacity to use language metaphorically may be an impossible task. Because proof demands knowledge of the speaker's intention, a formidable problem is built into the investigation of early metaphor. While we can comfortably assume that a category violation produced by an adult is not intended literally, this much cannot be assumed of a young child. And since we cannot ask a 2-year-old whether he intended a name literally and expect a reliable answer, proof that an early utterance is metaphoric must depend on less certain evidence.

(Winner 1978: 486)

Es bedarf u.E. in der Tat spezifischer methodischer Zugriffe und Studiendesigns, um die Metaphernfähigkeit des jungen Kindes systematisch zu erforschen – insbesondere seine Fähigkeit, Metaphern zu produzieren. Es ist nicht möglich, den Sprecherplan des Kindes aus dem Diskurs heraus zu rekonstruieren, wenn es egozentrisch spricht. Selbst wenn geschulte ForscherInnen unmittelbar nach einer metaphorischen Äußerung des Kindes nachfragten, warum das Kind einen bestimmten Ausdruck auf eine (vermeintlich) übertragende Weise verwendet hat, müsste das Kind einerseits über Reflexionsvermögen und andererseits über die sprachlichen Explikationsfähigkeiten verfügen, um eine forschungsrelevante Antwort liefern zu können. Die kognitive Entwicklung des zweijährigen Kindes ließe ein derartiges methodisches Verfahren nicht zu. Annahmen, dass die Fähigkeit, Ähnlichkeiten zu erkennen, angeboren sei (vgl. Quine 1969), führen hier nicht weiter.

Zurer Pearson (1990) untersucht das Metaphernverstehen von Vorschulkindern und verwendet dafür eine Wiederholungsaufgabe (vgl. Zurer Pearson 1990: 185). Insgesamt untersucht sie 52 Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (vgl. ebd.). Sie stellt fest, dass es für junge VersuchsteilnehmerInnen sehr schwierig ist, ihre Fähigkeiten, Metaphern

zu verstehen, in der kontrollierten Umgebung eines Experiments zu zeigen bzw. diese in diesem Rahmen zu erfassen (vgl. ebd.: 186). Daher sei es nicht richtig, darauf zu schließen, dass die Kinder nicht über diese Fähigkeit verfügen – zumal Daten zur Metapherproduktion einen anderen Schluss nahelegten (vgl. ebd.).

Before concluding that children cannot perform the task, we must question the validity of the methods of demonstration. Paraphrase and explanation, in particular, add an extra step to the task. While they both rely on comprehension, they require the child to go beyond understanding in producing an adequate response.

(Zurer Pearson 1990: 187)

Ihres Erachtens bedarf es eines Verfahrens, dass die Aufgabenstellung für die untersuchten Kinder nicht zusätzlich erschwert (vgl. ebd.). Das Ziel ihrer Untersuchung hinsichtlich der Verstehensaufgabe formuliert sie vor diesem Hintergrund wie folgt.

Our goal [...] was to find a comprehension task (1) for which the successful response could not be gleaned from contextual factors alone; (2) where comprehension was a major component of the response and the added demands of the task were relatively easy; (3) that could be used with children younger than those for whom metaphorical understanding had thus far been shown. One method that meets all three of these requirements is elicited repetition. In particular, experience with this experimental task over the last two decades shows its intimate relation to comprehension.

(Zurer Pearson 1990: 188)

Nach Zurer Pearson stelle die Aufgabe der ausgelösten Wiederholung für die ProbandInnen nur geringe Anforderungen im Zusammenhang ihrer Verbalisierungen und zugrundeliegenden mentalen Operationen als Reaktion auf den jeweiligen Stimulus (Input) (vgl. ebd.). Das Verfahren basiert auf der Annahme, dass Kinder eine adäquate Wiederholung produzieren, wenn sie den Input verstehen; anderenfalls wird der Input sprachlich gefiltert und sie produzieren z.B. alternativ eine simplifizierte Wiedergabe (vgl. ebd.). Ein Nicht-Verstehen metaphorischer Äußerungen sollte sich demnach in einer schlechteren Wiederholung im Vergleich zu der Wiederholung wortwörtlich gemeinter Äußerungen zeigen.

If it is true that children do not understand metaphor, we would expect that the metaphoric sentences would be repeated significantly worse than the literal sentences, perhaps as poorly as the anomalous ones. If on the other hand, the metaphoric sentences are not semantically anomalous to our subjects, i.e. if they are understandable to them, the significant difference will be between metaphoric and anomalous, and the literal and metaphoric will not differ significantly.

(Zurer Pearson 1990: 189)

Zurer Pearson verwendet also auch Sätze bzw. Äußerungen mit wörtlicher sowie mit metaphorischer Bedeutung und zusätzlich – als dritte Art – Anomalien. Alle 52 Vorschulkinder (jeweils 26 Mädchen und 26 Jungen, wobei auch in dieser Studie keine Effekte hinsichtlich des Geschlechts festgestellt wurden (vgl. ebd.: 185)) im Alter zwischen drei und fünf Jahren waren kompetente EnglischsprecherInnen und wurden in eine Gruppe von Kindern unter vier Jahren und eine Gruppe über vier Jahren (jeweils 26 Kinder pro Gruppe) eingeteilt (vgl. ebd.: 190). Die Metaphern wurden einerseits aus Kinderbüchern und andererseits aus Experimenten zur figurativen Sprache gesammelt. Zu den metaphorischen Sätzen wurden Sätze mit wortwörtlicher sowie Sätze mit anomaler Bedeutung kreiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass Satzstruktur und -länge sowie das Vokabular möglichst beibehalten wurden (vgl. ebd.). Ein Fragebogen bestehend aus den entstandenen Sätzen wurde dann zwecks Pilotierung erstellt.

After the matching, the sentences were incorporated in a questionnaire, scrambled to obscure the relationships between them and printed with a 5-point scale to the side for judgements about whether they 'made sense literally' (1), 'made sense metaphorically' (3), or 'didn't make (much) sense' (5), with the intermediate numbers for in-between judgements.

(Zurer Pearson 1990: 191)

Der Fragebogen wurde von insgesamt 20 MuttersprachlerInnen des Englischen ausgefüllt. Auf dieser Basis konnten Sätze identifiziert und eliminiert werden, die eine Übereinstimmung von mindestens 75 Prozent mit einer der entsprechenden Kategorien nicht erreichten (vgl. ebd.). Es blieben jeweils zehn Sätze mit metaphorischer Bedeutung, zehn mit wörtlicher Bedeutung sowie zehn Anomalien für die Untersuchung übrig, die jedes Kind wiederholen sollte (vgl. ebd.). Die Kinder wurden dabei individuell getestet. Die zu wiederholenden Sätze wurden nur jeweils einmal abgespielt (vgl. ebd.). Wenn ein Kind keinen der drei Sätze (metaphorisch, wörtlich, anomal) wiedergeben konnte, wurde der individuelle Test beendet. Das war bei insgesamt fünfzehn von 52 Kindern der Fall (vgl. ebd.: 192). Bei der Auswertung wurden alle Morpheme der Antworten der

Kinder betrachtet. Dabei wurde zwischen kleinen und großen Fehlern differenziert (vgl. ebd.).

The counting of the minor errors, however, was problematic in cases where whole passages of the sentences were omitted. Since the pattern of results for the major errors was the same as for all errors together, the analysis of the total scores is what we have reported here.

(Zurer Pearson 1990: 192)

Die unterschiedlichen Sätze (metaphorisch, wörtlich, anomal) fasst Zurer Pearson als „within-subjects variable“ (ebd.: 193), das Alter, Geschlecht und die Präsentationsform (A, B oder C) als „between-subjects variables“ (ebd.). Drei unterschiedliche Stimulipräsentationsformen wurden dabei eingesetzt: „Form A presented sentences in the order metaphoric, literal, anomalous; form B, literal, anomalous, metaphoric; and form C, anomalous, metaphoric, literal“ (ebd.: 190). Die Anzahl der Fehler in den Wiederholungen der Kinder fasst sie als „dependent measure“ (ebd.: 193). Sie kommt zu den folgenden Ergebnissen: „For the full design (semantic type by age by sex by form), only the within-subjects effect (semantic type) was significant. No between-subjects effect reached significance“ (ebd.: 194). Insgesamt zeigte sich, dass die metaphorischen Sätze ähnlich wie die Sätze mit wörtlicher Bedeutung wiederholt (und somit verstanden) werden konnten: „All in all, there was a robust general effect in the direction of our original hypothesis that between the poles of literal and anomalous sentences, metaphor would align itself with the literal“ (ebd.: 197). Daraus folgert Zurer Pearson, dass Kinder metaphorische Sprache wie nicht-metaphorische – d.h. wörtliche – Sprache verarbeiten (vgl. ebd.). „According to the children’s repetitions, the metaphors were in the category of ‘making sense’“ (ebd.: 197). In ihrer Studie kann sie – wie erwähnt – keinen Alterseffekt feststellen: „There is so much individual variation in repetition ability in general that 4-year-olds were not consistently better than 3-year-olds“ (ebd.). Obwohl sie keine Verbesserung der älteren Kinder im Umgang mit Metaphern im Vergleich zu den jüngeren Kindern feststellen konnte, nimmt Zurer Pearson an, dass es Anzeichen gab, dass die älteren Kinder sensitiver hinsichtlich der Anomalien sind, was sie als Zeichen einer wachsenden metasprachlichen Bewusstheit deutet (vgl. ebd.). In ihrer Diskussion der Untersuchung stellt Zurer Pearson ihre Auffassung des Zusammenhangs von Wiedergeben und Verstehen erneut heraus: „[D]ifficulty in imitation will [...] implicate difficulty in understanding and, conversely, ability to imitate will depend crucially on ability to understand“ (ebd.:

199). Zudem betont sie, dass ihre Studie geringere metasprachliche Anforderungen an die untersuchten Kinder stellt, wodurch sie – ihrer Auffassung nach – einem natürlichen Setting näher als zuvor durchgeführte Studien kommt (vgl. ebd.: 200). Auch sie versteht jedoch Piagets Phasen der kognitiven Entwicklung des Kindes als axiomatisch gesetzt: „Finally, we are not challenging Piaget’s claims about the development of logical competence. It is no doubt true that to explain metaphors a child must have achieved the stage of ‘formal operations’ [...]” (ebd.).

3.4 Zusammenfassung zum Verstehen

Wie verhält sich das Verstehen eines Ausdrucks zum Verstehen von Äußerungen bzw. zum Sprechhandlungsverstehen (in einem konkreten Verwendungszusammenhang)? Die Bedeutung eines Ausdrucks ergibt sich in seiner Verwendung „als Beitrag zur Äußerungsbedeutung“ (Hoffmann 2017a: 37). Dieser wiederum ist nach Hoffmann „eine *Verstehenskategorie*“ (ebd.: 45; Hervorh. i.O.). Sie wird bestimmt durch „die Handlungskonstellation, den/die symbolisch ausgedrückten Gedanken, die operativen Verarbeitungsweisen, die expressiven Anteile“ (ebd.). Hoffmann unterscheidet zudem zwischen der Grundbedeutung eines Ausdrucks, seinem Bedeutungspotential und der aktuellen Bedeutung (s. Kapitel 2.1). Beispielsweise kann die Grundbedeutung des polysemen bzw. mehrfach zu verwendenden Ausdrucks *Nussschale* als ‚Schale einer Nuss‘ bestimmt werden. Der Ausdruck ist jedoch – wie erwähnt – polysem und kann in diversen Zusammenhängen verwendet und auf unterschiedliche Art und Weise – je nach Zusammenhang – verstanden werden. Die übertragene Bedeutung ‚kleines Boot‘ ist als lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metapher Teil des Bedeutungspotentials des Ausdrucks, d.h. Teil des historisch entwickelten „Beitrag[s] zur Äußerungsbedeutung, wie er von den Handelnden in unterschiedlichen Konstellationen und Äußerungszusammenhängen verstanden werden kann“ (ebd.). Kennt ein Sprecher oder Hörer nur eine Bedeutung des polysemen Ausdrucks (wahrscheinlich die Grundbedeutung), ist ihm nicht der volle Umfang des Bedeutungspotentials bekannt. Die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks bestimmt Hoffmann als „Beitrag zum kommunikativen Sinn, wie er in einer aktuellen Konstellation und Äußerung von den Handelnden zu verstehen ist“ (ebd.). So kann der Ausdruck *Nussschale* in einem konkreten aktuellen Verwendungszusammenhang die Bedeutung ‚kleines Boot‘ haben. Kennt ein Sprecher oder Hörer nur die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale*, so ist das für ihn möglicherweise die Grundbedeutung

des Ausdrucks. Er verfügt dann nicht über das vollständige historisch entwickelte Bedeutungspotential des Ausdrucks. Ist einem Hörer lediglich die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ bekannt, muss er sich die aktuelle Bedeutung ‚kleines Boot‘ über Schlussprozeduren aus dem Verwendungszusammenhang (Kombinatorik) erschließen. Auf diese Weise kann er den Ausdruck als Metapher verstehen, wenn er sich die metaphorische Bedeutung erfolgreich erschließen kann und ihm die Grundbedeutung bekannt ist. Kennt ein Hörer auch die Grundbedeutung nicht, dann ist es ihm nicht möglich, sich die Bedeutung des Ausdrucks als Metapher zu erschließen, d.h. den Ausdruck überhaupt als Metapher zu verstehen.

Das Ausdrucksverstehen ist u.E. im Äußerungs- bzw. Sprechhandlungsverstehen eingebettet. Der Hörer muss mehrere Schritte beim Verstehen durchlaufen, Plan, Ziel und Motivation sowie die Gesamthandlung des Sprechers rekonstruieren, bis er auch den illokutiven Punkt der Sprechhandlung verstehen kann (vgl. Rehbein 1977). So bildet der Hörer seinen Hörerplan. Dazu greift er auch auf Wissen im Hinblick auf die gemeinsame Vorgeschichte zwischen ihm selbst und dem Sprecher zurück. Bereits vor der sprecherseitigen Äußerung (die Sprechhandlung setzt sich zusammen aus dem Äußerungs-, dem propositionalen sowie dem illokutiven Akt) aktiviert und aktualisiert der Hörer spezifische Schemata (Erwartungen) hinsichtlich der sprecherseitigen Handlungen. Diese Hörererwartungen speisen sich aus dem allgemeinen Vorwissen des Hörers. Er perzipiert die Äußerung(en) des Sprechers und bildet (sprachlich) einen spezifischen Fokus aus. Auch die Schema-Bildung spielt eine entscheidende Rolle, u.a. hinsichtlich der Integration des Gehörten in das hörerseitige Vorwissen (vgl. Rehbein 1987). Für die Bildung des Hörerplans wird neben dem allgemeinen Vorwissen auch sprachliches Vorwissen benötigt; ist dieses Wissen nicht vorhanden, kennt der Hörer die Bedeutung spezifischer Ausdrücke nicht, droht die Bildung des Hörerplans zu scheitern, insbesondere dann, wenn kein unmittelbares Verständigungshandeln möglich ist. Der Hörer scheitert dann an der Identifikation (eines Teils) des propositionalen Gehalts bzw. Akts der Sprechhandlung des Sprechers (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) – in unserem Fall der Autorin bzw. des Autors, die/der nicht in der Sprechsituation selbst präsent ist (die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler rezipiert mehrere kurze schriftsprachliche Texte als Verstehensreize). Im propositionalen Akt kodierte Sachverhalte bzw. Sachverhaltszusammenhänge können dann hörerseitig nicht mental rekonstruiert werden (vgl. Kameyama 2004). In der Folge kann es zu unterschiedlichen Verstehensproblemen kommen. Kann der Hörer

keine Stufe der Hörerplanbildung durchlaufen, liegt ein Nicht-Verstehen vor. Können nur einige Stufen durchlaufen werden, ohne dass eine Vollständigkeit vorliegt, handelt es sich um partielles Verstehen aufseiten des Hörers. Kann der Hörer lediglich Hypothesen im Hinblick auf den Sprecherplan und die sprecherseitige Illokution bilden, dann liegt hörerseitig ein Raten („Guessing“), kein Verstehen vor (vgl. Rehbein/Romaniuk 2014). Ein Zu-verstehen-Glauben tritt dann ein, wenn der Hörer ohne Rückversicherung darüber, ob das seinerseits bisher im Diskurs Verstandene richtig ist oder nicht, fortfährt. Zum Missverstehen kommt es dann, wenn der Hörer „in Stufe III ein oder mehrere Elemente der sprachlichen Handlung des Sprechers ohne es zu merken [...] unkorrekt perzipiert hat und auf dieser Basis die weiteren Stufen des Verstehens dennoch durchläuft“ (ebd.: 138). Des Weiteren beobachtet Rehbein (1987), dass mehrsprachige SuS auf „*unspezifische* Formen und Strukturen ihrer Alltagserfahrung“ (Rehbein 1987: 147; Hervorh. i.O.) zurückgreifen, um ihren Verstehensprozess gewissermaßen zu supplementieren. Dazu greifen sie auf komplementäres Vorwissen zurück (vgl. ebd.). U.E. kann das auch eintreten, wenn die SuS einen Ausdruck in einem aktuellen Verwendungszusammenhang nicht verstehen, da sie seine Bedeutung nicht kennen. Dieses hörerseitige Verfahren hätte dann den Charakter einer Strategie: Die SuS versuchten, Lücken im Wissen so zu füllen, dass sie trotz dieser Lücken zu einem Verständnis des Gesamten und des Einzelnen (hermeneutischer Zirkel) gelangen könnten. Das Resultat wäre in einem solchen Fall u.E. jedoch kein Verstehen, sondern lediglich ein Raten. Es wird in der Studie zu zeigen sein, wie SuS vorgehen, um die ihnen vorgelegten Metaphern zu verstehen.

Fassen wir anschließend kurz die zuvor dargestellten Untersuchungen zum Metaphernverstehen zusammen. Diese stellen nur eine Selektion der Arbeiten zum Metaphernverstehen dar. Die Gesamtheit der Arbeiten zum Metaphernverstehen kann an dieser Stelle nicht behandelt werden.

Gardner (1974) untersucht in seiner Studie die Fähigkeit von Kindern, ihnen bekannte Adjektive auf einen anderen Wirklichkeitsbereich bzw. auf eine andere Domäne zu übertragen, z.B. einen leisen Ton als *dunkel* zu bezeichnen. Ihre Zuordnungen sollten die Kinder dann zudem begründen. Gardner stellt in seiner Untersuchung keinen signifikanten Einfluss der Variable Geschlecht, jedoch einen der Variable Alter fest. An seiner Studie nahmen Vorschulkinder, Kinder im Alter von sieben und Kinder im Alter von 11,5 Jahren (Schulkinder) sowie Studierende teil. Er findet heraus, dass die jungen Kinder (die Kinder

im Vorschulalter) zwar durchaus korrekt zuordnen, ihre Zuordnungen allerdings nicht begründen können. Daraus folgert er, dass sich Kinder bis zum schulpflichtigen Alter eine grundlegende Fähigkeit zum Verstehen von Metaphern angeeignet haben, ihr Reflexionsvermögen und ihre Fähigkeit zum rationalen Begründen ihrer Zuordnungen jedoch nicht entwickelt sind. Dennoch sei – so Gardner – bis zum vierten Lebensjahr bereits eine Basiskompetenz zum metaphorischen Denken entwickelt.

Pollio und Pollio (1977) entwickeln einen Multiple-Choice-Test, um das Metaphernverstehen zu untersuchen. Sie testeten Kinder im Alter von neun bis 14 Jahren. Damit wollten sie u.a. gewährleisten, dass lediglich die Fähigkeit der Kinder getestet wird, Metaphern zu verstehen und nicht ihre Fähigkeit, ihr Verstehen zu begründen bzw. zu erklären. Für ihren Multiple-Choice-Test verwenden sie ein Korpus aus von Kindern produzierten Metaphern und unterscheiden zwischen lexikalisierten und neuen Metaphern. Die Kinder müssen bei insgesamt 20 Testitems (zehn lexikalisierte und zehn neue Metaphern) die für sie zutreffende Interpretationsoption aus vier Möglichkeiten selektieren. Pollio und Pollio kommen zu den Ergebnissen, dass (i) neue Metaphern generell schwieriger zu verstehen sind als lexikalisierte und (ii) die Fähigkeit des Metaphernverstehens mit zunehmendem Alter der Kinder besser ausgebildet ist.

Augst (1978) untersucht das Metaphernverstehen mittels einer Fragebogenstudie. Insgesamt nehmen 16 Kinder im Alter von fünf bis 18 Jahren sowie 48 Erwachsene an seiner Studie teil. Der Fragebogen kommt allerdings nur bei den Kindern ab zehn Jahren und den Erwachsenen zum Einsatz. Dabei werden den ProbandInnen 16 Satzpaare präsentiert (z.B. „Der Junge aß lieber eine *Birne* als einen Apfel“ (Augst 1978: 222; Hervorh. i.O.) und „Der Elektriker schraubte eine (Glüh-)Birne in die Lampe“ (ebd.)). Es wurden jeweils acht homonyme bzw. polyseme Substantive und acht homonyme bzw. polyseme Adjektive verwendet. Die StudienteilnehmerInnen sollten dann auf einer vierstufigen Skala beurteilen, ob sie die Paare als zusammengehörig empfinden oder nicht. Die jüngeren Kinder wurden befragt. Außerdem wurde die Anzahl der Adjektive bei ihnen reduziert. Augst findet u.a. heraus, dass Kinder und Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren durchschnittlich stärkere Beziehungen bei den Substantiven sehen, während bei den Erwachsenen durchschnittlich die Nähe der Adjektive überwiegt. Im Gegensatz zu Gardner (1974) kommt Augst zu dem Ergebnis, dass Kinder im Vorschulalter kaum über die Fähigkeit verfügen, Metaphern zu erkennen bzw. zu verstehen. Die Kinder am Ende der Grundschulzeit erreichen in Augsts Studie 50 Prozent weniger als die Erwachsenen, d.h.,

sie verstehen lediglich halb so viele Metaphern wie die Erwachsenen. Augst erhebt darüber hinaus Daten dazu, warum ProbandInnen eine bestimmte Einstufung vorgenommen haben. Dabei kommt er u.a. zu dem Ergebnis, dass Substantive überwiegend durch Form- und Funktionsmerkmale verbunden werden, was für alle Altersgruppen zutrifft, während Adjektive von den ProbandInnen verstärkt durch Sinn-, Qualitäts- und Relativmerkmale zueinander in Verbindung gesetzt werden. Außerdem stellt er bei ansteigendem Alter eine Reduktion der auf Form und Funktion basierten „Merkmalbeschreibung“ (Augst 1978: 229) bei Substantiven und Adjektiven fest.

Winner (1978) legt eine Longitudinalstudie zum Metaphernverstehen vor. Dabei untersucht sie die Entwicklung des Metaphernverstehens bei einem Kind im Vorschulalter. Dazu erfasst sie seine spontane Sprache, d.h. sein kommunikatives Handeln in authentischen Situationen. Die Äußerungen des Kindes werden in drei Kategorien einsortiert: (i) Überdehnungen, (ii) Anomalien und (iii) Metaphern. Bei den Metaphern unterscheidet Winner zwischen *action metaphors* und *non-action metaphors*. Die Kategorie der *action metaphors* unterteilt sie weiter in *pretend action metaphors* und *non-pretend action metaphors*. Damit ist gemeint, dass entweder im Fall der *pretend action metaphors* eine Handlung im Transformationsprozess eines Objekts involviert ist, oder dem Kind im Fall der *non-pretend metaphors* bei der üblichen Verwendung eine Ähnlichkeit auffällt, sodass es eine Metapher verwendet. Des Weiteren sortiert Winner die erhaltenen Daten nach dem zweiten, dem dritten und dem vierten Lebensjahr des untersuchten Kindes. Insgesamt stellt sie fest, dass es sich bei den metaphorisch verwendeten Wörtern bzw. Ausdrücken überwiegend um Substantive handelt. Um einen Ausdruck als Metapher verstehen und verwenden zu können, muss – so Winner – das Kind jedoch zunächst begriffliche Grenzen gesetzt haben, d.h. mental überhaupt zunächst über einen Begriff verfügen. Erst dann können diese Grenzen willentlich gewissermaßen überschritten werden. Fast die Hälfte (49 Prozent) der verwendeten Metaphern des Kindes sind *non-action metaphors*, an zweiter Stelle folgen *pretend action metaphors*, *non-pretend action metaphors* sind an dritter Stelle. Im zweiten Lebensjahr überwiegen zunächst *pretend action metaphors*. Diese nehmen jedoch mit steigendem Alter ab, während *non-action metaphors* mit steigendem Alter zunehmen.

Zurer Pearson (1990) untersucht in ihrer Studie 52 Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren (Vorschulalter). Durch den Einsatz einer spezifischen Methode möchte sie erreichen, dass empirisch das Verstehen von der Fähigkeit des Begründens getrennt

wird. Dazu setzt sie die Methode der stimulusbasierten Wiederholung ein. Dabei sollen die Kinder bestimmte Sätze wiederholen. Sie sortiert die Kinder in eine Gruppe unter vier Jahren und in eine Gruppe über vier Jahren ein. Die Metaphern wurden aus Kinderbüchern und anderen Studien selektiert. Den Kindern wurden jeweils zehn unterschiedliche Sätze der folgenden Kategorien präsentiert: (i) Sätze mit Metaphern, (ii) Sätze mit wörtlicher Bedeutung und (iii) Anomalien. Zurer Pearson findet heraus, dass die metaphorischen Sätze von den Kindern wie Sätze mit wörtlicher Bedeutung wiederholt wurden. Daraus folgert sie, dass die metaphorischen Sätze wie die Sätze mit wörtlicher Bedeutung verarbeitet werden. Hinsichtlich der Altersgruppen stellt sie fest, dass es eine starke individuelle Variation gibt. Einen Alterseffekt kann sie nicht feststellen.

Die dargestellten Studien zum Metaphernverstehen weisen unterschiedliche Ansätze auf. Zurer Pearson (1990) untersucht Kinder im Vorschulalter, die Stimuli wiederholen sollen. Winner (1978) erhebt Longitudinaldaten zur Verwendung (Produktion) von Metaphern eines Kindes im Vorschulalter. Augst (1978) setzt einen Fragebogen sowie eine Befragung ein und untersucht sowohl das Metaphernverstehen von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen. Zudem erhebt er Begründungen seiner ProbandInnen zu ihren Beurteilungen. Pollio und Pollio (1977) setzen einen Multiple-Choice-Test ein, um das Metaphernverstehen von Kindern im Alter zwischen neun und 14 Jahren zu untersuchen. Gardner (1974) lässt Kinder im Vorschul- und Schulalter sowie Studierende antonyme bzw. polare Adjektive unterschiedlichen Domänen zuordnen. Somit werden die Adjektive von einer Ursprungs- in eine andere Domäne übertragen. Zudem erhebt er Daten dazu, welche Strategien seine ProbandInnen einsetzen und wie sie ihre Zuordnungen begründen. Es ist wenig verwunderlich, dass derartig unterschiedliche Studiendesigns bzw. Methoden zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Auch unterscheiden sich die Fokusse der diversen Studien. Allen gemeinsam ist jedoch, dass sie ein verhältnismäßig ähnliches Metaphernkonzept aufgreifen, ohne dieses wesentlich weiterzuentwickeln. Darüber hinaus erscheint Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung axiomatisch gesetzt zu sein. Bis auf die Studie von Augst (1978) handelt es sich ausschließlich um Studien, die das Verstehen englischsprachiger MuttersprachlerInnen untersuchen. U.E. besteht ein Forschungsdesiderat v.a. darin, dass nicht nur das Metaphernverstehen von monolingual (deutschsprachig) sozialisierten SuS, sondern auch von mehrsprachigen (in unserem Fall von DaZ- und neu zugewanderten SuS) untersucht

wird. So kann ermittelt werden, ob sich das Metaphernverstehen von einsprachigen SuS von dem von mehrsprachigen SuS, deren Aneignungsbeginn des Deutschen später begonnen hat, unterscheidet und, falls es Unterschiede gibt, in welchen Bereichen sich diese zeigen. Dieses Verstehen ist u.E. handlungstheoretisch, d.h. funktional zu fassen. Dafür ist ein entsprechender diskursanalytischer methodischer Zugriff zu wählen.

Im folgenden Kapitel werden unterschiedliche relevante und ausgewählte Ansätze zur Metapher dargestellt. Damit soll das dieser Studie zugrundeliegende Verständnis des Phänomens der Metapher (Metapherdefinition) reflektiert und für die Studie spezifiziert werden.

4 Die Metapher: ein ausgewählter Überblick über relevante Ansätze

Die Metapher als Gegenstand steht seit jeher im Zentrum des Erkenntnisinteresses diverser (sprach-)philosophischer, psychologischer und linguistischer Zugänge und Traditionen. Etymologisch ist der Ausdruck *Metapher* auf das Altgriechische in der Bedeutung ‚Übertragung‘ zurückzuführen (vgl. Pfeifer 1995: 866).

Die Metapher wird heute definiert als „bildlicher Ausdruck, Übertragung“ (ebd.). Der seit dem 18. Jahrhundert gebräuchliche Ausdruck *Metapher* ist eine „Entlehnung von lat. *Metaphora*, griech. *metaphorá* (μεταφορά) ‚Übertragung eines Wortes in eine uneigentliche Bedeutung, bildlicher Ausdruck‘, eigentl. ‚das Weg- und Anderswohintragen“ (ebd.).

Die Arbeiten zur Metapher sind so zahlreich, dass es im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich ist, einen erschöpfenden oder umfassenden Überblick zu den Arbeiten zur Metapher und zur Theorie der Metapher sowie ihrem Verstehen zu geben. Dazu sei an dieser Stelle auf Rolf (2005) zur systematischen typologischen Erfassung und Darstellung unterschiedlicher Theorien der Metapher, Kurz (2009) zur überblicksartigen Darstellung von Theorien der Metapher in Abgrenzung zur Allegorie und zum Symbol sowie Goschler (2012) für eine Studienbibliografie zur Metapher verwiesen.

Nachfolgend werden ausgewählte und für diese Untersuchung relevante Ansätze zur Metapher zusammengetragen und diskutiert. Ausgehend vom Aristotelischen Verständnis der Metapher, das bis in die Gegenwart die Auffassung der Metapher nachhaltig geprägt hat, werden schlaglichtartig Positionen zur Metapher dargestellt. Dazu gehören (i) Jakobson/Halle (1956), (ii) Weinrich (1976), (iii) Searle (1982), (iv) Positionen der Kognitiven Semantik (z.B. Lakoff/Johnson 1980), (v) Vedder (2012), (vi) Wittgenstein (⁴2015) sowie (vii) das Metaphernkonzept in der Funktionalen Pragmatik (z.B. Rehbein 1983) inklusive Bühler (1934/³1999).

4.1 Die Metapher bei Aristoteles

In seiner *Poetik* definiert Aristoteles die Metapher folgendermaßen:

Die Metapher ist die Übertragung eines Wortes, das (eigentlich) der Name für etwas anderes ist, entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine (andere) Art oder gemäß der Analogie.

(Aristoteles *Poetik*, Kap. 21, 1457b5 [Schmitt 2008: 29])

Für Aristoteles gibt es also vier unterschiedliche Metaphernbildungstypen: (i) Übertragung von der Gattung auf die Art, (ii) von der Art auf die Gattung, (iii) von der Art auf eine andere Art sowie (iv) gemäß der Analogie. Für seine Definition gibt Aristoteles Beispiele. Zunächst geht er auf die Typen (i)–(iii) ein.

Ich meine mit ‚von der Gattung | auf die Art‘ z.B. „*mein Schiff ‚steht‘ hier*“, denn das ‚Vor-Anker-Liegen‘ ist ja eine Art von ‚Stehen‘, mit ‚von der Art auf die Gattung‘ „*ja wirklich, ‚zehntausend‘ große Taten hat Odysseus vollbracht*“; denn ‚zehntausend‘ ist viel und er [Homer] verwendet es hier statt ‚viel‘; mit ‚von einer Art auf eine (andere) Art‘ (meine ich) z.B. „*mit dem Erz die Seele abschöpfend*“ und „*schneidend mit dem scharfen Erz*“, denn er [vermutlich Empedokles] hat hier | im zweiten Fall das Schöpfen ‚schneiden‘ genannt, im ersten Fall das Schneiden ‚schöpfen‘; beides sind nämlich Arten des Wegnehmens.

(Aristoteles *Poetik*, Kap. 21, 1457b10 [Schmitt 2008: 29–30; Hervorh. i.O.])

In Bezug auf die Analogie führt er aus, dass er darunter die Relation versteht, „wenn sich das Zweite zum Ersten genauso verhält wie das Vierte zum Dritten“ (ebd.: 1457b15 [ebd.: 30]), sodass das Vierte an die Stelle des Zweiten rückt oder *vice versa* (vgl. ebd.). Dazu führt er das folgende Beispiel auf: „Was das Alter in bezug auf das Leben ist, das ist der Abend in bezug auf den Tag“ (ebd.: 1457b20 [ebd.]). Während der Ausdruck bzw. das Determinativkompositum *Lebensabend* zum Bezeichnen des Lebensabschnitts im hohen Alter verwendet wird, gibt es den Ausdruck *Tagesalter* als umgekehrten Weg der Analogie zur Bezeichnung des letzten Tagesabschnitts nicht. Dieser Umstand wird – wie wir weiter unten sehen werden – üblicherweise mit dem Abstraktheitsgrad des Konzepts erklärt. Das Alter¹⁸ als später Lebensabschnitt des Menschen wird nicht tagtäglich im Zuge eines Menschenlebens von jedem erfahren – im Gegensatz zum Abend –, was das Konzept ALTER¹⁹ abstrakter macht.

¹⁸ Auf die Polysemie des Ausdrucks *Alter* kann an dieser Stelle nicht weiter vertiefend eingegangen werden.

¹⁹ Kapitälchen werden für Konzepte genutzt.

Aristoteles geht es um die Sprache der Dichtung. Würden ausschließlich Metaphern verwendet, führte dies zu einer „Verrätselung“ (ebd.: Kap. 22, 1458a25 [ebd.: 31]).

Die besondere Form des Rätsels ist nämlich die: Man spricht von etwas, was es wirklich gibt, stellt aber eine unmögliche Verbindung her. Solange man nur Worte (in ihrer normalen Verwendungsweise) zusammensetzt, ist es (überhaupt) nicht möglich, dies [das Unmögliche zu verbinden] zu tun, mit einer Zusammensetzung von Metaphern ist es aber möglich [...].

(Aristoteles *Poetik*, Kap. 22, 1458a25 [Schmitt 2008: 31])

Während der Dichter durch normalen Wortgebrauch Deutlichkeit erreicht, sorgt die Verwendung von Metaphern (und weiteren sprachlichen Ausdrucksmitteln, die an dieser Stelle nicht näher beleuchtet werden) dafür, „dass die Sprache nicht trivial und auch nicht alltäglich ist“ (ebd.: 1458a30 [ebd.: 31]). Aristoteles stellt fest, dass in der Dichtung eine Mischung erforderlich ist (vgl. ebd.), sodass weder eine vollständige Verrätselung noch völlige Eindeutigkeit vorliegt. Er betont, dass ein angemessenes Verhältnis der Verwendung entscheidend ist: „Es ist [...] wichtig, ein jedes der genannten Ausdrucksmittel in angemessener Weise | zu verwenden [...], am allerwichtigsten [...] ist es, dass die Sprache (der Dichtung) metaphorisch ist“ (ebd.: 1459a5 [ebd.: 32]). Für Aristoteles ist dies ein „Zeichen hoher Begabung“ (ebd. [ebd.: 33]). „Denn gute Metaphern zu finden, hängt von der Fähigkeit ab, Ähnlichkeiten [d.h. in Verschiedenem das Gleiche] zu erkennen“ (ebd.).

In seinem Kommentar zu Aristoteles Text stellt Schmitt fest, dass „[d]ie Metapher [...] für Aristoteles von allen vom Normalen abweichenden Ausdrucksweisen am meisten der Dichtung gemäß [ist]“ (Schmitt 2008: 623). In Bezug auf den Metaphernbildungstyp (iv) – der Analogie – kommentiert Schmitt:

Die freieste Weise der Übertragung dessen, was ein Wort bezeichnet, auf etwas anderes, ist, wenn eine bloße Ähnlichkeit der Rechtfertigungsgrund der Übertragung ist. Ähnlichkeit in weitestem Sinn ist Gleichheit in Verschiedenem.

(Schmitt 2008: 623–624)

Aristoteles befasst sich auch im Rahmen der *Rhetorik* weiter mit der Metapher. Dazu stellt Schmitt fest, dass „es ihm in der *Rhetorik* vor allem um den Erkenntniswert der Metapher [geht]“ (ebd.: 626; Hervorh. i.O.). In seiner *Poetik* hingegen untersucht Aristoteles – so Schmitt – „die unterschiedlichen Möglichkeiten, etwas mit einem Wort zu bezeichnen, das eigentlich als Bezeichnung für etwas anderes gebraucht wird“ (ebd.).

Schmitt setzt die Aristotelische Poetik- bzw. Metapherntheorie in Relation zu den Positionen Ciceros (*De oratore III, 37*) und Quintilians (VIII, 6, 8–17), die in diesem Zusammenhang häufig bemüht werden.

Zur Erklärung dessen, was eine Metapher ist, ergänzt man die Aristotelischen Aussagen v.a. durch Cicero (*De oratore III, 37*) und Quintilian (VIII, 6, 8–17), deren Positionen seit der frühen Neuzeit in jeder Poetik-Theorie präsent sind. Entscheidend ist, dass Cicero und Quintilian die Metapher als einen verkürzten Vergleich und als eine Art Bild oder Verbildlichung verstehen. Von dieser Basis aus differenziert Quintilian die Arten der ‚Übertragung‘ nicht nach Gattung, Art, Analogie wie Aristoteles, sondern nach der Art, wie diese Verbildlichung einer ‚eigentlichen‘ Bedeutung am lebendigsten wirkt: ob man von etwas Belebten zu einem anderen Belebten [...] oder von einem Belebten zu etwas Unbelebtem [...], von einem Unbelebten zu einem anderen Unbelebten übergeht oder ob man – und darin sieht Quintilian das wesentliche Vermögen der Metapher – etwas Unbelebtes durch etwas Belebtes ersetzt [...]. Auch bei Quintilian hat die Metapher einen besonderen Erkenntniswert. Dieser Wert besteht aber nicht darin, dass sie auf eine Gemeinsamkeit aufmerksam macht, die eine Aussageabsicht besonders klar unterstützt [...], sondern sie besteht in der sinnlich anschaulichen Verlebendigung eines ‚eigentlich‘, d.h. abstrakt, trockenen Gesagten, z.B. wenn man statt von ‚Ursache‘ von ‚Quelle‘ spricht.

(Schmitt 2008: 627)

Schmitt reflektiert darüber hinaus die Deutung der Aristotelischen Theorie der Metapher als ‚Substitutionstheorie‘. Dabei wird im Sinne einer Idealsprache angenommen, dass „[j]edes Ding [...] in dieser Welt sein ihm zugehörendes Wort [habe]“ (ebd.: 628). Die Metapher – der ‚uneigentliche‘ Ausdruck – ersetzt im Rahmen dieser Annahme den eigentlichen Ausdruck – das *Verbum proprium*. Der uneigentliche ‚Ersatzausdruck‘ „bezeichnet [etwas], das in einer – ontologisch objektiven – Beziehung der Ähnlichkeit zu dem ‚eigentlich‘ bezeichneten Ding stehe“ (ebd.). Diese Auffassung kritisiert Schmitt.

Diese Auffassung ist nicht nur rationalistisch, weil sie an eine eindeutige Erschlossenheit der Welt durch das Wort glaubt, sie ist auch naiv, weil sie glaubt, die Sprache bilde einfach Korrespondenzen und Ähnlichkeiten, die in der Seinsordnung vorgegeben sind, ab. [...] Wir bilden mit unseren Metaphern nicht einfach vorgegebene Gemeinsamkeiten ab, sondern wir stiften mit ihnen erst Analogien, Korrespondenzen usw.

(Schmitt 2008: 628)

Schmitt betont, dass es sich bei der Aristotelischen Metapherntheorie nicht um eine Substitutionstheorie handelt.

Die Metapher ist für Aristoteles nicht ‚atomistische‘ Ersetzung eines ‚eigentlichen‘, direkten Wortes durch ein uneigentliches, das die gleiche Sache nur indirekt, durch eine Ähnlichkeit oder ein Bild bezeichnet, sie ist vielmehr prägnanter Ausdruck und Resultat eines komplexen Erkenntnisvorgangs.

(Schmitt 2008: 631)

Zur Bildlichkeit der Metapher kommentiert Schmitt, dass Bildlichkeit „für Aristoteles bestenfalls ein *akzidentelles* Merkmal [ist]“ (ebd.: 630; Hervorh. M.S.). „Eine Metapher kann bildlich sein, sie muss es nicht“ (ebd.). Dabei verweist er auch auf den weiten Sinn von *Bild*, der „alle Weisen unmittelbarer, intuitiver oder fühlender Erfahrung [einschließt]“ (ebd.).

Das Verstehen einer Metapher setzt „ein intelligentes Mitdenken“ (ebd.: 634) im Sinne des Einsatzes eines Schlussverfahrens voraus (vgl. ebd.). Nur durch das Erschließen von „Gemeinsamkeit im Verschiedenen“ (ebd.) ist das Bilden und Verstehen von Metaphern möglich (vgl. ebd.). „Die Metapher *ist Resultat eines komplexen Erkenntnisvorgangs und enthält dessen Inhalte unausdrücklich in sich*“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Im Gegensatz zum Vergleich

enthält [die Metapher] [...] das Vergleichbare zwischen Mehrerem schon in sich, sie ist nicht etwa entstanden aus einem verkürzten Vergleich. Im Gegenteil, der Vergleich führt nur ausdrücklich aus, was in der Metapher schon mitgedacht ist, indem er durch das ‚wie‘ eigens darauf hinweist, wo die Ähnlichkeit liegt.

(Schmitt 2008: 634–635)

Somit ist der „Anreiz zur eigenen Erkenntnissuche“ (ebd.: 635) beim Vergleich geringer als bei der Metapher (vgl. ebd.).

In seiner *Rhetorik* behandelt Aristoteles die Metapher – wie bereits erwähnt – im Hinblick auf ihr Erkenntnispotential.

[E]s sind [...] Worte, die etwas vermitteln, so daß gerade die Worte, die uns neue Erkenntnis verschaffen, die angenehmsten sind. [...] So bewirkt am ehesten die Metapher dies, denn wenn man das Alter ein »Schilfrohr« nennt, vermittelte man durch den Gattungsbe-griff Verstehen und Erkenntnis.

(Aristoteles *Rhetorik*, Buch III, 1410b [Krapinger 2007: 173])

Hier – in seiner *Rhetorik* – stellt Aristoteles fest, dass von den vier Metaphernbildungstypen, die er in seiner *Poetik* definiert und beschrieben hat, der vierte Typ (durch Analogie gebildete Metaphern) der „beliebteste“ ist (ebd.: 1411a [ebd.: 174]). Zudem hebt Aristoteles die *Augenscheinlichkeit* von Metaphern hervor, worunter er das Hervorrufen

„eine[r] Vorstellung [...], die etwas Tätiges bezeichnet“, versteht (ebd.: 1412a [ebd.: 176]). Damit bezeichnet er das Beleben von Unbelebtem mittels Sprache – eine Art Personifikation (vgl. ebd. [ebd.]).

Erkenntnis und Widerspruch schließen einander Aristoteles zufolge nicht aus – im Gegenteil.

Der geistvolle Reiz kommt meist durch Metapher und einen zusätzlichen Trick zustande, denn der Zuhörer wird sich eher klar darüber, etwas gelernt zu haben, wenn es seiner bisherigen Vorstellung widerspricht [...].

(Aristoteles *Rhetorik*, Buch III, 1412a [Krapinger 2007: 177])

Aristoteles nutzt die Analogie zum Rätsel: „Aus demselben Grund ist, was trefflich in Form eines Rätsels gesagt ist, vergnüglich, denn es bedeutet einen Wissensgewinn und ist in einer Metapher formuliert“ (ebd.). Er formuliert die Formel für Wissensgewinn mittels des Einsatzes von Metaphern folgendermaßen:

[J]e kürzer [...] und je gegensätzlicher man formuliert, um so mehr Anklang findet man. Das kommt daher, daß das Verständnis durch den Gegensatz gesteigert, durch die Kürze beschleunigt wird.

(Aristoteles *Rhetorik*, Buch III, 1413a [Krapinger 2007: 179])

Abschließend ist zu bemerken, dass Aristoteles sowohl Vergleiche als auch Sprichwörter und Hyperbeln unter die Kategorie Metapher subsumiert (vgl. ebd. [ebd.: 179–180]). Somit vertritt einen eher weiten Metaphernbegriff.

4.2 Die Metapher bei Jakobson/Halle

Im zweiten Teil der *Fundamentals of language* befassen sich Jakobson und Halle mit Aphasie und in diesem Zusammenhang mit einer (i) Ähnlichkeits- bzw. Gleichartigkeitsstörung sowie (ii) einer Kontiguitätsstörung (vgl. Jakobson/Halle 1956: 55–82). Diese ordnen sie einerseits dem metaphorischen Pol (Ähnlichkeit) und andererseits dem metonymischen Pol (Kontiguität) zu (vgl. ebd.). Ihre Ausführungen sind strukturalistisch geprägt. Vor diesem zeichenzentrierten Hintergrund bestimmen sie zwei Organisationsweisen sprachlicher Zeichen.

Any linguistic sign involves two modes of arrangement[.]

1) Combination[:] Any sign is made up of constituent signs and/or occurs only in combination with other signs[.] This means that any linguistic unit at one and the same time serves as a context for simpler units and/or finds its own context in a more complex linguistic unit[.] Hence[,] any actual grouping of linguistic units binds them into a superior unit[;] combination and contexture are two faces of the same operation[.]

2) Selection[:] A selection between alternatives implies the possibility of substituting one for the other, equivalent to the former in one respect and different from it in another. Actually, selection and substitution are two faces of the same operation.

(Jakobson/Halle 1956: 60)

Jakobson und Halle bestimmen den Status von Kontextkonstituenten wie folgt.

The constituents of a context are in a status of contiguity, while in a substitution set signs are linked by various degrees of similarity which fluctuate between the equivalence of synonyms and the common core of antonyms.

(Jakobson/Halle 1956: 61)

Ihrem Verständnis nach wird die kontextuelle Bedeutung eines sprachlichen Zeichens durch die Verbindung mit anderen Zeichen innerhalb derselben Reihe bzw. Sequenz bestimmt (vgl. ebd.). Diese syntagmatische Kontextdetermination der Bedeutung ist in der Modellierung typisch strukturalistisch („sprachinterne Semantik“) und erklärt Sprache als ein System relational verbundener Zeichen bzw. Entitäten. So kann sozial-gesellschaftliches, kommunikatives Handeln mit sprachlichen Mitteln, in dessen Rahmen sowohl Sprecher als auch Hörer mit spezifischen in der (sprachlichen) Sozialisation angeeigneten und ausgebildeten Wissensressourcen agieren, nicht angemessen berücksichtigt werden. Diesen Reduktionismus kann Jakobson auch mit seinem Kommunikationsmodell nicht aufbrechen.

In *Linguistics and Poetics* (1960) bestimmt Jakobson die Metapher im Rahmen der Poesie als „abrupt kind of parallelism [...], where the effect is sought in likeness of things“ (Jakobson 1960: 15). Bereits in ihrem gemeinsamen Aufsatz beziehen sich Jakobson und Halle auf die Dichtung als genuine Heimat der Metapher: „The principle of similarity underlies poetry, the metrical parallelism of lines or the phonic equivalence of rhyming words prompts the question of semantic similarity and contrast“ (Jakobson/Halle 1956: 81–82). Die Übereinstimmung von Versmaß und Lautlichem (in Bezug auf Reime) sind die Quelle eines inhärent angelegten Ähnlichkeitsprinzips der Dichtung. Prosa ordnen sie dem anderen Pol zu: „Prose, on the contrary, is forwarded essentially by contiguity“ (ebd.: 82).

Das Manipulieren dieser zwei Verbindungsarten ordnen sie dem individuellen Stil eines sprachlich Handelnden zu. Wir gehen weiter unten auf Rehbeins (1983) handlungstheoretisches Verständnis von Stil ein.

In manipulating these two kinds of connection (similarity and contiguity) in both their aspects (positional and semantic) – selecting, combining, and ranking them – an individual exhibits his personal style, his verbal predilections and preferences.

(Jakobson/Halle 1956: 77)

Positionale Ähnlichkeit bezieht sich hier auf die Eigenschaft eines Ausdrucks, an die Stelle eines anderen im Syntagma zu treten. Damit geht Zugehörigkeit zur selben Wortart einher. Semantische Ähnlichkeit bzw. semantischer Kontrast bezieht sich auf die Bedeutungsähnlichkeit zweier Ausdrücke, die einer Wortart zuzurechnen sind.

Jakobson und Halle messen Metapher und Metonymie, die – im Gegensatz zur Aristotelischen Auffassung – für sie auf unterschiedlichen Prinzipien beruhen (vgl. ebd.: 81), enorme Bedeutung bei. „The dichotomy here discussed appears to be of primal significance and consequence for all verbal behavior and for human behavior in general“ (ebd.: 79). Für sie zeigt sich ein Wettstreit zwischen Metapher und Metonymie in jeglichem symbolischen Prozess: „A competition between both devices, metonymic and metaphoric, is manifest in any symbolic process, either intrapersonal or social“ (ebd.: 80). Darüber hinaus sind sie der Ansicht, dass sowohl Metapher als auch Metonymie nicht auf Sprache limitiert sind: „The alternative predominance of one or the other of these two processes is by no means confined to verbal art[.] The same oscillation occurs in sign systems other than language“ (ebd.: 78).

Abschließend sei noch erwähnt, dass Jakobson und Halle keine eigenständige Theorie der Metapher entfalten. Ihr deskriptiver Ansatz verbleibt in ihrem strukturalistischen Kommunikationsmodell, in dem sie die Metapher integrieren.

4.3 Weinrichs „Bildfeld“

Harald Weinrichs Untersuchungen zum sogenannten „Bildfeld“ sind wegweisend. Darin legt er u.a. dar, dass Metaphern in der Regel im Zusammenhang von Bildfeldern auftreten und dass der Kontext entscheidend ist für die Entstehung (und das Verstehen) von Metaphern. Sein Ansatz ist zeichentheoretisch geprägt. Er untersucht u.a. auch die „Kühnheit“ von Metaphern und schlägt einen textsemantischen Ansatz vor.

Weinrich verwendet „den Begriff Metapher [...] in seiner weitesten Bedeutung für alle Formen des sprachlichen Bildes“ (Weinrich 1976: 277). Für ihn befasst sich die „Methode der Metaphernkritik“ (ebd.) mit „Untersuchungen der individuellen Metaphern eines Autors“ (ebd.). Diese Methode „gehört zur Stilistik“ (ebd.). Weinrich bezieht sich auf die dichotomische Unterscheidung von *parole* und *langue* im Sinne der strukturalistischen Linguistik von Ferdinand de Saussure und stellt fest, „daß es Untersuchungen der individuellen Metaphern eines Autors, entsprechend einer Wissenschaft vom Sprechakt, schon seit langem gibt“ (ebd.). Hier bezieht sich Weinrich auf *parole*. Seiner Ansicht nach kann im Rahmen dieser stilistischen Methode der Metaphernkritik – *Kritik* in dem Sinne, dass es gute oder schlechte Metaphern von AutorInnen geben kann – „eine überindividuelle Bildwelt“ (ebd.) nicht erfasst werden. Damit bezeichnet Weinrich den „objektiven, materialen Metaphernbesitz einer Gemeinschaft“ (ebd.).

Der Einzelne steht schon immer in einer metaphorischen Tradition, die ihm teils durch die Muttersprache, teils durch die Literatur vermittelt wird und ihm als sprachlich-literarisches Weltbild gegenwärtig ist.

(Weinrich 1976: 278)

Am Beispiel von Münz-Metaphern legt er dar, dass diese „nicht isoliert“ (ebd.: 282) auftreten. Eine derartige Metapher „steht seit ihrer Geburt in einem festgefügtten Bildfeld“ (ebd.). Weinrich grenzt zunächst das Bildfeld von der Allegorie ab.

[Ein Bildfeld] ist keine Allegorie im rhetorischen Sinne des Wortes. Denn die rhetorische Figur der Allegorie, definiert als fortgesetzte Metapher, gibt es nur in einem Text. Sie ist also individuell und aktual.

(Weinrich 1976: 283)

Den Ausdruck *Bildfeld* verwendet Weinrich „in Analogie zu dem in der Linguistik bekannten Begriff des Wortfeldes oder Bedeutungsfeldes“ (ebd.). Gegenüber der Allegorie gehört es „zum objektiven, virtuellen Sozialgebilde der Sprache“ (ebd.). Dabei „setzt [die Allegorie] das Bildfeld voraus, nicht umgekehrt“ (ebd.). Nach Weinrich ist die einzelne Metapher „eine Stelle im Bildfeld“ (ebd.).

In der aktuellen und scheinbar punktuellen Metapher vollzieht sich in Wirklichkeit die Koppelung zweier sprachlicher Sinnbezirke. Wir können dabei durchaus die Frage offen lassen, von welcher formalen Struktur diese Sinnbezirke sind, ob Wortfeld, Bedeutungsfeld, Sachgruppe, Partnerschaft usw. Entscheidend ist nur, daß zwei sprachliche Sinnbezirke durch einen sprachlichen Akt gekoppelt und analog gesetzt worden sind.

(Weinrich 1976: 283)

Zwei unterschiedliche Sinnbezirke werden mittels Sprache miteinander verbunden. Die Metapher als „sprachlicher Akt“ beruht dabei auf der Analogie. Die zwei beteiligten Sinnbezirke bezeichnet Weinrich „als bildspendendes und bildempfangendes Feld“ (ebd.: 284). Das Resultat der Koppelung dieser beiden Sinnbezirke ist das Bildfeld (vgl. ebd.).

Untersuchungen der bildspendenden Felder auf der einen Seite und Untersuchungen der bildempfangenden Felder auf der anderen Seite gibt es bereits. Auf unser Beispiel angewandt [*Wortmünze*; M.S.], würde man dann z.B. alle Finanzmetaphern zusammenfassen. Man könnte auch alle Metaphern zusammenfassen, die Sprachliches bezeichnen. Das erste wäre ein semasiologischer, das letztere ein onomasiologischer Ansatz. Es wäre aber ein Irrtum zu glauben, man erhielte auf die eine oder die andere Art die Bildfelder der Sprache. Denn konstitutiv für die Bildfelder ist ja, daß zwei Sinnbezirke durch einen geistigen, analogiestiftenden Akt zusammengekoppelt sind. Das Wortwesen und das Münzwesen bilden jedes für sich bereits Sinnbezirke der Sprache, getrennt gehören sie aber noch nicht zur Metaphorik.

(Weinrich 1976: 284)

Weinrichs Bildfeld wird dadurch generiert, dass zwei Begriffe durch ihre sprachlichen Ausdrücke zueinander in Relation gesetzt werden. „Erst durch die Stiftung des Bildfeldes wird der eine Sinnbezirk zum bildspendenden Feld, der andere zum bildempfangenden Feld“ (ebd.). Die sprachliche Realisierung bzw. Materialisierung erschafft erst das Bildfeld sowie ein bildspendendes und ein bildempfangendes Feld. Eine Trennung bzw. Isolation des bildspendenden vom bildempfangenden Feld wäre – laut Weinrich – „eine unzulässige und trügerische Abstraktion“ (ebd.).

Weinrich führt noch weitere Bildfelder an (z.B. „Tierreich“ (ebd.: 285)), wobei es sich ausschließlich um Determinativkomposita handelt (vgl. ebd.).

Anschließend behandelt Weinrich Bildfelder in der Literatur. Dabei stellt er zunächst heraus, „daß Bildfelder nicht aus einer wie immer gearteten philosophischen Weltdeutung deduktiv ableitbar sind“ (ebd.). Weinrichs Zugang über die Literatur hat die „Bildungstradition“ (ebd.) im Blick und damit die Weitergabe von Bildfeldern als Teil kulturellen Wissens.

Vom Menschegeist gesetzt und in der Bildungstradition weitergereicht, sind sie dem Leser europäischer Literatur in einem Maße verfügbar, das dem Grade seiner Belesenheit entspricht. Sie sind unverwechselbare, geistige und materiale Gebilde der Sprache (*langue*).

(Weinrich 1976: 285; Hervorh. i.O.)

Daraus lässt sich ableiten, dass Weinrich den Zugang zu Bildung auch als Zugang zu (sprachlich vermittelten) Denktraditionen auffasst.

Bildfelder „überlagern sich teilweise und haben bisweilen einzelne Metaphernstellen gemeinsam“ (ebd.). Dabei „sind die Verbindungen zwischen den Bildfeldern [...] meistens bloß assoziativ“ (ebd.: 286), sodass „der Begriff des Bildfeldes nicht determinierend, sondern nur akzentuierend anwendbar ist“ (ebd.). Weinrich schließt das Vorkommen isolierter Metaphern nicht aus, sondern betont, dass (i) Bildfeld-Metaphern vergleichsweise häufig vorkommen und (ii) diese üblicherweise eher von der Sprachgemeinschaft angenommen bzw. akzeptiert werden (vgl. ebd.).

Steht jede Metapher in einem Bildfeld? Das wäre bei weitem zu viel gesagt. Denn jedes Wort kann metaphorische Bedeutung annehmen, jede Sache kann metaphorisch bezeichnet werden, und der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Die beliebige, isolierte Metapher ist allezeit möglich. Aber sie ist seltener, als man denkt, und – was wichtiger ist – sie hat gewöhnlich keinen Erfolg bei der Sprachgemeinschaft. Die Sprachgemeinschaft will die integrierte Metapher, vornehmlich (aber nicht ausschließlich) für den Bereich der inneren Erfahrung. Die in einem Bildfeld integrierte Metapher hat alle Aussichten, von der Sprachgemeinschaft angenommen zu werden, und die Sprachmeister wissen das.

(Weinrich 1976: 286)

Interessant ist hier auch, was Weinrich als „Bereich der inneren Erfahrung“ bezeichnet. Bildfeld-Metaphern vermitteln in diesem Sinne zwischen einem Sachverhalt in der außersprachlichen Wirklichkeit und der subjektiven Wahrnehmung bzw. Weltanschauung (im Kant'schen Sinne). Sie machen Sachverhalte (inner-)subjektiv erfahr- bzw. nachvollziehbar und somit verständlich.

Bildfeld-Metaphern erfüllen nicht nur eine Erkenntnisfunktion, sondern sind Teil von Kulturkreisen und gemeinsamen Denktraditionen. Im Anschluss an Weisgerber stellt Weinrich heraus, dass Bildfelder „zum sprachlichen Weltbild eines Kulturkreises [gehören]“ (ebd.: 287). Sie haben – um es mit Ehlichs Sprachfunktionen zu fassen – sowohl eine erkenntnistiftende (gnoseologische) als auch eine gemeinschaftsstiftende (kommunitäre) Funktion (vgl. Ehlich 2007a: 151–165).

Basierend auf der Identität metaphorischer Analogiestiftung (vgl. Weinrich 1976: 287) attestiert Weinrich „eine Harmonie der Bildfelder zwischen den einzelnen abendländischen Sprachen“ (ebd.) und bezeichnet das Abendland als „Bildfeldgemeinschaft“ (ebd.).

Die gemeinsame Teilhabe an den durch die erlernte Sprache oder gelesene Literatur vermittelten Bildfeldern unseres Kulturkreises ist eine Bedingung zivilisierter Verständigung. Die Bildfelder sind immer *unsere* Bildfelder.

(Weinrich 1976: 288; Hervorh. i.O.)

Für Weinrich ist „nur die Stiftung eines neuen Bildfeldes [schöpferisch]“ (ebd.). Das Füllen eines Bildfeldes mit Metaphern ist für ihn „nicht originale Schöpfung, sondern Autorschaft“ (ebd.). Ausschließlich die Allegorie stellt den Fall eines vollständig „in einem Text inkarniert[en]“ Bildfeldes dar (ebd.). In allen anderen Fällen handle es sich um Aktualisierungen einzelner Metaphern (vgl. ebd.).

Wir dürfen daher wohl sagen, daß das Bildfeld nicht nur als objektives, soziales Gebilde im Gesamt der Sprache vorhanden ist, sondern daß es auch im einzelnen metaphorischen Sprechakt subjektiv vergegenwärtigt wird, indem es vom Sprechenden mitgemeint, vom Hörenden mitverstanden wird.

(Weinrich 1976: 288)

Der Gebrauch einer Metapher ist für Weinrich also die Vergegenwärtigung eines spezifischen Bildfeldes, das im Rahmen des (sprachlichen) Sozialisationsprozesses mit angeeignet worden ist.

Am Beispiel von Metaphern zum Erinnerungsvermögen (*Memoria*) führt Weinrich aus, dass „Metaphern, zumal wenn sie in der Konsistenz von Bildfeldern auftreten, [...] den Wert von (hypothetischen) Denkmodellen [haben]“ (ebd.: 294). Seiner Auffassung nach führen Konsistenz (und Homogenität) der Verwendung von Bildfeldern zur Etablierung von Denkmodellen (vgl. ebd.: 291). Zur Trias Wirklichkeit-Sprache-Kognition hält er sogar fest, dass „[w]ir [...] einen Gegenstand wie die Memoria nicht ohne Metaphern denken [können]“ (ebd.: 294).

Weinrich befasst sich darüber hinaus – wie oben bereits erwähnt – mit der Kühnheit von Metaphern: „[J]e weiter Bildspender („Bild“) und Bildempfänger („Sache“) voneinander entfernt sind, um so kühner ist die Metaphorik“ (ebd.: 297). Metaphern haben für ihn einen „heuristischen Wert“ (ebd.: 302). Das Oxymoron *schwarze Milch* – für

Weinrich ebenfalls eine Metapher (vgl. ebd.: 305) – ist deshalb so kühn, „weil sie so gering [von den alltäglichen Beobachtungen] abweicht“ (ebd.). Diesen Gedanken leitet er folgendermaßen her: „Jede Metapher enthält einen Widerspruch zwischen ihren beiden Gliedern und enthüllt ihn, wenn wir sie beim Wort nehmen“ (ebd.: 303). Die (lexikalisch-semantische) Unverträglichkeit des metaphorisch verwendeten Ausdrucks mit seinem Umfeld bestimmt Weinrich als Widerspruch bzw. Widersprüchlichkeit. Auch den Ausdruck *Unvereinbarkeit* verwendet er in diesem Zusammenhang (vgl. ebd.: 304). Zur Erklärung der Kühnheit einer Metapher verwendet Weinrich das Konzept der Bildspanne.

Die einfache Widersprüchlichkeit einer Metapher ist unabhängig von der Bildspanne. Aber es hängt von der Bildspanne ab, ob wir die Widersprüchlichkeit bemerken und die Metapher als kühn empfinden. Bei großer Bildspanne bleibt die Widersprüchlichkeit in der Regel unbemerkt. Eine kleine Bildspanne hingegen erzwingt unsere Aufmerksamkeit für diese Widersprüchlichkeit und verleiht der Metapher den Charakter der Kühnheit.

(Weinrich 1976: 306)

In seiner Diskussion der Widersprüchlichkeit von Metaphern im Rahmen der Logik (*contradictio in adiecto*, z.B. „[q]uadratischer Kreis“ (ebd.: 306)) bestimmt Weinrich die Metapher als „eine widersprüchliche Prädikation“ (ebd.: 308). „Die kühne Metapher ist dann eine Prädikation, deren Widersprüchlichkeit nicht unbemerkt bleiben kann“ (ebd.).

Metaphern haben eine geringe Bildspanne, wenn der Bildspender dem Bildempfänger oder einem seiner Merkmale semantisch nahesteht, eine große Bildspanne, wenn der Bildspender dem Bildempfänger oder einem seiner Merkmale semantisch fernsteht. Semantische Nähe und Ferne sind grob danach bestimmbar, ob sich ein Oberbegriff leicht und einleuchtend einstellt.

(Weinrich 1976: 307)

Ob der inhärente Widerspruch als stark empfunden wird, „hängt vom Kontext, von unserer Bewußtseinslage und von der Gewöhnung ab“ (ebd.: 309–310).

Nachfolgend versucht Weinrich, die Rolle des Kontexts näher zu bestimmen. Er beginnt dabei mit einer Definition der Metapher: „Eine Metapher [...] ist ein Wort in einem Kontext, durch den es so determiniert wird, daß es etwas anderes meint, als es bedeutet“ (ebd.: 311). Für ihn ist das „die einzig mögliche Metapherdefinition“ (ebd.).

Das Verbannen von Metaphern ist für Weinrich „unnötig, weil die Wissenschaften wegen der stärkeren Kontextdetermination in ihren Texten Metaphernhäufungen besser vertragen als manche literarische Prosa“ (ebd.). Im Zusammenhang mit Balzacs Roman, an dem Weinrich die Rolle des Kontexts erläutert, betont er, dass „[d]ie Kühnheit [...] in der geringen Bildspanne, die uns zur Wahrnehmung der Widersprüchlichkeit zwingt[,] [liegt]“ (ebd.: 312). Für eine starke Kontextdetermination sorgt in Balzacs Roman der „Rahmen der Beschreibung, die ihren Gegenstand streng festhält“ (ebd.). Zu der Kontextdetermination durch die Beschreibung kommt eine Kontextdetermination „von anderen Metaphern her“ (ebd.) hinzu. Dadurch wirkt die dann auftretende Metapher weniger kühn (vgl. ebd.: 313). „Die stärksten Stützen einer Metapher sind [...] die metaphorischen Nachbarn, wenn sie aus dem gleichen Bildfeld stammen.²⁰ Also auch das Bildfeld als die semantische Heimat einer Metapher ist zu berücksichtigen“ (ebd.). Eine Metapher kann aber auch „zum Klischee oder zur sogenannten Exmetapher“ (ebd.) werden und zwar dann, „[w]enn wir sie [...] schon oft gehört haben“ (ebd.). Damit stellt Weinrich heraus, dass Metaphern über einen Lebenszyklus verfügen. Sie können ihren Status als Metapher durch häufigen Gebrauch und sich einstellende Vertrautheit – und damit schwindende Kühnheit – verlieren.

Auch die „Gerichtetheit“ (ebd.: 315) hat Weinrich im Blick. Am Beispiel des Gedichtes *Eine Hand* von Paul Celan (1975) diskutiert er die Metapher *Stundenholz*, die im ersten Vers des Gedichts (*Der Tisch, aus Stundenholz, ...*) zu finden ist. Dazu stellt er Folgendes fest: „Hier kommt uns kein Bildfeld in den Sinn. Die Metapher lebt aus ihrer eigenen Kraft“ (ebd.). Weinrich möchte anhand der Metapher im Gedicht demonstrieren, dass das Eigentümliche dieser Metapher in der Dynamik zwischen dem Determinationsdruck, der durch den Kontext ausgeübt wird, und der zum Bildfeld ausgebauten Metapherntradition liegt.

Die Metapherntradition hat hier einer Metaphernrichtung den Vorzug gegeben, und mit dieser Gerichtetheit hat sich die Metapher zum Bildfeld entfaltet, ist zu einer nicht mehr nur stilistischen, sondern sprachlichen Realität geworden. [...] Wir erwarten eher eine Metapher für die Zeit als für das Holz, weil die Zeit in mehr Bildfeldern metaphorisiert ist als das Holz. Wir können ja die Zeit gar nicht anders benennen als metaphorisch.

(Weinrich 1976: 315–316)

²⁰ Das ist beim Textstimulus, der sowohl die Metapher *Schmiermittel* als auch die Metapher *Reibung* enthält, der Fall (s. Kapitel 6.6.5).

In einer Metapher wie *Zeitenfluss* „ist [...] die Zeit Bildempfänger, Fluß [...] Bildspender“ (ebd.: 316). Im Fall von *Stundenholz* „bleibt die Metapher in der uns vertrauten Richtung auf die Zeit als das Eigentliche der Rede“, wobei „[d]as Holz [...] nur Bildspender [ist]“ (ebd.). Allerdings „übt [der Kontext des Verses] einen Determinationsdruck in der Gegenrichtung aus, auf das Holz als das Eigentliche“ (ebd.). Weinrich kommt zu dem Schluss, dass in diesem Fall „[d]ie Metapher [...] zwischen den beiden Kräften ihrer grammatischen Form [als Determinativkompositum; M.S.] und der Kontextdetermination in der Schwebe [bleibt], unentschlossen zwischen gegenseitiger Dynamik“ (ebd.). Hier scheint Weinrich die Rolle des Determinans und des Determinatums bei Determinativkomposita nicht ausreichend zu berücksichtigen.

Im anschließenden Teil seines Textes widmet sich Weinrich der Semantik der Metapher (vgl. ebd.: 317–327). Dabei geht er zunächst auf die von Quintilian eingeführte Definition der Metapher als verkürztem Gleichnis (s. Kapitel 4.1) ein, die für ihn „eine schlechte“, aber „bequeme Definition“ (ebd.) ist: „Mit ihrer Hilfe konnten sich die Logiker leicht des ganzen Metaphernproblems erwehren“ (ebd.).

Als sich dann seit Bréal die Semantik des Metaphernproblems annahm, trat an die Seite des rhetorischen die linguistische Metapherdefinition, meist in sprachgeschichtlicher oder sprachpsychologischer Gestalt. Seitdem ist die Metapher ein semantisches Problem. (Weinrich 1976: 317)

Weinrich befasst sich im nächsten Abschnitt mit der Rolle des Kontexts.

Wir gebrauchen [...] die Wörter in der Sprache nicht in der Isolierung, sondern zusammen mit anderen Wörtern in Texten. Hier geben sich die Wörter gegenseitig Kontext und determinieren einander, d.h. sie reduzieren ihren Bedeutungsumfang. [...] Je mehr Kontext ich hinzugebe, um so mehr Möglichkeiten fallen aus. Im Text hat daher ein Wort nicht mehr seine weite Bedeutung, sondern nur noch eine gegenüber seiner Bedeutung dem Umfang nach reduzierte und relativ enge Meinung. (Weinrich 1976: 318)

U.E. entspricht der Bedeutungsumfang in etwa dem Bedeutungspotential und die konkrete Meinung der aktuellen Bedeutung eines Ausdrucks (vgl. Hoffmann 2017a) – allerdings auf die Verwendung bezogen (s. Kapitel 2.1). Bei metaphorisch verwendeten Ausdrücken ist der Kontext essenziell. „Metaphern [können], im Unterschied zu Normalwörtern [nicht metaphorisch verwendete Ausdrücke; M.S.], unter keinen Umständen von

den Kontextbedingungen entbunden werden“ (ebd.: 319). Daraus folgert Weinrich, dass eine Metapher „immer ein – wenn auch kleines – Stück Text [ist]“ (ebd.). Er fordert, die Wortzentriertheit der traditionellen Semantik „zu einer Textsemantik hin zu überschreiten“ (ebd.), um die Rolle des Kontexts angemessen berücksichtigen zu können. „Die Bedeutung eines Wortes [...] ist wesentlich eine bestimmte Determinationserwartung“ (ebd.). Am Beispiel des französischen Ausdrucks *paysage* (dt. ‚Landschaft‘) legt er dar, dass „[d]ie in der Wortbedeutung *paysage* angelegte Determinationserwartung“ (ebd.: 319–320), dass im Verwendungszusammenhang, also im Text, (thematisch) „weiter von Landschaftlichem die Rede sein wird“ (ebd.: 319), bei der metaphorischen Verwendung des Ausdrucks nicht erfüllt wird, wodurch ein Überraschungseffekt erzielt wird (vgl. ebd.: 319–320). In unserer (handlungstheoretischen) Terminologie entspricht das einem (thematisch-)lexikalischen Bruch, der hörerseitig ein Erwartungsbruch ist.

[D]ie durch den Kontext bestimmte Meinung liegt nicht innerhalb, sondern außerhalb des Bedeutungsumkreises. Es entsteht ein Überraschungseffekt und eine Spannung zwischen der ursprünglichen Wortbedeutung und der nun vom Kontext erzwungenen unerwarteten Meinung. Wir wollen diesen Vorgang *Konterdetermination* nennen, weil die tatsächliche Determination des Kontextes gegen die Determinationserwartung des Wortes gerichtet ist. Mit diesem Begriff ist die Metapher definierbar als ein Wort in einem konterdeterminierenden Kontext.

(Weinrich 1976: 320; Hervorh. i.O.)

Für Weinrich ist es „der sehr weite Bedeutungsumfang [eines Ausdrucks; M.S.], der einer Metaphorisierung entgegensteht“ (ebd.: 321). Hierzu führt Weinrich u.a. die Beispiele *Sache* und *Gegenstand* auf (vgl. ebd.), die gewissermaßen (inhärent) vage sind. Dabei handelt es sich nach Weinrich um Ausdrücke mit einem weiten Bedeutungsumfang.²¹ Die im Ausdruck angelegte Determinationserwartung „[ist] verschieden scharf [...], je nachdem[,] ob die Bedeutung des Wortes relativ weit oder relativ eng ist“ (ebd.). Diese Abhängigkeitsrelation fasst Weinrich folgendermaßen:

Je enger der Bedeutungsumfang, um so schärfer ist die Determinationserwartung. Wenn aber umgekehrt der Bedeutungsumfang eines Wortes sehr weit ist, [...] dann ist die Determinationserwartung sehr vage. [...] Hier zeigt sich nun deutlich, daß die Metapher etwas mit der Determinationserwartung zu tun haben muß.

(Weinrich 1976: 321)

²¹ Das gilt auch für den Ausdruck *Mittel*, der als Determinatum des Determinativkompositums *Schmiermittel* in unserer Studie eine Rolle spielt.

Bei Ausdrücken mit einer schwach ausgeprägten bzw. vagen Determinationserwartung aufgrund eines weiten Bedeutungsumfangs (z.B. *Sache*) „fehlt [der Konterdetermination] der Widerstand“ (ebd.). „Die Konterdetermination soll ja bei der Metapher die Determinationserwartung durchkreuzen“ (ebd.). Eigennamen sind für Weinrich „Wörter mit notorisch engem Bedeutungsumfang“ (ebd.: 322).

Bei dem Eigennamen *Napoléon* liegt eine bestimmte Determinationserwartung vor, die aus historischem Wissen gespeist ist. Gebe ich nun einen Kontext hinzu, der dieser Determinationserwartung zuwiderläuft, [...] so habe ich eine Metapher vor mir.

(Weinrich 1976: 322)

Weinrich führt an, dass bereits die Nutzung eines Eigennamens in Verbindung mit einem Indefinitartikel zur Metaphorisierung dieses Eigennamens führt und zwar in dem Sinne, dass der Eigenname als Gattungsname bzw. -bezeichnung genutzt wird (vgl. ebd.).

An dem einen Ende der Skala befinden sich die Morpheme, gekennzeichnet durch einen relativ weiten Bedeutungsumfang und einen relativ armen Bedeutungsinhalt; an dem anderen Ende die Eigennamen, gekennzeichnet durch einen relativ engen Bedeutungsumfang und einen relativ reichen Bedeutungsinhalt.

(Weinrich 1976: 323)

Er unterscheidet hinsichtlich der Wortbedeutung dichotomisch zwischen Extension als „den semantischen Umfang“ (ebd.) und Intension als „den semantischen Inhalt“ (ebd.) eines Ausdrucks (vgl. ebd.). „Auch die Metapher hat ihren Ort auf der semantischen Skala. Auch für die Metapher erhalten wir zwei Werte, den Bedeutungswert und einen von ihm abweichenden Meinungswert, der durch den Kontext bestimmt ist“ (ebd.).

Weinrich stellt des Weiteren heraus, dass die Verwendung von Metaphern nicht gleichzusetzen ist mit einem Mangel an oder dem Verlust von Präzision. „Eine präzise Meinung [...] haben auch die Metaphern“ (ebd.: 324). Daraus folgert er, dass „[e]s [...] unberechtigt [ist], der Sprache ihre Bildlichkeit vorzuwerfen und in dieser nur das Indiz eines unklaren Denkens zu sehen“ (ebd.). Auch die (idealsprachliche) Debatte um Eigentlichkeit und Uneigentlichkeit diskutiert Weinrich. Dazu äußert er sich wie folgt: „Die Sprachkritik im Namen der Eigentlichkeit vergißt den Kontext. Sie vergißt das freie Spiel der Determination und die Dialektik von Bedeutung und Meinung“ (ebd.).

Weinrich schlägt – wie bereits dargestellt – ein Loslösen aus den Limitationen der traditionell wortzentrierten Semantik hin zur Semantik im Text sowie den Einbezug der Morphemebene vor. Hinzu kommt „die paradigmatische Ordnung des Bedeutungsfeldes (Wortfeldes)“ (ebd.: 325). Auch hier zeigt sich eine zeichenzentriert-strukturalistische Prägung der von Weinrich skizzierten Semantik.

Innerhalb eines Bedeutungsfeldes, darauf haben Trier und seine Nachfolger besonderen Nachdruck gelegt, gelten nun aber besondere semantische Gesetze. Sie besagen, daß ein Wort im Bedeutungsfeld seiner Bedeutung nach von der Zahl und Lagerung aller anderen Wörter desselben Feldes abhängig ist. Ändert sich die Bedeutung eines Wortes, so ändern sich die Bedeutungen aller Wörter.

(Weinrich 1976: 325)

Die Zeichenzentriertheit der Weinrich'schen Ausführung zeigt sich noch deutlicher hier: „Ein Zeichen muß vor allen Dingen von anderen Zeichen verschieden sein. Es muß distinktiv sein, wie man in der allgemeinen Zeichentheorie zu sagen pflegt“ (ebd.). Diese Denkweise wendet Weinrich analog auf den Bereich der Wortbedeutung an. „Je kleiner das Wortfeld und je deutlicher es strukturiert ist“ (ebd.: 326), desto klarer ist die Abgrenzung der Bedeutung eines Wortes von der Bedeutung eines anderen Wortes (vgl. ebd.). Dieses traditionell-semantische Konzept überträgt er auf Metaphorik, was ihn „vom Begriff des Bedeutungsfeldes (Wortfeldes) zum Begriff des Bildfeldes [führt]“ (ebd.).

Die Bildfelder teilen alle semantischen Merkmale mit den Bedeutungsfeldern, sie lassen sich auffassen als die Verbindung jeweils zweier Bedeutungsfelder. Haben die beteiligten Bedeutungsfelder unscharfe Grenzen, so sind auch die Grenzen der Bildfelder unscharf.

(Weinrich 1976: 326–327)

Weinrich löst sich nur geringfügig aus dem begrenzten Gebiet der traditionellen Semantik. Zwar schlägt er vor, den Kontext als ‚Kotext‘ im Sinne der Verwendung von Wörtern im konkreten Textzusammenhang bei der Analyse von Wortbedeutung zu berücksichtigen und führt dazu die Trennung von Meinen bzw. „Meinung“ (Bedeutung des Ausdrucks im konkreten Verwendungszusammenhang) und Bedeutung eines Wortes ein, verbleibt aber mit der Übernahme des Wortfeldkonzepts und dessen Übertragung auf das Bildfeld in strukturalistischen Traditionslinien. Auch das Einbeziehen der Morphemebene ist bedingt entfaltet und ebenso bedingt nützlich. Dieser Zugang zum Phänomen der Bedeutung ist – wie bereits mehrfach erwähnt – strukturalistisch geprägt und wenig

funktional. Hier sind es die Ausdrücke, die in Relation zueinander bestimmt werden. Die Perspektive, wie sie konkret zum Erreichen spezifischer kommunikativer Ziele verwendet werden, wird nicht systematisch bedacht. Eine darauf basierende Semantik führt in erster Linie die Probleme des strukturalistischen Paradigmas fort.

Weinrich skizziert abschließend drei Methoden der Metaphernanalyse: (i) die Mikro-Metaphorik, (ii) die Kontext-Metaphorik und (iii) die Text-Metaphorik (vgl. ebd.: 330–339).

Die erste Methode (Mikro-Metaphorik) umreißt er wie folgt.

Man bestimmt nach dieser Methode bei einer Metapher sowohl für das bildempfangende Element [...] als auch für das bildspendende Element [...] die semantischen Merkmale oder „Seme“, aus denen die jeweilige Wortbedeutung (das „Semem“) komponiert oder konstituiert ist.

(Weinrich 1976: 331)

Man erstellt im Rahmen dieses Verfahrens aus den Lexikonartikeln zweier zu vergleichender Seme Sem-Listen. „Die Seme der beiden Listen werden nun auf ihre Verträglichkeit („Kompatibilität“) hin miteinander verglichen“ (ebd.: 332). So ist es möglich, Verträglichkeit und Unverträglichkeit kontrastiv herauszuarbeiten. Diese Methode hat jedoch natürlich auch ihre Limitationen: „Welche Gründe nun überhaupt ein Leser haben kann, solche semantischen Leistungen zu erbringen, oder sie auch nicht zu erbringen, das kann von einer mikro-metaphorischen Methode nicht erklärt werden“ (ebd.: 333).

Die zweite Methode (Kontext-Metaphorik) ist daher makro-perspektivisch:

[D]er Makro-Zusammenhang des Kontexts [befindet] mit darüber, ob bei einer Metapher bestimmte Unverträglichkeiten in der Sem-Disposition hingenommen werden können oder nicht.

(Weinrich 1976: 333)

In diesem Zusammenhang greift Weinrich die Rolle der Rezipientenerwartungen erneut auf.

Es gehört zu den hermeneutischen Bedingungen der Textrezeption, daß der Rezipient schon zu Beginn seiner Dekodierungsleistung, wenn diese nicht unmöglich gemacht oder erheblich erschwert werden soll, einen – zumindest vagen – Vorbegriff des Textes haben muß. Er erhält im Normalfall vom Autor des Textes bestimmte Orientierungssignale, die sowohl inhaltlicher als auch formaler Art sein können. Auf diese Weise kann sich beim Leser eine bestimmte Erwartungsstruktur bilden, durch die dann die Rezeption der Textelemente vorgesteuert wird.

(Weinrich 1976: 334)

Die leserseitigen Erwartungen werden im von Weinrich diskutierten Beispiel bereits durch den Titel eines Textes (*Möwen* (Benjamin 1963)) erzeugt.

Der Leser hat vorerst keine besondere Veranlassung, an der Erwartungsinstruktion dieses Titels zu zweifeln, und er wird alle einzelnen Metaphern des Textes zunächst auf diese Erwartungen hin verstehen wollen. In diesem Sinne kann man sagen, daß alle Mikro-Metaphern, die sukzessive aufgenommen werden, makro-metaphorisch verstanden werden müssen.

(Weinrich 1976: 334)

Mit der Einführung eines Themas in der Überschrift wird rezipientenseitig eine Erwartung für den gesamten folgenden schriftsprachlichen Text geschaffen. Weinrich behandelt im diskutierten Beispiel die Metapher *Möwenvölker*. Er stellt heraus, dass das Determinans (*Möwen-*) Bildempfänger und das Determinatum (*-völker*) Bildspender ist (vgl. ebd.). Das ist u.a. auch dahingehend relevant, als dass in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls Determinativkomposita (*Flüchtlingsstrom*, *Asyl-Lotterie*, *Nusschale*, *Schmiermittel*) behandelt werden. Die Feststellung Weinrichs gilt sowohl für *Flüchtlingsstrom* als auch für *Asyl-Lotterie*, wobei diese beiden Komposita im Hinblick auf ihren unterschiedlichen Lexikalisierungs- bzw. Metaphorizitätsgrad – oder in der Weinrich'schen Terminologie ihrem Bildfeldcharakter nach – zu unterscheiden sind. *Nusschale* und *Schmiermittel* hingegen werden als Ganzes metaphorisch verwendet (s. Kapitel 6.6.5).

Im von Weinrich diskutierten Beispiel *Möwenvölker* „bestätigt das bildempfangende Metaphernelement *Möwen* die textuellen Erwartungen des Lesers“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Das bildspendende Element (*Völker*) hingegen bricht mit den Erwartungen.

Die dritte Methode der Metaphernanalyse, die Text-Metaphorik, erweitert erneut die Perspektive bzw. den Rahmen. Hier geht es Weinrich nun darum, „als Ort des Metaphernereignisses den Text-in-der-Situation anzusehen“ (ebd.: 337). Der Text soll dabei als Gesamter im Kontext seiner Entstehung, seiner gesellschaftlich-historischen

Einbettung, des Schaffens des Autors etc. analysiert werden. „Ein Text wird in seiner Situation analysiert, wenn die („pragmatischen“) Bedingungen der Kommunikation, die das Textereignis möglich machen, mit analysiert werden“ (ebd.).

Weinrich schließt im Abschnitt „Streit um den Sinn“ (ebd.: 340) mit der „weiteste[n] Definition der Metapher“ (ebd.: 341): „*Eine Metapher ist ein Text in einer konterdeterminierenden Situation*“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Er orientiert sich dabei an der Methode der Text-Metaphorik.

4.4 Searles Verständnis der Metapher

Als wichtiger Vertreter der philosophischen Sprechakttheorie hat John Searle u.a. einen bedeutenden Beitrag zur Pragmatik geleistet. In seinem Werk *Ausdruck und Bedeutung* (1982) setzt er sich auch mit dem Phänomen der Metapher auseinander. Dabei umreißt er den Gegenstand zunächst folgendermaßen:

Das Problem, die Funktionsweise von Metaphern zu erklären, ist ein Spezialfall des allgemeinen Problems, das Auseinanderklaffen von Äußerungsbedeutung und Satz- bzw. Wortbedeutung zu erklären. Das heißt, es ist ein Spezialfall des Problems, wie es möglich ist, etwas zu sagen und etwas anderes zu meinen, und zwar in Fällen, in denen man erfolgreich übermittelt, was man meint, obgleich sowohl der Sprecher als auch der Hörer wissen, daß die vom Sprecher geäußerten Worte nicht genau und wörtlich ausdrücken, was der Sprecher meint.

(Searle 1982: 98–99)

Auch Ironie und indirekte Sprechakte sind für Searle Beispiele für die Divergenz von Äußerungs- und wörtlicher Bedeutung (vgl. ebd.: 99), denn „[i]n jedem dieser Fälle meint der Sprecher etwas anderes als das, was der Satz bedeutet, und dennoch hängt das vom Sprecher Gemeinte in vielerlei Weise davon ab, was der Satz bedeutet“ (ebd.). Searle stellt direkt zu Beginn des Kapitels zur Metapher heraus, „daß das Problem der Metapher die Beziehung zwischen Wort- und Satzbedeutung einerseits und Sprecher- oder Äußerungsbedeutung andererseits angeht“ (ebd.).

Wenn wir von der metaphorischen Bedeutung eines Wortes, Ausdrucks oder Satzes reden, reden wir in Wirklichkeit davon, was sich mit ihm meinen ließe, wobei das Gemeinte sich dann jeweils von der wörtlichen Bedeutung des Wortes, Ausdrucks bzw. Satzes unterscheidet.

(Searle 1982: 99)

Damit werden Searles Auffassung nach „mögliche Sprecherabsichten“ (ebd.) behandelt bzw. adressiert. Die Unterscheidung zwischen *Wortbedeutung* bzw. *Satzbedeutung* einerseits und *Äußerungsbedeutung* andererseits fasst Searle folgendermaßen: *Äußerungsbedeutung* ist „das, was ein Sprecher mit dem Äußern von Wörtern, Sätzen und Ausdrücken meint“ (ebd.), während *Wortbedeutung* sich darauf bezieht, „was die Wörter, Sätze und Ausdrücke bedeuten“ (ebd.). „Bei metaphorischer Bedeutung handelt es sich immer um Äußerungsbedeutung“ (ebd.). Searle nimmt an, dass Prinzipien existieren, „denen zufolge er [der Sprecher; M.S.] mehr oder etwas anderes meinen kann als das, was er sagt“ (ebd.). Der Hörer wiederum muss diese Prinzipien kennen, „so daß er mit Hilfe dieses Wissens verstehen kann, was der Sprecher meint“ (ebd.). Searle formuliert entsprechend Prinzipien, „die wörtliche Satzbedeutung und metaphorische Äußerungsbedeutung zueinander in Beziehung setzen“ (ebd.: 100).

Vom Standpunkt des Hörers aus besteht das Problem einer Theorie der Metapher darin, zu erklären, wie er verstehen kann, was der Sprecher mit seiner Äußerung gemeint hat, und zwar unter der Voraussetzung, daß er nichts weiter hört als einen Satz mit seiner Wort- und Satzbedeutung. Vom Standpunkt des Sprechers aus besteht das Problem darin, zu erklären, wie er etwas meinen kann, was sich von der Wort- und Satzbedeutung des geäußerten Satzes unterscheidet.

(Searle 1982: 100)

Für Searle sind (i) Wahrheitsbedingungen in Relation zu (ii) Annahmen sowie (iii) Ähnlichkeit(en) bei der Behandlung des Phänomens der Metapher wesentlich.

Wir müssen bei unserer Behandlung metaphorischer Äußerungen drei Merkmale im Gedächtnis behalten. Erstens meint der Sprecher mit einer wörtlichen Äußerung, was er sagt; das heißt, wörtliche Satzbedeutung und Äußerungsbedeutung sind identisch. Zweitens legt die wörtliche Bedeutung eines Satzes Wahrheitsbedingungen nur relativ zu Hintergrundannahmen fest, die nicht zum semantischen Gehalt des Satzes gehören. Und drittens spielt der Ähnlichkeitsbegriff in jeder Behandlung wörtlicher Prädikation eine wesentliche Rolle.

(Searle 1982: 103)

Für Searle sind auch gerade tote Metaphern interessant, da „ihr fortgesetzter Gebrauch [...] ein Hinweis darauf [ist], daß sie ein semantisches Bedürfnis stillen“ (ebd.: 105). In seiner Behandlung des Phänomens der Metapher fokussiert sich Searle „auf die einfachsten Subjekt-Prädikat-Fälle“ (ebd.) und bestimmt die Form der metaphorischen Äußerung wie folgt.

Ein Sprecher äußert einen Satz der Form »S ist P« und meint damit metaphorisch, S sei R. Bei der Analyse metaphorischer Prädikation müssen wir daher zwischen drei Arten von Elementen unterscheiden. Erstens gibt es den Subjekt-Ausdruck »S« und den Gegenstand bzw. die Gegenstände über den bzw. über die mit ihm gesprochen wird. Zweitens ist da der geäußerte Prädikatausdruck »P« und seine wörtliche Bedeutung mit den zugehörigen Wahrheitsbedingungen samt Denotat, falls es eines gibt. Und drittens gibt es die Äußerungsbedeutung »S ist R« und die von ihr festgelegten Wahrheitsbedingungen. In seiner einfachsten Form besteht das Problem der Metapher darin, zu einer Charakterisierung der Beziehung zwischen S, P und R – und zu einer Angabe darüber, welche andern Informationen und Prinzipien Sprecher und Hörer verwenden – zu gelangen.

(Searle 1982: 105)

Für Searle spielen – wie oben bereits herausgestellt – u.a. Wahrheitsbedingungen eine Rolle (s. auch Kapitel 2.3). Er führt somit eine auf Frege basierende formale Semantik fort, die die Idee einer idealen Sprache verfolgt. Searle kontrastiert wörtliche und metaphorische Bedeutung, um hinter die Funktionsweisen bzw. -prinzipien von Metaphern und ihrem Verstehen blicken zu können.

Bei der wörtlichen Bedeutung sind Äußerungsbedeutung und Satzbedeutung identisch. Deshalb wird die Feststellung über den Gegenstand, um den es in der Feststellung geht, genau dann wahr sein, wenn sie die Wahrheitsbedingungen erfüllt, die von der Bedeutung des allgemeinen Begriffs festgelegt werden, wobei gemeinsame Hintergrundannahmen ins Spiel kommen. Um die Äußerung zu verstehen, benötigt der Hörer keinerlei zusätzliches Wissen über seine Kenntnis der Sprachregeln, der Äußerungsumstände und gewisser gemeinsamer Hintergrundannahmen hinaus. Bei der metaphorischen Äußerung hingegen sind die Wahrheitsbedingungen des Satzes und des Allgemeinbegriffs festgelegt. Um die metaphorische Äußerung zu verstehen, benötigt der Hörer mehr als seine Kenntnis der Sprache, der Äußerungsumstände und der gemeinsamen Hintergrundannahmen. Er muß über weitere Prinzipien oder weiteres inhaltliches Wissen (oder beides zusammen) verfügen, damit er dahinterkommen kann, daß der Sprecher mit »S ist P« »S ist R« meint.

(Searle 1982: 106)

Als „Grundprinzip, nach dem alle Metaphern funktionieren“ (ebd.), arbeitet Searle das Erinnern der „Äußerung eines Ausdrucks mit seiner wörtlichen Bedeutung und den zugehörigen Wahrheitsbedingungen“ [...] an eine andere Bedeutung mit den zugehörigen Wahrheitsbedingungen“ (ebd.: 106–107) heraus.

Searle reflektiert weiterhin zunächst „Theorien der Metapher von Aristoteles bis zur Gegenwart“ (ebd.: 107), um herauszustellen, welche Schwächen diese Ansätze haben. Dabei unterscheidet er zwischen (i) Vergleichstheorien und (ii) „Theorien semantischer Wechselwirkung“, die auch als Interaktionstheorie(n) bezeichnet werden.

Vergleichstheorien behaupten, daß metaphorische Äußerungen einen *Vergleich* oder eine *Ähnlichkeit* zwischen zwei oder mehr Gegenständen enthalten (z.B. Aristoteles; Henle, 1965); und Theorien semantischer Wechselwirkung behaupten, daß bei Metaphern ein *sprachlicher Gegensatz* (Beardsley, 1962) oder *Wechselwirkung* (Black 1962) zwischen zwei *semantischen Gehalten* im Spiel ist, und zwar zwischen dem des metaphorisch verwandten Ausdrucks und dem des ihn umgebenden wörtlichen Kontexts.

(Searle 1982: 107; Hervorh. i.O.)

Beide Theorien bzw. Theorienkomplexe haben – so Searle – eine jeweils spezifische Schwäche.

Die endemische Schwäche der Vergleichstheorien besteht darin [...], daß es ihnen nicht gelingt, zweierlei auseinanderzuhalten: einerseits die Behauptung, der Vergleich gehöre zur *Bedeutung*, mithin zu den *Wahrheitsbedingungen* der metaphorischen Feststellung, und andererseits die Behauptung, die Ähnlichkeitsannahme sei das *Folgerungsprinzip* oder ein Schritt im Vorgang des *Verstehens*, mit dessen Hilfe Sprecher Metaphern hervorbringen und Hörer sie verstehen. [...] [Die; M.S.] endemische Schwäche [der Theorien der semantischen Wechselwirkung; M.S.] besteht darin, die Unterscheidung zwischen der Satz- bzw. Wortbedeutung, die nie metaphorisch ist, und der Äußerungsbedeutung nicht zu erfassen.

(Searle 1982: 107–108; Hervorh. i.O.)

Searle ist der Auffassung, dass „Ähnlichkeit oft eine Rolle beim *Verstehen* von Metaphern spielt“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Nach meiner Auffassung besteht das Problem[,] (einfache Subjekt-Prädikat-)Metaphern zu erklären, darin, zu erklären, wie Sprecher und Hörer von der wörtlichen Satzbedeutung »S ist P« zu der metaphorischen Äußerungsbedeutung »S ist R« gelangen. Aber dies ist der Vergleichsauffassung zufolge nicht die Äußerungsbedeutung; vielmehr muß sich die Äußerungsbedeutung durch eine explizite Feststellung über eine Ähnlichkeit wie »S ähnelt P hinsichtlich R« ausdrücken lassen, oder die metaphorische Aussage »S ist P« soll – wie dies bei Miller [1979; M.S.] vorgesehen ist – als »Es gibt eine Eigenschaft F und eine Eigenschaft G, so daß das F-Sein von S dem G-Sein von P gleicht« analysiert werden.

(Searle 1982: 109–110)

Damit kommt Searle dem Aristotelischen Funktionsprinzip von Metaphern auf Basis der Analogie recht nahe. Entscheidend bei Searle ist die (bereits betonte) Trennung von wörtlicher Satzbedeutung und Äußerungsbedeutung. Unter diesem Gesichtspunkt legt er eine pragmatische Theorie der Metapher aus, da er die Rolle des Kontexts systematisch einbezieht. Problematisch ist jedoch, wie bereits erwähnt, dass in semantischer Hinsicht keine entfaltete handlungstheoretische Konzeption von Bedeutung mit einer Konstellation etc. zugrunde gelegt wird. Zudem sollte ein pragmatischer Ansatz den Reduktionismus der Gleichstellung von *Kontext* und *Satz* überwinden. Searles

Ausführungen zeigen, dass die sprechakttheoretische Variante einer handlungstheoretischen Sprachbetrachtung aufgrund der Fortführung der logisch-semantic Tradition nicht über die systematisch-analytische Erfassung der Satzebene als Verwendungszusammenhang von Sprache hinauskommt. Dabei wird die Illokution als Teil der Satzbedeutung (Sprechhandlungsbedeutung) gefasst.

Searle diskutiert am Beispiel *Richard ist ein Gorilla* seinen Standpunkt, dass Ähnlichkeit nicht Teil der Bedeutung ist.

Nach der Auffassung, die ich angreife, *bedeutet* (6 MET) [*Richard ist ein Gorilla*; M.S.], daß Richard Gorillas in gewissen Hinsichten ähnlich ist. Nach der Auffassung[,] für die ich eintrete, fungiert Ähnlichkeit als eine Verstehensstrategie und nicht als eine Bedeutungskomponente: (6 MET) besagt, daß Richard gewisse Merkmale besitzt (und um dahinterzukommen, welche das sind, suche man Merkmale, die mit Gorillas in Verbindung gebracht werden). Nach meiner Darstellung muß der »P«-Ausdruck keineswegs wörtlich in der Formulierung der Wahrheitsbedingungen der metaphorischen Behauptung erscheinen.

(Searle 1982: 112; Hervorh. i.O.)

Deutlich wird Searles Bezug zu Frege insbesondere in seiner weiteren Kritik an sowohl Vergleichs- als auch Interaktionstheorie der Metapher:

Mit Freges Terminologie könnten wir das jeweilige Versagen [der beiden Ansätze; M.S.] so beschreiben: Die Vergleichsauffassung versucht, Metapher als eine Beziehung zwischen (Fregeschen) Bedeutungen zu erklären, die Wechselwirkungsauffassung hingegen als Beziehung zwischen Sinn und mit den Bedeutungen assoziierten Überzeugungen.

(Searle 1982: 114)

Searle ist der Auffassung, dass dargelegt werden muss, „wie sich die Rolle, die Ähnlichkeit und Kontext bei Metaphern spielen, von der Rolle unterscheidet, die sie bei wörtlichen Äußerungen spielen“ (ebd.: 114–115). Sein Ansatzpunkt dabei ist die Optimierung der Aristotelischen Vergleichstheorie (vgl. ebd.: 115). Dabei begeht er jedoch den Fehler, die Aristotelische Auffassung mit der Quintilianischen gleichzusetzen.

Diese Theorie besagt, jede Metapher sei eigentlich ein wörtlicher Vergleich, bei dem das »wie« getilgt ist und die Hinsicht der Ähnlichkeit ungenannt bleibt. So bedeutet nach dieser Auffassung die metaphorische Äußerung »Der Mensch ist ein Wolf«: »Der Mensch ist in gewissen, nicht im einzelnen aufgeführten Hinsichten wie ein Wolf«.

(Searle 1982: 115)

Während für Aristoteles Vergleiche Metaphern sind, dreht Quintilian dieses Verhältnis um. Searle geht also von Quintilians (und Ciceros) Konzept der Metapher als verkürzten Vergleich aus, nicht vom Aristotelischen Standpunkt (s. Kapitel 4.1). Auf dieser Basis führt Searle Metaphern an, die seiner Auffassung nach die Vergleichstheorie widerlegen (vgl. ebd.: 119). Damit möchte er zeigen, dass nicht Ähnlichkeit, sondern andere Funktionsprinzipien eine Rolle spielen (vgl. ebd.: 120).

In »Sam ist ein Schwein« liegen Äußerungsbedeutung und Ähnlichkeiten auf der Hand, bei »Sally ist ein Eisklotz« hingegen nur die Äußerungsbedeutung. Die einfachere Hypothese ist demnach, daß diese Metapher – wie verschiedene andere, die ich nun erörtern möchte – nicht dank Ähnlichkeit, sondern nach ganz anderen Prinzipien funktioniert.

(Searle 1982: 120)

Searle führt ein weiteres Beispiel zum Widerlegen der Vergleichstheorie an. Der Vergleichsthese entsprechend analysiert er den Satz *Das Problem ist dornig* folgendermaßen: „Es gibt eine Eigenschaft G und einen Gegenstand y derart, daß das G-Sein des Problems dem Dornig-Sein von y ähnelt“ (ebd.: 121).

In Bezug auf George Miller (1979), dessen vergleichstheoretischen Ansatz er kritisch reflektiert, formuliert Searle folgende Problematik:

Meines Erachtens hat dieser Ansatz alle Schwierigkeiten der andern Vergleichstheorien, als da sind: Es wird fälschlicherweise unterstellt, der Gebrauch eines metaphorischen Prädikats lege den Sprecher auf die Existenz von Gegenständen fest, auf die das Prädikat im wörtlichen Sinne zutrifft; Wahrheitsbedingungen der metaphorischen Feststellung werden mit den Prinzipien durcheinandergebracht, mit deren Hilfe die Feststellung verstanden wird; es bleibt offen, wie man hinter die Werte der Variablen kommt [...]; und schließlich wird auch dieser Ansatz dadurch widerlegt, daß nicht allen Metaphern wörtliche Ähnlichkeitsfeststellungen unterliegen.

(Searle 1982: 122)

Searle thematisiert hier nicht nur die Probleme des Ansatzes von Miller, sondern allgemeine Schwierigkeiten aller Vergleichstheorien. Er zeigt anschließend prädikatenlogisch auf, dass Millers Ansatz – seiner Auffassung nach – nicht funktioniert. Dabei ist „Ähnlichkeit [...] ein leeres Prädikat“ (ebd.), sodass man beim Rezipieren und Verstehen der Metapher erkennen muss, „in welcher Hinsicht zwei Dinge einander ähneln, damit die Feststellung, sie ähnelten einander, überhaupt irgendwelchen Informationsgehalt hat“ (ebd.). Hierzu ist anzumerken, dass Ähnlichkeit eine Relation ist. Searle berücksichtigt in seiner formalsemantischen Betrachtung u.a. die Einbettung von Metaphern in größeren

kommunikativen Sinneinheiten mit illokutiver Qualität nicht. Relevant jedenfalls ist, dass er die Relation der Ähnlichkeit „als eine Interpretationsstrategie“ (ebd.: 124) versteht, also gewissermaßen vom Hörer aus konzeptualisiert: „Nach meiner Auffassung [...] funktioniert Ähnlichkeit im allgemeinen nicht als Bestandteil der Wahrheitsbedingungen [...]. Vielmehr funktioniert sie – wo sie überhaupt eine Funktion hat – als eine Interpretationsstrategie (ebd.: 123–124)“. Im folgenden Abschnitt fasst Searle die Schwierigkeiten und daraus resultierenden Konsequenzen der Vergleichstheorie(n) zusammen.

Erstens gibt es viele Metaphern, denen keine wörtliche Ähnlichkeit unterliegt, mit der sich die metaphorische Äußerungsbedeutung adäquat erklären ließe. Zweitens sind die Wahrheitsbedingungen (und mithin die Bedeutung) der metaphorischen Feststellung im allgemeinen nicht einmal da mit den Wahrheitsbedingungen identisch, die eine Feststellung über eine wörtliche Ähnlichkeit hat, wo solch eine Feststellung überhaupt einer metaphorischen entspricht. Drittens: Was wir von der Vergleichstheorie übernehmen sollten, sind Strategien zur Hervorbringung und zum Verständnis metaphorischer Äußerungen, in denen vom Begriff der Ähnlichkeit Gebrauch gemacht wird. Und viertens: Selbst wenn man die Ähnlichkeitstheorie so – d.h. als Interpretationstheorie – auffaßt, dann sagt sie uns immer noch nicht, wie wir dahinterkommen, welche Ähnlichkeitshinsichten der Sprecher im Sinn hat und welche Ähnlichkeiten er metaphorisch meint.

(Searle 1982: 124–125)

Auf dieser Basis formuliert Searle anschließend Prinzipien des Verstehens von Metaphern, wobei er die Auffassung vertritt, dass Metaphern sich nicht durch ein einziges Funktionsprinzip erklären lassen (vgl. ebd.: 125).

Die Frage »Wie funktionieren Metaphern?« ist ein bißchen wie die Frage »Wie erinnert uns ein Ding an ein anderes?«. Auf beide Fragen gibt es jeweils nicht eine einzige Antwort, obwohl Ähnlichkeit ganz offensichtlich bei der Beantwortung beider Fragen eine beträchtliche Rolle spielt. Zwei wesentliche Unterschiede zwischen beiden bestehen darin, daß Metaphern sowohl beschränkt als auch systematisch sind; beschränkt in dem Sinn, daß nicht jede Weise, in der uns etwas an etwas anderes erinnert, eine Grundlage für Metaphern abgibt, und systematisch in dem Sinn, daß Metaphern kraft eines Systems von Prinzipien mitteilbar sind, über das sowohl der Sprecher als auch der Hörer verfügt.

(Searle 1982: 125–126)

Searle nimmt gemeinsame Prinzipien an, die sowohl Sprecher als auch Hörer zugänglich sind, „[d]enn Verständigung ist nur möglich, wenn Sprecher und Hörer über gemeinsame Prinzipien verfügen“ (ebd.: 126). Die Relation der Ähnlichkeit fasst er als Erinnern auf, eine basale begriffliche Prozedur. Das hörerseitige Verstehen von Metaphern ist für Searle auch der Ansatzpunkt, um „herauszubekommen, wie es dem Sprecher möglich

ist, metaphorische Äußerungen zu machen“ (ebd.). Dabei handelt es sich nicht zwangsläufig um (Prozess-)Schritte, „die der Hörer bewußt macht“ (ebd.), sondern um „eine rationale Rekonstruktion der Schlußmuster [...], die unserer Fähigkeit unterliegen, [...] Metaphern zu verstehen“ (ebd.). Searle nutzt exemplarisch die Äußerung *Sally ist ein Eisklotz* (vgl. ebd.) und bestimmt (mindestens) drei Schritte des hörerseitigen Verstehens.

Meines Erachtens muß der Hörer bei den einfachen Fällen, die wir erörtert haben, wenigstens drei Arten von Schritten machen. Erstens muß er über eine Strategie verfügen, mit der er feststellt, ob er überhaupt nach einer metaphorischen Interpretation der Äußerung suchen muß oder nicht. Zweitens muß er – wenn er sich dazu entschieden hat, nach einer metaphorischen Interpretation Ausschau zu halten – über Strategien oder Prinzipien verfügen, mit denen er hinter mögliche Werte von »R« kommt. Und drittens muß er über Strategien oder Prinzipien verfügen, mit denen er den Bereich der Rs einschränkt: mit denen er entscheidet, welche Rs der Sprecher dem S vermutlich zuschreibt.

(Searle 1982: 126)

Hinweise für den Hörer, dass es sich um eine metaphorische Äußerung handelt, sind nach Searle „[o]ffensichtlich Falsches, semantischer Unsinn, Verstöße gegen die Sprechaktregeln und Verstöße gegen die Konversationsprinzipien der Verständigung“ (ebd.: 126–127). Damit sind die *Cues* für den Hörer jedoch nicht adäquat erfasst. Einerseits sind „Falsches“ (*falsch* ist ein absolutes Urteil) und „semantischer Unsinn“ Urteile des Hörers, denen eine Bewertungsfolie unterliegt und die auf Wissen basieren, das es weiter zu spezifizieren gilt. Andererseits zeigen die „Verstöße gegen die Sprechaktregeln und Konversationsprinzipien“, dass Searle klar in der Denktradition von Austin und in diesem Zusammenhang v.a. Grice zu verorten ist. Das Phänomen der Metapher lässt sich handlungstheoretisch – was ein Ziel dieser Untersuchung ist – nicht über Implikaturen und eine wahrheitskonditionale (Satz-)Semantik erfassen. Weder die Wissensressourcen von Sprecher und Hörer noch die Konstellation ihres (kooperativen) sprachlichen Handelns können im Rahmen eines solchen Ansatzes angemessen erfasst werden. Der Widerspruch, der erzeugt wird durch die metaphorische Verwendung eines Ausdrucks in einem konterdeterminierenden Kontext, die (semantische) Unverträglichkeit und Überraschung sind bereits beschrieben und treffen wohl am ehesten das, was Searle mit „semantischer Unsinn“ meint. Auch eine thematische Analyse kann die Unverträglichkeit eines Ausdrucks mit seinem Umfeld erfassen. Die Metapher stellt einen thematisch-lexikalischen (Kohärenz-)Bruch dar, hörerseitig führt sie zum Erwartungsbruch

und Rezeptionsdefizit, sollte es sich dabei nicht um eine gängige und bekannte Metapher handeln, die der Hörer bereits kennt.

Searle formuliert – analog zu den Grice'schen Konversationsmaximen – folgende (Hörer-)Strategie: *„Ist die Äußerung, wörtlich genommen, nicht in Ordnung, suche nach einer Äußerungsbedeutung, die sich von der Satzbedeutung unterscheidet“* (ebd.: 127; Hervorh. i.O.). Das ist Searles Auffassung nach *„[die bei weitem verbreitetste] Strategie, mit deren Hilfe der Hörer feststellen kann, daß eine Äußerung wahrscheinlich metaphorische Bedeutung hat“* (ebd.). Sie liegt dem ersten Schritt zugrunde (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden auch weitere Hinweise zur Identifikation von Metaphern verwendet (vgl. ebd.). Schließt der Hörer die wortwörtliche Bedeutung aus, *„kann er sich mit der Hilfe zahlreicher Prinzipien daranmachen, hinter die möglichen Werte von »R« zu kommen“* (ebd.).

Wenn du »S ist P« hörst und willst mögliche Werte von »R« finden, suche nach Hinsichten, in denen S Ähnlichkeit mit P haben könnte, wobei dies hervorstechende, wohlbekannte Merkmale von P-Dingen mit einem möglichst großen Unterscheidungsgehalt sind.

(Searle 1982: 127; Hervorh. i.O.)

Im ersten Schritt muss ein Hörer strategisch zum dem Schluss kommen, dass in einer Äußerung ein Ausdruck nicht wortwörtlich, sondern metaphorisch gemeint ist und entsprechend zu verstehen ist. Er muss also feststellen, dass nicht *S ist P*, sondern *S ist R* gemeint ist. Im zweiten Schritt muss er dann mögliche Werte von *R* ermitteln, bevor er im dritten Schritt den Bereich möglicher *Rs* einschränkt. Searle diskutiert am Beispiel *Sam ist ein Schwein*, dass im zweiten Schritt der Hörer Weltwissen einsetzt, *„das ihm solche Merkmale von Schweinen liefert wie: fett, verfressen, dreckig, und so weiter“* (ebd.: 128). Somit erhält der Hörer mögliche *R*-Werte.²² Die Notwendigkeit des dritten Schrittes fasst Searle wie folgt.

Doch haben auch jede Menge anderer wohlbekannter Merkmale von Schweinen hohen Unterscheidungsgehalt – beispielsweise haben Schweine eine ganz eigene Form und ganz besondere Borsten. Deshalb muß der Hörer – um die Äußerung zu verstehen – den dritten Schritt tun, in dem er den Bereich der möglichen *Rs* einschränkt.

(Searle 1982: 128)

²² U.E. spielen dabei u.a. Salienz, Prototypikalität und ein hohes Unterscheidungspotential der einzelnen Merkmale (in Relation zueinander) eine Rolle.

Der Aspekt, welche Merkmale relevant für die Metapher sind und welche nicht, wird im Rahmen der Kognitiven Semantik als *Invarianzprinzip* (Lakoff 1993) behandelt. Wir gehen weiter unten näher darauf ein (s. Kapitel 4.7).

Die „meistbenutzte“ (ebd.) Strategie für den dritten Schritt formuliert Searle folgendermaßen: „*Halte dich nun wieder an S und schau nach, welche der vielen in Frage kommenden Werte von »R« wahrscheinlich oder bloß möglicherweise zu den Eigenschaften von S gehören*“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Searle vergleicht *Sams Auto ist ein Schwein* mit *Sam ist ein Schwein*. Dieser Vergleich führt ihn zu der Schlussfolgerung, dass dieselbe Metapher „durch die jeweils unterschiedlichen Werte von »S« [*Sams Auto vs. Sam; M.S.*] verschieden eingeschränkt [wird]“ (ebd.).

Der Hörer muß sein Wissen über S-Dinge und P-Dinge zur Anwendung bringen, um zu einem Wissen darüber zu gelangen, welche unter den möglichen Werten von »R« plausiblerweise für die metaphorische Prädikation in Frage kommen.

(Searle 1982: 128)

Vergleichstheorien und Wechselwirkungstheorien der Metapher beantworten – laut Searle – unterschiedliche Fragen. Während Vergleichstheorien als Antworten auf den zweiten Schritt zu verstehen sind, beantworten Wechselwirkungstheorien die Frage im dritten Schritt, wie die im zweiten Schritt ermittelten möglichen Werte von R eingegrenzt werden können (vgl. ebd.).

Folgende acht Prinzipien listet Searle auf, „um – bei gegebenem »P« – hinter »R« zu kommen“ (ebd.: 129):

Prinzip 1. P-Dinge sind per definitionem R. [...]

Prinzip 2. P-Dinge sind kontingentermaßen R. [...]

Prinzip 3. Von P-Dingen wird oft gesagt oder angenommen, sie seien R auch wenn Sprecher und Hörer möglicherweise wissen, daß »R« nicht auf die P-Dinge zutrifft. [...]

Prinzip 4. P-Dinge sind nicht R, sie werden auch nicht für R-Dinge gehalten, und sie gleichen ihnen auch nicht; dennoch gehört es zu unserer [...] Empfindungsweise, daß wir da einfach eine Verbindung wahrnehmen, so daß P in unserem Geist mit R assoziiert wird. [...]

Prinzip 5. P-Dinge gleichen R-Dingen nicht, und derlei Ähnlichkeit wird auch nicht unterstellt; dennoch gleicht die Lage von etwas, das P ist, der Lage von etwas, das R ist. [...]

Prinzip 6. Es gibt Fälle, wo »P« und »R« identisch oder doch beinahe bedeutungsgleich sind, wo aber eines von beiden – gemeinhin »P« – in seiner Anwendung beschränkt ist und nicht wörtlich auf S zutrifft. [...]

Prinzip 7. Dies ist kein eigenständiges Prinzip, sondern eine Methode, die Prinzipien (1)–(6) auf einfache Fälle anzuwenden, die nicht von der Form »S ist P« sind, bei denen es sich vielmehr um relationale Metaphern handelt oder um Metaphern anderer syntaktischer Form (beispielsweise solche mit Verben und prädikativen Adjektiven). [...] Die Aufgabe

des Hörers besteht nicht darin, von »S ist P« zu »S ist R« überzugehen, sondern vielmehr von »S steht in der P-Beziehung zu S*« zu »S steht in der R-Beziehung zu S*«. [...]
Prinzip 8. [...] Sagt man »S ist P« und meint damit »S ist R«, dann können P und R durch Beziehungen wie die folgenden miteinander assoziiert sein: die Beziehung des Teils zum Ganzen, die des Enthaltenden zum Enthaltenden, und sogar die des Bekleidenden zum Bekleideten.

(Searle 1982: 129–133; Hervorh. i.O.)

Diese Prinzipien bedürfen näherer Betrachtung. Nach dem ersten Prinzip von Searle versteht man die Metapher *Sam ist ein Gigant* als „*Sam ist groß*, denn Giganten sind per definitionem groß“ (ebd.: 129; Hervorh. M.S.), d.h., „[w]enn die Metapher funktioniert, wird R dann eines der hervorstechenden Definitionsmerkmale von P sein“ (ebd.). In diesem Prinzip geht es Searle u.E. weniger um Salienz, sondern um ein spezifisches Definitionsmerkmal, das eine Besonderheit darstellt. Beim zweiten Prinzip hingegen „sollte die Eigenschaft R wohl wiederum eine hervorstechende oder doch wohlbekannte Eigenschaft von P-Dingen sein“ (ebd.). Hier geht es weniger um ein besonderes Spezifikum, sondern um saliente und bekannte Merkmale. Das erste und zweite Prinzip „setzen metaphorische Äußerungen in Beziehung zu wörtlichen Vergleichen“ (ebd.). Prinzip 3 schließt Fälle ein, die auf Assoziationen basieren, „auch wenn Sprecher und Hörer um deren Falschheit wissen“ (ebd.: 130). Das vierte Prinzip ist ein Bereich (überwiegend) skalarer Assoziationen (z.B. *Mary ist süß*) (vgl. ebd.): „Diese metaphorische Bedeutung besteht, obwohl es keine wörtlichen Ähnlichkeiten gibt, auf denen die Metaphern beruhen würden“ (ebd.). Das Prädikativum *süß* ist ein Geschmack im Sinne einer Eigenschaft von bestimmten Speisen. Dieser Geschmack kann nur von einem wahrnehmenden Subjekt als solcher erkannt (und benannt) werden. Süße ist ein Merkmal bzw. Charakteristikum von Süßspeisen, die sich i.d.R. großer Beliebtheit erfreuen und mit einem positiven Wert assoziiert werden. Da subjektive Wahrnehmungen, innere Gefühlslagen etc. intersubjektiv nicht direkt zugänglich sind, sondern (sprachlich) vermittelt werden müssen, sind derartige Metaphern in diesen Bereichen gängig. Searle scheint diesen konzeptuellen Bereich nicht vollständig durchleuchtet zu haben – insbesondere auch im Hinblick darauf, dass Ähnlichkeit für ihn in erster Linie eine hörerseitige Verstehensstrategie ist. Das Prinzip besagt jedoch, dass diese keine Verwendung finden kann, da sie in derartigen Fällen nicht greift. Davon abgesehen, dass das Weinrich'sche Bildfeld sich hier gut zur Erklärung eignet, stellt sich die Frage, was die Kernaussage des vierten

Prinzips eigentlich ist. *Manche Metaphern sind rein assoziativ* hat kein sonderliches Erklärungspotential und eignet sich nicht, um *R*-Werte zu bestimmen.

Für das fünfte Prinzip führt Searle folgendes Beispiel an:

So könnte ich zu jemandem, dem gerade eine riesige Beförderung widerfahren ist, sagen [...] *Du gehörst jetzt zum Adel*, womit ich dann nicht meine, daß etwas an ihm persönlich adlig wirkt, sondern daß seine neue Position bzw. Lage der eines Adligen gleicht.

(Searle 1982: 131; Hervorh. M.S.)

An dem Beispiel zum fünften Prinzip zeigt sich, dass Searle über keine präzise Semantik der Metapher verfügt. Die Hinsicht der Gleichsetzung ist in diesem Fall die Position der Person in der Gesellschaft. Unklar ist, warum Searle daraus ein eigenständiges Prinzip ableitet, denn schließlich ist die Verstehens- bzw. Funktionsweise der Metapher hier nicht anders als in den anderen diskutierten Fällen, es ist einfach eine andere Metapher. Status ist eine inhärente Bedeutungskomponente des Ausdrucks *Adel*, Teil seines Konzeptkerns. In diesem Fall wird vielmehr eine Gruppenzugehörigkeit sprachlich zugewiesen, die nicht wortwörtlich zu verstehen ist. Die Ableitung (und Formulierung) eines eigenständigen Prinzips scheint an dieser Stelle jedenfalls unzulässig.

Zum sechsten Prinzip gibt Searle u.a. das Beispiel „Ihr Blick war eisern“ (ebd.: 131) an. Hier geht es ihm um die Einschränkung, dass *eisern* als Eigenschaft auf materielle Objekte zutreffen kann, nicht jedoch auf Nicht-Materielles (hier: *Blick*) (vgl. ebd.).

Im siebten Prinzip, das keines ist, bestimmt Searle das methodische Vorgehen des Hörers bei anderen metaphorischen Formen (er geht vom satzförmigen Default mit Kopula und metaphorischem Prädikativum aus). Seiner Auffassung nach gibt es Fälle, in denen der Hörer unter Einsatz von Ähnlichkeit als (hermeneutische) Strategie keine Eigenschaft *R* finden kann, „die S[-] und P-Dingen gemeinsam ist“ ebd.: 131). Die Aufgabe des Hörers ist es dann, nach einer Beziehung *R* zu suchen, „die zwar nicht identisch ist mit der Beziehung *P*, ihr aber doch in irgendeiner Hinsicht gleicht“ (ebd.). Identität, Gleichheit, Ähnlichkeit – das sind Relationen. Searle nutzt hier das Beispiel *Sam verschlingt Bücher* (vgl. ebd.). Da das direkte Objekt nicht zu der Kategorie NAHRUNG zählt, weiß der Hörer, dass das Verb, das eine Art der Nahrungsaufnahme bezeichnet, nicht wortwörtlich zu verstehen ist. Er geht dann – nach Searle – den Weg, *Sam verschlingt Bücher* in Relation zu setzen zu *Sam verschlingt NAHRUNG*. Das ist u.E. nicht notwendig. Der Hörer muss sich vielmehr darüber bewusst werden, was das Besondere an der Art der

Nahrungsaufnahme ist, die mit dem Verb *verschlingen* benannt wird. Auch Searles weitere Ausführungen zum siebten Prinzip bleiben vor diesem Hintergrund vage.

[U]nd auch wenn diese definitionsgemäße Ähnlichkeit zwischen der P-Beziehung und der R-Beziehung das Prinzip abgäbe, mit dem der Hörer die R-Beziehung erschließt, so macht doch – anders als bei den einfachsten »S ist P«-Beispielen – die Hinsicht, in der die beiden Beziehungen einander gleichen, noch nicht den ganzen Gehalt der Relation R aus. In diesen Fällen muß der Hörer sich daranmachen, eine Beziehung (oder Eigenschaft) zu finden, die der vom metaphorischen Ausdruck »P« wörtlich zum Ausdruck gebrachten Beziehung oder Eigenschaft ähnlich (oder sonstwie mit ihr assoziiert) ist. Und die Prinzipien haben nun die Funktion, ihn diese Beziehung oder Eigenschaft aussondern zu lassen, indem sie ihm eine Hinsicht angeben, in der die Beziehung P und die Beziehung R ähnlich oder sonstwie miteinander assoziiert sein könnten.

(Searle 1982: 132)

Zum achten Prinzip merkt Searle an, dass er „Metonymie und Synekdoche als Spezialfälle der Metapher“ (ebd.) behandelt. Das fasst er jedoch als „eine rein terminologische Frage“ (ebd.) auf.

Searle fasst die folgenden drei Strategien und Prinzipien seiner „Theorie metaphorischer Prädikation“ (ebd.) zusammen:

Erstens muß es beiden bekannte Strategien geben, mit deren Hilfe der Sprecher bemerken kann, daß die Äußerung nicht wörtlich gemeint ist. Die verbreitetste, wenn auch nicht einzige Strategie beruht darauf, daß die Äußerung offensichtlich nicht in Ordnung ist, wenn sie wörtlich genommen wird. Zweitens muß es beiden bekannte Prinzipien geben, durch die der »P«-Ausdruck (seine Bedeutung, seine Wahrheitsbedingungen oder seine Denotation (falls er eine hat)) – mit möglichen Werten von »R« assoziiert wird. Das zentrale Problem der Metapher ist es, diese Prinzipien anzugeben. [...] Drittens muß es beiden bekannte Strategien geben, die Sprecher und Hörer angesichts ihrer Kenntnis des »S«-Ausdrucks (sei das nun seine Bedeutung oder die Beschaffenheit dessen, was er bezeichnet, oder beides) in die Lage versetzt, den Bereich der möglichen Werte von »R« so einzuschränken, daß sich der tatsächliche Wert von »R« ergibt. Das grundlegende Prinzip dabei ist, daß nur solche möglichen Werte von »R« die tatsächlichen Werte sein können, die mögliche Eigenschaften von S bestimmen.

(Searle 1982: 134)

Eine Bedingung, die im Kontext der Sprachaneignung zentral ist, ist, dass „Sprecher und Hörer über genug sprachliches und inhaltliches Wissen verfügen, um sich mit wörtlichen Äußerungen zu verständigen“ (ebd.: 133–134). Ist das der Fall,

dann sind die folgenden Strategien und Prinzipien einzeln notwendig und zusammenge-
nommen hinreichend, um Sprecher und Hörer in die Lage zu versetzen, Äußerungen der
Form »S ist P« zu machen und zu verstehen, mit denen der Sprecher metaphorisch meint,
daß S R ist (wobei $P \neq R$).

(Searle 1982: 133–134)

Zwei Faktoren spielen – Searles Auffassung nach – eine Rolle hinsichtlich der „Aus-
druckskraft guter Metaphern“ (ebd.: 138):

Der Hörer muß dahinterkommen, was der Sprecher meint – er muß zur Verständigung
mehr beitragen als bloß passives Aufnehmen – und er muß das dadurch tun, daß er den
Weg über einen verwandten semantischen Gehalt nimmt, der sich vom mitgeteilten un-
terscheidet.

(Searle 1982: 138)

Searles entscheidender Beitrag läge darin, den Hörer in einer Handlungstheorie mitzu-
denken. Dies tut er jedoch nicht konsequent. Seine Strategien und Prinzipien sind nicht
empirisch fundiert, d.h., er hat sie nicht auf Daten basierend rekonstruiert, sondern lo-
gisch erschlossen (er nimmt gewissermaßen einen hypothetischen Hörer an). Des Wei-
teren führt er eine auf Frege basierende Semantik fort, die einem handlungstheoreti-
schen Ansatz nicht angemessen ist. Das dritte – bereits thematisierte und damit verbun-
dene – Problem ist, dass Searle bei der Sprachanalyse primär auf die Satzebene zentriert
bleibt und nicht systematisch größere oder kleinere Handlungs- und Sinnzusammen-
hänge berücksichtigt.

4.5 Sprachphilosophischer Exkurs I: Vedder und die hermeneutische Bedeutung der Metapher

Ben Vedder versucht, den „Begriff der Metapher in einem breiteren hermeneutischen
Kontext von Gadamer aus zu verstehen“ (Vedder 2012: 75). Basierend auf Gadamer ar-
beitet Vedder heraus, dass es beim Phänomen der Metapher „um das Bemerkten des
Gleichen im Unterschiedlichen [geht]“ (ebd.: 76). „Gerade die Metapher hat, in Aristo-
telischen Begriffen gedacht, als spezielle ontologische Funktion, daß sie die Wirklichkeit
als Akt zeigt; sie zeigt das Seiende als *Energeia*“ (ebd.; Hervorh. i.O.).²³ Der Metapher

²³ Wilhelm von Humboldt greift den Aristotelischen *Energeia*-Begriff wieder auf: „Sie [die Spra-
che; M.S.] selbst ist kein Werk (*Ergon*), sondern eine Tätigkeit (*Energeia*). [...] Sie ist nämlich die
sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken

wird hier die Funktion zugeschrieben, Wirklichkeit *in actu* sprachlich zu vollziehen. Vedder betont, dass „[g]erade weil ein Element [...] vertraut und bekannt ist, [...] das fremde Prädikat, aus einem anderen Bedeutungshorizont oder [aus einer anderen; M.S.] Tradition stammend, verständlich [wird]“ (ebd.: 78).

In seiner Hermeneutik-Einführung behandelt Jung (2001/⁴2012) den Gadamer'schen Horizont-Begriff als Einstieg in dessen hermeneutisches Denken: „Im Begriff des Horizonts ist so etwas wie ein universales Kontextualitätsprinzip gedacht“ (Jung 2001/⁴2012: 117). Laut Jung betone Gadamer insbesondere, „dass der beim Verstehen vorgegebene Horizont dem Subjekt des Verstehens unverfügbar vorgegeben ist, geschichtlich gewordener Sinn, der allem Handeln und Deuten vorausliegt“ (ebd.).

Leitend ist [...] der Gedanke, dass die Unhintergebarkeit des Horizonts darauf hinausläuft, jedes explizite Wissen, Verstehen, Handeln als von einem Vorverständnis geleitet zu sehen, das seinerseits niemals vollständig expliziert werden kann. [...] Der Horizont entzieht sich, er bleibt immer der implizite Hintergrund jedweder Explizierung – was ja im Übrigen auch auf der Ebene der Metapher in der Vergeblichkeit des Versuchs zum Ausdruck kommt, ans Ende des Horizonts zu gelangen.

(Jung 2001/⁴2012: 118)

Interessanterweise verlässt Vedder die Satzebene als Kontext dennoch nicht. Zwar ist der Zugang zum Phänomen gebrauchsbasiert, eine größere (funktionale) Einbettung eines metaphorisch verwendeten Ausdrucks betrachtet er jedoch nicht. Es ist bemerkenswert, wie wirkungsmächtig die Limitation auf die Satzebene ist. Die Satzcentriertheit zeigt sich u.a. hier: „Eine Studie der Metapher muß eine Studie des metaphorischen Sprachgebrauchs sein und muß sich deswegen auf dem Niveau des Satzes bewegen als kleinste bedeutungsvolle Einheit des Sprechens“ (Jung 2001/⁴2012: 78).

Metaphern sind nach Vedder im Hinblick auf Perspektivierung relevant. Sie „spielen [...] eine Rolle, wo eine neue Perspektive hervorgerufen wird“ (ebd.: 79). Dabei sind sie „nicht nur Ausschmückung in einer Rede, sondern sie werden Handlungsmotive“ (ebd.). Vedder bezeichnet Metaphern in diesem Zusammenhang als Bilder (vgl. ebd.). Für das metaphorische Sprechen braucht man „eine gewisse Vertrautheit mit einem traditionell überlieferten Gedankengut und Sprachraum“ (ebd.: 80)²⁴, denn „[i]m Sprechen ist auch der Verstehenshorizont der miteinander Sprechenden wichtig“ (ebd.: 79).

fähig zu machen“ (von Humboldt 1949: 44). Auch Bühler greift die *Ergon*- und *Energeia*-Dichotomie auf (s. z.B. Bühler ³1999: 48).

²⁴ Dieser Gedanke scheint durchaus kompatibel mit Weinrichs Bildfeldgemeinschaft zu sein.

Metaphern setzen in dieser Hinsicht ein bekanntes Gedankengut voraus, das durch die Tradition überliefert wird. So setzen Metaphern immer einen oder mehrere bekannte und vertraute Verstehenshorizonte voraus, die in Erinnerung gerufen werden, wenn Wörter kombiniert werden und so etwas Neues aussagen. Das Neue, das die Metapher bewirkt, bedeutet, daß sie einerseits schon erzählte Tradition wiederholt, und andererseits diese Tradition in ein anderes Licht stellt. Hier erweist sich die Tradition als Grenze der Übertragung.

(Vedder 2012: 80)

Für Vedder „repräsentiert [[d]ie wörtliche Bedeutung] erstarrte Tradition“ (ebd.: 88). In Bezugnahme auf Heideggers hermeneutisches *Als-Verstehen* (vgl. Heidegger 1986: 149) stellt Vedder heraus, „daß eine Sache immer verstanden wird ,als‘ dies oder ,als‘ das“ (Vedder 2012: 81).

Dieses ,als‘ deutet auf den Horizont, vor dem die Sache verstanden oder gesehen wird. Dies bedeutet, daß eine Sache immer auf eine bestimmte Weise verstanden und ausgelegt wird. In der hermeneutischen Sprache, die eine interpretierende Sprache ist, ist eine Sache nicht nur verstanden ,als‘, sondern auch gesehen ,als‘; eine Sache ist sichtbar ,als‘. Es geht hier zu weit[,] dies mit dem ,Sehen-als‘ von Wittgenstein zu verbinden, aber daß eine Verbindung möglich ist, das scheint mir klar [...].

(Vedder 2012: 81)

Vedder bezieht Wittgensteins Aspektsehen bzw. Sehen-als auf das Phänomen der Metapher: „Das ,Sehen-als‘ zeigt einen Aspekt der Sache, von der gesprochen wird, und dieser Aspekt wird mit einem übertragenden Wort in Worte gefaßt“ (ebd.). Auch in Bezug auf Aristoteles stellt Vedder fest, dass „[s]chon Aristoteles [...] darauf hingewiesen [hat], daß gutes Metaphorisieren eine Sache des guten Sehenkönnens ist“ (ebd.). Vedder konzeptualisiert das als „sinnliche Anschauung“ (ebd.) und verweist auf die handlungspraktischen Auswirkungen der Erkenntnis durch Imagination auf die Wirklichkeit.

Die Metapher, Symbole und Erzählungen, die durch die Imagination produziert werden, geben uns imaginäre Variationen der Welt. Sie machen es uns so möglich, die Welt auf eine andere Weise darzustellen und Handlungen auszuführen, die zu einer Änderung der Welt führen. Bedeutungserneuerung kann also zur sozialen Änderung führen, weil die mögliche Welt der Einbildung durch das Handeln verwirklicht werden kann.

(Vedder 2012: 82)

Bei der Metapher „geht [[e]s] [...] um einen absichtlichen Irrtum im Hinblick auf das Wörtliche“ (ebd.: 84). Eine Metapher könne nur verstanden werden, „wenn der Leser oder Hörer fähig ist, das Übertragene zu erkennen“ (ebd.: 85).

Die metaphorische Aussage findet [...] ihre Grenze in der Unübertragbarkeit des einen Horizonts auf den anderen und in der absurden Unverträglichkeit, die auftreten kann, wenn zwei Verstehenshorizonte kombiniert werden. Hier sieht man abermals die Verbindung der Metapher mit der Tradition. Die metaphorische Übertragung wird [...] nur bemerkt, wenn sie vom Leser oder Hörer erkannt wird. Die Tradition bestimmt gleichsam dasjenige, was übertragen werden kann, und dies findet auch innerhalb der Tradition seine Grenzen.

(Vedder 2012: 84)

Die Metapher hat nicht nur eine epistemische, sondern auch eine ontologische, das Sein betreffende Wirkung: „Sein manifestiert sich als ein ‚Sein-als‘. Sein manifestiert sich immer in Aspekten“ (ebd.: 85–86). Während der Adjunkt *wie* als Vergleichsoperator auf die spezifischen Hinsichten des analogischen Moments der Metapher gerichtet ist – also auf den konzeptuellen Aufbau und Prozess –, ist *als* auf das Resultat, auf die Erkenntnis und das Verstehen gerichtet. „Das ‚Sehen-als‘, das durch die Metapher ermöglicht wird, enthüllt auf der ontologischen Ebene ein ‚Sein-als‘“ (ebd.: 86).

Es geht in der Metapher [...] nicht um eine Beschreibung desjenigen, was in einer empirischen Wirklichkeit vorhanden ist, es geht darum, etwas an dem Seienden sichtbar zu machen, was vorher nicht gesehen wurde. Dies bestätigt, daß es bei der Metapher um eine Logik der Entdeckung oder der Enthüllung geht.

(Vedder 2012: 86)

Einerseits ist das Sehen-als der Metapher „eine Umorganisation des Denkens und eine Umorganisation der Sicht auf die Wirklichkeit“ (ebd.: 87), andererseits „ist [es] auch Entdeckung“ (ebd.). Vedder bestimmt das Sein-als als „eine Expression der Spannung zwischen Identität und Differenz“ (ebd.), das „das Seiende in seinen verschiedenen Möglichkeiten aus[drückt]“ (ebd.).

Im Zusammenhang des Erkenntnispotentials der Metapher geht Vedder auch auf den Lebenszyklus von Metaphern ein.

Eine Metapher kann sich [...] in drei Stadien befinden. Im anfänglichen Stadium scheint sie unangepaßt, weil man sich an das geltende, wörtliche und vertraute Urteilen hält. Im zweiten Stadium wird sie eingebürgert und verschafft Einsicht. Am Ende wird die Metapher ein Gemeinplatz, ein Klischee. Diese Klischees, oder tote Metaphern, von denen es im Wörterbuch wimmelt, sind wiederum die Basis für das Entstehen und Erkennen von neuen lebendigen Metaphern.

(Vedder 2012: 88)

Dabei hat Vedder vermutlich synchron rekonstruierbare Katachresen im Blick (z.B. *Tischbein*). Wir werden weiter unten näher auf den Lebenszyklus der Metapher eingehen (s.

Kapitel 4.8). Die Metapher ist nach Vedder nicht nur relevant für die Anschauung, die innere konzeptuelle Ebene, sondern – wie bereits erwähnt – auch für die Erfahrbarkeit von Wirklichkeit.

Weil die Metapher Bedeutung und Sinn schafft, hat sie das Vermögen, Wirklichkeit zu repräsentieren. Dies bedeutet wiederum, daß sie für die Sprache neue Gebiete der Wirklichkeitserfahrung möglich macht. [...]

Das Metaphorisieren ist also die Fähigkeit in der Sprache sinnerschöpfend zu sein, und damit Erfahrungs- und Wirklichkeitsgebiete zur Sprache zu bringen.

(Vedder 2012: 88)

Gehen wir nachfolgend etwas näher auf Wittgensteins Aspektsehen (Sehen-als) ein.

4.6 Sprachphilosophischer Exkurs II: Wittgensteins Aspektsehen

Wie genau ist Wittgensteins Aspektsehen zu verstehen? Sowohl der Aspektbegriff als auch Ähnlichkeit – eine Relation – spielen dabei eine Rolle.

Ich betrachte ein Gesicht, auf einmal bemerke ich seine Ähnlichkeit mit einem andern. Ich *sehe*, daß es sich nicht geändert hat; und sehe es doch anders. Diese Erfahrung nenne ich „das Bemerkens eines Aspektes“.

(Wittgenstein ⁴2015: 203; Hervorh. i.O.)

Wittgenstein unterscheidet dabei „zwischen dem ‚stetigen Sehen‘ eines Aspektes und dem ‚Aufleuchten‘ eines Aspektes“ (ebd.: 204), was er u.a. am Beispiel von Kippfiguren erläutert. „Der Ausdruck des Aspektwechsels ist der Ausdruck einer neuen Wahrnehmung, zugleich mit dem Ausdruck der unveränderten Wahrnehmung“ (ebd.: 206; Hervorh. i.O.). Jedoch ordnet Wittgenstein das Sehen-als nicht der Wahrnehmung zu, weshalb „es wie ein Sehen und wieder nicht wie ein Sehen [ist]“ (ebd.: 207). Der Ausruf *Ein Hase!* beim Wahrnehmen eines vorbeilaufenden Hasen ist nach Wittgenstein „die Beschreibung einer Wahrnehmung“ (ebd.). „Wer den Gegenstand anschaut [also wahrnimmt; M.S.], muß nicht an ihn denken; wer aber das Seherlebnis hat, dessen Ausdruck der Ausruf ist, der *denkt* auch an das, was er sieht“ (ebd.; Hervorh. i.O.). An dieser Stelle geht Wittgenstein auf den Zusammenhang von Sprache und Denken ein. Er kann so gedeutet werden, dass Sprache die Materialisierung, der Ausdruck des Gedankens ist und diesen evoziert bzw. voraussetzt sowie vice versa. Es handelt sich um eine reziproke Relation. Während die Sinneswahrnehmung eines z.B. visuellen Reizes kein Denken

erfordert, ist der (sprachliche bzw. kommunikative) Ausdruck der Wahrnehmung unmittelbar an das Denken gekoppelt. „Und darum erscheint das Aufleuchten des Aspekts halb Seh-erlebnis, halb ein Denken“ (ebd.). Der Aspektwechsel „ruft ein Staunen hervor, den [sic] das Erkennen nicht hervorrief“ (ebd.: 209). Dieses durch den Aspektwechsel ausgelöste Staunen ist ein Ergebnis, das im Zusammenhang mit der Metapher didaktisch interessant ist. Metaphorisches Sehen-als kann – das wird empirisch zu überprüfen sein – durch das Überraschungsmoment bzw. durch das durch den Aspektwechsel bewirkte Staunen möglicherweise didaktisch im Rahmen der Wissensvermittlung genutzt werden, da es gegebenenfalls als Salienzsetzung eines im Zusammenhang (vermittlungs-)relevanten Aspekts zu betrachten ist.

„Die Aspekte im Aspektwechsel sind die, *die* die Figur unter Umständen *ständig* in einem Bild haben könnte“ (ebd.: 211; Hervorh. i.O.), d.h., die Aspekte sind bereits im Erkenntnisgegenstand bzw. in seinen Relationen zu anderen Gegenständen angelegt. Wittgenstein nutzt zur Verdeutlichung eine Analogie zu einer spielerischen Handlungspraktik von Kindern: „Kinder spielen dieses Spiel [Sehen-als als Spiel; M.S.]. Sie sagen von einer Kiste z.B., sie ist jetzt ein Haus; und sie wird darauf ganz als ein Haus ausgedeutet. Eine Erfindung um sie gewoben“ (ebd.: 217). Dabei würde derjenige, der „nun so spielen könnte, und in einer bestimmten Situation mit besonderem Ausdruck ausriefe „Jetzt ist es ein Haus!“ [...] dem Aufleuchten des Aspekts Ausdruck geben“ (ebd.).

Aspekte haben eine strukturierende Funktion: „Eine *Art* der Aspekte könnte man „Aspekte der Organisation nennen. Wechselt der Aspekt, so sind Teile des Bildes zusammengehörig, die früher nicht zusammengehörig waren“ (ebd.: 219; Hervorh. i.O.).

Am Beispiel eines Schriftzeichens diskutiert Wittgenstein, dass es „je nach der Erdichtung“ (ebd.: 221), mit der es umgeben wird, „in verschiedenen Aspekten“ (ebd.) gesehen werden kann (vgl. ebd.). „Und hier besteht enge Verwandtschaft mit dem ‚Erleben der Bedeutung eines Wortes‘“ (ebd.). Mit *Erdichtung* meint Wittgenstein u.E. hier unterschiedliche assoziative Annahmen, die den Deutungskontext des Zeichens bilden können. Wenn man sich z.B. darauf festlegt, dass es „ein streng korrekt geschriebener Buchstabe irgendeines fremden Alphabets“ (ebd.) ist, wird ein spezifischer Aspekt des Sehen-als fokussiert; die Elemente der Erdichtung führen zu einer Desambiguierung. Die Verwandtschaft mit dem Erleben der Wortbedeutung muss schließlich daher rühren, dass diese nur konkret im Gebrauch ‚erlebt‘ werden kann. Daher liegt der Schluss nahe, dass Wittgenstein hier aus Erfahrungswissen gespeiste assoziative Deutungsrahmen im

Sinn hat, die – wie das Denken – Sprachlichkeit als Grundlage haben: „Es ist beinahe, als ob das ‚Sehen des Zeichens in diesem Zusammenhang‘ ein Nachhall eines Gedankens wäre“ (ebd.). Für Wittgenstein sind „Denken und ‚in der Vorstellung sprechen‘ [...] verschiedene Begriffe“ (ebd.: 223). Er betont, dass das Wahrnehmen des Aspekt-Aufleuchtens auf einer (Ähnlichkeits-)Relation basiert: „[W]as ich im Aufleuchten des Aspekts wahrnehme, ist nicht eine Eigenschaft des Objekts, es ist eine interne Relation zwischen ihm und andern Objekten“ (ebd.: 223). Zum Verhältnis von Sehen und Deuten bemerkt er, dass das „Deuten [...] ein Denken, ein Handeln [ist]“ (ebd.), während das „Sehen [...] ein Zustand [ist]“ (ebd.).

Darüber hinaus ist Wittgenstein der Auffassung, dass eine Verwandtschaft des Aspektbegriffs zur Vorstellung besteht.

Der Begriff des Aspekts ist dem Begriff der Vorstellung verwandt. Oder: der Begriff ‚ich sehe es jetzt als ...‘ ist verwandt mit ‚ich stelle mir jetzt *das* vor‘. Gehört dazu, etwas als Variation eines bestimmten Themas zu hören, nicht Phantasie? Und doch nimmt man dadurch etwas wahr.

(Wittgenstein ⁴2015: 224; Hervorh. i.O.)

Dabei „[unterstehen] [d]as Sehen des Aspekts und das Vorstellen [...] dem Willen“ (ebd.). Die Vorstellung löst das Aspektsehen in gewisser Weise aus.

Des Weiteren diskutiert Wittgenstein *Aspektblindheit* als das Fehlen der Fähigkeit, „etwas *als etwas* zu sehen“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Die Wichtigkeit dieses Begriffs [Aspektblindheit; M.S.] liegt in dem Zusammenhang der Begriffe ‚sehen des Aspekts‘ und ‚erleben der Bedeutung eines Wortes‘. Denn wir wollen fragen: „Was ginge dem ab, der die Bedeutung eines Wortes nicht *erlebt*?“

(Wittgenstein ⁴2015: 225; Hervorh. i.O.)

Am Beispiel der Ausdrücke *fett* und *mager* – in Aussagen wie *Mittwoch ist fett* und *Dienstag ist mager* (vgl. ebd.: 227) – schlägt Wittgenstein eine Unterscheidung von primärer und sekundärer Bedeutung eines Wortes vor (vgl. ebd.).

Gefragt, „Was meinst du hier eigentlich mit ‚fett‘ und ‚mager‘?“ – könnte ich die Bedeutungen nur auf die ganz gewöhnliche Weise erklären. Ich könnte sie *nicht* an den Beispielen von Dienstag und Mittwoch zeigen.

(Wittgenstein ⁴2015: 227; Hervorh. i.O.)

Dass es sich bei der sekundären Bedeutung um eine Bedeutungsübertragung handelt, verneint Wittgenstein (vgl. ebd.: 228). „Wenn ich sage „Der Vokal *e* ist für mich gelb“, so meine ich nicht: ‚gelb‘ in übertragener Bedeutung – denn ich könnte, was ich sagen will, gar nicht anders als mittels des Begriffs ‚gelb‘ ausdrücken“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Wittgensteins Argumentation bleibt u.a. aufgrund des gewählten Beispiels unklar. U.E. spielt er auf den Zusammenhang von Sprache und Synästhesie an.²⁵ Wittgenstein schneidet hier den Bereich innerer Empfindungen an, die der intersubjektiven Zugänglichkeit bzw. Wahrnehmung verwehrt bleiben und häufig mittels Metaphern ausgedrückt werden. Dass die sekundäre Bedeutung keine übertragene Bedeutung ist, ist wahrscheinlich in dem Sinne auszulegen, dass es keinen ‚geeigneteren‘ Ausdruck im Verwendungszusammenhang und – um in Wittgensteins Beispiel zu bleiben – *der gelbe Vokal e* (durch die Verwendung) zur Bedeutung des Ausdrucks *gelb* gehört.

Anschließend setzt sich Wittgenstein mit dem Meinen auseinander. Im Unterschied zum Erlebnis hat das Meinen – ebenso wie das Beabsichtigen – „keinen Erlebnisinhalt“ (ebd.: 228), „[d]enn die Inhalte (Vorstellungen z.B.), die sie begleiten und illustrieren, sind nicht das Meinen oder Beabsichtigen“ (ebd.). Nach Wittgenstein ist das Sprachspiel der nachträglichen Worterklärung (vgl. ebd.: 229) zu unterscheiden „von dem: „Ich dachte dabei an ...“ *Dies* ist verwandt mit: „Es erinnerte mich an ...““ (ebd.; Hervorh. i.O.). Für Wittgenstein ist „[d]as Meinen [...] kein Vorgang, [...] [d]enn kein *Vorgang* könnte die Konsequenzen des Meinens haben“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Welche Konsequenzen deutet er an, wenn „„Ich wollte dir zu verstehen geben, daß du ...““ (ebd.) „den Zweck meiner Handlung“ (ebd.) ausdrückt? Das Meinen hat illokutiven Charakter. Es ist die konkrete zweckgebundene Verwendung von Sprache, keine abstrakte Kategorie (*Bedeutung*). „Laß dich die Bedeutung der Worte von ihren Verwendungen lehren“ (ebd.: 231).

4.7 Kognitiv-linguistische Positionen zum Phänomen der Metapher

Die Kognitive Linguistik versteht sich in erster Linie als Gegenposition zur (frühen) Generativen (und strukturellen) Grammatik. Im Gegensatz zu cartesianischen bzw. rationalistischen Positionen nimmt sie einen scheinbar empiristischen Blickwinkel auf

²⁵ Vogt zeigt im Rahmen einer kognitiv-semantischen Metaphernanalyse, dass synästhetische Metaphern produktive sprachliche Mittel sind. Dabei unterscheidet sie unterschiedliche Synästhesie-Typen (vgl. Vogt 2013).

Sprache und Kognition ein, d.h., sie betrachtet den menschlichen Körper als Grundlage der Ausbildung konzeptueller Strukturen durch Interaktionserfahrungen mit seiner Umwelt.

Since the seventeenth-century French philosopher René Descartes developed the view that mind and body are distinct entities – the principle of **mind/body dualism** – there has been a common assumption within philosophy and the other more recent cognitive sciences that the mind can be studied without recourse to the body, and hence without recourse to embodiment. In modern linguistics this **rationalist approach** has been most evident in formal approaches such as the **Generative Grammar** approach developed by Noam Chomsky [...] and formal approaches to semantics, such as the framework developed by Richard Montague [...]. Proponents of these approaches argue that it is possible to study language as a formal or computational system, without taking into account the nature of human bodies or human experience. In contrast, cognitive linguistics is not rationalist in this sense, but instead takes its inspiration from traditions in psychology and philosophy that emphasise the importance of human experience, the centrality of the human body, and human-specific cognitive structure and organization, all of which affect the nature of our experience. According to this **empiricist view**, the human mind – and therefore language – cannot be investigated in isolation from human embodiment”

(Evans/Green 2006: 44; Hervorh. i.O.)

Die Kognitive Linguistik als empiristische Position vertritt die Auffassung, dass unsere Wirklichkeitsauslegung körperbasiert ist: „[O]ur construal of reality is likely to be mediated in large measure by the nature of our bodies“ (ebd.: 45). Das (human-spezifische) kognitive System wird durch körperliche Erfahrung ausgebildet.

[T]he concepts we have access to and the nature of the ‘reality’ we think and talk about are a function of our embodiment: we can only talk about what we can perceive and conceive, and the things that we can perceive and conceive derive from embodied experience. From this point of view, the human mind must bear the imprint of embodied experience.

(Evans/Green 2006: 46)

Kövecses fasst das kognitiv-linguistische Verständnis des Phänomens der Metapher folgendermaßen: „In the cognitive linguistic view, metaphor is defined as understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain“ (Kövecses 2010: 4). Dabei bezieht er sich auf die Metaphertheorie von Lakoff und Johnson (1980), auf die wir weiter unten näher eingehen werden. Er führt zu Beginn seiner kognitiv-linguistischen Metapherintroduction eine Unterscheidung ein, die essentiell ist und zugleich zunächst paradox erscheint.

We [...] need to distinguish conceptual metaphor from **metaphorical linguistic expressions**. The latter are words or other linguistic expressions that come from the language or terminology of the more concrete conceptual domain.

(Kövecses ²2010: 4; Hervorh. i.O.)

Der kognitiv-semantischen Metaphertheorie geht es demnach nicht um die sprachliche Realisierungsebene, sondern um zugrundeliegende konzeptuelle Strukturen, die auf verkörperter Kognition basieren. Domänen sind dabei spezifische Organisationsstrukturen von Wissen, die in gewisser Weise den Fillmore'schen Frames ähneln.

[D]omains are conceptual entities of varying levels of complexity and organization. The only prerequisite that a knowledge structure has for counting as a domain is that it provides background information against which lexical concepts can be understood and used in language. For instance, expressions like hot, cold and lukewarm designate lexical concepts in the domain of temperature: without understanding the temperature system, we would not be able to use these terms.

(Evans/Green 2006: 230)

Im kognitiv-linguistischen Paradigma wird die Motivation des Gebrauchs figurativer Sprache wie folgt erklärt. Dabei gehen Croft und Cruse zudem kurz auf das Hörerseitige Verstehen ein.

Briefly, a speaker uses an expression figuratively when he/she feels that no literal use will produce the same effect. The figurative use may simply be more attention-grabbing, or it might conjure up a complex image not attainable any other way, or it may permit the conveyance of new concepts. As far as the hearer is concerned, the most obvious reason for opting for a figurative construal is the fact that no equally accessible and relevant literal construal is available.

(Croft/Cruse ⁶2010: 193)

Metapher und Metonymie werden als „[t]he major types of figurative use“ (ebd.) behandelt. In beiden Phänomenen sind ein Bildspender (*vehicle*) und ein Bildempfänger (*target*) involviert (vgl. ebd.).

Metaphor involves an interaction between two domains construed from two regions of purport, and the content of the vehicle domain is an ingredient of the construed target through processes of correspondence and blending.

(Croft/Cruse ⁶2010: 193)

Im Fall der Metonymie hingegen ist die Funktion des *vehicle* die Identifikation der Zielbereichsdeutung (vgl. ebd.).

Die Kognitive Linguistik lehnt die Substitutionstheorie der Metapher ab (vgl. ebd.: 194). „[M]etaphorical meaning is not, at least in basic functional respects, a special kind of meaning: it is rather the case that metaphor is the result of a special process of arriving at, or construing, a meaning” (ebd.). Die konzeptuelle Metapherntheorie von Lakoff und Johnson (1980) ist der Wegbereiter für Arbeiten am Phänomen innerhalb des kognitiv-linguistischen Paradigmas. Ihrer Auffassung nach ist die konzeptuelle Metapher eine Form konzeptueller Projektion: “[T]hey [Lakoff und Johnson; M.S.] argue that conceptual metaphor [...] is a form of conceptual projection” (Evans/Green 2006: 46). Diese Projektion wird auch als *mapping* bezeichnet. „Lakoff and his colleagues use evidence from everyday conventional linguistic expressions to infer the existence of metaphorical relations or **mappings** between conceptual domains [...] in the human mind” (Croft/Cruse ⁶2010: 194; Hervorh. i.O.). Sie interessieren sich für konventionalisierte (konzeptuelle) Metaphern, die aufgrund ihrer kognitiven Signifikanz überhaupt ihren Konventionalisierungsstatus erreichen und auf Erfahrung basieren: „Lakoff and colleagues argue that their repeated conventionalization is due to their cognitive significance, which in turn is grounded in human experience” (ebd.: 195). Aus diesen Gründen befassen sich Lakoff und Johnson nicht mit neuartigen bzw. kreativen, sondern mit konventionellen Metaphern, die bestimmten konzeptuellen Domänen zugehörig sind.

The central characteristic of Lakoff and Johnson’s theory of (conventional) metaphor is that the metaphor is not a property of individual linguistic expression and their meanings, but of whole conceptual domains. In principle, any concept from the **source domain** – the domain supporting the literal meaning of the expression – can be used to describe a concept in the **target domain** – the domain the sentence is actually about.

(Croft/Cruse ⁶2010: 195; Hervorh. i.O.)

Zwei Dinge fallen auf: Einerseits ist die Rede vom Beschreiben des Zieldomänenkonzeptes durch ein (beliebiges) Konzept aus der Quelldomäne, andererseits zeigt sich erneut die Satzcentriertheit des Gebrauchs- und Untersuchungszusammenhangs. Darüber hinaus kann u.E. durchaus eine gewisse Nähe zu Weinrichs Bildfeld-Konzept festgestellt werden, auf die wir in diesem Zusammenhang nicht weiter eingehen können.

Präpositionen werden auch als Metaphern verstanden, z.B. in Wendungen wie *in Gefahr sein* (vgl. ebd.: 194). Dabei werden Zustände als Behälter (*container*) konzeptualisiert (vgl. ebd.: 196). Diese konzeptuelle Metapher fassen Lakoff und Johnson in der Formel STATES_[TARGET DOMAIN] ARE CONTAINERS_[SOURCE DOMAIN] (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 31–32). Das

metaphorische *Mapping* (von einer Quell- zu einer Zieldomäne) bei konventionell-konzeptuellen Metaphern ist asymmetrisch (vgl. Croft/Cruse ⁶2010: 196): „the metaphorical expression profiles a conceptual structure in the target domain, not the source domain“ (ebd.). Diese Asymmetrie beruht auf einer Unidirektionalität. Die Abbildung bzw. Zuordnung im Sinne einer metaphorischen Übertragung von Quell- zum Zielbereich (*mapping*) beruht auf zwei unterschiedlichen Typen (analogischer) Entsprechungen.

The mapping between source and target domains involves two sorts of correspondences, epistemic and ontological. The ontological correspondences hold between elements of one domain and elements of the other domain; epistemic correspondences are correspondences between relations holding between elements in one domain and relations between elements in the other domain (this includes, for instance, encyclopedic knowledge about the domain).

(Croft/Cruse ⁶2010: 196)

Ein Beispiel für die konzeptuelle Metapher *ANGER IS HEAT OF A FLUID* im Hinblick auf ontologische Entsprechungen sind *container* („Behälter“) in der Quelldomäne *HEAT OF A FLUID* und *body* („Körper“) in der Zieldomäne *ANGER* (vgl. ebd.: 197). Die Tatsache, dass wenn eine Flüssigkeit in einem Behälter über einen bestimmten Wert hinaus erhitzt wird, der Druck ansteigt, sodass an einem bestimmten Punkt der Behälter explodiert, entspricht in epistemischer Hinsicht der Tatsache, dass eine Person die Kontrolle verliert, wenn Wut über ein bestimmtes Limit hinausgeht, sodass der Druck in ihr/ihm ansteigt und gewissermaßen abgelassen werden muss (vgl. ebd.). Es gibt weitere Beispiele für ontologische und epistemische Entsprechungen in Quell- und Zielbereich, auf die wir an dieser Stelle nicht weiter eingehen wollen.

Metaphern werden als konzeptuelle Strukturen verstanden, sie sind nicht rein sprachliche Phänomene: „[M]etaphors are conceptual structures, and are not merely linguistic in nature, although, of course, they are normally realized linguistically“ (ebd.). Dieses Verständnis ist u.a. deshalb problematisch, weil ein elaborierter Begriff sprachlicher Mittel fehlt. Mitglieder einer Sprachgemeinschaft haben Zugriff auf die vollständig konventionalisierten Entsprechungsstrukturen zwischen Quell- und Zieldomäne. Diese werden primär sprachlich realisiert und im konzeptuellen System repräsentiert (vgl. ebd.).

An open-ended range of linguistic expressions can tap into the same conceptual structure in both conventional and unconventional ways, and be understood immediately: a conceptual metaphor cannot therefore be reduced to a finite set of linguistic expressions.

(Croft/Cruise ⁶2010: 197)

Die wesentlichen Punkte der konzeptuellen Metapherntheorie sind die folgenden:

- (i) Es ist eine Theorie wiederkehrender konventionalisierter Ausdrucksformen des alltäglichen Sprachgebrauchs, in dem wörtliche und metaphorische Ausdrücke grammatisch miteinander kombiniert werden.
- (ii) Die konventionellen metaphorischen Ausdrücke sind die Manifestationen eines konzeptuellen Zuordnens bzw. Abbildens (*mapping*) zwischen zwei semantischen Domänen. Somit sind Metaphern kein rein sprachliches Phänomen. Die Abbildungen (*mappings*) sind konventionell, produktiv und werden als charakteristisch für den menschlichen Geist in seiner territorialen Bindung angenommen.
- (iii) Die metaphorische Zuordnung/Abbildung ist asymmetrisch, d.h., es werden Konzepte aus dem Quellbereich bzw. der Quelldomäne verwendet, um etwas mittels metaphorischer Ausdrücke über die Zieldomäne auszusagen. Das Konzept aus dem Herkunftsbereich wird im Zielbereich abgebildet.
- (iv) Die metaphorische Abbildung kann dafür genutzt werden, Konzepte in der Zieldomäne zu erschließen bzw. zu denken (vgl. ebd.: 198).

Die metaphorischen Abbildungen haben einen unterschiedlichen Schematizitätsgrad: „Lakoff and Johnson allow for metaphors to exist at different levels of schematicity, that is, in a taxonomic hierarchy“ (ebd.: 199). Grady schlägt in seiner *Primary Metaphor Theory (PMT)* vor, dass sich überwiegend einfachere metaphorische (Grund-)Strukturen in einer zweiten Stufe zu komplexeren metaphorischen Strukturen vereinigen (s. Grady 1997). Somit können konzeptuelle Metaphern schematisch zerlegt werden. Aus diesen Überlegungen resultiert die Frage, welche Metaphern grundlegender für den menschlichen Verstand sind – die spezifischeren Metaphern oder die schematischeren (vgl. Croft/Cruise ⁶2010: 201).

Schematizität spielt eine wesentliche Rolle im Hinblick auf die *Embodied-Cognition*-Hypothese. Dieser zufolge bilden wir – wie bereits oben erwähnt – durch die Erfahrung der körperlichen Interaktion mit unserer Umwelt Strukturen in unserem konzeptuellen System aus. „Image schemas derive from sensory and perceptual experience as we interact

with and move about in the world” (Evans/Green 2006: 178). Ein Beispiel für ein *image schema* ist das CONTAINER-Schema.

[I]mage schemas like the container schema are directly grounded in embodied experience: they relate to and derive from sensory experience. This means that they are pre-conceptual in origin. [...] [O]nce the recurrent patterns of sensory information have been extracted and stored as an image schema, sensory experience gives rise to a conceptual representation. This means that image schemas are **concepts**, but of a special kind: they are the foundations of the conceptual system, because they are the first concepts to emerge in the human mind, and precisely because they relate to sensory-perceptual experience, they are particularly schematic. [...] [I]mage schemas are so fundamental to our way of thinking that we are not consciously aware of them: we take our awareness of what it means to be a physical being in a physical world very much for granted because we acquire this knowledge so early in life, certainly before the emergence of language.

(Evans/Green 2006: 180; Hervorh. i.O.)

Sprachliche Ausdrucksformen wie beispielsweise *in Aufruhr sein* oder *in Rage sein* (Kopula mit Präpositionalgruppe als Prädikativum) basieren letztlich auf der körperlichen Erfahrung des Umgeben- bzw. Eingeschlossenseins im Sinne des CONTAINER-Schemas.

[Image schemas; M.S.] are rudimentary concepts like CONTACT, CONTAINER and BALANCE, which are meaningful because they derive from and are linked to human **pre-conceptual experience**: experience of the world directly mediated and structured by the human body. These image-schematic concepts are not disembodied abstractions, but derive their substance, in large measure, from the sensory-perceptual experiences that give rise to them in the first place.

(Evans/Green 2006: 46; Hervorh. i.O.)

In der Kognitiven Semantik werden derartige konzeptuelle Strukturen, die auf *image schemas* basieren, im Zusammenhang mit Präpositionen so behandelt, dass die Präpositionen eine Bedeutungsexpansion erfahren, d.h. metaphorisch sind bzw. werden.²⁶

Zur Beantwortung der Frage, warum manche Wissens Elemente aus der Ursprungsdomäne in die Zieldomäne projiziert werden, andere aber nicht, schlägt Lakoff (1990) die sogenannte Invarianzhypothese bzw. das Invarianzprinzip vor: „Metaphorical mappings preserve the cognitive topology (that is, image-schematic structure) of the source domain“ (Lakoff 1990: 54). Turner (1990) schlägt eine Einschränkung bzw. Bedingung der Invarianzhypothese vor.

²⁶ Etymologisch sind viele alte Präpositionen ursprünglich Substantive (vgl. z.B. Hoffmann ⁴2021: 418).

In metaphor, we are constrained not to violate the image-schematic structure of the target; this entails that we are constrained not to violate whatever image-schematic structure may be possessed by non-image components of the target.

(Turner 1990: 252)

Nach Lakoffs Auffassung leitet die kinästhetische bzw. *image*-schematische Ursprungsdomänenstruktur das Schlussfolgern innerhalb der Zieldomäne (vgl. Croft/Cruse ⁶2010: 201).

Image schemas [...] include much of the basic structuring of experience, such as scales, causation, containment, motion and so on. Lakoff argues in particular that reasoning in the target domain (metaphorical entailments) is governed by the image-schematic structure of the source domain [...].

(Croft/Cruse ⁶2010: 201)

Lakoff und Johnson vertreten die Annahme, dass konventionelle *image*-schematische Metaphern in der körperlichen und kulturellen Erfahrung entstehen (vgl. ebd.: 203) – ganz im Sinne der verkörperten Kognition (*embodied cognition*). Croft und Cruse halten diese Annahme für wahrscheinlich, insbesondere dann, wenn diese Metaphern entstehen: „It seems plausible that even conventional metaphors draw on the full richness of our encyclopedic knowledge of our bodily and cultural experience, especially when they are first coined“ (ebd.: 204). Lakoff und Johnsons Metapherntheorie (*Conceptual Metaphor Theory* bzw. *CMT*) nimmt also – wie bereits mehrfach herausgestellt – insbesondere konventionelle Metaphern auf einer konzeptuellen Ebene in den Blick.

Die Kernkonzepte ihrer Metapherntheorie fassen sie selbst folgendermaßen zusammen:

These key ideas are the following:

- Metaphors are fundamentally conceptual in nature; metaphorical language is secondary.
- Conceptual metaphors are grounded in everyday experience.
- Abstract thought is largely, though not entirely, metaphorical.
- Metaphorical thought is unavoidable, ubiquitous, and mostly unconscious.
- Abstract concepts have a literal core but are extended by metaphors, often by many mutually inconsistent metaphors.
- Abstract concepts are not complete without metaphors. For example, love is not love without metaphors of magic, attraction, madness, union, nurturance, and so on.
- Our conceptual systems are not consistent overall, since the metaphors used to reason about concepts may be inconsistent.
- We live our lives on the basis of inferences we derive via metaphor.

(Lakoff/Johnson 2003: 272–273)

Die Fokussierung auf konventionelle Metaphern von Lakoff und Johnson stellen Croft und Cruse auch heraus. Darüber hinaus stellen sie fest, dass neu geprägte Metaphern in den Blick genommen werden sollten, um zum Kern der Metapher als Interpretationsmechanismus vorzudringen (vgl. Croft/Cruse ⁶2010: 204). Das geschieht, wie wir weiter unten sehen werden, im Rahmen der *Conceptual Integration Networks* – auch bekannt als *Blending Theory* – von Fauconnier und Turner (1998; 2002).

Croft und Cruse beschreiben den Lebenszyklus von Metaphern wie folgt.

Several stages can be recognized in the life history of a durable metaphor. When it is first coined, the only way to interpret it is to employ one's innate metaphorical interpretive strategy, which is subject to a wide range of contextual and communicative constraints. Once a metaphor takes hold in a speech community and gets repeated sufficiently often, its character changes. First, its meaning becomes circumscribed relative to the freshly coined metaphor, becoming more determinate; second, it begins to be laid down as an item in the mental lexicon, so that in time, it can be retrieved in the same way as a literal expression; third, it begins a process of semantic drift, which can weaken or obscure its metaphorical origins. At the beginning of its life, even if it is being laid down as an item in the lexicon, speakers are very conscious of its status as a metaphor, and they can recreate easily the metaphorical path of its derivation. As time passes, however, the sense of the expression's metaphorical nature fades and eventually disappears (although it can be brought to life by means of Lakoffian elaborations etc.). Once that happens, the expression is no different from a literal expression, and only etymologists and historians of the language can recreate the path of derivation. At some point along this path of change, the expression acquires a capability to act as a literal basis for further metaphorical extensions, which is not possible for a fresh metaphor.

(Croft/Cruse ⁶2010: 204–205)

Croft und Cruse erwähnen in diesem Zusammenhang eine angeborene Metapherninterpretationsstrategie, ohne diese näher zu erläutern. Diese Annahme widerspricht u.E. der axiomatischen *Embodied-Cognition*-Hypothese der Kognitiven Linguistik. Einerseits wird zu zeigen sein, wann und wie sich die Fähigkeit des Metaphernverstehens entwickelt, und andererseits, ob es sich dabei überhaupt um einen allgemeinen Verstehensmechanismus handelt, der nicht auf das Phänomen der Metapher begrenzt ist.

Auf den Lebenszyklus der Metapher gehen wir weiter unten noch einmal näher ein (s. Kapitel 4.8). Entscheidend hier ist, dass die *Blending Theory* (BT) insbesondere nicht-konventionelle Metaphern in den Blick nimmt.

Ein häufig angeführtes Beispiel ist der Satz bzw. die Äußerung *This surgeon is a butcher*. Es soll verdeutlichen, dass diese Metapher neue Bedeutung schafft. Weder Ursprungs- noch Zieldomäne enthalten die Bedeutungskomponente, dass der Chirurg inkompetent ist.

[T]he inference of incompetence arises through an elaboration of the basic elements of the blended space, that is, we imaginatively reconstruct a scene in which a butcher is in charge of an operation, and uses his normal butcher's techniques on the patient: there is a basic incompatibility between the goal and the means, which leads to the inference of X's incompetence.

(Croft/Cruse 2010: 209)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Lakoff und Johnsons CMT auf zwei Domänen, Entsprechungen zwischen Ursprungs- und Zielbereich sowie spezifische Projektionen limitiert ist. „Lakoff's model does not capture what is perhaps the most characteristic feature of metaphor: a metaphor involves not only the activation of two domains, not only correspondences, but also a species of blending of two domains“ (ebd.: 207). Dagegen nutzt die BT vier sogenannte *mental spaces* (vgl. ebd.). Diese unterscheiden sich in gewissen Hinsichten von den konzeptuellen Domänen der CMT. Es gibt aber auch Ähnlichkeiten.

[W]hile CMT domains are permanent structures, BT's spaces are partial and temporary representational structures constructed at the point of utterance: they are thus at least partially responsive to contextual factors. [...]

Two of BT's spaces are like CMT domains: they parallel the target and source domains in CMT, except that they are more partial. They add to these, first, a **generic space**, which represents what the target and source domains have in common; second, and most importantly, there is the **blended space**, where selected conceptual material from source and target spaces is combined to form a new structure. [...]

[T]he blended space does not only contain a selection of properties drawn from the two input domains: it also contains new conceptual material that arises from an elaboration of the conceptual blend on the basis of encyclopedic knowledge.

(Croft/Cruse 2010: 207–208; Hervorh. i.O.)

Der *blended space* enthält eine neu hinzukommende Bedeutungskomponente, die erst durch die Vermischung der beiden *input spaces* entsteht und separat in keinem von ihnen enthalten ist. „This is the space [the blend; M.S.] that contains new or **emergent structure**: information that is not contained in either of the inputs“ (Evans/Green 2006: 404; Hervorh. i.O.). Daher fassen Evans und Green die Haupterrungenschaft der BT folgendermaßen:

The crucial insight of Blending Theory is that meaning construction typically involves integration of structure that gives rise to more than the sum of its parts. Blending theorists argue that this process of **conceptual integration** or **blending** is a general and basic cognitive operation which is central to the way we think.

(Evans/Green 2006: 400; Hervorh. i.O.)

Fauconnier und Turner selbst stellen besonders heraus, dass *blending* bestimmte Relationen wie Ursache-Wirkung komprimiert: „We do not establish mental spaces, connections between them, and blended spaces for no reason. We do this because it gives us global insight, human-scale understanding, and new meaning” (Fauconnier/Turner 2002: 92). Ganz im Sinne des *Embodied-Cognition*-Axioms betonen sie, dass das umfassende Ziel, das alle Prinzipien des Komprimierens relevanter Relationen antreibt, folgendes ist: „Achieve Human Scale“ (ebd.: 312).

In Bezug auf Josef Stern (2000), der nach der Darstellung von Croft und Cruse das Wittgenstein'sche Sehen-als im Zusammenhang seiner Auseinandersetzung mit der Metapher und der Rolle des Kontexts (*Metaphor in Context*) aufgreift, bemerken Croft und Cruse im Zusammenhang der BT, dass der Ansatz des Aspektsehens Potential birgt: „Perhaps the ‘seeing as’ account of blending is the most illuminating suggested so far, except that it is not really explicit enough“ (Croft/Cruse 2010: 209). Sie stellen fest, dass – trotz mangelnder Explizitheit – die BT in dieser Hinsicht der CMT überlegen ist (vgl. ebd.). Unklar bleibt für sie im Rahmen der BT jedoch auch, wie Sehen-als im *blended space* funktioniert: „It is not clear how the process envisaged in BT gives rise to a blend in the sense of ‘seeing one thing as another’“ (ebd.). Sehen-als suggeriert, dass die Ziel-domäne vollständig von der Ursprungsdomäne übernommen wird. Das ist nicht der Fall. „The notion of ‘seeing as’, although it is suggestive, might seem to allow a complete takeover of the target domain by the source domain, which, of course, does not happen“ (ebd.: 210).

Croft und Cruse diskutieren die Rolle des Kontexts im Zusammenhang mit neuartigen Metaphern. Dabei stellen sie fest, dass weder die BT noch die CMT die Rolle des Kontexts im Hinblick auf das Metaphernverstehen hinreichend berücksichtigen (vgl. ebd.: 209).

[T]he correspondences between domains in a novel metaphor are also subject to construction, and in a sense are created by the metaphor, rather than being preexisting. This aspect of novel metaphor is not recognized in either CMT or BT. There is an element of context sensitivity in the BT model, in that the features that enter into the input spaces are constructed on-line. However, no account of how the features are selected is offered.
(Croft/Cruse 2010: 209)

Die CMT fokussiert – wie bereits erwähnt – programmatisch konventionelle bzw. konventionalisierte und konzeptuelle Metaphern. Damit blendet sie folglich die Rolle des aktuellen Verwendungskontextes gewissermaßen aus. Die BT, die sich dahingegen nicht

auf konventionelle Metaphern limitiert und neuartige Metaphern in den Blick nimmt, berücksichtigt zwar die selektiven Projektionen aus den *input spaces*, die neue bzw. emergente Bedeutung im *blend* schaffen, inkorporiert die Rolle des Kontexts aber nur dahingehend, dass sie von einer Bedeutungsrekonstruktion *in actu* eines verstehenden Subjekts ausgeht. Diese Betrachtung ist nicht funktional. Ein funktionaler Zugang muss u.a. die Wissensressourcen sowohl des Sprechers als auch des Hörers, die Konstellation, die Eingebettetheit der Metapher in größeren funktionalen sprachlichen Verwendungszusammenhängen (Muster, Text/Diskurs, Institution) etc. systematisch berücksichtigen, um (i) beschreibende und auch (ii) erklärende Aussagen darüber treffen zu können, wie Metaphern verwendet und verstanden werden.

Croft und Cruse behandeln die Metapher im Kontrast (i) zum Vergleich sowie (ii) zur Metonymie. Dabei stellen sie die drei unterschiedlichen Positionen zur Relation von Metapher und Vergleich in Kürze dar: (i) Metaphern sind implizite Vergleiche, (ii) Vergleiche sind implizite Metaphern und (iii) Metaphern und Vergleiche sind unterschiedlich (vgl. ebd.: 211–216). Die erste Position geht zurück auf Quintilian und Cicero (s. Kapitel 4.1).

On this view, the simile gives a more direct picture of the semantic structure of the expression; the metaphor is to be seen as a kind of shorthand. Otherwise there is no substantive difference between the two.

(Croft/Cruse 2010: 211–212)

Die zweite Position geht zurück auf Aristoteles (s. Kapitel 4.1). Demnach werden Vergleiche im Verstehensprozess in Metaphern überführt. Sowohl Metapher als auch Vergleich drücken Klassenzugehörigkeit aus (vgl. ebd.: 212).

Put simply, it is that all statements of the form *X is Y* are to be interpreted as class-inclusion statements, as in obvious cases such as *Dogs are animals*. A metaphor, on this view, is no different: it is a class-inclusion statement. *John is a lion* means that John is a member of the class of lions. However, words are systematically ambiguous, in that they can refer to a category [...] or to a supercategory for which the literal category is a prototypical example. Since the lion is conventionally held to be representative, or emblematic, of the category of strong, courageous beings, then *John is a lion* simply means that John is a strong courageous being. Every metaphor thus depends on our knowledge of what specific things are good examples of, and this more abstract category, or rather its defining features, tells us what we are to attribute to the subject. Every time we retrieve a word from the mental lexicon, we have equal access to the narrow meaning and the broad meaning (of course, an item may be an excellent example of more than one category): choosing the metaphorical reading over the literal one is no different in principle than choosing one reading

of a (lexicographically) ambiguous word. Let us designate the literal meaning of a term as X and its supercategory X'. A metaphor then has the general form *A is X'*, while a simile has the general form *A is like X*. A simile is interpreted, on this view, by translating it into a metaphor, that is, interpreting X as X', reconstructing the supercategory, and applying its defining features to A.

(Croft/Cruse 2010: 212)

Die dritte Position behandelt Metapher und Vergleich als unterschiedliche Phänomene. Croft und Cruse führen dazu zwei wesentliche Unterschiede an, stellen aber zudem einen weiteren voran.

The first and most obvious difference is in propositional structure. An expression of the form *A is like B* asserts that there is a resemblance between A and B in some respect. An expression of the form *A is B*, on the other hand, predicates certain properties directly of A.

(Croft/Cruse 2010: 212; Hervorh. i.O.)

Der erste wesentliche Unterschied zwischen Metapher und Vergleich ist – ihrer Auffassung nach – eine Eingrenzung der Ähnlichkeitshinsicht, was sie als begrenzte Projektion bezeichnen.

[I]n the vast majority of similes, there is a specification of the respect in which the resemblance holds, without which a proper interpretation is not possible. This feature will be called **restricted mapping** between the two domains.

(Croft/Cruse 2010: 213; Hervorh. i.O.)

Bei (proto-)typischen Metaphern hingegen läge keine Projektionsbeschränkung vor (vgl. ebd.).

Als zweiten wesentlichen Unterschied zwischen Metapher und Vergleich führen Croft und Cruse die Tatsache auf, dass beim Vergleich – im Unterschied zur Metapher – die zwei konzeptuellen Domänen als verschiedenartig bzw. getrennt voneinander dargestellt werden. Bei der Metapher hingegen wird – ihrer Auffassung nach – ein Mix aus beiden konzeptuellen Domänen vermittelt (vgl. ebd.). Sie merken aber darüber hinaus an, dass es auch weniger prototypische Metaphern und Vergleiche gibt, bei denen die Abgrenzungskriterien nicht in vollem Umfang greifen (vgl. ebd.: 214). Außerdem diskutieren sie unterschiedliche Kombinationen von Metaphern mit Vergleichen (vgl. ebd.: 215), die an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben müssen.

Aus der kognitiv-linguistischen Perspektive ist die Metonymie (in Abgrenzung zur Metapher) folgendermaßen bestimmt:

Metonym is distinguished by the fact that (i) A and B are associated in some domain or domain matrix, (ii) any correspondences (in the Lakoffian sense) between A and B are coincidental and not relevant to the message and (iii) there is no blending between A and B.

(Croft/Cruse ⁶2010: 216)

Croft und Cruse unterscheiden zwischen (i) intrinsischen und (ii) extrinsischen Assoziationen, auf denen Metonymien beruhen (vgl. ebd.: 217). In die Kategorie der intrinsischen Assoziationen bzw. Verbindungen fallen (i) Teil-Ganzes-Relationen, (ii) Individuum-Klasse-Relationen, (iii) Entität-Merkmal-Relationen, (iv) unterschiedliche Werte auf derselben Skala sowie (v) Gegensätze (vgl. ebd.). Unter die Subkategorie der Gegensätze fassen sie die Ironie (vgl. ebd.). Diese Relationen sind nicht unidirektional zu verstehen. So kann beispielsweise das Ganze für einen Teil stehen (z.B. *Kann ich das Badezimmer benutzen?*) (vgl. ebd.). In allen Fällen steht ein Ausdruck X für einen Ausdruck Y und den mit ihm verknüpften Begriff. In diesem Sinne ist die Metonymie – im Gegensatz zur Metapher – kein (heuristisches) Deutungsinstrument. Für extrinsische Assoziationen listen Croft und Cruse lediglich Beispiele auf – z.B. „Room 23 is not answering“ (ebd.). Präsuppositionen spielen bei der Deutung dieses Beispiels eine wesentliche Rolle. Es ist anzunehmen, dass diese Äußerung z.B. von einer/m Angestellten eines Hotels getätigt wird. Sie/er ist gerade dabei, den Gast bzw. die Gäste, die aktuell das (Hotel-)Zimmer mit der Zimmernummer 23 bewohnt/bewohnen, telefonisch zu kontaktieren. Diese/r hebt/heben aber nicht ab. Da nur die Äußerung bzw. der Satz vorliegt, müssen für die Deutung diverse Elemente supplementiert werden, sodass sich eine Szene (mental) entwickeln kann. Jedenfalls ist das Entscheidende im Hinblick auf die Zuordnung zu der Kategorie der extrinsischen Assoziationen, dass es keine direkte, unmittelbare – also intrinsische – Relation zwischen dem Gast bzw. den Gästen und dem von ihm/ihnen aktuell bewohnten Hotelzimmer mit der Zimmernummer 23 gibt.

Löbner (²2015) fasst sowohl die Metapher als auch die Metonymie als Bedeutungsver-schiebungen auf und definiert die Metonymie wie folgt: „Bei metonymischem Gebrauch referiert ein Lexem auf etwas, das zu der Art von Dingen gehört, auf die es in seiner wörtlichen Bedeutung referiert“ (Löbner ²2015: 61). Die Metapher hingegen definiert er folgendermaßen: „Bei metaphorischem Gebrauch referiert ein Ausdruck auf Dinge, die in wesentlichen Aspekten ähnlich zu den Dingen sind, auf die der Ausdruck in seiner wörtlichen Bedeutung referiert“ (ebd.: 63).

Der Vollständigkeit halber ist noch die sogenannte *Metaphonymie* zu erwähnen. Der Ausdruck wurde von Goossens (1990) geprägt.

Goossens (1990) [...] recognizes two subtypes: metaphor from metonymy, and metaphor within metonymy/metonymy within metaphor. 'Metaphor from metonymy' refers to a sequential operation of the two mechanisms, and 'metonymy within metaphor/metaphor within metonymy' involves a simultaneous, parallel type of interaction.

(Geeraerts 2010: 220)

Bei diesen Interaktionsformen von Metapher und Metonymie werden Elemente beider Prozesse in den Bedeutungs- und Verstehensaufbau einbezogen (vgl. Croft/Cruse⁶2010: 218).

4.8 Die Metapher in der Funktionalen Pragmatik

Die Funktionale Pragmatik ist der gewählte theoretisch-methodische Rahmen für diese Untersuchung (s. Kapitel 5). Sie wird in den beiden nachfolgenden Kapiteln im Hinblick auf (i) ihre theoretische Position sowie (ii) den methodischen Zugriff auf den Gegenstandsbereich, den sie ermöglicht, ausführlicher dargestellt. In diesem Zusammenhang wird auch erläutert, warum sie die theoretisch-methodische Basis für unsere Untersuchung ist.

Zunächst soll nun aber nachfolgend dargelegt werden, (i) warum die Kognitive Linguistik kein geeigneter Rahmen für die Untersuchung des Metaphernverstehens ist sowie (ii) welche Arbeiten, die zum funktional-pragmatischen Paradigma zu zählen sind, sich mit dem Phänomen der Metapher auseinandergesetzt haben und was sie (bisher) dazu beitragen können. Es ist anzumerken, dass natürlich auch innerhalb der Funktionalen Pragmatik unterschiedliche Positionen im Hinblick auf bestimmte Phänomene vertreten werden. Nur so ist – in wechselseitiger Kritik – Wissenschaft möglich. Die Funktionale Pragmatik darf also nicht als homogene Einheit verstanden werden, innerhalb derer eine Gleichschaltung des Denkens stattfindet.

Seit den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts erleben wir eine Renaissance der Forschung zur Metapher, popularisiert durch die oben dargestellte empiristische Position von Lakoff und Johnson (1980), die – u.a. in Bezug auf die Arbeiten von Richards (1936) und Black (1954) – die Allgegenwärtigkeit metaphorischer Sprache herausstellen.

In dieser Traditionslinie wird die (konventionelle) Metapher – basierend auf dem Axiom der verkörperten Kognition – insbesondere im Hinblick auf Konzeptualität untersucht. Die Trias Wirklichkeit-Kognition-Sprache wird dabei wie folgt konzeptualisiert.

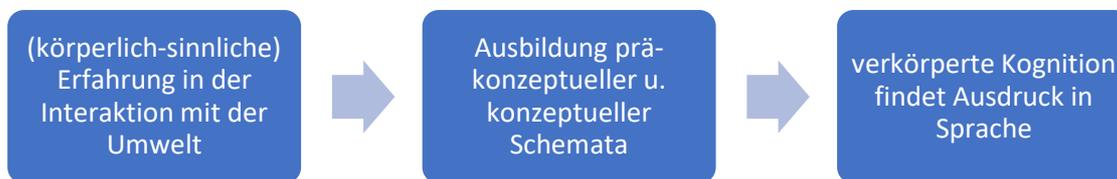


Abbildung 1: Die Trias Wirklichkeit-Kognition-Sprache in der Kognitiven Semantik

Die sinnliche Erfahrung, die wir als körperliche Wesen in der Interaktion mit der Umwelt, d.h. der materiellen Wirklichkeit machen, ist der Ausgangspunkt unseres Denkvermögens. Erfahrungsbasiert werden kognitive Schemata – z.B. EINGESCHLOSSENHEIT/CONTAINMENT – herausgebildet, die sich in Sprache niederschlagen (z.B. *Ich bin in Rage.*). Lakoff und Johnson geht es in ihrer Metaphertheorie – wie oben dargestellt – um die konzeptuelle Ebene. Die sprachlichen Mittel der Realisierung sind der Eintrittspunkt in einen induktiven Prozess, bei dem auf der Grundlage der sprachlichen Realisierung und des Axioms der verkörperten Kognition die erfahrungsbasierten Schemata des Denkens (forscherseitig) rekonstruiert werden. Metaphern werden in diesem Rahmen also als Produkte des Mentalen verstanden, als komplexere Denk- und Erkenntnisprozesse, die ihren Niederschlag in Sprache finden.²⁷ Der Gebrauch von Metaphern in Texten und/oder Diskursen ist nur insofern relevant, als er die empirische Basis des analytischen Zugangs zur Ermittlung der zugrundeliegenden Denkschemata liefert, die erkenntnistheoretische Rückschlüsse zulassen. Funktionalität bzw. Zweckgebundenheit wird dabei ausgeklammert. Wesentliches Ziel im kognitiv-semantischen bzw. -linguistischen Paradigma ist die (induktive) Bestimmung menschlicher Kognition – das Offenlegen spezifischer Denkprozesse – durch Sprache, die insbesondere im Bereich der Metaphorik ihren Ausdruck finden. Sprache, also hier Metaphern, bilden Strukturen des Mentalen ab.

²⁷ Erst in seiner materialisierten, versprachlichten Form kann der Gedanke überhaupt zur Metapher werden. Die konzeptuellen Metaphern von Lakoff und Johnson (1980) hingegen verwischen die Trennlinie zwischen sprachlichem Ausdruck, dem Werden der Metapher, und der Analogie als notwendige zugrundeliegende Denkoperation.

Ziel des *conceptual blending* (Fauconnier/Turner (1998; 2002)), auf dem Metaphern beruhen, ist das Erreichen eines menschlichen Maßstabs (s. Kapitel 4.7). Dabei werden basale Relationen (z.B. Raum, Zeit, Ursache-Wirkung etc.) komprimiert, um diesen Maßstab zu erreichen.

Irritierend an einem solchen Verständnis ist die Tatsache, dass der ontogenetische Prozess der Sprachaneignung eingebettet ist in phylogenetisch-historisch entwickelte Kultur; er ist Teil der Sozialisation jedes sprachaneignungsfähigen Menschen. Derartige (überholt geglaubte) Positionen versperren sich selbst die Möglichkeit einer eigenen kohärenten Theorie des Spracherwerbs, weil sie die Sozialität und Kulturalität zwischenmenschlichen sprachlichen Handelns zu gewissen Teilen ausklammern. Hinzu kommt, dass weder die konzeptuelle Metaphern- noch die *Blending*-Theorie konsequent empiriebasiert sind; vielmehr liefern sowohl Lakoff und Johnson als auch Fauconnier und Turner Beispiele, um ihre jeweilige Theorie zu entfalten und zu belegen.

In der Funktionalen Pragmatik hingegen ist die Gesellschaftlichkeit des sprachfähigen Menschen integriert. Die Trias Wirklichkeit-Kognition-Sprache stellt sich wie folgt dar.

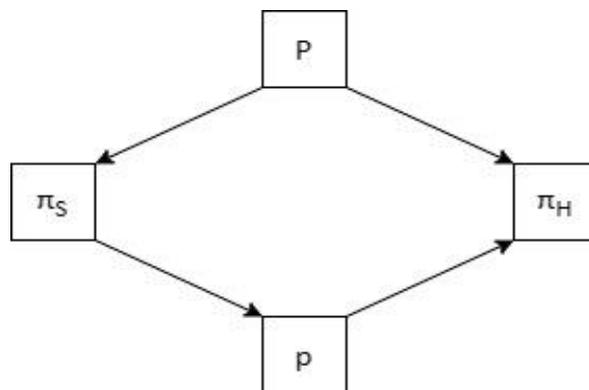


Abbildung 2: *Handlungstheoretisches Grundmodell der Funktionalen Pragmatik* (adaptiert aus: Ehlich/Rehbein 1986)

Die Proposition (p) ist die Überführung von Gedachtem eines Sprechers (π_s) in sprachliche Gestalt. Ein mentaler Sachverhalt wird durch dieses Nachaußensetzen im Medium der Sprache überhaupt perzipierbar für einen (koprsentem) Hörer. Medial vermittelt greift der Sprecher so auf das Mentale des Hörers (π_H) zu und andersherum. Sprecher und Hörer (als Teil der Wirklichkeit) kommunizieren auf diese Weise *über* Wirklichkeit (P).

Im Gegensatz zum oben dargestellten kognitiv-linguistischen Paradigma steht hier nicht die Rekonstruktion kognitiver Schemata, die sich in der Sprache niederschlagen, im Fokus des Erkenntnisinteresses. Durch die systematische Berücksichtigung aller an der Interaktion Beteiligten und die gesellschaftliche Einbettung lassen sich anhand der sprachlichen Oberfläche Tiefenstrukturen (Muster) rekonstruieren (z.B. Ehlich/Rehbein 1979), die die Bearbeitung immer wiederkehrender gesellschaftlich-kommunikativer Zwecke ökonomisieren und überhaupt erst ermöglichen. Sie sind wesentlicher Teil der Sprachaneignung.

Das Axiom der verkörperten Kognition spielt hier keine Rolle. Bei diesem handlungszentrierten Ansatz ist der Zusammenhang von Sprache und mentalem Bereich, v.a. dem Wissen der an der Kommunikation Beteiligten, zentral im Vergleich zur reduktionistischen Annahme der Prägung kognitiver Strukturen durch die körperlich-sinnliche Erfahrung *in* der außer- oder gar vorsprachlichen Wirklichkeit, die einen generalisierbaren Zugang zu physischen Gegebenheiten und territorialer Orientierung voraussetzt. Eine Rekonstruktion mentaler Prozesse (hier: sowohl beim Sprecher als auch beim Hörer) auf der Basis des sprachlichen Materials, des materialisierten Gedankens, zielt nicht auf das Aufspüren und Offenlegen rein erfahrungsbasierter Schemata des Denkens, sondern be- greift Kommunikation als zweckgerichtete soziale Praxis.

Im Rahmen einer didaktischen Auseinandersetzung muss die Metapher (als lexikalisches Phänomen) systematisch als Bestandteil des Repertoires zweckgebundener sprachlicher Handlungspraxis betrachtet werden – sowohl in Hinblick auf ihre Nutzung als auch auf ihr Verstehen. Die Reduktionismen der Kognitionswissenschaft werden ihr in diesem Sinne nicht gerecht. Darüber hinaus muss wissenschaftliche Erkenntnis auf Empirie basieren. Die Funktionale Pragmatik, die wir – wie erwähnt – weiter unten noch detaillierter darstellen werden, bietet v.a. aufgrund ihrer empirischen Fundierung und ihrer systematischen Berücksichtigung der Zweckgebundenheit und Gesellschaftlichkeit sprachlich-kommunikativen Handelns eines echten Sprechers und eines echten Hörers in tatsächlichen (gesellschaftlichen) Konstellationen bzw. Situationen den theoretisch-methodischen Zugang zum Phänomen des Metaphernverstehens in der Bildungsinstitution Schule im Rahmen dieser Untersuchung.

Da Karl Bühler für die Genese der Funktionalen Pragmatik relevant ist, wird seine Position zur Metapher hier diskutiert.

Nach Bühler (1934/³1999) haben Metaphern vier unterschiedliche Funktionen: (i) das Benennen neuer Sachverhalte, (ii) das drastische Charakterisieren von Sachverhalten, (iii) das Darstellen von Unbekanntem durch Bekanntes sowie (iv) das verhüllende Ansprechen tabuisierter Themen (vgl. Bühler ³1999: 342–356). Bühler nimmt den Ansatz der kognitiv-linguistischen Metaphertheorie, insbesondere Fauconnier und Turners *Conceptual Integration Networks* (die sogenannte *Blending Theory* (BT); s. Kapitel 4.7), in seiner Sprachtheorie vorweg, wonach es sich bei der Metapher um ein Phänomen handelt, bei dem es zu einer Überlagerung von Bedeutungssphären, zu einer „Sphärenmischung“ (also einem *blend*) kommt (vgl. ebd.: 343). Am Beispiel kreativer, von Kindern genutzter Metaphern legt Bühler dar, dass das „sphärenmischende Komponieren die psychophysisch einfachste *Abstraktionstechnik* ist“ (ebd.: 345; Hervorh. i.O.).

Das (Nach-)Vollziehen der Sphärenmischung der Metapher bezeichnet Bühler am Beispiel der homerischen Erzählungen bei erwachsenen Lesern als „Quelle *primärer Funktionslust*“ (ebd.: 347; Hervorh. i.O.). Er betont, dass „der konstruierende Aufbau von Bedeutungsgefügen einen projektivischen Charakter, eine projektivische Komponente enthält“ (ebd.: 348). In Bezug auf die von Ehrenfels'sche Gestalttheorie verwendet Bühler die Ausdrücke *Übersummativität* und *Untersummativität* (vgl. ebd.: 349). Unter *Übersummativität* versteht er das additive Hineintragen von Sachwissen und erläutert dies am Beispiel des Kompositums, das er als attributives Bedeutungsgefüge versteht (vgl. ebd.). Das Übersummativ ist das in der Spezifikation Hinzugedachte (vgl. ebd.: 355). Das Prinzip der Untersummativität bezeichnet das Nicht-Mitdenken bzw. das Auslassen von Unverträglichem in Bedeutungsgefügen bzw. Kompositionen (vgl. ebd.). Im kognitiv-linguistischen Paradigma wird dieser Aspekt u.a. unter dem Begriff des ‚Invarianzprinzips‘ (vgl. z.B. Lakoff 1993) diskutiert, während Übersummativität als ‚Emergenz‘ gefasst wird (s. Kapitel 4.7).

Im Rahmen der Funktionalen Pragmatik lassen sich Arbeiten von Rehbein (1983; 1993), Eggs (2006), Ehlich (2009) und Hoffmann (2011) finden, die das Phänomen der Metapher (zu unterschiedlichen Teilen) thematisieren. Diese werden nachfolgend kurz dargestellt. Auch Flader (2000) wird in diesem Zusammenhang behandelt.

Jochen Rehbein (1983) arbeitet am Beispiel einer journalistischen Erörterung zu Ronald Reagans Wirtschaftspolitik rekonstruierend heraus, dass „[d]ie Heranziehung anderer Wissensdomänen als jene, um deren Thema es geht, [...] ein stilistisches Element

[ist]“ (Rehbein 1983: 29). Als stilistisches Element liegt die Metapher also auf der Realisierungsebene. Textkonnektivität werde u.a. mittels Metaphorik hergestellt, die zudem eine Verallgemeinerung darstelle (vgl. ebd.: 31). Für Rehbein sind Stilelemente „konkrete Handhabungen eines sprachlichen Musters“ (ebd.: 32). Diese lösen im mentalen Bereich des Hörers (π_H) beim Hören oder Lesen (i) Vorgänge der Sachverhaltsrezeption, (ii) Nachvollzüge des Argumentierens sowie (iii) Bewertungen aus (vgl. ebd.). Die Wahl der spezifischen sprachlichen Mittel und Muster gehört nach Rehbein zur übergeordneten Kategorie des Musterwissens (vgl. ebd.).²⁸

In seiner Analyse des politischen Diskurses stellt Rehbein (1993) heraus, dass u.a. durch metaphorische Symbolfeldausdrücke Sachverhalte sprachlich in ein Szenario überführt werden, das er als komplexen Wissensstrukturtyp²⁹ bestehend aus einer Kombination von Bildern und Überzeugungen versteht (vgl. Rehbein 1993: 163). Nach Rehbein setzt das Szenario „Präsuppositionen gesellschaftlichen Handelns mit historischer Basierung (kollektives Wissen) in Gang“ (ebd.).

Er analysiert die Verwendung der Nominalgruppe *unkontrollierter Zustrom*. Diese ist für Rehbein „eine *stichwortartige* Elizitierung der Vorstellung einer „unaufhaltsam wachsenden Zahl von Asylbewerbern“ (ebd.: 160; Hervorh. i.O.).

Die Identifizierung von Gegnern der Deutschen mit der „Flut“ ist ein alter Topos in der deutschen Nationalgeschichte. Wir haben es hier mit einem Assoziationsgeflecht zu tun: Mit dem Wort „Zustrom“ wird ein Komplex historischer Ängste heraufbeschworen.

(Rehbein 1993: 161)

Eine gewisse Kompatibilität mit dem Weinrich'schen Bildfeld ist hier offensichtlich. Die Wirkung der Verwendung dieser sprachlichen Mittel – Rehbein analysiert dabei *Strom*, *unkontrolliert* sowie das Präfix *Zu-* – ist die folgende:

²⁸ Mannheim (1980) ist der Auffassung, dass „[d]ie Kategorie des Stils [...] eine ästhetische und eine soziologische Kategorie zugleich [ist]“ (Mannheim 1980: 95). Im Zusammenhang seines soziologischen Stil-Begriffs stellt er heraus, dass „[man] [m]it den objektiv gemeinsamen Merkmalen [...] bereits zugleich den Funktionalitätsbezug zu einer bestimmten Art des Erlebniszusammenhangs [meint] (ebd.: 96). Seiner Ansicht nach „bezeichnet [*Stil*; M.S.] die gemeinsame Basis, die ein gemeinsames Erleben gewisser Gebiete in einem Zeitalter überhaupt möglich macht“ (ebd.: 98). Somit bezeichne *Stil* auch „das vornehmlich Soziale [...] an dem [...] zugehörigen Erlebniszusammenhang“ (ebd.).

²⁹ Wir gehen auf die unterschiedlichen Wissensstrukturtypen weiter unten näher ein. Topoi werden in diesem Zusammenhang dem Wissensstrukturtyp der Sentenz zugeordnet.

Die Kombination dieser drei Benennungen ergibt ein makabres *Szenario*: Fremde *Menschen*, elizitiert als „Materialmasse“ mit Bedrohungs- und Vernichtungspotential, werden aus der Gattung Mensch selbst (und damit aus den Menschenrechten) sprachlich und vorstellungsmäßig eliminiert.

(Rehbein 1993: 161; Hervorh. i.O.)

Die sprachlichen Ausdrücke elizitieren also bestimmte Wissens- und Vorstellungselemente. Sprachlich wird so ein Sehen-als bewirkt: Menschen werden als Materialmasse gesehen bzw. konzeptualisiert. Die Rolle des Szenarios fasst Rehbein wie folgt.

Das Szenario greift Handlungsstrukturen der gesellschaftlichen Wirklichkeit in zerstückelter Form auf, um sie im Diskurs zu reproduzieren. Dabei ist eine Wissensformation mitentscheidend, die keineswegs zureichend mit ‚Vorurteil‘ zu beschreiben ist. Vielmehr sitzt diese Wissensformation tiefer und kommt lediglich fragmentarisiert zur Sprache. Paradoxerweise ist dies ein *Wissenszusammenhang* mit den Dimensionen

- historische Reste, unklare Bilder aus der Vergangenheit;
- Überzeugungen als Charakteristikum kollektiv-alltäglicher „Naivität“ und des Vergessens (Wittgenstein 1970).

(Rehbein 1993: 162; Hervorh. i.O.)

In spezifischen Verwendungszusammenhängen können Rehbein zufolge metaphorisch verwendete Ausdrücke Sachverhalte bzw. Elemente der Wirklichkeit in den komplexen Wissensstrukturtyp des Szenarios überführen. Damit können u.a. beispielsweise politische Interessen verfolgt werden. Auf die Art der Metapher *Zustrom* geht Rehbein nicht weiter ein.

Eggs arbeitet heraus, dass „der Metapher und der ihr zugrundeliegenden Analogie [...] eine Strukturierungsfunktion im Sinne der Organisation eines Wirklichkeitsausschnitts zu[kommt]“ (Eggs 2006: 57). Sie führt weiter aus, dass der „Analogievergleich [...] wie die Metapher über heterogenen Wirklichkeitsdomänen [operiert]“ (ebd.: 64). Diese Funktionsweise teilt sie mit dem heterogenen Vergleich, bei dem in zwei heterogenen Wirklichkeitsbereichen auf das Identische im Heterogenen verwiesen wird (vgl. ebd.). *Heterogenität* bezeichnet hierbei die Zugehörigkeit zu verschiedenen Wirklichkeitsdomänen. Gemeinsam ist dem Erkenntnismoment der Metapher und des heterogenen Vergleichs, dass ein bekannter Wirklichkeitsbereich zur Erhellung eines unbekanntem Wirklichkeitsbereichs genutzt wird und sowohl Metapher als auch der heterogene Vergleich oft ein (antizipiertes) Verstehensdefizit bearbeiten (vgl. ebd.: 67). Heterogener Vergleich und Metapher unterscheiden sich jedoch dahingehend, dass (i) die Metapher

sowohl linguistisch als auch kognitiv durch die fehlende Explizitmachung mittels Adjunktor anspruchsvoller ist und (ii) durch die Metapher in der Sprache neue Bedeutung geschaffen wird (vgl. ebd.: 71). In diesem Sinne hält Eggs fest, dass das Denken in Analogien ein mögliches Verfahren der Wirklichkeitskonstitution sei (vgl. ebd.: 57).

Sie führt drei Typen von Metaphern auf, die den Lebenszyklus der Metapher abbilden. Innovative bzw. neue und kreative Metaphern stellen den ersten Typ dar. Dieser Metapherotyp verlangt dem Hörer oder Leser eine enorme kognitive Anstrengung ab, da dieser nach „dem In-gewissen-Hinsichten-Identischen zwischen beiden aus unterschiedlichen Erfahrungsdomänen stammenden Dingen suchen muss“ (ebd.: 61).

Auch Hoffmann (2011) betont, dass

[g]enuine, noch nicht im sprachlichen System konventionalisierte Metaphern [...] eine aktive Wissensverarbeitung voraus[setzen], in der eine Vergleichsoperation ein charakterisierendes Merkmal, das zwischen Unterschiedlichem als gemeinsam gesetzt wird, überträgt und so eine anders konturierte Perspektive ermöglicht.

(Hoffmann 2011: 181–182)

Zum zweiten Typ zählt Eggs standardisierte, konventionelle Metaphern, bei denen die kognitive Anstrengung der Rezipienten nicht mehr erforderlich ist. Die Metaphern dieses Typs werden dennoch als Metaphern empfunden. Das entscheidende Kriterium dabei ist, dass sie expandierbar seien (vgl. Eggs 2006: 61).

Den dritten Metapherotyp bilden schließlich die lexikalisierten Metaphern. Richards (1936) zählt sie zu den *toten* Metaphern. Sie dienen in erster Linie der Behebung eines Ausdruckmangels und stellen ein Mittel des Benennens neuer Konzepte mittels Bedeutungserweiterung dar. Dieser dritte Typ zerfällt weiter in (i) synchron rekonstruierbare Metaphern (sogenannte Katachresen wie z.B. *Tischbein*) und (ii) diachron zu rekonstruierende Metaphern. Letztere zählt Lakoff (1987) zu den toten Metaphern. Er führt dafür den Ausdruck *pedigree* an, der seinen Weg aus dem Altfranzösischen (*pie de grue* = ‚Kranenfuß‘) ins Englische fand (vgl. Lakoff 1987: 1). Die heutige Bedeutung des Ausdrucks *pedigree* (‚Stammbaum‘) ist für Mitglieder der (englischen) Sprachgemeinschaft (synchron) nicht mehr rekonstruierbar.³⁰

³⁰ Da die Unterscheidung von *lebender* und *toter* Metapher jedoch nicht genügt, um Konventionalisierungsprozesse und Gebrauchsbedingungen zu erfassen, entwickelt Beckmann ein gebrauchsbasiertes kommunikativ-grammatisches Modell, das sie an der *Datenautobahn*-Metapher exemplifiziert (s. dazu Beckmann 2001).

Eggs unterscheidet die Funktionen der Vergleichsausdrücke *als* und *wie* folgendermaßen: „Während *wie* die **Gleichheit** der beiden Vergleichsgrößen im Hinblick auf den durch die ihnen gemeinsame Eigenschaft gebildeten Vergleichsmaßstab anzeigt, weist *als* auf deren **Ungleichheit**“ (Eggs 2006: 38; Hervorh. i.O.). Sie unterscheidet somit zwischen „Vergleiche[n], die in ein und demselben Wirklichkeitsraum stattfinden [...] und Vergleiche[n], die jeweils zwei verschiedene Wirklichkeitsräume involvieren“ (ebd.: 41). Ihre „zentrale These“ (ebd.) hat weitreichende Implikationen im Hinblick auf (i) das hörenerseitige Verstehen sowie (ii) die Konzeption der Metapher.

Im Laufe unserer Erörterungen und Analysen wird deutlich werden, dass mit dieser Unterscheidung auch zwei fundamental verschiedene Verstehensleistungen auf Seiten des Hörers verbunden sind. Darüber hinaus erlaubt uns diese Unterscheidung, wesentliche Erkenntnisse der neueren, aber auch der traditionellen Metaphernforschung – zum Beispiel, dass Metaphern als Modelle von Wirklichkeit fungieren und [...] neue Erkenntnisse schaffen können – produktiv aufzugreifen und zu zeigen, dass eben diese Funktionalität auch für bestimmte Vergleiche gilt, nämlich für unseren zweiten Typ, d.h. die Vergleiche, die über zwei verschiedenen Wirklichkeitsräumen operieren und sich der dort aufgedeckten analogen Strukturen bedienen.

(Eggs 2006: 41)

Eggs vertritt die These, „dass jeder Metapher eine Analogie und damit eine Form des Vergleichens zugrunde liegt“ (ebd.: 42).

Damit unterscheiden wir, um dies noch einmal zu betonen, systematisch zwischen der **logischen** bzw. **kognitiven Operation des Vergleichens**, die – wie wir zeigen wollen – auch Metaphern zugrunde liegt, und **dem Vergleich mit *als* und *wie***, der nur eine von vielen Möglichkeiten darstellt, das „Aneinanderhalten“ von zwei Größen zum Zwecke der Feststellung ihrer Übereinstimmungen und ihrer Unterschiede sprachlich zu realisieren.

(Eggs 2006: 42; Hervorh. i.O.)

In der Auseinandersetzung mit der Aristotelischen Auffassung des Phänomens der Metapher betont Eggs, „dass es sich bei der einer Metapher zugrunde liegenden Analogie nach Aristoteles nicht um eine Ähnlichkeit zwischen zwei Dingen, sondern um eine **Ähnlichkeit zwischen zwei Relationen** handelt“ (ebd.: 43; Hervorh. M.S.). Dabei ist das „In-gewissen-Hinsichten-Identische zwischen den beiden Relationen“ (ebd.) entscheidend.

Um die Entsprechungen zwischen diesen beiden Relationen überhaupt erfassen zu können, muss also [...] eine Dimension konstituiert werden, in Bezug auf die man die beiden Relationen miteinander vergleicht.

(Eggs 2006: 43)

Diese Dimension bezeichnet Eggs als „Vergleichsdimension“ (ebd.).

Eggs arbeitet in der Folge weitere Positionen zur und Interpretationen der Aristotelischen Metaphernbestimmung ab. Darüber hinaus greift sie u.a. auch Bühlers (1934/³1999), Richards' (1936) und Blacks (1962) Positionen zur Metapher auf und stellt sie kurz dar (vgl. ebd.: 47–52). In Bezug zu Black (s. dazu Black 1962: 233–238) stellt sie Folgendes heraus.

Die Funktion der Metapher, dass sie es ermöglicht, einen ganzen Wirklichkeitsbereich in einem neuen Licht zu sehen, ja dass sie diesen Wirklichkeitsbereich unter Umständen überhaupt erst erfahrbar macht, erinnert stark an die Funktion eines wissenschaftlichen Modells [...]. So können nämlich beide, das Modell genauso wie die Metapher, neue Strukturen und Beziehungen aufdecken [...] und damit zu Erkenntnissen führen, die man anders gar nicht hätte gewinnen können [...]. Damit dies geleistet werden kann, muss der als Modell dienende Wirklichkeitsbereich freilich besser bekannt sein als der neu zu entdeckende [...].

(Eggs 2006: 49)

Auf die „erkenntnistiftende Kraft der Metapher“ (ebd.: 50) habe aber bereits Aristoteles aufmerksam gemacht (vgl. ebd.).

Als eine „wichtige Bedingung [...], damit ein Analogievergleich oder auch eine Metapher vom Hörer als plausibel und überzeugend akzeptiert wird“ (ebd.: 68) stellt Eggs heraus, dass „[d]ie beiden miteinander verglichenen Größen [...] nicht nur irgendwelche beliebigen Ähnlichkeiten aufweisen [dürfen]“ (ebd.), sondern hinsichtlich der Vergleichsdimension „**in gewissen wesentlichen Hinsichten** identisch sein [müssen]“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Des Weiteren berücksichtigt Eggs den Verwendungszusammenhang des Vergleichs bzw. der Metapher.

Die Ausgangsthese, dass Vergleiche und Metaphern typischerweise immer dann eingesetzt werden, wenn es ein Verstehensproblem zu bearbeiten gilt, muss [...] dahingehend modifiziert werden, dass dieses Problem nicht zwingend verbal [...] oder auch nonverbal [...] zum Ausdruck gebracht worden sein muss, sondern dass es sich – insbesondere im Falle eines geschriebenen Textes – auch um ein vom Verfasser auf Seiten des Lesers nur vermutetes Problem handeln kann.

(Eggs 2006: 93)

Demnach soll verfasserseitig ein angenommenes bzw. antizipiertes Verstehensproblem durch den Einsatz der Metapher bearbeitet werden. Das greift u.E. zu kurz, da u.a. Rehbeins Stilbegriff in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt wird.

Eggs schreibt dem Phänomenologen und Psychoanalytiker Paul Ricœur das (hermeneutische) Verstehen von Metaphern als Sehen-als zu: „Ganz in diesem Sinne beschreibt auch Paul Ricœur das Erkennen des Ähnlichen, das dem Verstehen einer jeden metaphorischen Aussage zugrunde liegt, als einen „Sehen-als-Prozess““ (ebd.: 107; s. auch Ricœur 1975: 290). Wie weiter oben dargestellt (s. Kapitel 4.6), wissen wir, dass das Aspektsehen bzw. Sehen-als auf Wittgenstein zurückzuführen ist.

Das aus einem Wirklichkeitsbereich bekannte Wissen auf einen anderen, unbekanntem Wirklichkeitsbereich übertragen, bedeutet also nichts anderes, als die neuen und noch unbekanntem Sachverhalte durch das bereits bekannte Wissen *hindurch* zu sehen. Genau so hatte ja auch Max Black die Metapher definiert, als einen Filter nämlich, durch den hindurch auf das durch den Vergleich zu charakterisierende Element [...] geschaut wird [...].

(Eggs 2006: 107; Hervorh. i.O.)

Die erkenntnistheoretische *Filter*-Metapher des menschlichen Verstandes verwendet schon Kant hinsichtlich seiner Konzeption der *Anschauung* (vgl. Kant 1989), obwohl Kant die Rolle der Sprache nicht systematisch berücksichtigt.

Im Kontext der Fachsprache zeigt Eggs dann, dass Vergleiche und Metaphern nicht ausschließlich der Bearbeitung eines Verstehensdefizits dienen.

Vergleiche und Metaphern sind nicht nur ein Mittel, um Verstehensprobleme zu bearbeiten und Laien Fachwissen zu vermitteln, ein Mittel also, um komplexe, oft unsichtbare Sachverhalte und Konzepte zu veranschaulichen; vielmehr kommt die Fachsprache selbst nicht ohne sie aus: Wie wir bereits oben in der Diskussion der verschiedenen Metaphertheorien betont haben, spielen Metaphern und Vergleiche sowohl für die Entwicklung von Fachterminologie als auch für die Entwicklung der Wissenschaft selbst eine zentrale Rolle.

(Eggs 2006: 113)

Dabei gibt es auch Positionen, die Metaphern als „erkenntnishemmend“ (ebd.) konzeptualisieren. So sind beispielsweise für Bachelard (1938/1960) „Metapher ebenso wie die Analogie“ (Eggs 2006: 113) hinderlich für (wissenschaftliche) Erkenntnis,

da sie an alte Erfahrungen anknüpfen, um das Neue und Unbekannte verstehbar zu machen, so dass der dadurch geschaffene Zugang zu einem neuen (Forschungs-)Gegenstand immer in unserem Alltagsleben verwurzelt ist.

(Eggs 2006: 113–114)

Es wird zu prüfen sein, ob diese Bedenken auch für die schulische Wissensvermittlung gelten. Im schulischen Rahmen soll fachliches Wissen sprachlich vermittelt werden. Es

geht dabei also weniger um das (reine) wissenschaftliche Erkennen (und Verstehen) der Wirklichkeit bzw. Elemente der Wirklichkeit, sondern eher um eine wirksame lehrerseitige didaktische Vermittlung von Wissen mittels Sprache sowie die schülerseitige Wissensaneignung. Schlussendlich kommt auch der wissenschaftliche Erkenntnisprozess nicht ohne Alltagserfahrung aus.

Wissenschaft kommt nach Bachelard [...] nur durch einen Bruch mit der Alltagserfahrung zustande. Damit ist die Alltagserfahrung aber nichtsdestotrotz ein wichtiger Bestandteil der Wissenschaft, die sich eben durch Überwindung von auftretenden Widersprüchen und die Berichtigung von früheren Theoriebildungen weiter entwickelt.

(Eggs 2006: 114)

Eggs kann am Beispiel von Fachtexten der Biologie darlegen, „dass Vergleiche und Metaphern konstitutiv für Fachsprache sind“ (ebd.: 126). Lexikalisierte Metaphern wie beispielsweise *Atmung* „[müssen] für den Laien [...] oft erst in ihrer spezifischen Bedeutung erklärt werden“ (ebd.: 127). Weitere metaphorische Formen in den exemplarisch von Eggs herangezogenen Fachtexten der Biologie sind

metaphorische Charakterisierungen [...], die in Texten, in denen der Vermittlungsaspekt im Vordergrund steht, zwar standardmäßig eingesetzt werden, dort aber immer durch verschiedenste sprachliche Mittel als **lebendige Metaphern** markiert werden und die sich vermutlich auch nie zu einem festen Fachterminus entwickeln werden, und schließlich **ad hoc-Metaphern** [sic] [...], die von einem Textproduzenten in einer bestimmten Kommunikationssituation zur Veranschaulichung herangezogen werden, da sie ihm für die jeweilige Adressatengruppe angemessen erscheinen.

(Eggs 2006: 127; Hervorh. i.O.)

Die unterschiedlichen Metapherntypen werden dabei – wie Eggs herausfindet – in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet.

Während die Metaphern des zweiten Typs [lebendige Metaphern; M.S.] in fachwissenschaftlichen Texten, die sich an andere Fachleute richten – in rein fachinterner Fachkommunikation [s. dazu z.B. Brünner 2000; M.S.] also – so gut wie gar nicht vorkommen [...], treten die des ersten Typs [lexikalisierte Metaphern; M.S.] sowohl in reinen Fachtexten als auch in fachwissenschaftlichen und sogar in populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten auf, also sowohl in ausschließlich fachinterner, vorwiegend fachinterner als auch in fachexterner Fachkommunikation, wobei allerdings die Art ihrer Verwendung je nach Adressatenkreis erheblich variiert: Sobald es sich nicht um rein fachinterne Fachkommunikation handelt, wird der jeweilige Terminus immer mit zusätzlichen Explikationen versehen, um sicher zu gehen, dass er auch verstanden wird.

(Eggs 2006: 127)

Explicationen können dabei Vergleiche sowie weitere sprachliche Mittel sein (vgl. ebd.). Der durch sprachliche Mittel evozierte rezipientenseitige Analogieschluss „scheint [...] eine für Vermittlungskontexte typische Art der Wissensprozessierung“ (ebd.: 129) zu sein. Folgt man der Taxonomie von Brünner (2000), so handelt es sich bei der Vermittlung im schulischen (Fach-)Unterricht um fachexterne Kommunikation, da ein bildungsinstitutioneller Agent (die Lehrkraft), der sowohl über professionelles fachliches als auch pädagogisch-didaktisches Wissen zur Vermittlung dieses Fachwissens verfügt, als Fachfrau oder Fachmann innerhalb der Institution mit den Klienten, d.h. den Lernenden bzw. den SuS, derselbigen kommuniziert, um ihnen spezifisches fachliches Wissen zu vermitteln.

Im Rahmen seiner Untersuchung zu den Wiedergaben eines Fernsehausschnitts türkischer und deutscher Kinder behandelt Rehbein (1982b) u.a. auch das Vergleichen. Dieses zählt er zu den „sprachlich-mentale[n] Prozeduren, die beim Wiedergeben angewendet werden“ (Rehbein 1982b: 241). Neben dem Vergleichen spielen das Erinnern, Einschätzen, Zerlegen, Detaillieren, Vereinfachen und Auslassen eine Rolle (vgl. ebd.).

Durch Vergleichen bringt der Sprecher ein Objekt in den Vorstellungsraum ein, das durch seine Ähnlichkeit mit dem Wahrgenommenen ausgezeichnet ist; gleichzeitig macht er aber auch die Nichtidentität mit dem wahrgenommenen Sachverhalt deutlich: Dadurch wird dieses Objekt in seiner *Funktion für die Geschichte* markiert, findet also nicht in seiner denotativen Bezeichnung Verwendung.“

(Rehbein 1982b: 242; Hervorh. i.O.)

Rehbein rekonstruiert dabei aus den sprachlichen Mittel die sprachlich-mentalen Prozeduren, die die Kinder für die Wiedergabe eines rezipierten Fernsehausschnitts verwenden. Sprachliche Mittel wie das sogenannte prähematische *so* und Sprechhandlungsaugmente werden dabei im Zusammenhang mit dem Vergleichen eingesetzt (vgl. ebd.: 243). Vergleichen ist nach Rehbein auch eine lexikalische Strategie, durch die die Kinder „von einer Vorstellung zum Begriff finden“ (ebd.: 270).

Ähnlich wie Bachelard (1938/1960) sieht auch Konrad Ehlich im Übergang von der Metaphorese zur Allegorese eine Gefahr (vgl. Ehlich 2009: 21). Diese bestehe darin, dass im Prozess der Allegorisierung eine Verdrängung des eigentlichen Erkenntnisobjekts vorstättengeht (vgl. ebd.: 22). Insbesondere in den Wissenschaften werden „erfolgreiche

Konzeptualisierungen in *einer* Disziplin auf eine *andere* übertragen“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Diese Übertragungsprozesse bezeichnet Ehlich als *minimale Metaphern* (vgl. ebd.). Neue Ausdrücke „werden nicht unwesentlich über die *Metaphorese* gewonnen“ (ebd.: 21; Hervorh. i.O.). Einerseits – so Ehlich – sei ein Metaphernverzicht kaum realisierbar, andererseits „enthält die Metaphorese eine erhebliche Menge kognitiver Risiken“ (ebd.).

Eine entscheidende Gefahr ist der offene oder – noch problematischer – der verdeckte Übergang von der *Metapher* zur *Allegorie*. Die Entlehnung aus einem Spenderbereich, insbesondere aus einem Spenderbereich der alltäglichen Sprache, in eine terminologische Konfiguration hinein verselbstständigt sich dann.

War der Spenderbereich aufgesucht worden, um einen treffenden und dadurch trefflichen Ausdruck für eine zuvor neu erkannte Sache zu gewinnen, so kehrt die Allegorese dieses Verhältnis um: Ausgehend von der einmal stattgehabten Andockung der Sacherkenntnis an die semantischen Potentiale des in die Metaphorese einbezogenen Ausdrucks, werden jetzt jene semantischen Potentiale selbst als Mittel der Erkenntnisgewinnung in Bezug auf die Sache – also hier: die Sprache – eingesetzt.

(Ehlich 2009: 21–22; Hervorh. i.O.)

Die Verwendung des Ausdrucks *Spenderbereich* zeigt, dass Ehlich auf Weinrichs Terminologie zurückgreift.

Als problematisch erachtet Ehlich, dass „[d]ie Übertragungsgrenzen [...] nicht klar bestimmt [werden]“ (ebd.: 22). Den Übergangsprozess fasst er wie folgt.

Das, was für den Spenderbereich der Metapher charakteristisch ist, wird in einem fortschreitenden Prozess auf immer weiter sich erstreckende Aspekte des mittels der Metapher zu Beschreibenden übertragen. Die Allegorie wird zur ausgearbeiteten Metapher, die Metapher erscheint ihrerseits nur noch als restringierte Allegorie.

(Ehlich 2009: 22)

Es wird deutlich, dass Ehlich das erkenntnistiftende Potential der Metapher aufgrund des Übergangs von der Metaphorese zur Allegorese kritisch sieht.

Im Übergang von der Metaphorese zur Allegorisierung erfolgt also eine Verschiebung der Verfahren und der Ziele der Erkenntnisgewinnung über die Sache. Was im metaphorisch genutzten semantischen Potential der Metapher im Spenderbereich angelegt ist, wird zum neuen Erkenntnisgegenstand, der parasitär in den Prozess der Erkenntnisgewinnung eintritt, ja das genuine Erkenntnisobjekt verdrängt oder gar von innen her auszehrt.

(Ehlich 2009: 22)

Mit der Nominalgruppe „minimale Metaphern“ bezeichnet Ehlich „einen Übertragungsprozess, der jenseits der klassischen Metaphernlehre [...] liegt“ (ebd.). Sowohl die Metaphorese als auch die Allegorese versteht Ehlich als „der Analogie verpflichtete Erkenntnisverfahren“ (ebd.). In dieser Analogiegrundlage sieht Ehlich die Ursache einer „Diffusität [...][,] die [...] dem wissenschaftlichen Erkenntnisanspruch fremd gegenübersteht“ (ebd.). Ein spezifischer Typ minimaler Metaphern ist die Übersetzungsmetapher (vgl. ebd.: 22–23).

Im Versuch, neue Terme zu gewinnen, bedient man sich des Imports aus anderen Wissenschaftssprachen. Es werden Ausdrücke, die in *einer* Wissenschafts-Kommunikationsgemeinschaft mit bestimmten semantischen Potentialen verbunden sind, in eine andere Wissenschafts-Kommunikationsgemeinschaft – mit durchaus anderen semantischen Potentialen – übertragen. Ich nenne diesen Typ *Übersetzungsmetapher*.

(Ehlich 2009: 22; Hervorh. i.O.)

Als Beispiele für eine Übersetzungsmetapher diskutiert Ehlich die Ausdrücke *Performanz* und *Diskurs* (vgl. ebd.: 23–25).

Austins performative Verwendung von Ausdrücken bildete einen Findepunkt, von dem aus er eine sehr frühe theoriegeschichtliche Entscheidung aufzuheben suchte. Sie geschah in der Aristoteles-Rezeption. Ganz parallel zur Saussure-Rezeption war es auch bei Aristoteles der nachfolgende diffuse Überlieferungsprozess, dem die Verantwortung für diese Entscheidung zufiel: die weitgehende Reduktion des linguistischen Arbeitens auf die *Assertion* (vgl. Eggs 1996, Ehlich 2003).

(Ehlich 2009: 25; Hervorh. i.O.)

Wir gehen weiter unten (s. Kapitel 5 und Kapitel 6.5) auf die theoretische Position und den methodologisch-methodischen Zugriff unserer Untersuchung ein. In diesem Zusammenhang behandeln wir u.a. auch zentrale Konzepte der Funktionalen Pragmatik.

Der Linguist und Psychoanalytiker Dieter Flader befasst sich mit „Metaphern in Freuds Theorien“ (Flader 2000). Er kann weitgehend der Funktionalen Pragmatik zugeordnet werden.

[Flader] arbeitet zwei Funktionen der Metapher im Freudschen Werk heraus: die theorieproduktive Metapher, die für die Entwicklung bestimmter psychoanalytischer Erklärungszusammenhänge wichtig ist und eine neue Sichtweise bzw. Begrifflichkeit vorschlägt, und die geradezu gegensätzliche Metapher, die die Vermittlung psychoanalytischer Erkenntnisse gewährleistet, den »Kontakt mit der populären Denkweise« sicherstellt und schließlich als Fach-Termini bestehenbleibt.

(Flader 2000: 354)

Auch Flader stellt mit Bezug auf McCormac (1976) fest, dass „[d]er Wissenschaftler [...] die Metaphern [braucht], um z.B. eine neue Sichtweise für ein schon bekanntes Phänomen vorzuschlagen (vgl. McCormac 1976)“ (Flader 2000: 354). „Wenn Phänomene [...] entdeckt werden, die neu sind, dann ist der Gebrauch von Metaphern ein unumgänglicher Schritt einer solchen Entdeckung“ (ebd.). Somit sind Metaphern fester Bestandteil von Wissenschaftssprache(n), sie „sind konstitutiv für die Genese von Theorien (vgl. Pielenz 1993)“ (Flader 2000: 354). Aufgrund des Mangels an Begriffskategorien für ein neu entdecktes (wissenschaftliches) Phänomen „bedarf es eines ausgedehnten Prozesses der Begriffsanpassung bzw. der Begriffsneubildung, der am Anfang auf Metaphern angewiesen ist“ (ebd.: 354–355). Die Vermittlungsfunktion von Metaphern ist, dass sie „den Kontakt mit der alltäglichen Denkweise sichern und deren Begriffe wissenschaftlich brauchbar machen“ (ebd.: 355). Flader präzisiert diese Vermittlungsfunktion dahingehend, dass „aus der Alltagserfahrung Bekannte[s] [...] Zugang [...] zu Vorgängen eines (noch) unbekanntem Bereichs der Wirklichkeit“ (ebd.: 357) kreierte. Wesentliche Voraussetzung für das Erfüllen dieser Funktion ist jedoch, dass „dem Hörer/Leser der Zugang zu dem Wirklichkeitsbereich, den sie für ihn eröffnen soll, nicht prinzipiell versperrt ist“ (ebd.). Dieses Versperren kann u.E. natürlich auch sprachlich bedingt sein.

Zwar begeht Flader typische Fehler im Hinblick auf die Aristotelische Metaphertheorie – so schreibt er Aristoteles die Auffassung der Metapher als Vergleich sowie als Substitution zu (vgl. ebd.: 359) –, er bestimmt jedoch die Pragmatik als genuinen Ort der linguistischen Analyse des Phänomens der Metapher (vgl. ebd.).

Strittig ist auch, in welchen Theoriezusammenhang der Sprache das Phänomen der Metapher gehört, ob in die Bedeutungslehre (Semantik) oder in die Handlungslehre der Sprache (Pragmatik). Ich gehe davon aus, daß letztere die hier übergeordnete theoretische Perspektive liefert. Metaphern sind mithin nicht als Wörter oder Sätze angemessen zu analysieren, sondern als Äußerungen (von Wörtern bzw. Sätzen), die sich an einen Hörer richten. Erst wenn wir den Hörer in die Untersuchung einbeziehen, können wir klären, wie eine Metapher funktioniert.

(Flader 2000: 359)

Beim Verstehen von Metaphern „[greift] [der Hörer] auf persönliche Erfahrungen oder auf ihm vermitteltes Wissen anderer [zurück]“ (ebd.). Er nutzt „eigene Vorstellungen“ und „Hintergrundwissen“ (ebd.: 360).

„[B]ei einer Metapher [wird] etwas, das in Rede steht, aber selbst nicht zur Sprache kommt, gleichsam auf dem Umweg über ein Wissen, das aus einem ganz anderen Bereich der Wirklichkeit stammt, [verständlich]“ (ebd.). Aufgrund des Fehlens von „Begriffskategorien [für das Neue (das in Rede stehende Thema)]“ (ebd.: 360–361) wird zur Verdeutlichung des Neuen Wissen genutzt, „das einem anderen Bereich entstammt (also zu einem anderen Thema gehört)“ (ebd.: 361).

Metaphern verwenden schon vorhandene Informationen (aus dem Herkunftsbereich und aus dem Hintergrundwissen), um sie ansatzweise für ein anderes Thema neu zu konzeptualisieren. Sie schlagen eine neue Sichtweise für schon Bekanntes vor oder verknüpfen neue Phänomene mit schon vorhandenen Begriffen, um das Neue verständlich zu machen.

(Flader 2000: 361)

Das Hintergrundwissen hat für ihn „oft selbst den Charakter des Selbstverständlichen“ (ebd.) und ist „die Grundlage der Metapher“ (ebd.). Dadurch „trägt es wesentlich dazu bei, daß eine Metapher plausibel erscheint“ (ebd.).

Fladers Auffassung nach ist es der Hörer, „der letztlich den Gehalt einer Metapher festlegt“ (ebd.: 362), das Verständnis ‚ratifizieren‘ muss. Im Hinblick auf das für die Metapher konstitutive Wissen läge – so Flader – „eine Repräsentation zweiter Stufe vor“ (vgl. ebd.).

Vermittels (oder im Rahmen) eines Hintergrundwissens wird ja ein Wissen aus einem anderen Bereich herangezogen, um an dem in Rede stehenden Wirklichkeitsausschnitt etwas Bestimmtes (und oft Neues) zu verdeutlichen.

(Flader 2000: 362)

Im Zusammenhang seiner handlungstheoretischen Deutung des Freudschen Begriffs der Fehlleistung führt Flader zudem aus, wie Handeln zu begreifen ist.

Handeln ist [...] nicht nur ein beobachtbares Tun, es hat auch eine Seite, die sich der Beobachtung entzieht, einen inneren Strukturzusammenhang, der die subjektiven Dimensionen des Handelns ausmacht, zu denen u.a. Strebungen (Motive) und Entschließungen gehören; und ebenso innere Bilder (Vorstellungen von anderen, aber auch ein Selbstbild), die die interaktive Dimension des Handelns ausmachen; Situationskategorien; moralische

Standards (Handlungsmaximen) und Zweck-Mittel-Relationen. Es sind Strukturelemente des Handelns.

(Flader 2000: 372)

Flader bestimmt auf dieser Basis die Fehlleistung als einen Handlungskonflikt seitens des Sprechers und demonstriert das Erklärungspotential eines systematischen handlungstheoretischen Ansatzes.

Fassen wir zunächst die in diesem Kapitel dargestellten Positionen zur Metapher überblicksartig zusammen.

4.9 Zusammenfassung

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die zentralen Inhalte der hier dargestellten Ansätze zur Metapher von Aristoteles bis zur Funktionalen Pragmatik.

	zentrale Inhalte
Aristoteles	<ul style="list-style-type: none"> • vier Metapherotypen • Analogierelation zentral • Erkenntispotential der Metapher • keine Theorie der Substitution • weiter Metaphernbegriff: Subsumption u.a. des Vergleichs unter die Kategorie der Metapher • Die Konzeption der Metapher als verkürzten Vergleich geht auf Cicero und Quintilian zurück, nicht auf Aristoteles. • Die Metapher wird nicht als Beiwerk konzeptualisiert.
Jakobson/Halle	<ul style="list-style-type: none"> • keine eigenständige Theorie der Metapher • zeichenzentrierter, strukturalistischer Ansatz • Metapher und Metonymie als Pole (Ähnlichkeit und Kontiguität)
Weinrich	<ul style="list-style-type: none"> • Metapher als Wort in einem konterdeterminierenden Kontext • Bildfeld als Kopplung zweier Sinnbezirke (Bildspender und Bildempfänger) und traditioneller Teil von Sprach- und Denkgemeinschaften sowie Kulturkreisen • Analogie als Grundlage der Metapher
Searle	<ul style="list-style-type: none"> • Ähnlichkeit relevant für das Verstehen von Metaphern • Unterscheidung von (i) Wortbedeutung und Satzbedeutung und (ii) Äußerungsbedeutung • Formulieren von Strategien und Prinzipien, um Äußerungen der Form »S ist P« als »S ist R« zu verstehen, wobei $P \neq R$ ist (Erschließen möglicher Werte von R) • Satzcentriertheit des Ansatzes (u.a. auch erkennbar an Wahrheitsbedingungen) • idealisierter Sprecher und Hörer, kein konkreter Sprecher und Hörer • Metonymie und Synekdoche als Spezialfälle der Metapher

Vedder	<ul style="list-style-type: none"> • Metaphernverständnis aus der hermeneutischen Tradition Gadammers heraus entwickelt • verlässt trotz der Sinnhorizont-Konzeption die Satzebene nicht • verweist auf Als-Verstehen (Heidegger) und Sehen-als (Wittgenstein) • wörtliche Bedeutung als erstarrte Tradition, Metapher als Logik der Entdeckung
Wittgenstein	<ul style="list-style-type: none"> • Sehen-als/Aspektsehen als ähnlichkeitsbasierte Relation (X als Y sehen) • übertragbar auf das Phänomen der Metapher, die Wittgenstein nicht explizit behandelt
Kognitive Linguistik	<ul style="list-style-type: none"> • Axiom der verkörperten Kognition • Untersuchen der konzeptuellen Ebene konventionalisierter Metaphern (konzeptuelle Metapherntheorie) • spezifische Projektionen aus einer Quell- in eine Zieldomäne bei gleichzeitigem ‚Ausblenden‘ irrelevanter Merkmale und Sachverhalte • <i>blending</i> als generelle kognitive Operation, <i>human scale</i> als ultimative Verstehensbasis bedingt durch die <i>embodiment thesis</i> • Emergenz im <i>blended space</i> (<i>Blending</i>-Theorie)
Funktionale Pragmatik	<ul style="list-style-type: none"> • Sphärenmischung, Über- und Untersummativität (Bühler (geht weiter zurück auf gestaltpsychologische Ansätze)) • Metapher als Stilelement und somit als konkrete Handhabung eines sprachlichen Musters (Rehbeins pragmatischer Stilbegriff) • komplexer Wissensstrukturtyp des Szenarios (Rehbein) • kognitive Operation des Vergleichens (Analogie) liegt dem sprachlichen Vergleich und der Metapher zugrunde (Eggs) • Vergleichen als sprachlich-mentale Prozedur (Rehbein) • Metaphorese und Allegorese als der Analogie verpflichtete Erkenntnisverfahren; Analogie als Grundlage von Diffusität (Ehlich) • handlungstheoretische Analyse der Metapher, die auch systematisch den Hörer berücksichtigt (Flader)

Tabelle 2: Überblick über die zentralen Inhalte der diskutierten Theorien und Ansätze zur Metapher

Auf der Basis der unterschiedlichen zuvor dargestellten Ansätze zur Metapher entwickeln wir für die Untersuchung das folgende vorläufige (eigene) Verständnis der Metapher: Eine metaphorische Verwendung eines Symbolfeldausdrucks s^{31} verschiebt die Bedeutung von s innerhalb seines Bedeutungspotentials bzw. reichert dieses an. Die Grundbedeutung von s wird für diese (konkrete) Verwendung suspendiert und durch eine (aktuelle) metaphorische Bedeutung ersetzt. Dafür wird hörerseitig ein impliziter

³¹ Damit sind Autosemantika gemeint. Die auf Bühler basierenden und von Ehlich weiterentwickelten sprachlichen Felder werden in Kapitel 5 näher erläutert.

Vergleich zwischen den Konzepten x (Ausgangskonzept³², bildempfangender Bereich (Zieldomäne der Übertragung)) und y (Vergleichskonzept³³, bildspendender Bereich (Quelldomäne der Übertragung)) in Anspruch genommen, der eine (oder mehrere) Analogierelation(en) nutzt:

- a) x und y gehören unterschiedlichen (Wirklichkeits- bzw. Vorstellungs-)Bereichen zu,
- b) x verhält sich auf einer (Vergleichs-)Dimension D ähnlich wie y.

So ist z.B. beim Ausdruck *Nussschale* in seiner metaphorischen Verwendung (Bedeutung: ‚kleines Boot‘) BOOT das übertragungsempfangende Konzept und NUSSSCHALE das übertragungsspendende. Der gemeinte Wirklichkeitsbereich wird durch die sprachliche Benennung im mentalen Bereich des Hörers auf spezifische Art und Weise modifiziert, d.h. das Wissen durch die Verknüpfung mit und Übertragung aus der Quelldomäne, dem Vergleichskonzept NUSSSCHALE, das mit dem Ausdruck (*Nussschale*) an der sprachlichen Oberfläche realisiert wird, (um)organisiert.

Ein Forschungsdesiderat besteht u.E. darin, herauszufinden, über welches Metaphernkonzept die SuS faktisch verfügen. In der Schule werden Metaphern im Rahmen der klassischen Rhetorik als eines von diversen Stilmitteln im Deutschunterricht eingeführt. Die SuS werden im Unterricht zunächst im Zusammenhang von Gedichtanalysen und später bei der Analyse politischer Reden mit Metaphern konfrontiert. Es ist u.E. ungeklärt, ob dieser Vermittlungszusammenhang ausreichend ist, um ein schülerseitiges Verständnis des Phänomens der Metapher zu erzeugen und das (meta-)sprachliche Reflexionsvermögen der SuS in diesem Bereich auf- bzw. auszubauen. Möglich ist, dass die SuS aufgrund dieses Vermittlungszusammenhangs nur über einen vagen Pseudobegriff zur Metapher verfügen. Die in dieser Studie erhobenen Daten können dazu durchaus erste Erkenntnisse liefern. Systematische Anschlussforschung ist aber u.E. unbedingt vonnöten. Die Ergebnisse dieser Studie und anschließender Untersuchungen können wesentliche didaktische Implikationen zum Umgang mit dem Phänomen der Metapher im sprachsensiblen Unterricht aller Fächer liefern.

³² Mit *Ausgangskonzept* ist das übertragungsempfangende Konzept gemeint, das durch die Übertragung auf spezifische Art und Weise verändert wird.

³³ Mit *Vergleichskonzept* ist das Konzept gemeint, von dem die Übertragung des metaphorischen Bedeutungsaspekts ausgeht.

Mit einer Metapher greift ein Sprecher symbolisch (als Teil der Proposition) auf den mentalen Bereich eines Hörers zu. Das Wissen des Hörers über ein (begrifflich gefasstes) Wirklichkeits- oder Vorstellungselement wird durch die Metapher auf spezifische Art und Weise vor- bzw. umorganisiert. Diese Wissensorganisation geschieht in der Rezeption des sprecherseitig symbolisch vermittelten Gedankens und im mentalen Bereich des Hörers. Die Metapher ist u.E. wesentlich für den Nachvollzug des Sprecherplans. Scheitert Hörerseitig die Identifikation eines Teils der Proposition, ist es dem Hörer u.E. nicht möglich, die Illokution des Sprechers etc. zu rekonstruieren. Durch die Wahl einer Metapher als sprachliches Mittel kann ein Sprecher u.a. die Hörerseitige Sachverhaltsrezeption steuern, spezifische Bewertungen beim Hörer auslösen (vgl. Rehbein 1983; s. Kapitel 4.8). Der Sprecher unterstützt mit der Metapher gewissermaßen kontrolliert den Hörerseitigen Nachvollzug seines Sprecherplans. Hörerseitig kommt es zu einem Erwartungsbruch: Der metaphorisch verwendete Symbolfeldausdruck widerspricht gewissermaßen dem lexikalischen und thematischen Verwendungszusammenhang (Weinrichs „konterdeterminierender Kontext“). Das gilt insbesondere für neue bzw. kreative sowie für bereits konventionalisierte Metaphern, nicht jedoch für hochgradig lexikalisierte. Die Metapher ist eine Wirklichkeitsvermittlung zweiter Stufe; Wissen aus einem anderen Bereich der Wirklichkeit wird genutzt, um sprachlich Wissen in einem anderen Bereich der Wirklichkeit zu generieren bzw. zu organisieren. Sicherlich hat die Verwendung von Metaphern bestimmte Folgen für das tatsächliche Erkennen des sprachlich auf diese Weise benannten Elements der Wirklichkeit. Im europäischen Sprach(en)denken ist bereits seit Platons Kratylos-Dialog eine gewisse Skepsis gegenüber Sprache im Hinblick auf das Erkennen der Wirklichkeit verwurzelt (vgl. Trabant 2006). Diese Skepsis ist bezüglich der Metapher in gewissen Hinsichten u.E. durchaus berechtigt (s. z.B. Ehlich 2009). Dennoch wird hier die Auffassung vertreten, dass Metaphern auch als begriffliche Heuristiken fungieren können, die dabei unterstützen können, sich Neues und nicht unmittelbar sinnlich Wahrnehmbares durch vororganisiertes Wissen zu erschließen, es überhaupt (begrifflich) denkbar zu machen. Somit liegt u.E. der Metapher eine Kraft des Entdeckens inne, die durchaus fruchtbar gemacht werden kann in didaktischen Zusammenhängen. Die Metapher wäre dann in Vermittlungszusammenhängen möglicherweise ein sprachliches Erkenntnisverfahren, das erlaubte, spezifische Elemente und/oder Relationen eines Spenderbereichs in einem Empfängerbereich der Wirklichkeit zu entdecken (vergleichbar mit Wittgensteins Aspektsehen), um sich diesen auf eine

sprachlich vermittelte Art und Weise zu erschließen. Die SuS müssten dann nicht nur darin geschult werden, relevante Analogien zu erkennen bzw. zu bilden, sondern auch z.B. darin, zu reflektieren, ob sie gewisse (Wissens-)Supplemente heranziehen müssen, um eine derart basierte Deutung herzustellen oder nicht. Denn i.d.R. führt ein solches Vorgehen weg vom tatsächlichen Verstehen. Die Metapher bietet bereits an der sprachlichen Realisierungsoberfläche alles, was zu ihrem Verständnis notwendig ist. Das setzt allerdings sprachliches (und begriffliches) Wissen voraus.

Nachfolgend behandeln wir eingehend die Funktionale Pragmatik als theoretischen Rahmen, der über die Empirie – den methodischen Zugriff auf das zu untersuchende Phänomen – eine handlungstheoretische Erklärung des (schülerseitigen) Metaphernverstehens erlaubt.

5 Theoretischer Rahmen – die Funktionale Pragmatik als konsequente Handlungstheorie der Sprache

Die theoretische Basis dieser Untersuchung ist die Funktionale Pragmatik. In diesem Kapitel sollen zunächst ihre Genese sowie theoretischen Grundkonzepte und Analysekategorien dargestellt werden. Entsprechend ihrer theoretischen Grundlage und Ausrichtung ist die Funktionale Pragmatik sozusagen programmatisch ihrer diskursanalytischen Methode verpflichtet. Diese wird anschließend im nachfolgenden Kapitel (s. Kapitel 6.5) näher dargelegt – insbesondere im Hinblick auf den (methodologisch-)methodischen Zugriff im Zusammenhang dieser Untersuchung.

Rehbein befasst sich mit Theorien aus linguistischer Perspektive. Zum Verhältnis von Empirie und Theorie schreibt er: „Empirie‘ kann und soll ‚Theorie‘ durch Bruch von Überzeugungssystemen zur Reflexion bringen“ (Rehbein 1994a: 25). Dabei sind „Beschreiben, Erklären und Darstellen [...] Tätigkeiten, die ‚Theorie‘ voraussetzen und umsetzen“ (ebd.).

Eine Theorie bedarf u.E. empirisch-reflektierter Analysekategorien, die das Erkennen von Phänomenen bzw. Ausschnitten der Wirklichkeit ermöglichen, ohne dass diese an und in Oberflächen unmittelbar der Wahrnehmung zugänglich sind. Damit ist ein analytisch-hermeneutischer Rekonstruktionsprozess adressiert. Empirische Methodik und Theorie müssen systematisch ineinandergreifen. Hoffmann formuliert das folgendermaßen: „Ohne Empirie hängt alles in der Luft. Ohne Theorie läuft alles ins Leere“ (Hoffmann 2003: 118).

Rehbein betont, dass „[i]nbesondere für die Erfassung von Empirie [...] in den Sprachwissenschaften eine angemessene Beschreibung erforderlich [ist], die wiederum eine Theorie voraussetzt“ (Rehbein 1994a: 57). Seiner Auffassung nach erfüllt eine Theorie die Funktion, „Beschreiben, Erklären und Darstellen [...] zugänglich“ (ebd.) zu machen. Diese sprachlichen Handlungen „setzen Begriffe und eine Einteilung des Gegenstands voraus“ (ebd.). Rehbeins Verständnis zufolge „hat [die Funktionale Pragmatik] in ihrer ‚Theorie‘ [...] eine *analytische Begriffskonstellation* für die psychisch-mentale und zugleich gesellschaftliche Erkenntnis der Sprache erarbeitet“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Nachfolgend werden die Grundannahmen und Kategorien der Funktionalen Pragmatik als (konsequente) Handlungstheorie der Sprache dargestellt.

5.1 Abgrenzung zur Konversationsanalyse und Sprechakttheorie

Nach Ehlich hat die Funktionale Pragmatik u.a. zur Aufgabe, „den engen Zusammenhang von Arbeit, Interaktion und Kommunikation und das systematische Hervorheben der Kommunikation aus den Prozessen von Produktion und Reproduktion zu rekonstruieren“ (Ehlich 2000: 184). Dabei ist Kommunikation als „eine spezifische Form der Interaktion“ (ebd.) zu verstehen, die „weiter als Sprache [ist]“ (ebd.). Nach Ehlich „[sind] [a]lle unterschiedlichen Systeme der Kommunikation [...] gesellschaftliche Systeme“ (ebd.).

Die Funktionale Pragmatik ist zunächst von der Konversationsanalyse wie folgt abzugrenzen. „Die KA [Konversationsanalyse; M.S.] beschäftigt sich, kurz gesagt, mit den kommunikativen Prinzipien der **(Re-)Produktion von sozialer Ordnung** in der situierten sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktion“ (Bergmann 1994: 3; Hervorh. i.O.). Rehbein stellt heraus, dass die Funktionale Pragmatik im Gegensatz zur Konversationsanalyse der Auffassung ist, dass „Wissenstrukturen [...] nicht erst lokal ausgehandelt [werden]“ (Rehbein 2001: 936). Des Weiteren betont Rehbein im Hinblick auf die Unterschiede zwischen der Konversationsanalyse und der Funktionalen Pragmatik, dass konversationsanalytische Verfahren „zwei oder mehr „Sprecher“ an[nehmen], die jeweils agieren, wenn sie am Turn sind, als „Hörer“ aber weder einen theoretischen noch einen analytischen Stellenwert haben“ (ebd: 928).

Ehlich hebt die funktional-pragmatische Kritik an der traditionellen linguistischen Pragmatik und Sprechakttheorie hervor. Er kritisiert, dass *Pragmatik* „zu einem diffusen Sammelausdruck geworden [ist]“ (Ehlich 2010a: 214). Dabei kritisiert er insbesondere die Tatsache, dass Pragmatik additiv zu den linguistischen Kernbereichen betrachtet wird (vgl. ebd.: 214–215).

Die „*additive Pragmatik*“, die sich sozusagen als eine Art verlängerte Semantik versteht, sieht sich permanent mit der Tendenz konfrontiert, daß, je weiter die semantischen Strukturen ausgearbeitet werden, sozusagen der „Kompensationsbereich Pragmatik“ immer kleiner wird; daß immer mehr aus der Pragmatik in die Semantik gleichsam „zurückgeholt“ wird.

(Ehlich 2010a: 215; Hervorh. i.O.)

Zwar gehöre Searles *speech act theory* „zu den wichtigsten Anstößen für eine neue Erfassung der sprachlichen Wirklichkeit“ (Ehlich 2000: 186) – womit die Sprechakttheorie von entscheidender Bedeutung für eine Handlungstheorie der Sprache ist –, jedoch ist sie (u.a. aufgrund ihrer Satzcentriertheit, des Regelkonzepts und des Intentionalismus) nicht konsequent handlungstheoretisch.

In ihr wird die Handlungscharakteristik des sprachlichen Handelns zurückprojiziert auf den Satz. Dieser wird als eine Einheit angesehen, die – im Idealfall – alle Kennzeichen des sprachlichen Handelns unmittelbar an sich selbst trägt. Dies wird besonders deutlich am Konzept der performativen Formel, die als Realisierung des Handlungscharakters in der Satzform selbst erscheint.

(Ehlich 2000: 186–187)

Auch Redder betont, dass die Funktionale Pragmatik die „einzige konsequent handlungsanalytische Theorie“ (Redder 2017: 22) ist, während Searle „eine Sprechhandlungssemantik [betreibt]“ (ebd.).

Ehlich kritisiert den perlokutiven Akt der Searle'schen *speech act theory* als „Opfer und Ausdruck“ (Ehlich 2000: 187) der „Begrenzung auf den Satz“ (ebd.), die zu einer Reduktion im Hinblick auf eine systematische analytische Berücksichtigung des Hörers führe (vgl. ebd.). Der Hörer finde nur dort Berücksichtigung, „wo er für die satzzentrierte Analyse des Glückens von „speech acts“ unumgänglich ist“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang bezeichnet Rehbein (2001) die Tatsache, „daß die qualitative Differenz von Sprecher (: S) und Hörer (: H) für sprachliches Handeln konstitutiv ist“ (Rehbein 2001: 928) als „sprachtheoretisches Axiom der funktional-pragmatischen Diskursanalyse“ (ebd.).

Das sprachliche Handeln von S wird dabei als eine Tätigkeit des Vermittelns „innerer“, d.h. mentaler, Prozesse in „äußere“, d.h. sprachliche, Formen an einen mithandelnden, also perzipierenden, verstehenden und mitkonstruierenden H konzipiert. Dieses Handeln von S wird wiederum durch Hs Rezeption kontrolliert, diese durch S, indem S das eigene sprachliche Handeln an Hs Rezeption anpaßt [...].

(Rehbein 2001: 928)

5.2 Funktionales sprachliches Handeln: Zweck, Illokution, Sprechhandlung

Die Rolle des Hörers als an der Interaktion Beteiligter muss systematisch in einer handlungstheoretischen Analyse von Sprache berücksichtigt werden. Handeln ist dabei als zweckbezogen zu begreifen.

Die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer als eine tatsächliche gemeinsame Handlung und Handlungsfolge zwischen zwei oder mehr Interaktanten kulminiert in der Kategorie des Zwecks der sprachlichen Handlung (bzw. des Zweckes der sprachlichen Handlungsfolge).

(Ehlich 2000: 187)

Eine Nicht-Berücksichtigung der Kategorie des Zwecks in der Sprachanalyse ist – Ehlich zufolge – eine Reduktion zwischenmenschlichen sprachlichen Handelns auf Verhalten (vgl. ebd.: 188).

„Die zentrale Bedeutung des Zwecks für die sprachliche Handlung erfordert, seinen Stellenwert analytisch angemessen aufzunehmen“ (ebd.). Im Sinne einer funktionalen, handlungstheoretischen Sprachanalyse „wird [Sprache] behandelt als etwas, in dessen Mittelpunkt *Zwecke* entstehen“ (Ehlich 2010a: 216; Hervorh. i.O.). Dem Zweck kommt also „ein zentraler Stellenwert bei der Rekonstruktion des sprachlichen Handelns“ (Ehlich 2000: 188) zu. Es muss dabei systematisch zwischen Zwecken und Zielen unterschieden werden.

Funktionale Sprachanalyse versteht sich – bei aller Ambivalenz des Ausdrucks „Funktion“ – also als eine Sprachanalyse, in der die Zwecke der Handelnden die zentrale Kategorie bilden, und zwar nicht die Zwecke der vereinzelt Handelnden, sondern die Zwecke der Handelnden in ihrer kommunikativen Gemeinschaft, d.h. also in einem Ensemble von Interaktanten. Diese Interpretation des Zweckes als einer gesellschaftlichen Größe führt dazu, daß die *individuellen* Ziele von diesen Zwecken differenziert werden können. In vielen Analysen werden die beiden Kategorien „Zweck“ und „Ziel“ sehr stark übereinander geblendet, so daß dann Zweckanalyse nur als Zielanalyse geschieht. Damit wird aber die Gesellschaftlichkeit und zugleich der Ressourcencharakter des sprachlichen Handelns verfehlt.

(Ehlich 2010a: 216; Hervorh. i.O.)

Ehlich betont, dass Zwecke „in unterschiedlichen Mustern und Arten [resultieren], auf die die gesellschaftlichen Aktanten zurückgreifen können, die sie fortschreiben und fortentwickeln“ (ebd.).

Demnach sind auch Handlungsmuster sowie Diskurs- und Textarten gesellschaftlich entwickelt (vgl. ebd.).

Ehlich stellt heraus, dass die Illokution zentral ist hinsichtlich des Handlungscharakters von Sprache (vgl. Ehlich 2010b: 245–246).

Jede sprachliche Äußerung weist eine spezifische Illokution auf, etwa *Versprechen* oder *Frage*. Eine komplexe Sprechhandlungsanalyse hat eine zentrale Aufgabe darin, die illokutive Struktur sprachlicher Handlungen zu bestimmen; denn in ihr sind die gesellschaftlich ausgearbeiteten wie die individuellen Zwecke des sprachlichen Handelns gebunden. Diejenige Analyse, die die Bestimmung der illokutiven Qualität von sprachlichen Handlungen zum Gegenstand hat, wird illokutive Analyse genannt.

(Ehlich 2010b: 245; Hervorh. i.O.)

Dabei unterscheidet Ehlich zwei Formen der illokutiven Analyse: „Die erste, einfache illokutive Analyse versucht, einen Zuordnungsmechanismus zu finden, der jeder beliebigen sprachlichen Äußerung eine illokutive Beschreibung zuordnet“ (ebd.). Die Methode dieses ersten Typs „ist [...] weitgehend orientiert an den Standards der traditionellen Sprachanalyse“ (ebd.). Die zweite Form der illokutiven Analyse ist hingegen komplexer.

Die zweite, komplexe illokutive Analyse sieht die illokutive Qualität von Äußerungen als Teil ihres allgemeinen Handlungscharakters. Sie fragt: Welche sprachlichen Handlungsformen stehen den Sprechern einer Sprache zur Verfügung; welche Funktionen nehmen diese Formen wahr, und für welche Zwecke wurden sie gesellschaftlich entwickelt und individuell angeeignet? Eine solche Fragestellung beschränkt sich nicht auf die methodischen Vorgaben der traditionellen Sprachanalyse, sondern versucht, Sprachanalyse als Teil einer Gesellschaftsanalyse zu verstehen. Aus der allgemeinen Analyse menschlicher Handlungen lernt sie, daß häufig das, was an der Oberfläche sichtbar ist, noch keineswegs auch die Wahrheit über die Erscheinung zur Geltung kommen läßt, daß vielmehr die Oberflächenerscheinungen (zum Beispiel die konkreten Äußerungen) oft von einer Vielzahl von Bedingungen und Strukturen hervorgebracht werden, die erst durch sorgfältige Analyse deutlich werden können. [...]

Die Kommunikation verläuft nach dieser Auffassung in Mustern, die die Handelnden aktualisieren, und die Sprechhandlungsanalyse hat die Aufgabe, die illokutiven Muster herauszuarbeiten und ihre Verwendungen zu beschreiben.

(Ehlich 2010b: 246)

Basierend auf Bühlers (1934/³1999) Unterscheidung von Symbolfeld und Zeigfeld entwickelt Ehlich systematisch Bühlers Felder-Ansatz weiter. Dabei kritisiert er, dass Bühler trotz des Initiierens „eine[r] handlungszentrierte[n] Analyse [...] weiterhin zeichenzentriert [bleibt]“ (Ehlich 2000: 196).

Ehlich gelingt es, drei weitere sprachliche Felder zu bestimmen. Zu dem Symbolfeld und dem Zeigfeld kommen Lenkfeld, Operationsfeld und Malfeld hinzu (vgl. ebd.: 196–198). Allen Feldern lassen sich jeweils spezifische Prozeduren zuordnen. Prozeduren sind

Einheiten sprachlichen Handelns, die unterhalb der Akte liegen (vgl. ebd.: 196). Der nachfolgende Überblick stellt die Zuordnung der jeweils entsprechenden Prozedur zum sprachlichen Feld sowie die sprachlichen Realisierungsformen der Prozeduren dar.

Proze- dur	Feld	Realisierungsformen					
		Einheiten/ Einzelwör- ter	Mor- pheme	Intona- tion i.w.S.	Satz- form	NVK ³⁴	Aktion
expres- siv	Malfeld			X			
expedi- tiv	Lenkfeld	X	X				X
deik- tisch	Zeigfeld	X	X			X	
nen- nend	Symbolfeld	X					
operativ	Operati- onsfeld	X	X		X		

Tabelle 3: *Sprachliche Felder, Prozeduren und ihre sprachlichen Realisierungsformen für das Deutsche (aus: Ehlich 2000: 197)*

Die Realisierungsformen sind sprachspezifisch (vgl. ebd.: 197). Als Einheiten sprachlichen Handelns unterhalb der Akte „bedeuten [[d]ie verschiedenen Prozeduren] für die verschiedenen Sprecher-Hörer-Interaktionen jeweils spezifische mentale Tätigkeiten der involvierten Interaktanten“ (ebd.: 198).

Sprechhandlungen sind systematisch zu unterscheiden von Sprechakten. Ehlich geht von der etablierten Grundkategorie der Sprechhandlung aus, die sich aus illokutivem, propositionalem und Äußerungsakt konstituiert (vgl. Ehlich 2010a: 217), um anschließend Diskurs und Text als eigene, systematisch entwickelte handlungstheoretische Kategorien zu thematisieren. Die sprechakttheoretische Kategorie der Perlokution findet – aus oben genannten Gründen – keine Berücksichtigung.

Akte unterscheiden sich von Handlungen. Sprechhandlungen kommen z.B. als solche isoliert vor, Akte nicht. Sie sind von vornherein im allgemeinen abstrakte Größen, und erst das raumzeitlich zusammenfallende Realisieren des illokutiven, des propositionalen und des Äußerungsaktes ist die Realisierung dessen, was eine Sprechhandlung ausmacht und was sie als solche in der Kommunikation erkennbar werden lässt.

(Ehlich 2000: 196)

³⁴ *non-verbale Kommunikation*

Rehbein (2001) spezifiziert den illokutiven Akt folgendermaßen:

Der *illokutive* Akt wird durch die Beantwortung von Fragen erfaßt, die sich auf die Konstellation und ihre Veränderung durch die jeweils zu analysierende Handlung beziehen:

- Welche äußeren und inneren Voraussetzungen (der Sprechsituation und allgemein der Konstellation) bestehen?
- Welche interaktionalen Voraussetzungen/inneren Voraussetzungen müssen bei H erfüllt sein?
- Was macht S mit einer sprachlichen Handlung x (Punkt der Handlung)?
- Was verändert sich durch die sprachliche Handlung hörerseitig?

(Rehbein 2001: 935; Hervorh. i.O.)

Der propositionale Akt liefert Assertionen zu den Fragen „Was weiß S über die Wirklichkeit, über H, über das Wissen von H und dessen Veränderung“ (ebd.: 936) sowie „Was muß S an Wissen versprachlichen/ausdrücken, damit die Sprechhandlung erfolgreich ausgeführt wird?“ (ebd.).

5.3 Sprechsituation (Diskurs/Text), Konstellation

Ehlich stellt heraus, dass „[f]ür die Analyse des sprachlichen Handelns [...] die Kategorie der ‚Sprechsituation‘ wichtig geworden [ist]“ (Ehlich 2000: 191). Er betont, dass „‚Sprechsituation‘ als abstrakte Elementarform vor allem von Bühler theoretisch ermittelt worden [ist]“ (ebd.). Dabei handelt es sich um eine „analytische Kategorie [...], deren Bestimmung aus den elementaren raumzeitlichen Bestimmtheiten des sprachlichen Handelns selbst entwickelt wird“ (ebd.).

Sprachliche Handlungen realisieren sich in der kommunikativen Wirklichkeit in einer jeweils spezifischen Kombinatorik von Sprechsituationen. Die Unterscheidung von Oberfläche und systematischer Beziehung bedarf einer eigenen terminologischen Differenzierung. Die Oberfläche stellt sich dar als bloße *Abfolge* von in der Zeit distinkten Handlungen. In der Tiefe hingegen sind unterschiedliche *Muster* und unterschiedliche Musterfolgen auszumachen.

(Ehlich 2000: 191; Hervorh. i.O.)

Ehlich unterscheidet „[h]insichtlich der Kombinatorik von Sprechsituationen [...] zwei grundlegende Formen“ (ebd.: 192). Im Fall einer Sprechhandlungssequenz „[wechselt] der turn in einer systematischen, von der Musterstruktur bedingten Weise“ (ebd.). Dagegen bezeichnet die Sprechhandlungsverkettung die Verbindung von Sprechhandlungen ohne einen solchen turn-Wechsel (vgl. ebd.). Für Ehlich „ist diese Unterscheidung grundlegend für eine systematisch entwickelte Diskurs- und Texttypologie“ (ebd.).

Diskurse bestimmt er „als über den Zusammenhang von Zwecken konstituierte Musterfolgen, die sich an der sprachlichen Oberfläche als Abfolge sprachlicher Handlungen darstellen“ (ebd.). Im Fall eines Textes hingegen liegt eine „zerdehnte Sprechsituation“ (Ehlich 1984: 18) vor.

Betrachtet man den Text als spezifisches Phänomen sprachlichen Handelns, so ist der Text gekennzeichnet dadurch, daß die Sprechhandlung, der er zugehört, zerdehnt ist. Diese Sprechhandlungszerdehnung bedeutet, daß die Elementarkategorie ‚Sprechsituation‘ in ihr selbst transzendiert wird. Die Sprechhandlungszerdehnung ergibt sich aus einem spezifischen Zweckbereich, nämlich dem der Überlieferung.

(Ehlich 2000: 193)

In der zerdehnten Sprechsituation des Textes sind Sprecher und Hörer nicht (raum-)zeitlich kopräsent (vgl. Ehlich 1984). Texte können, müssen aber nicht schriftsprachlich realisiert werden (vgl. Ehlich 2000: 193). Rehbein fasst die Unterschiede zwischen Diskursen und Texten wie folgt.

Während im Diskurs Sequenzen und Verkettungen sprachlicher Handlungen emergieren, werden in Texten sprachliche Handlungen ausschließlich verkettet; während im Diskurs die Aktanten auf außersprachliche Objekte im Wahrnehmungsraum und in anderen Räumen deiktisch orientieren, wird im Text Wissen eher lexikalisiert (: symbolisiert) und in propositionaler Struktur präsentiert; in Texten haben Äußerungen gewöhnlich – im Unterschied zum Diskurs – Satzform [...]. In Texten ist die Konnektivität mannigfaltig und explizit ausgeprägt (einschließlich komplizierter Phorik), in Diskursen häufig der Mitkonstruktion des Hörers überlassen. Texte sind Planungsresultate, Diskurse bilden Pläne in statu nascendi [...]. Nicht zuletzt sind Diskurse in nonverbal-korporelle Kommunikation eingebettet [...], Texte hingegen auf mediale Repräsentationen angewiesen.

(Rehbein 2001: 929)

Darüber hinaus merkt Rehbein an, dass „[i]n spezifischen Konstellationen [...] häufig komplexe Konfigurationen von Text und Diskurs vor[liegen]“ (ebd.). Außerdem „entstehen [[i]n kooperativen Zweckverbänden [...]] Folgen von Diskurs- und Textkonstellationen“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Dabei versteht Rehbein unter *Konstellation* ein „spezifisches Ensemble von Alternativen subjektiver und objektiver Art“ (Rehbein 1977: 265; Hervorh. i.O.).

Eine Konstellation enthält [...] ein bestimmtes Handlungspotential, das ausgeschöpft werden kann oder auch nicht.

An eine Konstellation können möglicherweise verschiedene Handlungsprozesse angeschlossen werden, ohne daß man von „Gleichzeitigkeit“ sprechen kann. Daher ist es vielleicht angebracht, eine Situation als einen Komplex von ‚*Subsituationen*‘ vorzustellen, der die gesamte Situation umfaßt.

(Rehbein 1977: 265; Hervorh. i.O.)

Die Konstellation ist verbunden mit der jeweiligen Diskurs- bzw. Textart, den sprachlich Handelnden, den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten usw.

Eine Klassifizierung von Diskursen und Texten nach Formen und Arten bindet die Kategorien der Konstellation (Sprechsituation), spezifischer Aktanten, deren Ziele und Zwecke und eine Gesamtcharakteristik des betreffenden diskursiven/textuellen Handelns an spezifische sprachliche Wendungen sowie an standardmäßig damit erreichte Änderungen der Konstellation. Damit sind in Diskurs- und Textarten jeweils Ausschnitte gesellschaftlicher Wirklichkeit vor-organisiert.

(Rehbein 2001: 929)

Hinzu kommt, dass „Text und Diskurs unterschiedliche Verhältnisse zum Wissen [zeigen]“ (ebd.: 937). Von Relevanz „für den Wissensaufbau von H [sind] [a]ufgrund ihrer besonderen funktionalen Verknüpfung mit Strukturen des propositionalen Aktes“ (ebd.) symbolische und deiktische Prozeduren sowie Prozeduren des Operationsfelds (vgl. ebd.).

5.4 Muster und Institution(en)

Zentral ist – wie oben bereits erwähnt – die Kategorie des Zwecks „in der Kategorie des ‚Musters‘“ (Ehlich 2000: 188). Ein sprachliches Handlungsmuster stellt „eine spezifische *Ressource* für die Interaktion“ (Ehlich 2010a: 218; Hervorh. i.O.) dar. Sein Zweck „ist in der Kategorie des illokutiven Aktes erfaßt“ (ebd.), worin „die Handlungsqualität spezifisch benannt [wird]“ (ebd.). Kinder eignen sich Musterwissen „im Prozeß des Spracherwerbs“ (Ehlich 2000: 190) an und erwerben dabei Muster als Interaktionspotentiale bzw. -ressourcen (vgl. Ehlich 2010a: 222).

‚Muster‘ sind Organisationsformen des sprachlichen Handelns. Als solche sind sie gesellschaftliche Strukturen, die die [sic] Bearbeitung von gesellschaftlich rekurrenten Konstellationen dienen. Insofern sind Muster Abbildungen gesellschaftlicher Verhältnisse in sprachlichen Formen. [...]

Muster sind Tiefen kategorien. Die konkreten sprachlichen Oberflächen werden erzeugt, indem Musterstrukturen realisiert werden. Zwischen Tiefe und Oberfläche bestehen komplexe Vermittlungsverhältnisse, was die linguistische Analyse überhaupt erst erforderlich macht. Wären die Oberflächen in sich bereits der vollständige Bedingungsbereich für ihre Erkenntnis, reichte für das Verhältnis von Sprache das bloße Hinsehen bzw. Hinhören aus. (Ehlich 2000: 188–189)

Muster als Tiefenstrukturen sprachlichen Handelns werden in der Analyse der Oberflächenstrukturen rekonstruiert. „Die Rekonstruktion einzelner Muster erfordert reflektiert-empirische Detailarbeit, die in einem Wechselprozeß von Materialanalyse und kategorialer Reflexion erfolgt“ (ebd.: 190).

Ehlich betont, dass ein Charakteristikum diverser Muster ist, „daß sprachliche und nichtsprachliche Formen der Interaktion in einer jeweils spezifischen Weise verbunden sind“ (ebd.).

Nur wenige sprachliche Handlungen sind rein sprachlich, d.h. nur wenige Muster haben ihren Zweck allein im sprachlichen Bereich. Diese sind jedoch in offenbar vielen Sprachsystemen durch elementare sprachliche Ausdrucksmittel besonders hervorgehoben. Das gilt vor allem für die *Assertion* und die *Frage*. Aus der Salienz dieser Muster, die sich aufgrund ihrer besonderen sprachlichen Formbestimmtheit ergibt, resultiert der Schein, daß sie den Kernbereich von Sprache ausmachen, ein Schein, dem die Linguistik in ihrer Geschichte derart entsprochen hat, daß die *Assertion* zur eigentlichen Grundkategorie gemacht wurde und die *Frage* zu ihrer wichtigsten Transformation.

(Ehlich 2000: 190–191; Hervorh. i.O.)

Ehlich stellt fest, dass „die Bestimmung der illokutiven Qualität Teil eines hermeneutischen Prozesses [ist]“ (Ehlich 2010b: 249). Sprecher und Hörer sind nicht nur sprachlich an der Interaktion beteiligt. Auch mentale Prozesse spielen dabei eine wesentliche Rolle. Diese lassen sich ebenfalls – u.a. durch die Analyse der konkret verwendeten sprachlichen Ausdrucksmittel – rekonstruieren: „Selbstverständlich sind die mentalen Vorgänge nicht unmittelbar sinnlich wahrnehmbar. Deshalb sind für ihre Rekonstruktion komplexere Analyseverfahren erforderlich“ (ebd.: 251–252).

Exemplarisch diskutiert Ehlich das schulspezifische Handlungsmuster des Aufgabestellens-Aufgabelösens, das auch im Zusammenhang unserer Untersuchung relevant ist (s. Kapitel 7.8).

Der illokutive Typ der *Aufgabenstellung* verlangt normalerweise eine feste Fortsetzung auf der Seite des Angesprochenen. Darin liegt gerade der Zweck der *Aufgabenstellung*, den anderen vermittle der sprachlichen Handlung zur Ausführung von Tätigkeiten zu bewegen, die er nicht ohnehin tun würde, nämlich dazu, die Lösung zu finden und zu verbalisieren. Darin unterscheidet sich die *Aufgabenstellung* etwa von der *Mitteilung* oder dem *Dank*, denen sich keine Abschlußhandlung des Angeredeten systematisch anzuschließen braucht.

(Ehlich 2010b: 249; Hervorh. i.O.)

An die verbalisierte Aufgabenstellung schließt also das Verbalisieren eines Lösungsversuchs systematisch an. Daran sind spezifische mentale Prozesse einerseits aufseiten des Sprechers sowie andererseits aufseiten des Hörers beteiligt. Aufgabestellen und Aufgabebelösen „sind [...] zwei Sprechhandlungen, die eng aufeinander bezogen sind. Sie bilden zusammen ein komplexes sprachliches Handlungsmuster“ (ebd.). Dieses spezifische Handlungsmuster „zielt [...] darauf ab, beim Aufgabenlöser bestimmte Prozesse der Wissensverarbeitung in Gang zu setzen. Diese resultieren im *Lösungsversuch*“ (ebd.: 251; Hervorh. i.O.). In unserer Untersuchung wird das Handlungsmuster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen auf gewisse Weise für den übergeordneten empirischen Zweck der Datengewinnung (modifiziert) verwendet. Wir gehen in Kapitel 7.8 näher darauf ein.

Im Hinblick auf das sprachliche Handeln in Institutionen hebt Ehlich hervor, dass „[i]llokutive wie propositionale Strukturen [...] bezogen [sind] auf institutionelle Zwecke und Besonderheiten“ (ebd.: 252). Somit wird die Qualität der sprachlichen Handlungsstrukturen „unter anderem durch die Institution bestimmt“ (ebd.: 256–257).

Sprachliches Handeln spielt sich zu großen Teilen in gesellschaftlichen Institutionen ab. Sie „charakterisieren einen großen Teil dessen, wie wir und wo wir sprachlich handeln“ (Ehlich 2000: 193–194) und „bilden [...] Vermittlungsglieder der allgemeinen Bestimmung einer Gesellschaft hin in die Konkretheit des gesellschaftlichen Handelns, d.h. des Handelns der gesellschaftlichen Interaktanten“ (ebd.: 194).

Die Analyse sprachlichen Handelns in der Gesellschaft, die die Vermittlung von Sprache und Gesellschaft zu rekonstruieren trachtet, konkretisiert sich also weiterhin als Analyse von Kommunikation in Institutionen. Dies bedeutet einerseits, die Herausbildung sprachlicher Handlungsmuster in spezifischen gesellschaftlichen Formationen zu untersuchen, wie andererseits ihre Adaptierung im Zusammenhang mit der Umwandlung gesellschaftlicher Prozesse an neue Zwecke.

(Ehlich 2000: 194)

Für unsere Untersuchung ist es wichtig, dass das sprachliche Handeln in der Bildungsinstitution Schule systematisch im theoretischen Rahmen Berücksichtigung findet. Ehlich und Rehbein (1994) heben die Zweckgebundenheit wiederkehrender (sprachlicher) Handlungen in Institutionen hervor. Sie definieren Institutionen wie folgt.

Eine andere Form von Strukturen repetitiver gesellschaftlicher Handlungen stellen *Institutionen* dar. Sie sind komplexer als Handlungsmuster und enthalten im allgemeinen eine spezifische Auswahl und Kombinatorik der Handlungsmuster.

Muster wie Institutionen als Formen gesellschaftlichen Handelns sind orientiert auf *Handlungszwecke*, die sich in je neuen Instanzen in der gesellschaftlichen Praxis ausprägen und vorfinden. Die Zwecke steuern die einzelnen konkreten Handlungen und ihre Gesamtorganisation.

(Ehlich/Rehbein 1994: 317; Hervorh. i.O.)

Institutionen „[sind] abhängig von den spezifischen Gesellschaftsformen [...] und [haben] [...] eine aktive Funktion für die Reproduktion eben dieser jeweiligen Gesellschaftsformation“ (ebd.: 318). Für die Erfüllung ihrer spezifischen Zwecke stellen Institutionen gewissermaßen bestimmte ausgearbeitete Formen bereit.

Institutionen sind gesellschaftliche Apparate, mit denen komplexe Gruppen von Handlungen in einer zweckeffektiven Weise für die Reproduktion einer Gesellschaft prozessiert werden, und bilden spezifische Ensembles von Formen.

(Ehlich/Rehbein 1994: 318)

Ein wesentlicher Aspekt im Hinblick auf Institutionen ist, dass es Unterschiede in der Verteilung des Wissens der Aktanten gibt. Je nach institutioneller Rolle (Agenten vs. Klienten der Institution) „ist Wissen [...] anders [...] verteilt“ (Rehbein 2001: 936–937).

In unserer Untersuchung spielt die Bildungsinstitution Schule – wie bereits erwähnt – eine wesentliche Rolle. Nach Ehlich und Rehbein ist die Institution Schule „eine Instanz der Reproduktion des gesellschaftlichen Wissens“ (Ehlich/Rehbein 1986: 168). Ihr kommt die Aufgabe zu, „die Distribution des gesellschaftlichen Gesamtwissens an die jeweils neue Generation vorzunehmen“ (ebd.). Ehlich und Rehbein identifizieren mindestens drei Dimensionen dieser Aufgabe.

Die Aufgabe der Schule umfaßt mindestens drei Dimensionen:

- (a) Weitergabe eines Grundwissens;
- (b) Weitergabe des Wissens in fraktionierter Form an unterschiedliche Gesellschaftsgruppen;
- (c) Reproduktion derjenigen Voraussetzungen für die Klassen und Schichten, die im Bereich des Wissens für die Reproduktion der Gesellschaftsformation erforderlich sind.

(Ehlich/Rehbein 1986: 169; Hervorh. i.O.)

Nach Redder ist in der Schule „die gnoseologische, d.h. die erkenntnistiftende und wissenstransferierende Funktion von Sprache“ (Redder 2013: 109; Ehlich 1998 zu den Sprachfunktionen) zentral. Eine Schwierigkeit der Bildungsinstitution Schule ist, dass ihre Versprachlichung mit einem Praxisverlust einhergeht.

Ist bei anderen Instanzen der Reproduktion und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Wissens eine gewisse Rückkopplung zur Praxis immer noch gegeben, so findet durch die sprachliche Filterung eine Verselbstständigung der Institution Schule gegenüber den sonstigen gesellschaftlichen Handlungsräumen statt. Die durchgehende Versprachlichung wirkt auf die innere Organisation der Institution zurück, ebenso aber auch auf die Struktur des schulisch vermittelten Wissens: Die Form, die das Wissen in der Schule annimmt, bestimmt die Inhalte, aus denen das Wissen besteht. Die Wissens Elemente selbst erscheinen so, als seien sie prinzipiell und nur sprachlicher Art. Wissen erweist sich als praxisfern, praxisirrelevant, abgetrennt von allen anderen gesellschaftlichen Handlungsräumen. [...] Die Schule selbst ist also als eine weitgehend versprachlichte Institution zu bezeichnen.

(Ehlich/Rehbein 1986: 170; Hervorh. i.O.)

Ehlich und Rehbein stellen fest, dass die Auflösung der „Widersprüchlichkeit von offizieller Zwecksetzung und faktischer Praxis“ (ebd.: 173) im institutionsspezifischen sprachlichen Handeln der Bildungsinstitution Schule zu finden ist (vgl. ebd.). So sind institutionsspezifische Modifikationen von außerinstitutionellen, alltäglichen Handlungsmustern identifizierbar (vgl. ebd.). Beispielsweise bei der Examensfrage

sind systematische Bedingungen, die das Muster [gemeint ist das alltägliche sequentielle Frage-Antwort-Handlungsmuster; M.S.] charakterisieren, bei dessen Eintritt in die Schule so modifiziert worden, daß die institutionsspezifische Variante nur als Para-Form der außerinstitutionellen Ausgangsform angesehen werden kann.

(Ehlich/Rehbein 1986: 173)

Darüber hinaus – so Ehlich und Rehbein – existieren „aber auch Muster, die für die Institution bzw. für Klassen von Institutionen spezifisch entwickelt werden“ (ebd.: 173–174).

Ehlich und Rehbein bestimmen die Bildungsinstitution Schule als einen gesellschaftlichen Apparat (vgl. ebd.: 174).

Als ein solcher Apparat erfüllt die Schule einen gesellschaftlichen Zweck, indem sie zur Reproduktion ihrer Gesellschaftsformation beiträgt, und das heißt, indem sie ihre Widersprüche und Kämpfe auf spezifische Weise widerspiegelt und handlungsmäßig transformiert. Dazu bedient sie sich insbesondere der sprachlichen Handlungsmuster.

(Ehlich/Rehbein 1986: 175)

Zum Apparat-Begriff stellen Ehlich und Rehbein fest, dass „Althusser 1977 und Poulantzas 1975 [...] Institutionen als *gesellschaftliche Apparate* bestimmt [haben]“ (Ehlich/Rehbein 1994: 306; Hervorh. i.O.). Als solche dienen sie der Vermittlung des „ökonomische[n], politische[n] und ideologische[n] in das konkrete gesellschaftliche Handeln des Einzelnen als Mitglied seiner gesellschaftlichen Klasse und Schicht“ (ebd.).

Althusser unterscheidet – ausgehend von der marxistischen Theorie – zwischen einem repressiven Staatsapparat einerseits und diversen ideologischen Staatsapparaten andererseits (vgl. Althusser 2019: 53–60). „Wir bezeichnen als Ideologische Staatsapparate eine bestimmte Anzahl von Realitäten, die sich dem unmittelbaren Beobachter in Form von unterschiedlichen und spezialisierten Institutionen darbieten“ (ebd.: 54). Dazu zählt Althusser u.a. religiöse, schulische sowie familiale und weitere ideologische Staatsapparate (vgl. ebd.: 54–55). „Der repressive Staatsapparat »funktioniert durch den Rückgriff auf Gewalt«, während die Ideologischen Staatsapparate »*durch den Rückgriff auf Ideologie*« funktionieren“ (ebd.: 56; Hervorh. i.O.).

Rehbein versteht „Apparate als feste Konfigurationen für komplexe Zwecke“ (Rehbein 2001: 939). Es ist u.a. zwischen (i) gesellschaftlichen (z.B. die Bildungsinstitution Schule), (ii) sprachlich-kommunikativen (z.B. der Turn-Apparat) sowie (iii) mentalen Apparaten (z.B. Theorien) zu unterscheiden (vgl. ebd.).

5.5 Wissen: Wissensstrukturen und -modi

Das Wissen der an der Interaktion Beteiligten ist – v.a. im Bereich der institutionellen Kommunikation – ein wesentlicher Teil einer konsequenten Handlungstheorie von Sprache. Ehlich und Rehbein bestimmen unterschiedliche „Strukturtypen des Aktantenwissens [...] am Beispiel der Institution Schule“ (Ehlich/Rehbein 1977: 36). Sie rekonstruieren und unterscheiden die folgenden Wissensstrukturtypen: (0) partikulares

Erlebniswissen, (1) Einschätzung, (2) Bild, (3) Sentenz, (4) Maxime, (5) Musterwissen sowie (6) Routinewissen (vgl. ebd.).

Unter *Aktantenwissen* verstehen Ehlich und Rehbein „das unmittelbar handlungsleitende Wissen der Aktanten innerhalb der Institution“ (ebd.: 39). Es „stellt *einen* Typ des gesamten Wissens über die Institutionen dar“ (ebd.; Hervorh. i.O.) und ist „ein *Institutionswissen erster Stufe*“ (ebd.: Hervorh. i.O.). Sie betonen zudem, dass „dieses Wissen keineswegs bloß individuell [ist]“ (ebd.: 38). Darüber hinaus „ist das Aktantenwissen durch eine generelle Dichotomie gekennzeichnet“ (ebd.: 39). Das Wissen der Agenten der Institution unterscheidet sich in gewissen Hinsichten von dem Wissen der Klienten der Institution, was aber nicht bedeutet, „daß das Wissen beider Gruppen vollständig verschieden ist“ (ebd.).

Ehlich und Rehbein unterscheiden drei Typen des Institutionswissens: (i) Aktantenwissen (Institutionswissen erster Stufe), (ii) wissenschaftliches Wissen über Institutionen sowie (iii) Institutionswissen zweiter Stufe (Bereich der institutionalisierten Theoriebildung, z.B. Hochschulen) (vgl. ebd.: 39–42).

Das Institutionswissen zweiter Stufe wird im Dienst des Ablaufs der Institution herausgebildet. Indem es das Institutionswissen erster Stufe der Agenten systematisiert, rationalisiert, verallgemeinert und propagiert, unterliegt es denselben Restriktionen wie dieses. Der größte Teil des vorhandenen Wissens über die Institutionen, sofern es über unmittelbares Aktantenwissen hinausgeht, ist im Kontext des Institutionswissens zweiter Stufe entwickelt worden. Es ist selbst in den naturwüchsigen Prozeß der Wissensproduktion und -reproduktion integriert, wie er durch die Institutionen als gesellschaftliche Subsysteme betrieben wird.

(Ehlich/Rehbein 1977: 41)

Ehlich und Rehbein kritisieren, dass das Wissen „in der wissenschaftlichen Analyse [oft] als eine in sich homogene Einheit, z.B. als eine Menge von Propositionen [erscheint]“ (ebd.: 42). Sie sind der Auffassung, dass „das Wissen ein *System* [bildet]“ (ebd.; Hervorh. i.O.), und versuchen „*Strukturen des Wissens* aufzufinden“ (ebd.; Hervorh. i.O.), „[u]m die Eigenart des Wissens genauer zu analysieren“ (ebd.).

Sowohl in (i) Begründungen (und Rechtfertigungen), (ii) Handlungsbewertungen, (iii) Berichten, Erzählungen etc. als auch in (iv) Lehrsituationen wird Wissen aktantenseitig verbalisiert (vgl. ebd.: 43). Zu (iii) „können auch Antworten von Aktanten auf diskursiv angelegte Befragungen gehören, u.z. auch externe Befragungen, wie sie z.B. beim Gespräch über die Schule zwischen Wissenschaftlern und den Aktanten selbst

vorkommen“ (ebd.). In derartigen Handlungssituationen kann „direkt“ (ebd.) an die Wissensverbalisierungen angeknüpft werden (vgl. ebd.). Demgegenüber „ist die *Rekonstruktion* aus solchen Handlungen, die einen exemplarischen Charakter haben, und die reflektiert empirisch analysiert werden[,] [[w]eniger] [direkt]“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Ehlich und Rehbein unterscheiden zwischen dem Subjekt des Wissens (S), dem Thema des Wissens (Θ) und dem Gewussten (Γ) (vgl. ebd.: 45) und bestimmen Wissen somit als „dreistellige Relation“ (ebd.). „Elemente des Wissensbereichs“ (ebd.) fassen sie als mentale Wirklichkeitsrepräsentationen (vgl. ebd.). Somit „ist [Wissen] ein mentaler Sachverhalt“, der „sich auf die Wirklichkeit [bezieht]“ (ebd.).

Die „pragmatischen Quantifizierungen ‚ein‘ – ‚mehrere‘ – ‚alle‘“ (ebd.: 46) nutzen Ehlich und Rehbein „[z]ur Analyse der Strukturtypen (1) bis (3) und (0)“ (ebd.). „Ein Wissen kann für nur *einen* Wissenden gelten, für *mehrere* Wissende, oder für *alle* Wissende; Γ kann *einmal* für Θ gelten, kann *immer* für Θ gelten usw.“ (ebd.).

Der Wissensstrukturtyp (0) – das partikulare Erlebniswissen – „bildet den Bereich dessen, was *bloß individuell* ist; es ist die Domäne der wissensmäßigen Repräsentation des *nur Zufälligen*“ (ebd.: 47; Hervorh. i.O.).

Ein einzelner Wissender entwickelt über ein einzelnes Exemplar eines Objekts des Wissens ein einzelnes Wissenselement, z.B. indem er eine Beobachtung über einen Sachverhalt macht, d.h. ein entsprechendes individuelles, partikulares Erlebnis hat. Die Quantifizierung der drei Konstituenten ist hier also jedes Mal ‚einzerner‘.

(Ehlich/Rehbein 1977: 47)

Ehlich und Rehbein bezeichnen das Erinnern als einen „Hauptmodus, wie das partikulare Erlebniswissen wiederaufttritt“ (ebd.: 48). Charakteristisch für diesen Wissensstrukturtyp ist, dass „[e]ine Expandierung des Wissens über das Einzelne, das vom einzelnen Objekt des Wissens gewußt wird, [...] nicht statt[findet]“ (ebd.).

Einschätzungen (Wissensstrukturtyp (1)) „kommen in verbalisierter Form z.B. in Situationen des Lobens, des Ermahnens usw. auf Seiten des Lehrers, oder in Pausengesprächen usw. auf Seiten der Schüler vor“ (ebd.: 49). Charakteristisch für Einschätzungen ist ein geringer Grad der Systematisierung (vgl. ebd.). Sie sind „individuelle Interpretationen bestimmter Wirklichkeitsteile“ (ebd.) und „vergleichsweise komplexe *synthetische Leistungen*“ (ebd.; Hervorh. i.O.). In diesem Sinne sind Einschätzungen als Extrapolationen

zugrundeliegender partikularer Erlebnisse zu begreifen (vgl. ebd.: 50). „Die Extrapolation ist jedoch relativ schwach, d.h. erlaubt nur eine schwache Antizipation zukünftiger Sachverhalte/Handlungen usw.“ (ebd.). Ehlich und Rehbein schlagen den Ausdruck *mehrfach* als „Architerm“ (ebd.: 51) für diverse pragmatische Quantoren im Bereich der Einschätzung vor (vgl. ebd.).

Beim Wissensstrukturtyp (2) „[werden] [m]ehrere Einschätzungen zu einem Wirklichkeitsausschnitt [...] zusammengesetzt zu einem *Bild*“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Das Bild leistet das, was die Einschätzung noch nicht leisten kann: es gibt die Möglichkeit zu verlässlichen Extrapolationen für alle O_{Γ}^{35} über ein O_{Θ}^{36} ; der Wissende kann also eine sichere Vorausbestimmung zukünftiger O_{Γ} von O_{Θ} vornehmen. Das führt dazu, daß das Wissen Γ über Θ beim Wissenden abgerundet und fertig ist. Dadurch entsteht bei S der eigenartige Effekt, daß Γ durch einige entgegenstehende Erscheinungen O_{Γ} an O_{Θ} zunächst nicht in Frage gestellt wird. Die Bilder formen so ein Arsenal fester Interpretationen der Handlungswirklichkeit, in der sich der Wissende befindet. Erst eine erhebliche Verunsicherung des Bildes führt dazu, daß S das Bild revidiert und den Prozeß der Bildherstellung neu eröffnet.

(Ehlich/Rehbein 1977: 52)

Ehlich und Rehbein sind der Auffassung, dass die Bildungsinstitution Schule „aufgrund ihrer Selektionsfunktion und der vorbereitenden Distribution der gesellschaftlichen Klassenzugehörigkeit“ (ebd.: 53) das Erstellen von Bildern systematisch verfolgt (vgl. ebd.). Bilder unterliegen Transformationsprozessen in dem Sinne, dass sie auf spezifische Weise übernommen werden oder sich niederschlagen können (vgl. ebd.: 53–54). „Zusammenfassend charakterisiert das Bild: der Wissende S weiß ein Γ von Θ so, daß O_{Γ} immer O_{Θ} zukommt“ (ebd.: 54; Hervorh. i.O.). Ein Bild, das auf mehrere Wissende verteilt ist, bezeichnen Ehlich und Rehbein als *Image* (vgl. ebd.: 53).

Das Image „bildet [...] einen Übergang zur systematisch nächsten Position in der Abfolge der Strukturtypen des Aktantenwissens, zu der *Sentenz*“ (ebd.: 54; Hervorh. i.O.). Diese „entsteht [...] dadurch, daß ein Wissen (Gewußtes Γ von Thema Θ) immer gilt, indem alle Wissenden S_a dieses Wissen haben“ (ebd.; Hervorh. i.O.). „[D]ie Sentenz [baut] also unmittelbar auf dem Bild auf“ (ebd.).

³⁵ „Objekt des Gewußten, das im Wissen als Γ erscheint“ (Ehlich/Rehbein 1977: 46)

³⁶ „Objektbereich, der im Wissen als Θ erscheint“ (ebd.)

Es geht bei dem, was den Strukturtyp (3) Sentenz ausmacht, [...] um eine Form des *Wissens*, und erst sekundär um Formen dessen Verbalisierung. Das wird auch für andere Untergruppen wie die *Topen* [sic] wichtig.

(Ehlich/Rehbein 1977: 55; Hervorh. i.O.)

Sentenzen sind relativ feste Wissensstrukturen. So heben widersprüchliche Beobachtungen Sentenzen nicht einfach auf (vgl. ebd.: 55–56). Sentenzen verhindert zum Teil „die Weiterentwicklung des Wissens“ (ebd.: 56) durch die Suspension des Satzes vom Widerspruch (vgl. ebd.). Ehlich und Rehbein bezeichnen Sentenzen als „*kollektive Merksätze*“ (ebd.: 57; Hervorh. i.O.), die „wichtige Funktionen bei der Organisation und der Verwendung des Wissens im institutionellen, wie im sonstigen alltäglichen Handeln“ (ebd.) erfüllen. Sie werden als Stützen für das alltägliche Handeln verstanden (vgl. ebd.).

Ehlich und Rehbein bemerken, dass es noch weitere Typen von Aktantenwissen gibt, wenden sich aber in ihrer Abhandlung dann den Wissenstrukturtypen (4) bis (6) zu (vgl. ebd.: 58). Diese Strukturtypen „sind [...] direkter mit dem *Handeln* in der Institution verbunden, als das bei den Strukturtypen (0) bis (3) der Fall ist“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Maximen sind – Ehlich und Rehbein zufolge – „handlungsleitende Destillate aus vorgängiger Erfahrung“ (ebd.). Damit sind „Abstraktionsleistungen“ (ebd.: 59) gemeint im Sinne von „*Lehren*, die der Aktant aus der vorgängigen Erfahrung zieht und an die er sich bei neuen Erfahrungen hält“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Ehlich und Rehbein nehmen an, dass Maximen „eine wesentliche Struktur für den Entscheidungsapparat [sind], der unter anderem die Situationsinterpretation vornimmt, der also klassifiziert, identifiziert und bewertet“ (ebd.). Maximen treten sprachlich z.B. in Begründungen im Rahmen von persuasiven Handlungen auf (vgl. ebd.: 60). „Die *Maxime* wird gebraucht, um entweder bei unterschiedlichen Zielen oder bei unterschiedlichen Wegen zur Erreichung eines Ziels eine Entscheidung herbeizuführen“ (ebd.: 61; Hervorh. i.O.). Jedoch gilt das nur für Fälle, „in denen eine [...] Alternative *mehr als einmal* auftritt“ (ebd.; Hervorh. i.O.). „Maximen dienen [...] als *Richtsätze*“ (ebd.: 62; Hervorh. i.O.) in dem Sinne, dass „[v]on mehreren möglichen Handlungsplänen [...] durch die *Maxime* [...] einer empfohlen [wird]“ (ebd.). Das macht die *Maxime* zu einem „zentrale[n] Scharnier [in einem standardisierten Entscheidungsablauf], durch das Wissen über Standardabläufe von Handlungen und ihren

Konsequenzen in neue Handlungen eingebracht wird“ (ebd.). Hinzu kommt, dass „die Maxime eine motivierende Kraft [hat]“ (ebd.: 63).

Ehlich und Rehbein stellen fest, dass Maximen in enger Relation zu den Wissensstrukturtypen (1) bis (3) stehen (vgl. ebd.). „Viele Sätze z.B. lassen sich leicht in allgemeine Maximen umsetzen“ (ebd.). Jedoch kann im Fall der Maximen als „direkt handlungsleitende[m] Wissen“ (ebd.: 64) keine pragmatische Quantifizierung wie bei den Wissensstrukturtypen (0) bis (3) vorgenommen werden: „Maximen können sowohl von einzelnen Handelnden wie von einer „Allheit“ von Handelnden ausgebildet werden“ (ebd.). Ehlich und Rehbein unterscheiden zwischen „*allgemeinen Maximen*“ (ebd.; Hervorh. i.O.) und „*Maximen einzelner Individuen*“ (ebd.; Hervorh. i.O.) und stellen heraus, dass „die Maximenbildung [...] Ausdruck und Resultat einer *synthetisierenden Tätigkeit* der Individuen bzw. der Allgemeinheit [ist]“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Sie sind der Auffassung, dass „Maximen [...], ähnlich wie die Sätze, ein System, das *Maximensystem* [bilden]“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Außerdem stellen Ehlich und Rehbein auch fest, dass bei Eintritt „in einen neuen Handlungsraum [...] der Zwang zur schnellen Ausbildung von darauf bezogenen Maximen außerordentlich groß [ist]“ (ebd.: 65). Institutionelle Pflichten bestimmen sie als „zwangsweise durchgesetzte Mochtegern-Maximen der Institution“ (ebd.).

Bezüglich des Wissensstrukturtyps (5) (Musterwissen) grenzen Ehlich und Rehbein zunächst Muster von Maximen ab.

Die Maxime ist eine Organisationsform für das Handlungswissen eines Aktanten, durch die er vergangene Erfahrungen für neue Handlungen aktualisiert. Auch *Muster* sind auf die Handlungsorganisation bezogen. Während Maximen auch individuell möglich sind, sind Muster jedoch notwendig kollektiv verbindliche, von allen geteilte Formen der Handlungsorganisation.

(Ehlich/Rehbein 1977: 66; Hervorh. i.O.)

Das Musterwissen wird (überwiegend) implizit angeeignet und „ist dem rationalen Durchschauen wenig zugänglich“ (ebd.: 67).

Das Musterwissen ist ein Prototyp von Wissen mit unmittelbarer Handlungsrelevanz. Nur wer die Muster adäquat anzuwenden weiß, ist in der Institution handlungsfähig (d.h. kann Handlungen ausführen, die *gelingen*). „Adäquat“ bedeutet dabei: die Handlungen als Exekutionen des Musters stehen in Übereinstimmung mit den Erwartungen des anderen Koaktanten, die ihrerseits vermittels des Handlungsmusters gebildet worden sind. Erwartungen sind dabei als Handlungspräsuppositionen für die jeweilig im Muster zusammengebundenen Handlungsabfolgen zu verstehen.

(Ehlich/Rehbein 1977: 68; Hervorh. i.O.)

Das Musterwissen ist im Allgemeinen nicht schulspezifisch, es „gehört [...] zum außerschulischen Wissen“ (ebd.). Jedoch geht die Integration der Muster in den „institutionellen Funktionszusammenhang“ (ebd.) einher mit einer Dysfunktionalisierung, die Ehlich und Rehbein als „Bruch“ (ebd.) bezeichnen (vgl. ebd.).

Routinen bestimmen Ehlich und Rehbein als „weitgehend automatisierte, einaktantige Verkettungen von Handlungen“ (ebd.) sowie als „typische Subhandlungen oder Nebenhandlungen“ (ebd.: 69): „Wegen des weitgehend automatisierten Charakters der Routinen ist es möglich, neben der Ausführung der Routine andere Handlungen auszuführen, die in ein anderes Muster eingebunden sind“ (ebd.). Aufgrund der Automatisierung ist der Wissensstrukturtyp (6) – das Routinewissen – „dem Ko-aktanten [noch weniger] bewußt präsent“ (ebd.).

Die von Ehlich und Rehbein erfassten bzw. rekonstruierten Wissensstrukturtypen sind nicht als erschöpfende Liste zu verstehen. Hinzu kommt beispielsweise das in Kapitel 4.8 dargestellte Szenario, das Rehbein als einen komplexen Wissensstrukturtyp, der aus Bildern und Überzeugungen besteht, bestimmt (vgl. Rehbein 1993: 163). Weitere Bestimmungen (z.B. Normalitätswissen) nimmt Hoffmann (2010) vor.

Die Rekonstruktion weiterer Wissensstrukturtypen auf empirischer Basis ist weiterhin ein Forschungsdesiderat.

Redder arbeitet unterschiedliche Modi des Wissens heraus. Sie befasst sich mit der Sprechhandlung des Einschätzens, die „sich durch fünf Teilschritte seitens S charakterisieren [läßt]“ (Redder 2002: 16):

- (i) Identifizieren von π -Elementen als Einheiten des Wissens Γ zu einem Thema Θ ,
- (ii) Vergleichen dieser π -Elemente mit anderen Wissenseinheiten Γ zu Θ ,
- (iii) Subsumieren dieser π -Elemente unter eine Kategorie, d.h. unter einen Begriff,
- (iv) Gewichtung und Bewertung der Teilschritte (a) bis (c) (z.B. die π -Elemente sind leichter kategorisierbar, vielleicht sogar geradezu (proto-)typische Vertreter einer Kategorie oder nicht)[,]
- (v) In-Verhältnis-Setzung zur außersprachlichen Wirklichkeit P (z.B. qua Evidenz) und zur sprachlichen Wirklichkeit p (z.B. hinsichtlich der Trefflichkeit der Versprachlichung)[.]

(Redder 2002: 16)

Dabei wird deutlich, dass der Vergleich als mentale Prozedur eine wichtige Rolle spielt im Hinblick auf das Wissen und die Begriffsbildung. Die identifizierten Wissenseinheiten Γ zu einem Thema Θ werden mit weiteren Wissenseinheiten Γ zu Θ abgeglichen. Dadurch wird die Integration dieser Wissenseinheiten im Sinne einer Subsumption unter einen Begriff möglich (vgl. ebd.).

Redder beschreibt „Modi des Wissens im universitären Studium“ (ebd.: 17) und unterscheidet dabei fünf Wissenskonstellationen, „die durch *Konfrontation der Modi* beim Studieren entstehen“ (ebd.: 18; Hervorh. i.O.) und denen „jeweils eine besondere Entwicklungsform der Sprechhandlung *Einschätzen* zuzuordnen [ist]“ (ebd.: 19; Hervorh. i.O.).

Zum Abschluss ihres Artikels geht sie auf die Tiefenstruktur des Wissens ein (ebd.).

Das Wissen ist sozusagen tiefengestaffelt. Wissenspsychologisch entspricht dem die Unterscheidung etwa in bildliches, vorbegriffliches und begriffliches Wissen. [...]
In allen Wissensmodi ist das Gewußte tiefenstrukturiert in dem Sinne, daß verschiedene Wissensarten – bildlich, metaphorisch, episodisch, vorbegrifflich, begrifflich etc. – differenzierbar werden.

(Redder 2002: 23)

Der Unterscheidung der Wissensarten (i) bildlich, (ii) metaphorisch, (iii) episodisch, (iv) vorbegrifflich, (v) begrifflich ist weiter nachzugehen.

Redder bezieht sich u.E. auf Bruners (1966) Unterscheidung dreier Repräsentationsmodi, es bleibt jedoch zumindest unklar, wie die metaphorische Wissensart konkret zu definieren ist.

Bruner hat schon sehr früh erkannt (1964, 1966), daß strukturell identische Gegebenheiten in verschiedenen Repräsentationsmedien dargestellt werden können: handlungsmäßig (*enactive representation*), bildhaft (*iconic representation*) und symbolisch (in natürlicher oder in einer Kunstsprache; *symbolic representation*). Einerseits sind für ihn diese Repräsentationsmedien oder -modi entwicklungspsychologisch relevant, insofern als das Kind seine Erkenntnis enaktiv, später ikonisch und schließlich auch symbolisch repräsentieren kann, d.h.[,] es verfügt im Laufe seiner Entwicklung über immer mehr Repräsentationsmöglichkeiten. Andererseits haben diese Modi auch für den aktuellen Wissenserwerb, für Prozesse des Verstehens wie auch des Problemlösens eine besondere Bedeutung.

(Steiner 1988: 115–116)

Redder betont, dass „[d]as Gewußte [...] in all seinen Arten [...] nicht isoliert zu sehen [ist], sondern in eine beständige Relation zum umgebenden Gewußten zu setzen [ist]“ (Redder 2002: 24). In diesem Zusammenhang kann der Metapher sicherlich eine wissens- bzw. erkenntniserzeugende Funktion (im Sinne einer begrifflichen Heuristik) attestiert werden (s. dazu auch Kapitel 4).

Nachdem in Kapitel 5 Beschreibungskategorien der Funktionalen Pragmatik dargestellt worden sind, wird im folgenden Kapitel (Kapitel 6) der methodische Zugriff zur Untersuchung des Metaphernverstehens der SuS in der Bildungsinstitution Schule detailliert behandelt.

6 Methodischer Zugriff

In diesem Kapitel gehen wir zunächst auf ethische Aspekte des Forschungsprozesses ein. Anschließend werden Grundsätze und Gütekriterien qualitativer Forschung dargestellt. Danach werden die Methoden der Introspektion und der Befragung (Interviews) behandelt. Es soll (kontrastiv) dargestellt werden, warum ein introspektives Verfahren im Zusammenhang dieser Studie nicht sinnvoll bzw. geeignet ist³⁷ und stattdessen ein interviewbasiertes diskursanalytisches Verfahren Anwendung findet. Dabei ist das Interview als Befragungsdiskurs zu verstehen, der diskursanalytisch zu untersuchen ist. Daran anschließend werden methodologische und methodische Aspekte der funktional-pragmatischen Diskursanalyse dargestellt. Der folgende Teil behandelt das Sampling sowie das Sample (Theoretisches, Auswahl der SuS, diagnostische Daten, Selektion und Klassifikation der Metaphern).

6.1 Ethik

Flick geht auf die forschungsethische Position der Forschenden zu ihrer eigenen Praxis ein und umreißt, welche Grundhaltung es einzunehmen gilt, um für das eigene Forschungshandeln im Hinblick auf ethische Fragen sensibilisiert zu sein. Dabei ist es entscheidend, die Rollen und Bedingungen aller Beteiligten zu reflektieren.

Forschungsethik ist häufig eher eine Frage der Reflexion und Sensibilität für Grenzen und Privatsphären. Reflexionen über die Ethik der eigenen Forschung sollten den Forscher nicht davon abhalten, seine Projekte umzusetzen, sondern ihn darin unterstützen, sie auf sensiblere Weise durchzuführen und die Perspektive potenzieller Teilnehmer an der Studie auf einer anderen Ebene einzunehmen. Dazu sollte er sich in deren Rolle versetzen und darüber nachdenken, was es für ihn bedeutet, das zu leisten, was er von ihnen erwartet. Das kann der Ausgangspunkt für eine angemessene Auseinandersetzung mit den ethischen Fragen sein, die die eigene Forschung aufwirft.

(Flick⁵2012: 68)

Für die Datenerhebung wurden zuständige DaZ-Lehrkräfte sowie SchulsozialarbeiterInnen mit einem offiziellen Anschreiben, das das Forschungsvorhaben angemessen darstellt, kontaktiert. Die DaZ-Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen, die sich bereit

³⁷ Es werden dennoch bestimmte Aspekte introspektiver Verfahren für die Untersuchung adaptiert und somit fruchtbar gemacht.

erklärt haben, das Forschungsvorhaben zu unterstützen, haben zunächst das Einverständnis der jeweiligen Schulleitung eingeholt. Nach dem Erhalt der informierten Einwilligung seitens der Schulleitung haben Lehrkräfte und SozialarbeiterInnen die SuS (DaZ-SuS, DaM-SuS sowie neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger)) über das Vorhaben informiert und gefragt, ob sie an der Studie teilnehmen möchten. Alle SuS, die sich freiwillig bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen, wurden aufgefordert, ihren Eltern die (schriftsprachliche) Einverständniserklärung vorzulegen. Diese wurde zuvor in diverse Herkunftssprachen (u.a. Arabisch, Farsi (Persisch), Polnisch, Türkisch etc.) übersetzt und enthielt Informationen zur Studie, zur Freiwilligkeit der Teilnahme, zur Nutzung der Daten, zur Anonymisierung etc. Bestimmte Aspekte des Forschungsvorhabens können dabei nicht immer direkt kommuniziert werden.

Besondere forschungsethische Herausforderungen ergeben sich dann, wenn Untersuchungsteilnehmer(inne)n bewusst etwas vorenthalten werden muss. Dies können Informationen sein, z.B. wenn Untersuchungsteilnehmer(innen) nicht vollumfänglich über Erkenntnisinteressen und Untersuchungsgegenstände informiert werden können, um Beobachtereffekte (z.B. sozial erwünschte Antworten) zu verhindern.

(Riemer 2014: 26)

Daher wurde das wesentliche Forschungsinteresse – das Verstehen von Metaphern – nicht explizit benannt, damit die Eltern nicht vorab mit ihren Kindern über mögliche Forschungsziele sprechen und somit eine sehr spezifische schülerseitige Erwartungshaltung entsteht, was in Artefakten münden kann; stattdessen wurden sie darüber informiert, dass es im Rahmen der Erhebung um Wortschatzphänomene geht, d.h., es wurde hinsichtlich des Forschungsgegenstands in gewisser Weise abstrahiert. Alle Beteiligten wurden über den Nutzen der Studie informiert. In enger Absprache mit den (DaZ-)Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen wurde darüber hinaus im Vorfeld abgeklärt, dass keine traumatisierten SuS an der Studie teilnehmen bzw. – allgemeiner – SuS, die durch das Thema Flucht und Migration eventuell in irgendeiner Weise getriggert werden könnten. Alle personenbezogenen Daten werden vertraulich behandelt und anonymisiert. Es werden Pseudonyme für die Namen der SuS verwendet; es ist kein Rückschluss auf die ‚echten‘ Personen möglich.

Riemer bringt einige wesentliche forschungsethische Aspekte auf den Punkt.

Da empirische Forschung in DaF/DaZ stets mit Personen zu tun hat, muss sich jede(r) Forschende fragen, welche Rahmenbedingungen durch das Forschungsprojekt geschaffen oder verändert werden, welche Konsequenzen sich ggf. für die Forschungsteilnehmer(innen) ergeben könnten – und welche Spielregeln einzuhalten sind [...]. Gerade in der Zusammenarbeit mit Institutionen muss kritisch reflektiert werden, welche Rolle den Untersuchungsteilnehmer(inne)n zugeordnet wird, ob sie als Untersuchungsteilnehmer(innen) umfänglich in den Forschungsprozess involviert werden und wie viele Informationen sie über das Forschungsprojekt und dessen Ziele erhalten dürfen oder müssen. Personenbezogene Daten sind streng vertraulich zu behandeln und zu anonymisieren oder zu pseudonymisieren – das heißt auch, dass sehr umsichtig mit Audio- und Videomitschnitten umgegangen werden muss und schriftliche Einverständniserklärungen der Untersuchungsteilnehmer(innen) eingeholt werden müssen [...].

(Riemer 2014: 25–26)

Im Rahmen unserer Studie werden – wie dargestellt – diverse forschungsethisch relevante Ebenen berücksichtigt. Dazu zählen (i) Information und Sicherstellen der Verständlichkeit (u.a. durch Übersetzungen in diverse Herkunftssprachen), (ii) Freiwilligkeit, (iii) Einverständnis bzw. Einwilligung, (iv) Verhinderung jeglicher Art der Schädigung der StudienteilnehmerInnen sowie (v) Vertraulichkeit im Umgang mit den Daten (Anonymisierung, Pseudonymisierung), die ausschließlich für Forschungs- und Lehrzwecke verwendet werden (dürfen), was in der Einverständniserklärung festgelegt ist.

Nachfolgend gehen wir auf forschungsmethodologische Aspekte qualitativer Forschung und entsprechende Gütekriterien ein.

6.2 Forschungsmethodologie: qualitative Forschung und Gütekriterien

Grotjahn unterscheidet zwischen dem analytisch-nomologischen und dem explorativ-interpretativen Paradigma (vgl. Grotjahn 1987: 56) und versucht so, die übliche Trennung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung spezifischer zu charakterisieren. Er listet sowohl reine als auch Mischformen der beiden Paradigmen auf (vgl. ebd.: 59–60). Unsere Studie lässt sich der Reinform des ersten Paradigmas zuordnen:

Paradigm 1: exploratory-interpretative

1. non-experimental design
2. qualitative data
3. interpretative analysis

(Grotjahn 1987: 59; Hervorh. i.O.)

Dabei hängt die Auswahl des Ansatzes u.a. mit dem Forschungsgegenstand und dem Erkenntnisinteresse zusammen. Während „[q]uantitative, analytisch-nomologische

Forschung [...] auf Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens [...] aus der Außenperspektive [zielt]“ (Riemer 2014: 20), „[zielt] [[q]ualitative Forschung [...] hingegen auf Exploration und Verstehen“ (ebd.: 21). Nach Grotjahn ist das Ziel explorativ-interpretativer Forschung die Rekonstruktion von Sinnstrukturen: „The aim is the interpretative reconstruction of structures of sense, of the view of the world and of self, as well as of everyday knowledge“ (Grotjahn 1987: 66).

Das Ziel quantitativer Forschung ist das Erkennen „generalisierbare[r] Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite“ (Riemer 2014: 20). Ein deduktives Vorgehen, bei dem (entwickelte) Hypothesen getestet werden, zeichnet quantitative Forschung aus.

Prototypisch werden auf der Basis bereits vorhandenen wissenschaftlichen (theorie- und empiriegestützten) Vorwissens vorab Hypothesen aufgestellt, die im Verlauf der Forschung getestet [...] werden. [...]

Im Rahmen quantitativer Forschung unterliegen sowohl die Verfahren der Datenerhebung als auch die Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse einer strikten Standardisierung; quantitative Datenanalyse ist statistische Datenanalyse [...].

(Riemer 2014: 21)

Im Gegensatz zur hypothesentestenden quantitativen Forschung „ist [qualitative Forschung] in aller Regel hypothesengenerierende Forschung“ (ebd.). Hypothesentestende Verfahren sind dem Kritischen Rationalismus nach Popper zuzuordnen und gewinnen wissenschaftliche Erkenntnis durch Falsifikation. Dabei wird die „Theoriegenese aus der forschungslogischen Betrachtung“ (Bohnsack 2014: 20) gewissermaßen ausgeschlossen (vgl. ebd.).

Riemer betont, dass die ‚Natürlichkeit‘, d.h. die Authentizität des „Untersuchungsfeld[s]“ (Riemer 2014: 21) von enormer Bedeutung ist: „Im Rahmen qualitativer Forschung soll außerdem das Untersuchungsfeld weitgehend in seinem natürlichen Zustand belassen bleiben“ (ebd.). Allerdings seien „[n]icht alle Erhebungskontexte [...] automatisch „natürlich“ in der Weise, dass keine besonderen Arrangements für die Datenerhebung eingerichtet werden müssen“ (ebd.). Zudem betont sie, dass die Erhebungsmethodik auch in qualitativen Kontexten die Natürlichkeit der Situation bzw. des Untersuchungsfelds beeinflussen kann.

Jede Form von Befragung und insbesondere Introspektion, die darauf abzielt, Einsicht in mentale oder emotionale Prozesse zu gewinnen, kann auf Untersuchungsteilnehmer(innen) hochgradig künstlich wirken, da diese normalerweise z.B. nicht parallel zur Bearbeitung von Aufgaben laut denken würden [...].

(Riemer 2014: 21–22)

Als „zentrale[s] Charakteristikum [qualitative[r] Datenerhebungen]“ (ebd.: 22) stellt sie die Tatsache heraus, „dass qualitative, d.h. in der Regel nicht quantifizierbare Daten gewonnen werden, die als verbale, nicht standardisierte Daten vorliegen“ (ebd.). Das bedeutet, dass „auf eine Generalisierung der Befunde weitgehend verzichtet [wird]“ (ebd.).

Schmelter listet „[ü]begriffende Gütekriterien“ (Schmelter 2014: 35) auf, die für empirische Forschung allgemein Gültigkeit besitzen.

Dies sind die Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezugs [...] sowie die Einhaltung ethischer Standards [...].

(Schmelter 2014: 35)

Da diese Studie im Bereich der explorativ-interpretativen (vgl. Grotjahn 1987), d.h. qualitativen Forschung zu verorten ist, gehen wir nachfolgend detaillierter auf die Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze ein.

Qualitative Forschungsansätze verfolgen das Ziel, das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können.

(Schmelter 2014: 41)

Dabei stünden insbesondere „die Bedeutungszuweisungen und Handlungsbegründungen der handelnden Personen, die vorzugsweise nicht in monologischen, sondern in dialogischen Formen der Kommunikation erhoben werden“ (ebd.) im Vordergrund. Außerdem soll – wie bereits erwähnt – die Erhebungssituation so authentisch bzw. natürlich wie möglich belassen werden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen werden die „zentralen Beobachtungen und Befragungen [...] in der Regel nicht [...] in Zahlen überführt, sondern in Texte“ (ebd.). Die daraus resultierenden Textdaten „werden dann Gegenstand interpretativer Verfahren der Datenaufbereitung und -analyse,

um am Ende im Forschungsbericht in neue Texte überführt zu werden“ (ebd.). Schmelter betont in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen qualitativer Forschung „große Datenmengen [entstehen], deren Auswertung [...] ressourcenaufwendig ist, so dass zu meist nur mit wenigen Einzelfällen geforscht wird“ (ebd.).

Dennoch haben qualitative Forschungsansätze auch gewisse „Stärken“ (ebd.). Diese „liegen im explorativen Charakter ihrer Erkenntnisgewinnung, der zu unerwarteten Erkenntnissen führen kann“ (ebd.). Darüber hinaus ermöglichen sie

einen umfassenderen Blick auf die kontextuelle Einbettung eines Untersuchungsgegenstandes und zugleich einen tieferen Einblick in die z.T. individuell sehr unterschiedliche Ausprägung und Verwobenheit relevanter Einzelfaktoren.

(Schmelter 2014: 41)

Schmelter stellt zudem die Flexibilität qualitativer Ansätze als weitere Stärke heraus (vgl. ebd.). Um einen höheren Generalisierungsgrad erreichen zu können, „werden große personale oder zeitliche Ressourcen benötigt“ (ebd.).

Die einflussreiche Rolle der Forschenden auf allen Ebenen und bei allen Schritten des Umgangs mit den Daten und die im Vergleich zu quantitativen Methoden fehlende Verbindlichkeit methodischer Verfahrenslogiken können den Wert qualitativer Forschungsansätze ebenfalls mindern; insbesondere dann, wenn Subjektivität und Flexibilität mit Beliebigkeit im Vorgehen verwechselt werden.

(Schmelter 2014: 42)

Hinsichtlich der Gütekriterien qualitativer Forschung ist Flick der Auffassung, dass kein allgemeingültiger Gütekriterienkatalog Anwendung findet. Er stellt fest, dass „sich [...] kein Konsens in „der“ qualitativen Forschung hinsichtlich der Kriterienfrage ab[zeichnet]“ (Flick 2010: 405). Seinem Verständnis nach „müssen zwei Probleme gelöst werden“ (ebd.).

1. Das Benchmarkproblem muss geklärt werden (z.B.: wie viel Glaubwürdigkeit ist notwendig, wie viele Befragte müssen zustimmen, damit daraus die Gültigkeit von Aussagen abgeleitet werden kann?).
2. Die Kriterien müssen so formuliert werden, dass sie auf jede Form qualitativer Forschung angewendet werden können bzw. für jeden Ansatz qualitativer Forschung akzeptabel sind. Erst dann werden sie eine ähnlich klärende und legitimierende Funktion nach innen und vor allem auch nach außen für die qualitative Forschung übernehmen können, wie dies die klassischen Kriterien für die standardisierte Forschung tun.

(Flick 2010: 405)

Dennoch führt Schmelter (i) Offenheit, (ii) Flexibilität, (iii) Kommunikativität sowie (iv) Reflexivität als „anerkannte Gütekriterien“ (Schmelter 2014: 42) qualitativer Forschungsansätze auf und nimmt dabei v.a. Bezug auf den Kriterienkatalog von Steinke (1999). Sie führt als wesentliche Kriterien qualitativer Forschungsansätze „die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Datengeleitetheit der Theoriebildung, die Selbstreflexivität der Forschenden, die Indikation der eingesetzten Methoden sowie die Limitation bzw. Reichweite“ (Schmelter 2014: 42) auf. Das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ist dabei das zentrale Gütekriterium (vgl. Steinke 1999: 209; Schmelter 2014: 42). Wichtig ist zudem „die durchgängige Dokumentation des Forschungsprozesses“ (Schmelter 2014: 42). Auch die Selbstreflexivität des/der Forschenden – also das Reflektieren der Subjektivität – ist u.a. dokumentarisch in die Untersuchung aufzunehmen (vgl. ebd.: 42–43).

Die Indikation der verwendeten Methoden bezieht sich „auch auf die Frage, ob die verschiedenen verwendeten Methoden zueinander passen“ (ebd.: 43). Zudem kann auf diese Weise „die [...] Gegenstandsangemessenheit der gewählten Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse“ (ebd.) überprüft werden.

Die unterschiedlichen Gütekriterien stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander, d.h., sie sind gewissermaßen miteinander verwoben. So ist beispielsweise die Transparenz im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit mit dem Gütekriterium der Limitation gekoppelt, womit „geprüft werden [soll], wie weit über den eigentlichen Untersuchungskontext hinaus die gewonnenen Erkenntnisse und die daraus entwickelten Theorien übertragen werden können“ (ebd.). Eine solche Überprüfung ist nur auf der Basis möglich, dass der jeweilige Untersuchungskontext präzise und transparent dargestellt bzw. beschrieben wird (vgl. ebd.).

Nachfolgend werden introspektive Methoden behandelt und reflektiert. Sie bieten sich im Rahmen explorativ-interpretativer Forschung durchaus an, um z.B. Erkenntnisse über innere Prozesse der StudienteilnehmerInnen zu gewinnen. In unserer Studie kommt kein solches Verfahren zum Einsatz. Allerdings werden bestimmte Aspekte (Instruktion/Aufgabenstellung) auf adaptierte Art und Weise verwendet. Darüber hinaus soll dargelegt und begründet werden, warum ein rein introspektives Verfahren für unseren Untersuchungsgegenstand ungeeignet ist und stattdessen Interviews eingesetzt werden, die diskursanalytisch untersucht werden.

6.3 Zur Methode der Introspektion – Lautes Denken und Lautes Erinnern

Wir stellen nachfolgend die introspektiven Verfahren des Lauten Denkens und Lauten Erinnerns der Erhebungsmethode des Interviews gegenüber, um Vor- und Nachteile der Verfahren herauszuarbeiten und methodische Schlüsse für das im Rahmen unserer Untersuchung gewählte Verfahren zu ziehen. Das Kontrastieren der Methoden ermöglicht die (metaanalytische) Reflexion der Verfahren und begünstigt das Verorten des gewählten Forschungsansatzes.

Ericsson und Simon heben hervor, dass die Introspektion als Methode dazu genutzt werden kann, um Denkstrukturen empirisch zu erfassen: „The method of introspection, or observing the contents of one’s mind, has been used frequently to gain information about thinking and the structure of thought“ (Ericsson/Simon 1987: 43).

Nach Heine „[bezeichnet] *Introspektion* [...] nach einem weiten Verständnis jede Form von Erhebungsverfahren, durch die eine zu untersuchende Person selbst durch Verbalisieren ihrer Gedanken Einblick in ihr Denken gewährt“ (Heine 2014: 123; Hervorh. i.O.). Dieses weite Verständnis introspektiver Erhebungsverfahren umfasst „u.a. auch Interview- und Tagebuchdaten“ (ebd.).

In der Fremdsprachenforschung hat sich mittlerweile allerdings ein Verständnis durchgesetzt, das vor allem solche Verfahren der Datenerhebung als introspektiv bezeichnet, durch die eine Einsichtnahme in mentale Abläufe während einer oder im Anschluss an eine bestimmte Aktivität durch lautes Aussprechen von Gedanken erzielt wird (vgl. Diskussion in Knorr 2013).

(Heine 2014: 123)

Wir folgen hier diesem engeren Verständnis introspektiver Datenerhebungsverfahren. Diesem Verständnis nach werden sie „als Forschungsinstrument [eingesetzt], mit dessen Hilfe versucht wird, möglichst unmittelbare Einblicke in ablaufende Gedanken zu erhalten, ohne diese durch den Prozess des Verbalisierens zu verändern“ (ebd.: 124).

Introspektion ist damit als übergeordneter Begriff zu verstehen, der sich mit der Verbalisierung von Gedanken auf sehr unterschiedliche gedankliche Aktivitäten beziehen kann, unter dem aber in der Fremdsprachenforschung meist Lautes Denken und Retrospektive Interviews verstanden werden.

(Heine 2014: 124; Hervorh. i.O.)

Witt fasst Introspektion als „(Selbst-)Beobachtung innerer Prozesse“ (Witt 2010: 493). Die mittels Sprache „nach außen gebrachten Daten sind für andere Personen zugänglich und können damit einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen werden“ (ebd.), erfordern aber auch immer eine Sprachanalyse – insbesondere in linguistischen Zusammenhängen.

Grotjahn versteht das Sicherstellen von Validität als das Hauptinteresse introspektiver Methoden (vgl. Grotjahn 1987: 65). Diese kann nur gewahrt werden, wenn die Offenheit der Untersuchung als Kriterium angemessen berücksichtigt wird (vgl. ebd.).

Er ist der Auffassung, dass Offenheit nur möglich ist, wenn auf das Bilden von Hypothesen im Vorhinein verzichtet wird (vgl. ebd.). Das ist u.E. nicht möglich, da die/der Forschende aufgrund ihrer/seiner Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Phänomen bereits im Vorfeld Wissen, Erwartungen, Annahmen im Hinblick auf die Untersuchung aufbaut. Diese gilt es unbedingt zu berücksichtigen, sodass u.E. dem Kriterium der Selbstreflexivität – und damit verbunden dem Kriterium der Transparenz – eine wesentlichere Bedeutung zukommt.

Nach Grotjahn sei es im Rahmen der explorativ-interpretativen Methodologie nur dann möglich, valide Daten zu erhalten, wenn die erforschte Person nicht – wie im analytisch-nomologischen Paradigma – als Forschungsobjekt betrachtet wird, sondern als wissendes Subjekt, das einerseits gleichberechtigt ist mit der forschenden Person und andererseits über subjektive Annahmen etc. verfügt, was im Prozess der Theoriegenerierung Berücksichtigung finden sollte (vgl. ebd.).

Die thematisierte Gleichberechtigung ist u.E. im Zusammenhang von Datenerhebungen in der Bildungsinstitution Schule mit SuS nicht ohne Weiteres möglich. Zwischen den SuS als Klienten der Institution und den Forschenden in der Institution herrscht ein asymmetrisches Verhältnis, da SuS die/den Forschende/n auch als institutionellen Agenten wahrnehmen. Dies zeigt sich in unserer Untersuchung einerseits an der Vergabe des Rederechts (Sprecherwechsel) und andererseits in den Nachfragen einiger SuS nach der Erhebung, mit denen die SuS herausfinden wollten, ob – und falls ja, wie – ihre Leistungen im Rahmen der Erhebung benotet werden. Die asymmetrischen (Wissens- und Hierarchie-)Strukturen zwischen Agenten und Klienten der Institution werden in die Erhebungssituation hineinprojiziert bzw. in ihr gewahrt/reproduziert; sie bilden sich in dieser Konstellation ab.

Knorr und Schramm unterscheiden die beiden introspektiven Verfahren des Lauten Denkens (LD) und Lauten Erinnerns (LE) im Hinblick auf Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit und somit auch im Hinblick auf Verbalisierungen aus dem Arbeits- oder Kurzzeitgedächtnis und Verbalisierungen aus dem Langzeitgedächtnis (vgl. Knorr/Schramm 2012: 185).

In Fällen, in denen Kognitionen direkt aus dem Arbeitsgedächtnis oder aus dem Kurzzeitgedächtnis verbalisiert werden, sprechen wir von LD; in Fällen, in denen sie aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert und nachträglich verbalisiert werden, sprechen wir von LE.

(Knorr/Schramm 2012: 185)

Im Rahmen des Lauten Denkens verbalisiert „eine Versuchsperson [...] simultan zum Ausführen einer Tätigkeit ihre Gedanken“ (Heine 2014: 124). Durch Video- bzw. Audioaufzeichnungen werden die Verbalisierungen für Analyseprozesse zugänglich gemacht (vgl. ebd.). Dabei „[wird] in einem interpretatorischen Prozess auf die kognitiven Prozesse (und ggf. auch Emotionen) der Versuchsperson während der Tätigkeit rückgeschlossen“ (ebd.), d.h., „[d]urch Lautes Denken soll der (Verarbeitungs-)Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen führt“ (Konrad 2010: 476).

Das Verfahren „basiert auf dem Informationsverarbeitungsansatz von Newell und Simon (1972) und wurde maßgeblich von Ericsson und Simon (1993) ausgearbeitet“ (Heine 2014: 124).

According to our information processing model [...], we can define a cognitive process as a sequence of states in which each state corresponds to information (thoughts) in attention and STM³⁸, i.e. heeded information (thoughts). To obtain verbal reports, as new information (thoughts) enters attention, the subjects should verbalize the corresponding thought or thoughts. According to this verbal report procedure the new incoming information is *maintained* in attention until the corresponding verbalization of it is completed. The crucial aspect of this procedure is that the sequence of states, i.e. the information contained in attention and STM, remains the same with the verbal report procedure as it would be without the reporting procedure, that is, when the cognitive processes proceed silently.

(Ericsson/Simon 1987: 32)

Ericsson und Simon nehmen an, dass Gedachtes im Rahmen des Verfahrens unmittelbar und unverfälscht versprachlicht wird. Das ist u.E. zu optimistisch, da die Verbalisierung immer schon Kommunikation und Bearbeitung ist.

³⁸ Das Akronym *STM* steht für *short-term memory* (dt.: *Kurzzeitgedächtnis*).

Nach Heine ist eine weitere Grundannahme des Verfahrens, „dass die Ausübung einer Tätigkeit in verschiedene mentale Schritte untergliedert werden kann“ (Heine 2014: 124). Diese können durch das Lautdenk- bzw. Verbalprotokoll rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Dabei entstehen zusätzliche Daten, die ihrerseits wiederum auf Übereinstimmung mit dem Handeln, auf Kohärenz zu prüfen sind.

Grundsätzlich wird dabei angenommen, dass ein Großteil der Gedanken automatisch mit einer verbalen Form assoziiert wird, die ohne zusätzlichen kognitiven Aufwand ausgesprochen werden kann. Ein derartiges Lautdenkprotokoll ist damit ein simultan zu einer Tätigkeit erhobenes Verbalprotokoll, in dem die verbalisierende Person sich vollkommen auf das Ausführen der Tätigkeit konzentriert und wegen der automatischen Verknüpfung von Gedanken und ihrer verbalen Form keine Veränderung der eigentlichen Denkschritte angenommen wird.

(Heine 2014: 124)

Knorr und Schramm führen in diesem Zusammenhang an, dass die Annahme des unmittelbaren Materialisierens von Gedanken in sprachlicher Form kritisiert wird.

Das lange Zeit akzeptierte Postulat der von Ericsson & Simon (1984, 1993) im Sinne einer inneren Sprache thematisierten Selbstadressierung wird seitens soziokultureller Zweitsprachenerwerbsforscher/innen mit Bezug auf Wygotskianische Konzepte zunehmend in Frage gestellt.

(Knorr/Schramm 2012: 186)

Sie verweisen auf eine Studie von Sasaki (2008), in der sie zeigt, „dass LD-Daten keine unmittelbaren Repräsentationen individueller kognitiver Prozesse sind“ (Knorr/Schramm 2012: 186). Stattdessen sind die Verbalisierungen an einen Hörer gerichtet (vgl. ebd.). Nach Wygotski ist aufgrund der „Gleichheit der Bewusstseinslage“ (Wygotski 1986: 342) „[d]as Prädikative [...] die einzige Grundform der inneren Sprache“ (ebd.: 338) (s. Kapitel 2.2). Diese verkürzte Beschaffenheit muss sich dann in der Verbalisierung – also im Prozess des Nach-Außen-Setzens der inneren Sprache – zeigen bzw. niederschlagen. In diesem Zusammenhang stellt Heine als wichtigen Aspekt von Verbalprotokollen heraus, dass sie „typischerweise aus fragmentarischen und inkohärenten Verbalisierungen [bestehen]“ (ebd.). Das läge daran, dass „die verbalisierende Person [...] völlig in das Lösen der Aufgabe vertieft ist“ (ebd.).

Anhand eines Verbalprotokollbeispiels zeigt Heine, dass „die Verbalisierungen sich nicht explizit an den Forschenden richten“ (ebd.: 126).

[D]ie beim Lauten Denken angestrebte Verbalisierungsform [...] gewährleistet, dass der Akt des Aussprechens nicht verändernd in den Gedankenverlauf eingreift, denn würden durch ihn kommunikative Bestandteile hervorgerufen, die für ein Gegenüber verständlich sein müssen, würden auch die dazugehörigen reflexiven Gedanken gedacht.

(Heine 2014: 126)

Bezogen auf die Methode des Lauten Denkens sollen u.E. bestimmte Exothesen eliziert werden, die Rehbein als „das *unmittelbare, direkte Nach-Außen-Setzen* von Prozessen und/oder Resultaten mentaler Vorgänge“ (Rehbein 1977: 346; Hervorh. i.O.) fasst. Die Elizitierung erzeugt Diskurse eigener Art, die aber diskursanalytisch zu bearbeiten sind. Heine sieht „die Aufforderung [...] „Bitte sprich alles laut aus, was dir durch den Kopf geht, so wie deine Gedanken gerade kommen und gehen““ (Heine 2014: 126) als geeigneten Elizitationsanlass bzw. als geeignete Instruktion an (vgl. ebd.).

Eine wesentliche Grundlage der Methode ist es, „Versuchspersonen präzise in die Datenerhebung einzuweisen“ (ebd.: 127). Das Verfahren sollte zudem vor der eigentlichen Datenerhebung mit den Versuchspersonen trainiert werden (vgl. ebd.).

Knorr und Schramm nutzen Rehbeins „Gliederung einer Gesamthandlung in ‚Vorgeschichte‘, ‚Geschichte‘ und ‚Nachgeschichte““ (Rehbein 1977: 138), „[u]m begriffliche Abgrenzungen des LD und LE von verwandten Datenerhebungsmethoden vornehmen zu können“ (Knorr/Schramm 2012: 186). Die Stadien, die zur Vorgeschichte zu zählen sind, sind nach Rehbein „‚Handlungskontext‘, ‚Orientierung‘, ‚Motivation‘, ‚Zielsetzung““ (Rehbein 1977: 138). „‚Planbildung‘, ‚Ausführung‘ und das ‚Resultat““ (ebd.) sind Stadien der Geschichte und „‚Folgen‘ und ‚Konsequenzen‘ [...], die sich aus dem ‚Resultat‘ ergeben“ (ebd.), zählen zur Nachgeschichte (vgl. ebd.).

Knorr und Schramm differenzieren auf dieser Basis zwischen „Vorgeschichtskognitionen (K_V) [...], [...] Ausführungskognitionen (K_A) und [...] Nachgeschichtskognitionen (K_N)“ (Knorr/Schramm 2012: 186).

LD-Studien beziehen sich in der Regel auf Kognitionen vor oder während der Ausführung der Handlung (K_V und/oder K_A). Grundsätzlich sind aber auch LD-Datenerhebungen zu Gedanken während der Nachgeschichte vorstellbar, wenn beispielsweise nach der Durchführung einer Lese- oder Schreibhandlung das Textverständnis oder das geschriebene Produkt in einem übergeordneten Handlungszusammenhang verwendet wird und die Nachgeschichtskognitionen simultan dazu erhoben werden; solche Studien sind bisher jedoch kaum durchgeführt worden. LD-Daten zur Nachgeschichte der Handlung sind analytisch von LE-Daten und insbesondere von nachträglichen Befragungen (Interview, Fragebogen) zu unterscheiden. Die Aufforderung zum LE zielt auf die Wiedergabe von Handlungskognitionen (K_V , K_A und/oder K_N), die aus dem Langzeitgedächtnis reaktiviert und zu Zwecken der Verbalisierung im Arbeitsgedächtnis prozessiert werden.

(Knorr/Schramm 2012: 186–187)

Im Zuge des sogenannten Lauten Erinnerns (LE) „[kann] nicht mehr unmittelbar auf die Gedanken zugegriffen werden“ (Heine 2014: 128). Stattdessen „[sind] sie aus dem Langzeitgedächtnis zu rekonstruieren“ (ebd.). Dort werden sie allerdings „mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verknüpft“ (ebd.), sodass Daten, die durch LE erhoben werden, „stärker als Daten Lauten Denkens von Emotionen und Motiven der Versuchspersonen beeinflusst [sind]“ (ebd.). Sie haben somit einen metakognitiveren Charakter (vgl. ebd.).

Zusammenfassend stellt Heine fest, dass „sich unreflektierte Lautdenkdaten besonders [eignen], um tiefe Einblicke in lernersprachliche Aktivitäten und Lernprozesse zu erhalten, denen eine bestimmte Tätigkeit zugrunde liegt“ (ebd.: 131–132). Dabei „liefern [[r]etrospektive Daten] [...] besonders wertvolle Einblicksmöglichkeiten in Einstellungen, subjektive Theorien, Strategien und Emotionen der Lerner“ (ebd.: 132).

Witt fasst drei „Einwände“ (Witt 2010: 494) gegen introspektive Verfahren zusammen: „1. das Spaltungsargument, 2. die Reaktivität und 3. die mangelnde Nachprüfbarkeit“ (ebd.). Das Spaltungsargument bezieht sich auf den Kritikpunkt der Unmöglichkeit „eine[r] Spaltung des Bewusstseins in einen erlebenden und einen beobachtenden Teil“ (ebd.). Daran gekoppelt ist das Reaktivitätsargument: Die Tatsache, „dass das Subjekt gleichzeitig Gegenstand der Beobachtung und Beobachter/in ist“ (ebd.), führt zur Veränderung des Beobachtungsgegenstands „durch die Tätigkeit des Beobachtens“ (ebd.). Die mangelnde Nachprüfbarkeit introspektiver Verfahren versteht Witt als „behavioristische[s] Argument“ (ebd.).

Grotjahn geht ebenfalls auf die Nachteile introspektiver Verfahren ein. Dabei stellt er ein Hauptargument heraus: „The principal argument put forward against introspective methods has been [...] that they do not provide intersubjectively replicable results“

(Grotjahn 1987: 68). Dieses Hauptargument gegen introspektive Verfahren betrifft das Konstrukt der Validität.

A central problem of the application of introspective methods is the fact that introspection yields *verbal* data, in which case the problem of validity presents itself in two respects. In the first place, assuming that we are not restricted to a pure analysis of performance data, we always have to ensure *interpretative validity*, that is, to attempt a valid interpretative reconstruction of both the propositional content and the intended meaning. In the second place, our verbal data are always reports of something and thus have a representational function; their *representational validity* must therefore also be ensured.
(Grotjahn 1987: 70; Hervorh. i.O.)

Grotjahn sieht, wie bereits erwähnt, das Sicherstellen von Validität (und damit von Offenheit) als das wesentliche Interesse retrospektiver Methoden (vgl. ebd.: 65). Er führt hier einerseits die Interpretationsvalidität und andererseits die Repräsentationsvalidität als Unterklassen des Gütekriteriums der Validität im Hinblick auf introspektive Verfahren an. Zudem ist anzumerken, dass Grotjahn offenbar im Kontext einer validen interpretativen Rekonstruktion verbaler Daten das Konzept der Grice'schen Sprecherbedeutung („intended meaning“ (ebd.: 70)) im Sinn hat. Handlungstheoretisch betrachtet ist das jedoch problematisch. Rehbein stellt fest, dass die Intention aus der Kategorie des Zwecks abgeleitet werden kann (vgl. Rehbein 1977: 137).

Aufgrund der Ableitbarkeit von ‚Intention‘ aus ‚Zweck‘ ergibt sich weiter:

- ‚Intention‘ im Sinn der Gerichtetheit der Handlung geht in die Bestimmung der ‚Zielsetzung‘ ein.
- ‚Intention‘, insoweit sie den Aktanten bei der Anwendung des Handlungsmusters leitet, wird [...] als ‚Absicht‘ analysiert;

‚Intention‘ ist kein unabhängiges Kriterium, sondern ihrerseits aus anderen ableitbar [...].
(Rehbein 1977: 137)

In einer konsequenten Handlungsanalyse senkt u.E. die intentionalistische Kategorie die Interpretationsvalidität – vorausgesetzt wir folgen überhaupt Grotjahns Auslegung von Validität im Zusammenhang introspektiver Methoden.

Auch Knorr und Schramm führen Limitationen der introspektiven Verfahren des Lauten Denkens (LD) und Lauten Erinnerns (LE) auf.

Erstens ist vielfach bezüglich des LD und des LE festgehalten worden, dass sich kognitive (und metakognitive) Gedanken durch eine entsprechende Datenerhebung nicht vollständig abbilden lassen, da (a) nur nicht-automatisierte Abläufe im Arbeitsgedächtnis prozessiert werden und der Verbalisierung zugänglich sind; (b) oft viele Gedanken mehr oder

weniger zeitgleich ablaufen und so schnell nicht verbalisiert werden können; (c) mentale Zustände, die in nicht-verbaler Form prozessiert werden, erst nachträglich versprachlicht werden müssen, und (d) es bei den Forschungspartnern/-innen Unterschiede in der Art und Weise gibt, wie gut sie ihre Gedanken verbalisieren können.

(Knorr/Schramm 2012: 200)

Wir haben nun die wesentlichen Punkte der introspektiven Verfahren des Lauten Denkens und Lauterns umrissen und stellen im Anschluss das Interview als Datenerhebungsmethode (kontrastiv) dar, um das im Rahmen der Studie verwendete Verfahren eingehender beleuchten – d.h. darstellen und reflektieren – zu können. Eine tiefergehende Methodenreflexion findet sich in Kapitel 7.8.

6.4 Zur Methode der Befragung: Interviews

Wir behandeln hier zunächst ausschließlich die Befragungsform des Interviews. Auf die Befragungsform des Fragebogens, der im Rahmen dieser Studie für das Erheben sprachbiografischer Daten eingesetzt wurde, gehen wir weiter unten im Zusammenhang des Samples gesondert ein (s. Kapitel 6.6.3).

Mey und Mruck fassen das Interview als „ein soziales Arrangement, in dem sich Interviewte und Interviewende als Subjekte und soziale Akteure begegnen“ (Mey/Mruck 2010: 432) und listen unterschiedliche Interviewverfahren auf (vgl. ebd.: 424–427). Dazu zählen sie (i) das narrative bzw. narrativ-biografische, (ii) das rezeptive, (iii) das ethnografische, (iv) das problemzentrierte, (v) das fokussierte, (vi) das episodische, (vii) das themenzentrierte, (viii) das personenzentrierte, (ix) das systemische, (x) das halbstrukturierte, (xi) das Konfrontations-, (xii) das Struktur-Dilemma- sowie (xiii) das ExpertInneninterview (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird auf eine detaillierte Darstellung der Typen bzw. unterschiedlichen Verfahren verzichtet. Stattdessen stehen das Interview als allgemeine Datenerhebungsmethode sowie damit verbundene methodische Aspekte im Fokus.

Interviews sind eine Verfahrensgruppe, die entlang der Dimensionen Interviewsteuerung (Standardisierung/Strukturierung) und evozierte Textsorte (Erzählung, Bericht, Argumentation, Sachdarstellung, Kenndaten, Meinungen etc.) geordnet werden kann. Je nach Forschungsinteresse und Anwendungsbereich ist die Auswahl bestimmter Interviewvarianten nahe liegender als andere. Die Auswahl ist entsprechend immer wieder neu zu begründen; Festlegungen auf die eine „gute“ Interviewvariante sind wenig sinnvoll. Ratsam ist dagegen, begründet (und entsprechend dokumentiert) zu entscheiden, ob und in welcher Weise Verfahrenselemente (Fragetypen und einzubeziehendes „Reizmaterial“) kombiniert werden können.

(Mey/Mruck 2010: 427–428)

Zudem betonen Mey und Mruck, dass „je nach Fragestellung eine Kombination von Elementen unterschiedlicher Interviewverfahren sinnvoll erscheinen [mag]“ (ebd.: 428). Adaptionen und Modifikationen qualitativer Methoden sind ihrer Ansicht nach möglich – und gegebenenfalls auch notwendig –, „wenn es die methodologischen Basisannahmen erlauben und die getroffenen Entscheidungen hinreichend plausibilisiert werden“ (ebd.).

Sie stellen fest, dass „Interviews [...] in der Regel als Dyade geführt [werden] mit einer Person, die interviewt und einer Person, die interviewt wird“ (ebd.: 429). Die Qualität der Daten hängt zu einem gewissen Grad von dieser spezifischen Konstellation ab (vgl. ebd.).

Interviewende und Interviewte begegnen sich als Angehörige gleicher/unterschiedlicher soziokultureller Milieus, als gleichaltrig oder aus verschiedenen Alterskohorten stammend (und damit als Generationenangehörige mit gleichem/unterschiedlichem Erfahrungswissen); als dem gleichen oder verschiedenen Geschlechtern zugehörig. Diese je spezifischen Konstellationen sind (zusätzlich konturiert z.B. durch den Grad an Sympathie oder Attraktivität) mitverantwortlich für die Darstellungen im Interview[.]

(Mey/Mruck 2010: 429)

Hinzu kommt, dass der Ort, an dem das Interview durchgeführt wird, reflektiert werden sollte (vgl. ebd.: 429–430). Ein ebenfalls für unsere Untersuchung relevanter Punkt ist, dass „Interviews mit allen Altersgruppen und allen Sozialgruppen durchgeführt werden [können]“ (ebd.: 432), jedoch „aus der Bindung an Sprache und Ausdrucksfähigkeit immer auch Grenzen [resultieren]“ (ebd.).

Trautmann fasst qualitative Interviews folgendermaßen.

Qualitative Interviews sind eine in der empirischen Sozialforschung häufig eingesetzte und weithin anerkannte Forschungsmethode, die eine Fülle von Möglichkeiten bieten, um an Informationen zu Prozessen und Sachverhalten, an Erfahrungen oder an Denk- und Wahrnehmungsmuster individueller Akteure zu gelangen. Genauer werden mit diesem

Sammelbegriff durchaus unterschiedliche Verfahren zur Datenerhebung bezeichnet, die Gemeinsamkeiten im Sinne von „Familienähnlichkeiten“ aufweisen: Im Kern handelt es sich um allenfalls teilstandardisierte, mündliche Befragungen von Einzelpersonen zu einem Forschungsgegenstand, die als solche bestimmten Gütekriterien der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung unterliegen müssen, wenn sie als wissenschaftliche Aktivität gelten können sollen.

(Trautmann 2012: 218)

Des Weiteren geht auch Trautmann auf das asymmetrische Verhältnis zwischen interviewender und interviewter Person ein (vgl. ebd.: 221–222).

Ein bloßes Frage-Antwort-Spiel, bei dem die Interviewten nur über kurze Antwortmöglichkeiten auf Vorgegebenes verfügen, wird einerseits von der Anlage her den Standards einer guten qualitativen Forschungstätigkeit nicht gerecht [...]. Andererseits besteht ein berechtigtes Interesse seitens der Interviewer/innen, Antworten zu bestimmen, im Forschungsinteresse liegende Fragen zu evozieren bzw. den Gesprächsverlauf auch dahingehend zu lenken. Dies erfordert eine Balancierungsleistung im Bewusstsein, dass Interviews keine alltägliche Gesprächssituation darstellen, sondern dass es sich um asymmetrisch angelegte Kommunikation handelt, bei der Interviewer/innen und Interviewte bestimmte Rollen einnehmen.

(Trautmann 2012: 221–222)

Das Interview ist eine nicht alltägliche dialogische Kommunikationssituation, in der „von beiden Parteien ständig Verstehensleistungen zu erbringen [sind]“ (ebd.: 225). Trautmann betont auch, dass dem kommunikativen Handeln der interviewenden Person eine wesentliche Rolle für die Qualität der erhobenen Daten zukommt (vgl. ebd.).

Dabei stehen für den/die Interviewer/in zunächst das aktive Zuhören und das Entschlüsseln der sprachlichen Äußerungen des Gesprächspartners im Vordergrund. Dazu gehören eher alltagsuntypische Verhaltensweisen: Zurückstellen der eigenen Interventionsbedürfnisse und Bewertungen, Konzentration auf die Aussage des/r Interviewten, Zulassen von Pausen und nonverbale Ermutigungen zum Weitersprechen. Ziel ist es, eine besondere Aufmerksamkeit für die Selbst- und Weltsicht des/r Anderen zu gewinnen. Im weiteren Verlauf wird dann die Fähigkeit, angemessene Fragen zu stellen, immer wichtiger. Sie sollen einerseits die Kommunikation aufrechterhalten, Verstehen und Interesse signalisieren, andererseits aber auch das Interview inhaltlich lenken, zur weiteren Detaillierung und Elaboration anregen, Widersprüche sondieren oder zu einer Bilanzierung des Themas führen, um nur einige Beispiele zu nennen. Die bewusste oder kontrollierte Handhabung von Fragetechniken ist oft von entscheidender Bedeutung für die Fruchtbarkeit und Qualität des Datenmaterials und bildet als Analyse des „Eigenanteils“ an den zustande gekommenen Äußerungen auch eine unabdingbare Voraussetzung für die Auswertung.

(Trautmann 2012: 225)

Hinsichtlich der Transkription der erhobenen Daten merkt Trautmann an, dass folgende „Faustregel“ (ebd.: 226) genutzt werden kann, um darüber zu entscheiden, wie genau

die Transkription erfolgen muss: „Je stärker nicht nur das Was des Interviews, sondern auch das Wie im Fokus steht, desto detaillierter sollte die Transkription ausfallen“ (ebd.). Zudem sei es möglich, „eine Methode im Sinne einer „Gegenstandsangemessenheit“ undogmatisch für die eigenen Zwecke anzupassen“ (ebd.).

Daase, Hinrichs und Settinieri (2014) gehen – in Abgrenzung zur Beobachtung – auf die Ebene der mittels Befragung erhobenen Daten ein.

Im Gegensatz beispielsweise zur Methode der Beobachtung fokussiert Befragung nicht auf die Geschehens- oder Verhaltensebene, sondern auf die Innensicht einzelner Individuen, die durch die unterschiedlichen Befragungsmethoden möglichst unverfälscht eliziert werden soll.

(Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 103)

Eine Befragung kann über den „Offenheitsgrad der Antwortmöglichkeiten“ (ebd.: 103) charakterisiert werden. Offene Fragen grenzen den Assertionsraum im Vergleich zu geschlossenen Fragen weniger ein (vgl. ebd.). Dadurch, dass bei offenen Fragen – „typischerweise W-Fragen“ (ebd.) – keine spezifischen Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, können die befragten Personen auf diese „in eigenen Worten [antworten]“ (ebd.). Demgegenüber müssen sie sich bei geschlossenen Fragen „entweder für eine Antwort (Einfachnennung) oder für mehr als eine Antwort (Mehrfachnennungen) aus einer geschlossenen Anzahl von Möglichkeiten entscheiden“ (ebd.).

Bei offenen Fragen bleibt der Befragte in seinem eigenen Bezugssystem, was Antwortverzerrungen minimiert. Darüber hinaus wird keine Antwortmöglichkeit ausgeschlossen, was zur Tiefgründigkeit der Daten beiträgt. Geschlossene Fragen hingegen bergen immer die Gefahr in sich, dass sich der Befragte in den vorgegebenen Kategorien nicht wiederfindet und in der Folge entweder nicht auf ihn zutreffende oder auch gar keine Antworten gibt.

(Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104)

Daase, Hinrichs und Settinieri stellen in diesem Zusammenhang die „offene Herangehensweise an holistische Zusammenhänge“ (ebd.) als „Merkmal qualitativer Forschung“ (ebd.) heraus. Dabei „werden [Interviews] [...] eingesetzt, um Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen [...] zu erhalten“ (ebd.: 110). Dies geschieht „in größerer Tiefe“ (ebd.) als durch den Einsatz von Fragebögen – einer weiteren Form der Befragung (vgl. ebd.).

Sie betonen zudem, dass „[d]ie Interviewsituation [...] bewusst als eine interaktive Rollenaushandlung wahrgenommen und gestaltet werden [muss], wofür es Wissen um

Formen der Interaktionsdynamik bedarf“ (ebd.: 114–115). Hinzu kommt, dass „[i]m Kontext von DaF/DaZ [...] bei jeder Befragung auch stets die anderskulturelle [...] und fremd- bzw. zweitsprachige Besonderheit der Befragungssituation einzubeziehen [ist]“ (ebd.: 115). Generell entscheidend „ist der Anspruch, die Befragten in ihrem Antwortverhalten nicht unbewusst zu beeinflussen oder gar bewusst zu manipulieren“ (ebd.: 119).

Die Kriterien zur Durchführung qualitativer Interviews lassen sich aus den Anforderungen und Spezifika qualitativer Forschung ableiten.

Flick listet basierend auf Merton und Kendall (1979) „vier Kriterien der Interviewdurchführung“ (Flick ⁵2012: 195). Das fokussierte Interview, das als Leitfaden-Interview zu klassifizieren ist und auf einem Impuls bzw. Stimulus beruht (vgl. ebd.), „haben [Merton und Kendall (1979)] [...] für die Medienforschung entwickelt“ (ebd.).

Leitfadengestaltung und Interviewdurchführung sollen dabei vier Kriterien der Interviewdurchführung genügen, zu deren Erfüllung die verschiedenen Bestandteile der Methode dienen: Nichtbeeinflussung der Interviewpartner, Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus deren Sicht, Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen des Stimulus sowie Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen aufseiten des Interviewten (vgl. Merton & Kendall 1979, S. 178).

(Flick ⁵2012: 195)

Durch den Einsatz diverser Frageformen (unstrukturierte, halbstrukturierte, strukturierte Fragen) kann vermieden werden, dass die befragten Personen beeinflusst werden (vgl. ebd.: 195–196).

Dabei werden zunächst unstrukturierte Fragen gestellt, und die zunehmende Strukturierung wird erst im Verlauf des Interviews eingeführt, um zu verhindern, dass der Bezugsrahmen des Interviewers gegenüber der Sichtweise des Befragten durchgesetzt wird [...].

(Flick ⁵2012: 196)

Das Kriterium der Spezifität bezieht sich auf die Aufgabe des Interviewers, inhaltliche Konkretheit in den Aussagen des Interviewten zu erzielen (vgl. ebd.), „damit das Interview nicht auf die Ebene allgemein gehaltener Aussagen beschränkt bleibt“ (ebd.). Die selbstbestimmte Relevanzsetzung der interviewten Person einerseits und die Lenkung durch die interviewende Person, die stets die Forschungsfrage(n) und den Erkenntnisgewinn im Blick hat und somit eine erkenntniserzielungsgeleitete eigene Relevanzsetzung verfolgt, zeichnen diese Dialogdynamik aus. Dem Stimulus – im Fall unserer

Untersuchung der jeweilige kurze Schulbuchtext(ausschnitt) – kommt eine besondere Bedeutung im Hinblick auf das Kriterium der Spezifität zu (vgl. ebd.: 196–197).

Um die Spezifität zu erhöhen, soll einerseits die »retrospektive Introspektion« gefördert werden. Dabei kann der Befragte durch die Verwendung von Materialien zur Vergegenwärtigung einer bestimmten Situation (z.B. ein Textausschnitt, ein Bild o.Ä.) und entsprechende Fragen [...] unterstützt werden. Andererseits soll dieses Kriterium durch die »explizite Bezugnahme auf die Stimulussituation« realisiert werden [...].

(Flick ⁵2012: 196–197; Hervorh. i.O.)

Die interviewende Person muss jedoch situationsangemessene spontane Entscheidungen treffen (vgl. ebd.: 200).

Diese Kriterien pointieren die vom Interviewer in der Situation ad hoc zu treffenden Entscheidungen und notwendigen Prioritätensetzungen. Sie verdeutlichen, dass es keine eindeutige Festlegung des »richtigen« Interviewerverhaltens in fokussierten (wie auch in anderen Leitfaden-)Interviews gibt und dass die erfolgreiche Durchführung solcher Interviews von der situativen Kompetenz des Interviewers wesentlich abhängt.

(Flick ⁵2012: 200; Hervorh. i.O.)

Zur (Interview-)Methode allgemein merkt Flick an, dass „Fragestellungen [...] sich auf die Wirkung konkreter Vorgänge oder die subjektive Verarbeitung von Bedingungen des eigenen Handelns [richten]“ (ebd.: 201). Im Hinblick auf die Auswertung der methodisch auf diese Weise erhobenen Daten „erscheinen kodierende Verfahren [...] besonders geeignet“ (ebd.). Ein (übergreifendes) Ziel qualitativer Interviews ist für Flick, „vorhandenes Wissen so freizusetzen, dass es als Antwort geäußert und damit einer Interpretation zugänglich wird“ (ebd.: 208).

Flick stellt spezifische Formen von Leitfaden-Interviews – wie z.B. das hier kurz angerissene fokussierte Interview – einerseits Interviewformen, in denen Erzählungen eliziert werden, sowie andererseits Gruppenverfahren gegenüber (ebd.: 270–273). Er führt insgesamt fünf Bezugs- bzw. Referenzpunkte auf, auf deren Basis Forschende sich für die ‚richtige‘ (Methode und) Interviewform entscheiden können:

- (i) „[d]ie Fragestellung und der untersuchte Gegenstand“ (ebd.: 272), die für Flick „erste Referenzpunkte zur Entscheidung für oder gegen eine konkrete Methode“ (ebd.) sind,
- (ii) ein „kriterienbezogener Vergleich der Ansätze“ (ebd.: 269),
- (iii) „[d]ie (potenziellen) Interviewpartner“ (ebd.: 273),

- (iv) die „Gegenstandsangemessenheit der Methode“ (ebd.: 276) sowie
- (v) die „Einordnung der Methode in den Forschungsprozess“ (ebd.: 277).

Auch Helfferich entwickelt basierend auf den Charakteristika qualitativer Forschung Kriterien bzw. Prinzipien für die Durchführung qualitativer Interviews.

In der qualitativen Forschung „wird mit sprachlichen Äußerungen als ‚symbolisch vorstrukturierten Gegenständen‘ bzw. mit schriftlichen Texten als deren ‚geronnenen Formen‘ [gearbeitet]“ (Helfferich ⁴2011: 21). Qualitative Forschung „geht aus von einer Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen, und dem Sinn, den Befragte verleihen und der dann zum besonderen Gegenstand qualitativer Forschung wird“ (ebd.: 22). Helfferich betont, „dass Verstehen nicht nur bei der Interpretation eines Textes stattfindet, sondern auch an einer anderen, strategisch bedeutsamen Stelle des Forschungsprozesses, nämlich im Interview selbst“ (ebd.: 23).

Die Erzählenden verstehen die Aufforderungen zu erzählen oder die Fragen der Interviewenden; die Interviewenden hören und verstehen, was erzählt wird, sie ergänzen Informationen aus ihrem Kontextwissen und füllen Andeutungen. Sie fragen oder nicken, was wiederum die Erzählperson versteht etc. Der Kontext besteht hier aus dem, was die Erzählperson und was die interviewende Person einbringt, sowie aus dem Rahmen, den die Interviewsituation als solche bietet.

(Helfferich ⁴2011: 23–24)

Helfferich geht auf die Natur von Textdaten in der qualitativen Forschung ein und leitet daraus vier Grundprinzipien qualitativer Interviews ab. Diese sind (i) Kommunikation, (ii) Offenheit, (iii) Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit sowie (iv) Reflexivität (vgl. ebd.: 24).

Interviews sind eine spezifische qualitative Datenerhebungsmethode. Eine Besonderheit ist die (raum-)zeitliche Kopräsenz von Sprecher und Hörer – also interviewender und interviewter Person – im gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum (Diskurs) (vgl. Ehlich 1984; 2007d). Somit ist unmittelbares Verständigungshandeln zwischen den beteiligten Personen, zwischen denen in diverser Hinsicht ein asymmetrisches Verhältnis vorherrscht (unterschiedliche Rollen, Wissensressourcen sowie Erwartungen usw.), möglich. Dabei treffen auch unterschiedliche Relevanzsysteme aufeinander: Während die interviewte Person aus der Logik des eigenen Bezugssystems die Relevanz

spezifischer Informationen konstruiert, verfolgt die interviewende Person in erster Linie das Ziel, aussagekräftige, tiefgründige und möglichst unverzerrte Daten für ihr Forschungsvorhaben zu erhalten. Das hat u.a. zur Konsequenz, dass die interviewende Person den Balanceakt erfolgreich vollziehen muss, einerseits forschungsrelevante Informationen bzw. Daten zu elizitieren, was ein spezifisches Handeln ihrerseits im Hinblick auf die (kommunikative) Lenkung der interviewten Person mit sich bringt. Andererseits muss sie dabei darauf achten, den kommunikativen Rahmen der interviewten Person durch das eigene kommunikative Handeln nicht so zu beschneiden, dass möglicherweise erkenntnisrelevante Daten nicht erhoben werden können und/oder Verzerrungen bzw. Artefakte entstehen.

Es ist möglich, Adaptionen bzw. Modifikationen spezifischer Interviewtypen vorzunehmen, was Mischformen einschließt, wenn der Forschungsgegenstand dies erfordert. Auch können spezifische Stimuli verwendet werden. In unserem Fall sind das kurze schriftsprachliche Schulbuchtexte zum Thema Flucht und Migration, die metaphorisch verwendete Ausdrücke enthalten. Die befragten SuS sollen nach der Rezeption des jeweiligen schriftsprachlichen Texts mündlich im Diskurs versprachlichen, wie sie die enthaltene Metapher verstehen. Dabei wird nicht offengelegt, dass es sich um eine Metapher handelt. In dieser diskursiven Konstellation stehen Sprecher und Hörer jeweils spezifische Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung. Die oben zusammengetragenen Grundprinzipien bzw. Kriterien für die Durchführung qualitativer Interviews folgen den Gütekriterien qualitativer Forschung. Es ist aber auch dargelegt worden, dass „der situativen Kompetenz des Interviewers“ (Flick ⁵2012: 200) ein besonderer Stellenwert zukommt. Im Rahmen der Analysen soll u.a. auch das Gesprächsverhalten sowohl der interviewenden als auch der interviewten Person – die Interviewdynamik – im Hinblick auf die oben genannten Kriterien reflektiert werden. Eine handlungstheoretische und diskursanalytische Reflexion des Befragungsdiskurses ist in Kapitel 7.8 zu finden.

Im Diskurs werden – wie erwähnt – Daten der SuS zu ihrem Textverständnis (Texte sind Planungsergebnisse) und v.a. zu ihrem Verständnis der in den Texten enthaltenen Metaphern erhoben. Das schülerseitige Verstehen ist diskursanalytisch zu rekonstruieren. Nachfolgend werden methodologische und methodische Aspekte der funktional-pragmatischen Diskursanalyse dargestellt.

6.5 Die funktional-pragmatische Diskursanalyse – methodologische und methodische Aspekte

Rehbein bezeichnet „die funktional-pragmatische Diskursanalyse als eine Methodologie“ (Rehbein 2001: 927), bei der „[d]as Erkenntnisobjekt [...] mehr als nur eine Menge von Sätzen in ihrem „situativen Kontext“ [ist]“ (ebd.), womit er auf die Konversationsanalyse anspielt. Bei diesem als „reflektiert-empirisch [charakterisiert(en)]“ (ebd.: 928) Vorgehen „geht es um den Bezug kommunikativer Tiefenstrukturen zu einzelfallartig realisierten und empirisch erfaßbaren, verbalen und non-verbalen Oberflächenelementen gesellschaftlicher Kommunikation“ (ebd.).

Das Analyseprogramm basiert [...] auf einem handlungstheoretischen Zugriff, der mit seiner breiten Datenfundierung die von Levinson (1983) monierte Einzelfallinguistik und in der theoretischen Durchdringung des Form-Funktions-Verhältnisses die linguistische Pragmatik, aus der es einmal hervorging, überwunden hat.

(Rehbein 2001: 928)

Redder fasst die „leitende Fragestellung“ (Redder 2017: 25) der funktional-pragmatischen Diskursanalyse folgendermaßen.

Die leitende Fragestellung für eine handlungstheoretische Diskursanalyse lautet [...] stets: Welche sprachlichen Formen sind identifizierbar und realisieren einzeln und im Ensemble bestimmbare Funktionen oder, andersherum, welche Funktionen sind anhand der sprachlichen Handlungen und der Handlungskonstellation hermeneutisch rekonstruierbar und an den konkreten Formen festzumachen? Denn es gibt keine Funktion ohne Form und keine Form ohne Funktion.

(Redder 2017: 25)

Sie stellt einerseits den hermeneutischen Rekonstruktionsprozess und andererseits die ‚Symbiose‘ von Form und Funktion als Axiom der funktional-pragmatischen Diskursanalyse heraus.

Zum methodisch-analytischen Vorgehen im Rahmen einer handlungstheoretischen Diskursanalyse bemerkt Redder, dass „es sich stets um ein Wechselverhältnis von reflektierter Empirie und dialektisch angelegter Hermeneutik [handelt]“ (ebd.: 26).

Ehlich unterscheidet dichotomisch zwischen einer allgemeinen und einer speziellen Methodologie (vgl. Ehlich 2000: 199–201) und sieht in der „Rekonstruktion des Konkreten im Begriff“ (ebd.: 199) die „hauptsächliche Bestimmung [[der] allgemeine[n] Methodologie]“ (ebd.).

Die einzelne sprachliche Handlung ist nicht in ihrer Isolation zu erfassen, und zwar weder gegenüber den sie begleitenden Handlungen noch gegenüber den komplexen mentalen Tätigkeiten, die ihr vorausliegen, in sie eingehen und ihr folgen, und zwar bei Sprecher *und* Hörer.

(Ehlich 2000: 199; Hervorh. i.O.)

Er fordert, dass sich die Funktionale Pragmatik „sowohl als Sprachsoziologie und Sprachpsychologie wie als Sprachanalyse“ (ebd.) verstehen muss und hebt damit ihre Interdisziplinarität hervor (vgl. ebd.).

Hinsichtlich ihrer „speziellen Methodologie“ (ebd.: 200) bemerkt Ehlich, dass die „funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse [...] notwendig empirisch [ist]“ (ebd.). Das bedeutet, dass „sie [...] sich in einer systematischen Weise auf die Konkretionen, die an der Oberfläche des sprachlichen Handelns erscheinen, wirklich ein[lässt]“ (ebd.). Darüber hinaus ist sie „[z]ugleich [...] reflektiert“ (ebd.).

Zugleich ist sie reflektiert, d.h. sie gibt sich nicht dem Anschein hin, die Empirie rede sozusagen allein für sich selbst, sondern sie analysiert die Kategorien, die sie immer schon – als alltägliche dem Analytiker mit den anderen Sprechern einer Sprache gemeinsame; als alltagswissenschaftliche und als wissenschaftliche – ins Spiel bringt, bewußt und prüft sie auf ihre analytische Leistungsfähigkeit. [...] Insbesondere ist das Verhältnis von Introspektion und Empirie als Verhältnis einer konkreten „Hermeneutik“ zu bestimmen.

(Ehlich 2000: 200)

Die Funktionale Pragmatik ist demnach also empirisch-reflektiert und interdisziplinär ausgerichtet.

Wesentlich für die Methode ist *zugleich* die Reflexion als ein spezifisches Verfahren, die die Empirie gegenüber dem blinden Datensammeln sensibilisiert. So hat man – und dies ist ein Charakteristikum dieser Analyseweise – eine konkrete, letztendlich hermeneutische Interaktion zwischen Hypothesenbildung, Vorwissen-Analyse, der am Kommunikationsprozeß immer potentiell oder real beteiligten ForscherInnen und den konkreten Aufnahmen der kommunikativen Wirklichkeit.

(Ehlich 2010a: 225; Hervorh. i.O.)

Rehbein bezeichnet das Analyseverfahren als „ein[en] interpretative[n] Prozeß auf mehreren *Stufen*“ (Rehbein 2001: 927; Hervorh. i.O.).

Wie in jedem interpretativen Prozeß werden dabei Globalstrukturen zirkulär-spiralförmig mit Detailstrukturen in Beziehung gesetzt, Vorwissen der interpretierenden Person(en) aktiviert und parallele sprachliche Einheiten unterschiedlicher Zusammenhänge gegeneinander abgewogen. So wird das Saliente einer Transkription bzw. eines Textes, das sich einem oberflächlichen und strukturalistisch-positivistischen Vorgehen entziehen würde, in einem Prozeß des Erkennens ermittelt, der in der Rekonstruktion des Erkenntnisgegenstands zu sich selbst kommt [...].

(Rehbein 2001: 927–928)

Folgende Prozessschritte sind im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse zu unterscheiden: (i) die Aktivierung von Prä-Konzepten, (ii) die Aufnahme und Transkription sowie Konstellationsbeschreibung als Supplement, (iii) die Sektionierung und paraphrasierende Ablaufbeschreibung als heuristische Zwischenschritte, (iv) die Segmentierung, (v) die Transkriptbereinigung, (vi) die tiefenstrukturelle Handlungsanalyse unter Berücksichtigung der spezifischen Forschungsfrage sowie (vii) die Rückkopplung an Theorie und Empirie. Nachfolgend werden die einzelnen Prozessschritte kurz dargestellt.

Auch für die Fragestellung, wie SuS Metaphern verstehen, „aktivieren die Untersuchenden Vorstellungen von dem sprachlichen Handeln im Forschungsfeld“ (Rehbein 2001: 929–930). Als Forschende klammern wir unser Wissen nicht aus, sondern beziehen es systematisch in die Reflexion des forschenden Handelns ein: „Wichtig ist, daß die Analysierenden das eigene Handlungswissen kritisch aktivieren, nicht es positivistisch als *black box* ausklammern“ (ebd.: 935; Hervorh. M.S.). Für Rehbein „sind Prä-Konzepte Elemente von Hypothesen, die für Aufnahme *und* Analyse leitend sind“ (ebd.: 930; Hervorh. i.O.).

Im Rahmen des Verfahrens sollten alle SuS, die an unserer Studie teilgenommen haben, zunächst im Klassenzimmer als Gesamtgruppe einen sprachbiografischen Fragebogen ausfüllen. So konnten Informationen zu Verwendungsgewohnheiten der Sprachen der SuS sowie zu ihren individuellen Sprachprofilen, zu Selbsteinschätzungen ihrer sprachlichen Fertigkeiten sowie zu ihren Selbstwahrnehmungen der potentiell vorhandenen eigenen Mehrsprachigkeit und Sprachverbundenheit³⁹ eingeholt werden. Gleichzeitig

³⁹ Darunter ist die individuell-subjektive emotionale Verbundenheit des Sprechers bzw. der Sprecherin zu einer spezifischen Sprache zu verstehen (s. Güneşli/Sotkov i.V.). Dabei spielen u.a.

war es so möglich, Sprachprofile auszusortieren, die nicht im Rahmen dieser Untersuchung betrachtet werden. Wir haben die Erfahrung an diversen Schulen, die wir bezüglich der Datenerhebung kontaktiert haben, gemacht, dass *DaZ* als die Gruppe der neu zugewanderten SuS ausgelegt wird. Außerdem wurde teilweise nicht zwischen *DaZ*-SuS und SuS mit doppeltem Erstspracherwerb unterschieden. Die erhobenen sprachbiografischen Informationen ermöglichen die Differenzierung dieser Sprachaneignungsprofile. Für die Untersuchung wurden SuS mit der Erstsprache (L1) Deutsch und ohne eine zweite Sprache (L2) als Vergleichs- bzw. Kontrollgruppe, *DaZ*-SuS, bei denen die Aneignung des Deutschen begann, nachdem sie bereits mit der Aneignung einer L1 begonnen haben, sowie neu zugewanderte SuS (sogenannte ‚SeiteneinsteigerInnen‘), die zum Zeitpunkt der Untersuchung erst vor kurzer Zeit nach Deutschland migriert sind und hier vollständig in das Bildungssystem integriert werden sollen, befragt.

Alle SuS wurden dann jeweils einzeln zu ihrem Verstehen metaphorisch verwendeter Ausdrücke in kurzen Schulbuchtexten (Stimuli) zum Themenkomplex *Flucht und Migration* aus Schulbüchern diverser (gesellschaftswissenschaftlicher) Unterrichtsfächer befragt. Die (diskursiv geführte) Befragung erfolgte im unmittelbaren Anschluss an das schülerseitige Rezipieren des jeweiligen schriftsprachlichen Stimulus.

Die Gespräche wurden mit einem mobilen Audiorekorder des Typs H2 der Marke Zoom im WAV-Format aufgezeichnet. Wir gehen weiter unten näher auf das Studiendesign ein.

Entscheidend hinsichtlich der Aufnahme ist das Ziel, „daß sprachliches Handeln in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit aufgesucht und es so authentisch wie möglich [...] aufgenommen wird“ (Rehbein 2001: 930). Für die SuS wird die Befragungssituation durchaus dem Kriterium der Authentizität – gemessen an Schulkonstellationen – gerecht. Sie werden als Klienten der Bildungsinstitution Schule in der Schule einzeln von einem Interviewer, einem universitären Agenten, zu ihrem jeweiligen Metaphernverstehen in einem Textzusammenhang befragt. Diese Konstellation ist – ebenfalls wie die zwischen Lehrkräften und SuS – gekennzeichnet durch eine Wissensasymmetrie zwischen Agenten und Klienten der Institution.⁴⁰ Der Interviewer führt die Befragung u.a.

Sozialisation, Identifikation und Selbstbild sowie (sprach-)biografische Erfahrungen eine wesentliche Rolle.

⁴⁰ Der Interviewer ist jedoch kein Agent der Bildungsinstitution Schule, sondern ein Agent der Hochschule bzw. Universität, zu deren Forschungsobjekten Schulen zählen. Dennoch liegt die Annahme nahe, dass die SuS ihn wie einen Agenten der Institution Schule behandeln, da ihnen

mit dem Wissen durch, wie eine bestimmte Metapher in einem konkreten Verwendungszusammenhang zu deuten ist (professionelles Wissen). Auf seiner Seite liegt in dieser Hinsicht kein Wissensdefizit vor, das durch seine Frage nach dem schülerseitigen Verstehen bearbeitet werden soll. Vielmehr nutzt der Interviewer ein institutionsspezifisches Handlungsmuster, das den SuS aus dem Unterricht bekannt ist: das Aufgabestellen-Aufgabelösen (vgl. Ehlich/Rehbein 1977). Dieses Muster ist in gewissen Hinsichten, auf die wir in Kapitel 7.8 näher eingehen werden, taktisch so modifiziert, dass es einem übergeordneten Zweck dient: der empirischen Datengewinnung zur wissenschaftlichen Bearbeitung der Forschungsfragen bzw. -interessen. Dabei liegt eine komplexe Diskurs-Text-Konfiguration im Hinblick auf die Konstellation vor: Die SuS werden zunächst diskursiv vom Interviewer informiert und instruiert. Anschließend lesen sie einen schriftsprachlichen Textstimulus, der einem Schulbuch entnommen und ggf. leicht modifiziert worden ist. Im Textstimulus ist ein metaphorisch verwendeter Ausdruck enthalten. Sie müssen ein Verstehen aus dem Textraum heraus herstellen (Textverständnis, Rekonstruktion von Planungsergebnissen). Anschließend werden sie mündlich im Diskurs zu ihrem Verstehen befragt, wobei der Interviewer u.a. aufgrund der institutionellen Hierarchie und der Rollenverteilung in erster Linie die Vergabe des Rederechts regelt bzw. kontrolliert. Er entscheidet auch darüber, ob z.B. auf bestimmte inhaltliche Punkte näher eingegangen werden soll usw. Dabei verfolgt er v.a. das Ziel, forschungsrelevante Daten für sein spezifisches Erkenntnisinteresse zu sammeln.

Wir gehen – wie bereits mehrfach erwähnt – in Kapitel 7.8 im Detail auf den Befragungsdiskurs ein.

Die Flüchtigkeit der Sprechsituation im gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum mit (raum-)zeitlicher Kopräsenz von Sprecher und Hörer („Diskurs“ nach Ehlich (vgl. Ehlich 1984; 2007d)) wird durch die Fixierung im Medium der Schrift zugänglich gemacht für die Analyse. „Das verschriftete Transkript ist also ein als Text fixierter authentischer Diskurs“ (Redder 2017: 26). Bereits die Transkripterstellung ist ein interpretativer Prozess, bei dem der/die Transkripterstellende aus der Audioaufnahme das jeweils im Diskurs Gesagte in das Medium der Schrift überträgt. Die von uns genutzte

dieses Verhältnis (Lehrkraft-SchülerIn) bekannt ist und sie es mehr oder weniger auf den Forschenden bzw. Interviewer projizieren und anwenden.

Transkriptionskonvention ist an HIAT (vgl. Rehbein et al. 2004) angelehnt, ist jedoch wesentlich vereinfacht. Es wird auf die typische Partiturschreibweise, die in erster Linie dazu dient, die Gleichzeitigkeit des Sprechens von Sprecher und Hörer im Transkript abzubilden, verzichtet. Phänomene wie z.B. Überlappungen im Gespräch sind u.E. nicht relevant im Hinblick auf den Erkenntnisgegenstand bzw. unsere Forschungsinteressen. Transkribiert wurde mit der Software f4transkript, die häufig im Rahmen soziologischer Forschung Einsatz findet. Die Software ermöglicht u.a. das verlangsamte Abspielen der Audiodatei, was den Transkriptionsprozess erleichtert.

Folgende Transkriptionszeichen fanden Verwendung:⁴¹

Intonationszeichen (Äußerung)

((0,9s)) Pause in Sekunden

((...)) kurze Pause

↓ fallender Tonverlauf (in der Regel am Äußerungsende)

↑ steigender Tonverlauf (in der Regel am Äußerungsende)

Töne auf Silben (Interjektionen, Responsive)

hñ fallend-steigendes *hm*

blabla Gewichtung durch Akzent

Weitere Transkriptionszeichen

/ Abbruch im Wort oder in einer Äußerung

((lacht)) Nonverbales, Kommentar

(angelehnt an: Hoffmann³2016: 614–615)

Die Transkriptionen werden durch Konstellationsbeschreibungen ergänzt (vgl. Rehbein 2001: 930–932): „Konstellationsbeschreibungen sind notwendige Ergänzungen zu den Transkriptionen, die ihrerseits zumeist Selektionen darstellen“ (ebd.: 930). In ihnen „werden [...] Elemente der Situation stichwortartig festgehalten“ (ebd.). Ihre Funktion ist das Herstellen „eine[s] Zusammenhang[s] zwischen Einzeltranskript/Transkriptausschnitt und Gesamtprojekt“ (ebd.: 932).

⁴¹ Die Transkription nutzt die orthografische Norm im Hinblick auf die Kommasetzung, um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten. Anstelle der Satzschlusszeichen werden Pfeile verwendet, die einen fallenden oder steigenden Tonverlauf (am Äußerungsende) markieren.

Als zweiten analytischen Schritt der funktional-pragmatischen Diskursanalyse führt Redder „eine grobe funktionale Strukturierung“ (Redder 2017: 26) auf. „Dazu gehört zunächst die [...] Identifikation von Anfang und Ende des Diskurses (der Diskurseinheit) nach Maßgabe des übergeordneten Zwecks des transkribierten sprachlichen Handelns“ (ebd.).

Sprachliches Handlungswissen und institutionelles sowie konstellatives Wissen sind durchgehend interpretativ heranzuziehen. Die so bestimmte diskursive Einheit wird dann in funktionale ‚Phasen‘ oder ‚Sektionen‘ strukturiert. Dies kann durch die Art der Fragestellung (etwa nach Phasen diskursiver Wissensvermittlung in universitärer Lehre) geprägt sein oder auf einer (z.B. per Forschungsstand oder Institutionswissen) begründeten Vorkategorisierung des Diskurses beruhen.

(Redder 2017: 26)

Redder fügt zur Abgrenzung hinzu, dass „[die Musterpositionen] [v]on den Phasen zu differenzieren sind“ (ebd.).

Als dritten Analyseschritt führt Redder die „Segmentierung‘ der transkribierten Äußerungen in den analytisch besonders interessierenden Phasen“ (ebd.) an.

Nach Rehbein „sind [[d]ie Segmente] [...] intuitiv vorgenommene Gliederungen, denen im Zuge der Analyse Einheiten der kommunikativen Tiefenstruktur zugeordnet werden“ (Rehbein 2001: 932). Rehbein stellt zudem heraus, dass das Segmentieren ebenfalls ein interpretativer Prozess ist: „Charakteristisch für die Segmentierung ist ihr interpretativer Charakter, d.h. ihre doppelte Revidierbarkeit im Zuge der kommunikativen Tiefenanalyse und der Hörerkorrekturen beim Transkribieren“ (ebd.).

Das Sektionieren und die paraphrasierende Ablaufbeschreibung fasst Rehbein als Heuristiken (vgl. ebd.). Beim Sektionieren werden „größere Gruppen von Segmenten nach ihrer Zusammengehörigkeit zusammen[[ge]faßt]“ (ebd.).

Häufig sind Sektionen der Niederschlag von Handlungsmustern in der kommunikativen Tiefenstruktur. Daher bleiben Sektionsgrenzen als Oberflächengliederungen analytisch vorläufig, bis die zugrundeliegenden ‚Muster‘ [...] und ‚Apparate‘ [...] bestimmt sind. [...] Sektionsstrukturen sind einerseits auf Konstellationen und ihren Wechsel, andererseits auf den Wechsel von Mustern und Diskursarten bezogen. Wechsel, Mischungen und klare Grenzen lassen sich an der sprachlichen Oberfläche interpretativ nachvollziehen.

(Rehbein 2001: 932)

Der heuristische Zwischenschritt der paraphrasierenden Ablaufbeschreibung erfüllt die Funktion, „die lineare Abfolge der Segmente auf die Tiefenstruktur hin ante rem“ (ebd.) zu testen (vgl. ebd.). Die alltagssprachliche Beschreibung „orientiert sich an dem Prä-Konzept einerseits, an der vermuteten Tiefenstruktur andererseits“ (ebd.).

Der Zwischenschritt der paraphrasierenden Ablaufbeschreibung ist ein heuristisches Hilfsverfahren und (noch) keine Rekonstruktion der Tiefenstruktur. Häufig wird jedoch dem in diesem Schritt entstehenden „linearen Schema“ bereits der Status einer Tiefenstruktur zugewiesen; ein derartiges gleichsam lokalistisches Vorgehen kann nicht zutreffen.

(Rehbein 2001: 932)

Der vierte Analyseschritt – die Handlungsanalyse – „erfolgt hermeneutisch und begrifflich“ (Redder 2017: 27). Sie „ist [...] strikt von einer groben inhaltlichen Vorverständigung durch die ‚paraphrasierende Ablaufbeschreibung‘ zu unterscheiden, bei der linguistische Novizen gern verharren“ (ebd.).

Die Bestimmung der Zweckstruktur bzw. des Handlungsmusters und damit der spezifischen Illokution, die Bestimmung der Realisierungsform einer Sprechhandlung (bis in ein pragmatisches Konzept von Stil hinein), propositionale Bestimmung und rekonstruierbares Diskurswissen der Aktanten bilden wesentliche analytische Teile. Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur werden vor diesem Hintergrund ins Verhältnis gesetzt und als Besonderes relativ zum Allgemeinen ermittelt.

(Redder 2017: 27)

Im Zuge der „Analyse kommunikativer Tiefenstrukturen“ (Rehbein 2001: 933) – also „[f]ür die analytische Erarbeitung kommunikativer Tiefenstrukturen wie Muster, Handlungen, Apparate und Wissensstrukturen“ (ebd.) – wird eine „Reinigung der Transkription“ (ebd.) vorgenommen. Tiefenstrukturen bilden sich in der Regel nicht eins zu eins – d.h. unvermittelt – an den Oberflächen, also konkreten Realisierungen, ab (vgl. ebd.).

Aus diesen Gründen werden in einem eigenen methodologischen Schritt zugrundeliegende Strukturen in ihren Oberflächenvorkommen – analog der philologischen Textanalyse – voneinander sedimentiert, d.h. die Transkriptionen ‚gereinigt‘. So werden etwa Segmente, die dem Turn-Apparat zuzurechnen sind, von Musterrealisierungen getrennt (s. Ehlich/Rehbein 1986). Allgemein werden einfache, komplexe und nicht-standardisierte bis hin zu idiosynkratischen Realisierungen unterschieden und für den jeweiligen Zweck der Analyse irrelevante Strukturen zunächst „stillgelegt“.

(Rehbein 2001: 933)

Die analytisch zu rekonstruierenden Tiefenstrukturen (Handlungsmuster) „umfassen Konfigurationen interaktionaler und mentaler Handlungen und werden nach den Beteiligten gesplittet“ (ebd.). Die Funktionalität wird dabei in einem hermeneutischen Prozess ermittelt. „Die Rekonstruktion der Funktionalität der sprachlichen Formelemente wird [...] durch die interpretierende Abbildung von Mustern auf das jeweilige segmentierte und sektionierte Transkript erreicht und vice versa“ (ebd.: 935).

Im nächsten Analyseschritt (Schritt 5) werden laut Redder „komplexer[e] analytisch[e] Herausforderungen oder aber spezifische Fragestellungen an einen Diskurs“ (Redder 2017: 27) erfasst bzw. behandelt (vgl. ebd.). Hierzu führt sie beispielsweise u.a. „die Frage nach institutionsspezifischen Modalverb-Konstruktionen“ (ebd.) auf.

Im abschließenden sechsten Analyseschritt „erfolgt eine Rückkopplung der vollzogenen Diskursanalyse mit den theoretischen Kenntnissen einschließlich deren Kritik oder die systematische Begründung von Konsequenzen für die Handlungspraxis“ (ebd.).

Wir fassen die Schritte der funktional-pragmatischen Diskursanalyse überblickshalber in der folgenden Darstellung zusammen.

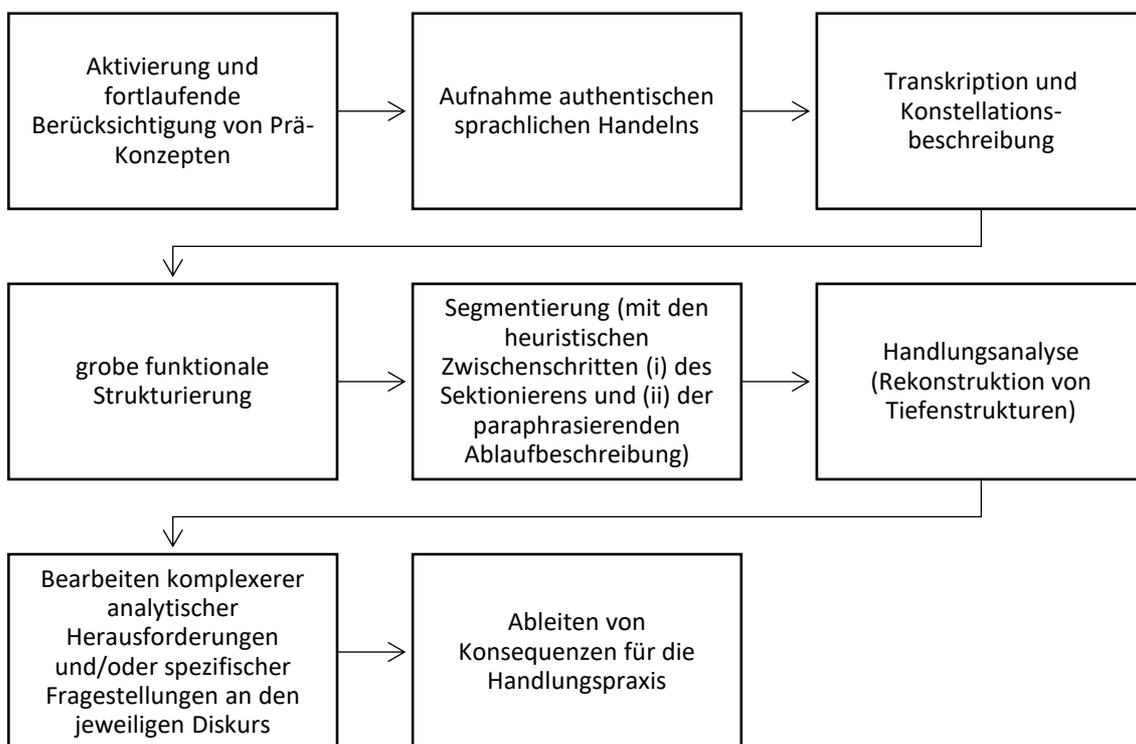


Abbildung 3: Methodische Schritte der funktional-pragmatischen Diskursanalyse

Graefen und Hoffmann fassen das methodische Vorgehen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse ähnlich, heben jedoch die strikte grammatische Einbindung besonders hervor.

Sie [die funktional-pragmatische Diskursanalyse; M.S.] arbeitet an einer Systematik der Diskursarten als Großformen gesellschaftlicher Kommunikation (Narration, Vortrag, Aufgabe-Lösung etc.), die in Diskurstypen wie Beratung, Argumentation, Vernehmung eingehen. Methodisch wird [...] (a) die Konstellation beschrieben (b), nach Äußerungseinheiten segmentiert und gruppiert (c), der Ablauf sukzessiv alltagssprachlich interpretativ paraphrasiert (d), bevor die eigentliche Handlungs- und Musteranalyse (e) erfolgt. Diese orientiert sich strikt an der grammatischen Form und den sprachlichen Prozeduren als kleinsten Einheiten [...].

(Graefen/Hoffmann 2010: 259)

Die stimulusbasierte Befragung der SuS zu ihrem Metaphernverstehen ist ein Diskurs(typ), der entsprechend diskursanalytisch zu untersuchen ist. Im Fokus steht dabei jedoch nicht die (hermeneutische) Rekonstruktion von Tiefenstrukturen, sondern die Rekonstruktion der schülerseitigen Verstehensprozesse. Der in dieser Studie eingesetzte methodisch-empirische Zugriff wird in Kapitel 7.8 spezifischer beschrieben und reflektiert.⁴² Die funktional-pragmatische Diskursanalyse findet in einer an das Forschungsinteresse und den Untersuchungsgegenstand angepassten Weise Anwendung.

Zunächst werden nachfolgend in Kapitel 6.6 das Sampling und das Sample der Studie behandelt.

6.6 Sampling und Sample

6.6.1 Theoretisches und Überblick

Flick stellt fest, dass im Forschungsprozess an diversen Stellen Selektionsentscheidungen getroffen werden müssen.

Die Frage der Auswahl stellt sich im Forschungsprozess an verschiedenen Stellen [...]. In einer Interviewstudie ergibt sie sich etwa bei der Entscheidung, welche Personen interviewt werden (Fallauswahl) und welchen Gruppen sie entstammen sollen (Fallgruppenauswahl). Weiterhin stellt sie sich bei der Entscheidung, welche der durchgeführten Interviews im Weiteren berücksichtigt, d.h. transkribiert und interpretiert werden sollen

⁴² Die funktional-pragmatische Diskursanalyse zeigt, dass das schulspezifische Handlungsmuster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen auf taktisch modifizierte Weise eingesetzt wird, um Daten zum schülerseitigen Metaphernverstehen zu erhalten.

(Auswahl des Materials). Bei der Interpretation der Daten stellt sich die Frage der Entscheidung darüber, welche Ausschnitte des Textes für die Interpretation insgesamt oder für besonders detaillierte Auswertungen herangezogen werden sollen (Auswahl im Material). Schließlich stellt sich die Frage noch bei der Darstellung der Ergebnisse: An welchen Fällen bzw. an welchen Textausschnitten lassen sich die Ergebnisse am besten verdeutlichen (Präsentationsauswahl)?

(Flick ⁵2012: 154–155)

Bei der Auswahl der SuS für die Untersuchung im Sinne eines Samplings wurden diverse Vorab-Festlegungen getroffen, auf die nachfolgend näher eingegangen wird. Ziel ist es, die Auswahl zu reflektieren und zu begründen. Nach Flick „[werden] [i]n Forschungsdesigns mit einer Vorab-Festlegung der Samplestruktur [...] Auswahlentscheidungen besonders für die Fall- oder Fallgruppenauswahl getroffen“ (ebd.: 158). Dieses Vorgehen hat – seiner Auffassung nach – gewisse Nachteile.

Bei diesem Vorgehen ist die Struktur der einbezogenen Gruppen vor der Datenerhebung festgelegt und damit auch die Variationsbreite der Vergleichsmöglichkeiten. Dadurch werden sich zumindest auf dieser Ebene kaum tatsächlich neue Erkenntnisse ergeben. Wenn die Entwicklung einer Theorie das Ziel der Untersuchung ist, wird durch diese Form der Auswahl deren Entwicklungsspielraum in einer wesentlichen Dimension eingeschränkt. Von daher eignet sich dieses Vorgehen vor allem für die weitere Analyse, Ausdifferenzierung und gegebenenfalls Überprüfung bereits vermuteter Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen.

(Flick ⁵2012: 158)

Die (kategorialen) Vorab-Festlegungen im Rahmen unserer Studie ((i) Alter und (ii) Sprachaneignungsprofile (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS)) hängen einerseits stark mit den zentralen Forschungsfragen und andererseits mit empirisch notwendigen Reduktionen zusammen. Für die Theoriebildung zum Metaphernverstehen wäre es natürlich u.a. empirisch sinnvoll, weitere Altersgruppen – v.a. auch jüngere Kinder – zu untersuchen. Auch wären Longitudinalstudien, die Individuen über einen längeren Zeitraum hinsichtlich der Entwicklung des Metaphernverstehens untersuchen, wünschenswert. Zudem könnten die Sprachaneignungsprofile (i) SuS mit doppeltem Erstspracherwerb sowie (ii) SuS, die sich das Deutsche als institutionell vermittelte Fremdsprache (DaF) aneignen (systematisch) im Rahmen einer solchen Studie berücksichtigt werden. Auch das Ermitteln der Metaphernverstehensfähigkeit mehrsprachiger SuS in ihrer oder ihren Erst- bzw. Herkunftssprache/n sollte in zukünftigen Studien Berücksichtigung finden. Die vorgenommenen Reduktionen im Hinblick auf die Vorab-Festlegungen sind jedoch für das übergeordnete Ziel der Bearbeitbarkeit unserer Studie notwendig.

Im Gegensatz zu quantitativen Studien sind Repräsentativität und Generalisierbarkeit keine grundlegenden Kriterien im Rahmen dieser explorativ-interpretativen Studie. Kelle und Kluge sind in diesem Zusammenhang der Auffassung, dass auch in quantitativen Studien nicht die Repräsentativität entscheidend ist.

Ausschlaggebend für die Güte einer Stichprobe in der quantitativen Forschung ist [...] nicht Repräsentativität bezogen auf alle denkbaren Merkmale, sondern die Abwesenheit von Verzerrungen in Bezug auf für die Forschungsfragestellung bedeutsamen Merkmale.
(Kelle/Kluge 2010: 41)

Marshall definiert die Zielsetzung qualitativer Studien folgendermaßen: „Qualitative studies aim to provide illumination and understanding of complex psychosocial issues and are most useful for answering humanistic ‘why?’ and ‘how?’ questions” (Marshall 1996: 522). Er führt vier Gründe dafür an, warum Zufallsstichproben (im Sinne eines Wahrscheinlichkeitsansatzes) in diesem Zusammenhang ungeeignet sind.

Even if a representative sample was desirable, the sampling error of such a small sample is likely to be so large that biases are inevitable. Secondly, for a true random sample to be selected, the characteristics under study of the whole population should be known; this is rarely possible in a complex qualitative study. Thirdly, random sampling of a population is likely to produce a representative sample only if the research characteristics are normally distributed within the population. There is no evidence that the values, beliefs and attitudes that form the core of qualitative investigation are normally distributed, making the probability approach inappropriate. Fourthly, it is well recognized by sociologists that people are not equally good at observing, understanding and interpreting their own and other people’s behaviour.

(Marshall 1996: 523)

Marshall argumentiert, dass im Rahmen qualitativer Untersuchungen eine angemessene Größe der Stichprobe eine solche ist, die die Forschungsfrage/n auf angemessene Art und Weise beantwortet (vgl. ebd.). Zudem kommt der Berücksichtigung des Kontexts der Untersuchung eine entscheidende Rolle zu.

It is important to recognize that the essence of the qualitative approach is that it is naturalistic – studying real people in natural settings rather than in artificial isolation. Sampling therefore has to take account not only of the individual’s characteristics but also temporal, spatial and situational influences, that is, the context of the study.

(Marshall 1996: 524)

Er schließt einen „perfect way to sample“ (ebd.) aus und betont, dass qualitatives Sampling in der Regel eines „flexible, pragmatic approach“ (ebd.) bedarf.

Auch Kelle und Kluge betonen, dass im Rahmen qualitativer Studien „[b]ei einer *zufälligen* Ziehung der Fälle [...] die *zufälligen Stichprobenfehler*, die bei großen Samples kaum ins Gewicht fallen, zu folgenschweren Verzerrungen führen [würden]“ (Kelle/Kluge 2010: 42; Hervorh. i.O.). Zufallsstichproben sind daher in diesem Zusammenhang wenig sinnvoll.

Stattdessen müssen hier Verfahren einer bewussten (d.h. nicht zufälligen!), *kriterienge- steuerten Fallauswahl* und *Fallkontrastierung* eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden.

(Kelle/Kluge 2010: 43; Hervorh. i.O.)

Die Fallauswahl für unsere Studie erfolgte durch eine bewusste Vorab-Festlegung rele- vanter Kriterien. Um eine Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Sprachaneig- nungstypen gewährleisten zu können, wurden – wie bereits erwähnt – die Kategorien Deutsch als Erst- bzw. Muttersprache (DaM), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie die Gruppe der neu zugewanderten SuS (Seiteneinsteiger) berücksichtigt. Darüber hinaus wurde im Vorfeld festgelegt, dass unterschiedliche Altersgruppen gebildet und unter- sucht werden sollten, um auch in dieser Hinsicht Vergleichbarkeit (zwischen den (Alters-)Gruppen) zu schaffen. Hierbei ist zu betonen, dass die Untersuchung in dieser Hinsicht den Charakter einer (qualitativen) Querschnittsstudie hat. Die individuelle Entwicklung des Metaphernverstehens müsste im Rahmen von Longitudinalstudien herausgearbei- tet werden.

Eine weitere Vorab-Festlegung betrifft die Anzahl der befragten SuS. Diese wurde vorab auf drei SuS pro Teilgruppe festgesetzt, wodurch sich eine Gesamtanzahl von 27 in der Studie befragten SuS ergibt.⁴³

⁴³ Ein einzelner Schüler bzw. eine einzelne Schülerin pro Sprachaneignungsprofiltyp und Alters- gruppe ist u.E. nicht ausreichend, da so auf der Basis eines Einzelfalls nur eine Entweder-oder- Aussage möglich wäre. Zwei SuS pro Sprachaneignungsprofil und Altersgruppe bedeuteten, dass nur Aussagen hinsichtlich einer Übereinstimmung oder Nicht-Übereinstimmung getroffen wer- den können (entweder verstehen beide SuS eine bestimmte Metapher oder nicht). Bei drei SuS ist es möglich, entweder eine Übereinstimmung oder Nicht-Übereinstimmung zu erhalten. Bei Nicht-Übereinstimmung liegt aber zumindest eine (minimale) Tendenz vor (z.B. dann, wenn zwei SuS einer Gruppe eine bestimmte Metapher verstehen, ein Schüler bzw. eine Schülerin jedoch nicht). Ein derartiges Verfahren setzt natürlich voraus, dass man das Metaphernverstehen binär kodiert (*verstanden* vs. *nicht verstanden*). Es ist im Rahmen einer explorativ-interpretativen Stu- die nicht zu erwarten, dass komplexe Phänomene sich so reduktionistisch gruppieren bzw. ka- tegorisieren lassen. Dennoch wird in dieser Studie diese numerische Vorab-Festlegung (drei SuS pro Sprachaneignungsprofiltyp und Altersgruppe, N = 27) insbesondere aus Gründen der Durchführbarkeit und Bearbeitbarkeit getroffen.

Somit sind das Alter der SuS⁴⁴, ihr Sprachaneignungsprofil (DaM-, DaZ- oder neu zugewanderte SuS) und die Anzahl der SuS pro Teilgruppe (sowie dadurch auch die Gesamtanzahl (N = 27)) vorab getroffene Festlegungen des Samples. Dieses hat auch Züge eines Convenience-Samples dahingehend, dass nicht alle SuS, die die Sek I einer weiterführenden Schule besuchen und somit dem Alterskriterium entsprechen, hätten befragt werden können, sondern nur SuS mit einem der gesuchten Sprachaneignungsprofile und im gesuchten Alter befragt wurden, die eine Schule in Nordrhein-Westfalen (spezifischer: Dortmund oder Umgebung) besuchen. Hinzu kommt, dass sowohl die Erziehungsberechtigten als auch die Schulleitungen und natürlich die SuS selbst bereit sein mussten, bei der Untersuchung mitzuwirken bzw. an ihr teilzunehmen. Überwiegend ausgeschlossen wurden SuS mit doppeltem Erstspracherwerb, da es sich dabei um einen weiteren spezifischen Sprachaneignungstyp handelt. Die SuS besuchen entweder ein Gymnasium (die Mehrheit), eine Real- oder eine Gesamtschule. Der Sozialindex der jeweiligen Schule sowie das Geschlecht des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin stellen keine Auswahlkriterien bzw. Vorab-Festlegungen dar, da in dieser Studie explorativ ermittelt werden soll, wie sich das Metaphernverstehen vollzieht. Faktoren wie z.B. der Sozialindex der jeweiligen Schule sind u.a. für bildungswissenschaftlich orientierte Studien relevant, wobei natürlich der Zusammenhang von Sprachaneignungserfolg und sozialem Milieu sowie Bildungsniveau auch für die Mehrsprachigkeitsforschung von zentralem Interesse ist. Die Auswahl potentiell relevanter Faktoren bzw. Merkmale wird zunächst auf ein Minimum beschränkt, um die Bearbeitbarkeit der Forschungsfrage(n) zu gewährleisten. In anschließenden Studien könnten die Ergebnisse auf die Rolle weiterer Faktoren hin untersucht werden. Das Geschlecht hat sich bei bisherigen Studien zum Metaphernverstehen nicht als relevanter Faktor herauskristallisiert (s. Kapitel 3.3).

Kelle und Kluge fassen diese Art des Samplings als qualitativen Stichprobenplan (vgl. Kelle/Kluge 2010: 50–55).

⁴⁴ Ehlich, Bredel und Reich differenzieren zwischen Lebens-, Lern- und Kontaktalter (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 28–29) und stellen fest, dass „[a]m Lebensalter orientierte Zeitschnitte [...] institutionell von großer Bedeutung [sind]“ (ebd.: 29). Lern- und Kontaktalter der befragten mehrsprachigen SuS sind keine Vorab-Festlegungen, werden aber im Rahmen der Studie systematisch erhoben und berücksichtigt.

Der Stichprobenplan sollte [...] so angelegt sein, dass VertreterInnen aller relevanten Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind. Dabei muss stets berücksichtigt werden, dass ein wichtiges Ziel qualitativer Stichprobenziehung zwar nicht statistische Repräsentativität, wohl aber die Abbildung der Varianz bzw. Heterogenität im Untersuchungsfeld darstellt.

(Kelle/Kluge 2010: 52)

Auch wenn z.B. SuS mit Deutsch als Fremdsprache sowie weitere Sprachaneignungsprofiltypen und Altersklassen nicht berücksichtigt werden, deckt unsere Zusammenstellung eine für das Erkenntnisinteresse wesentliche Varianz ab. Entscheidend ist v.a., dass sowohl SuS, deren L1 nicht das Deutsche ist, als auch SuS mit der L1 Deutsch Teil des Samples dieser Studie sind.

Patton verwendet die Nominalgruppe „*purposeful sampling*“ (Patton 2002: 46; Hervorh. i.O.), um damit die Auswahl solcher Fälle zu bezeichnen, die von hoher Bedeutung für das Forschungsziel sind (vgl. ebd.). Im Zusammenhang unserer Studie kann man – unserem Verständnis nach – die Vorab-Festlegungen beim Sampling als zweckgerichtet sowie als „Plan“ (im Hinblick auf die Zusammensetzung des Samples) begreifen.

Um Aussagen zum jeweiligen Sprachprofil eines Schülers bzw. einer Schülerin treffen zu können, wurden sprachbiografische Daten aller SuS erhoben. Wir gehen darauf weiter unten näher ein. Wie bereits mehrfach erwähnt, werden für die Studie DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS berücksichtigt. Während die Gruppe der DaM-SuS sich als (relativ) sprachlich homogen charakterisieren lässt, liegt bei der Gruppe der neu zugewanderten SuS die größte sprachliche Diversität im Rahmen unserer Untersuchung vor. Die Gruppe der DaZ-SuS nimmt eine Zwischenstellung ein. Die unterschiedlichen Gruppen verfügen über unterschiedliches sprachliches Wissen. Gerade die Gruppe der neu zugewanderten SuS bedarf „gezielte[r], individuelle[r] Unterstützung bei der Sprachaneignung“ (Ehlich 2012: 5). Sie „[haben] bereits in einem anderen Land die Schule besucht, den Schriftspracherwerb in einer anderen Sprache, u.U. auch in einem anderen Zeichensystem, durchlaufen“ (ebd.).

Die nachfolgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die Zusammenstellung der Personen (SuS) für die Untersuchung.

Sprachaneignungsprofil und Anzahl SuS (N = 27)	Erstsprachen
<ul style="list-style-type: none"> • 9 DaZ-SuS 	<ul style="list-style-type: none"> • Albanisch (1x) • Kurdisch (2x) • Serbisch (2x) • Türkisch (4x)
<ul style="list-style-type: none"> • 9 neu zugewanderte SuS 	<ul style="list-style-type: none"> • Arabisch (5x) • Kurdisch (1x) • Mazedonisch (1x) • Persisch (1x) • Tamil (1x)
<ul style="list-style-type: none"> • 9 DaM-SuS 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch (9x)

Tabelle 4: Grober Sample-Überblick

Die häufigsten Erstsprachen im Rahmen unserer Untersuchung sind somit Deutsch (33%), Arabisch (19%), Türkisch (15%) und Kurdisch (11%).

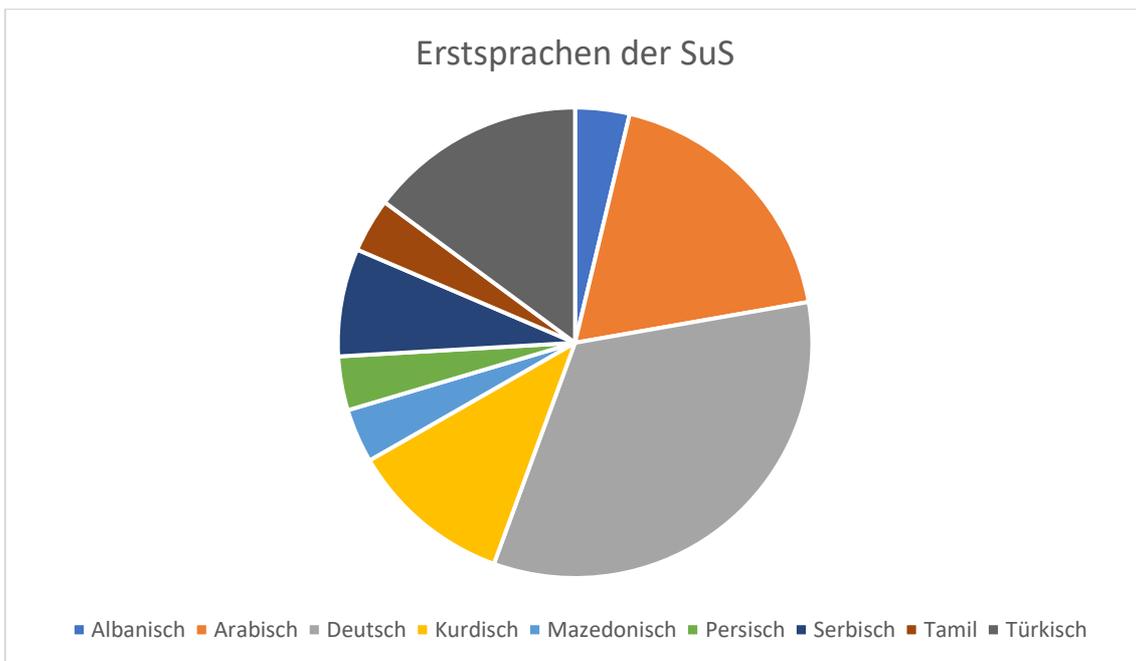


Abbildung 4: Überblick über die Erstsprachen aller SuS im Sample

Dabei handelt es sich jedoch um simplifizierte, abstrahierte Darstellungen der tatsächlichen sprachlichen Diversität bzw. Heterogenität.

Sprache ist eine Abstraktionskategorie. Es ist zwischen unterschiedlichen Varietäten einer (konkreten natürlichen) Sprache zu unterscheiden. Basierend auf Flydal (1952) differenziert Coseriu (mindestens) drei Varietätsdimensionen historischer Sprachen (vgl. Coseriu 1980: 111).

Es gibt [...] in einer historischen Sprache zumindest drei Arten der inneren Verschiedenheit, und zwar: *diatopische* Unterschiede (d.h. Unterschiede im Raume), *diastratische* Unterschiede (Unterschiede zwischen den sozial-kulturellen Schichten) und *diaphasische* Unterschiede, d.h. Unterschiede zwischen den Modalitäten des Sprechens je nach der Situation desselben (einschließlich der Teilnehmer am Gespräch).

(Coseriu 1980: 111; Hervorh. i.O.)

Unter einer historischen Sprache versteht er „ein Gefüge von historischen Traditionen des Sprechens, das eben als autonome „Sprache“ von seinen eigenen Sprechern und von den Sprechern anderer Sprachen anerkannt wird“ (ebd.: 109).⁴⁵ Somit können bereits Unterschiede in der vermeintlich sprachhomogenen Gruppe der DaM-SuS – v.a. im Hinblick auf die diastratische und die diaphasische Dimension, vermutlich weniger im Hinblick auf die diatopische Dimension (z.B. unterschiedliche individuelle Ausprägungen sozialer und/oder situativer Spracherfahrungen bei anzunehmender Vergleichbarkeit bzw. Homogenität im Hinblick auf die regionale Sprachsozialisation) – vorliegen. So ist also u.a. auch die deutsche Sprache eine Abstraktions- und Subsumtionskategorie für unterschiedliche sprachliche Varietäten (Regiolekte, Soziolekte, Register). Durch das Rezipieren schriftsprachlicher Schulbuchtexte als Verstehensreize – und somit der deutschen Standardvarietät – wird ein varietätenbedingtes Einwirken auf das schülerseitige Verstehen ausgeschlossen.

Nachfolgend werden die unterschiedlichen Sprachen der SuS im Sample kurz einzeln dargestellt.

6.6.2 Herkunfts- bzw. Familiensprachen der SuS

Die Herkunfts- bzw. Familiensprachen der an der Studie teilnehmenden SuS sind (i) Albanisch, (ii) Arabisch, (iii) Deutsch, (iv) Kurdisch, (v) Mazedonisch, (vi) Persisch, (vii) Serbisch, (viii) Tamil und (ix) Türkisch. Diese Sprachen werden in dieser Reihenfolge kurz überblicksartig dargestellt.

Das Albanische „stellt [...] einen eigenen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie dar“ (Kallulli 2014: 406). „Es ist [...] von seinem Ursprung her mit keiner anderen der lebenden indoeuropäischen Sprachen besonders eng verwandt“ (ebd.).

⁴⁵ Unserer Auffassung nach ist jede natürliche Sprache eine historische Sprache.

Sie [die albanische Sprache; M.S.] hat innerhalb dieser Sprachfamilie einen Sonderstatus [...], der darin begründet liegt, dass das sprachliche Formensystem keine augenfälligen Ähnlichkeiten mit denen der Nachbarsprachen aufweist, auch wenn diese durch Sprachkontakt auf das Albanische eingewirkt haben.

(Selmani 2017a: 164)

Obwohl das Albanische Lehnwörter aus dem Lateinischen und Türkischen übernommen hat (vgl. Kallulli 2014: 406), verfügt es über „einen recht eigenständigen Wortschatz“ (ebd.). Seine Verbreitung ist nicht ausschließlich auf Albanien limitiert.

Albanisch hat knapp 7,6 Millionen Sprecher, wobei Albanien und der Kosovo das zentrale Sprachgebiet repräsentieren. Kleinere Sprechergruppen leben aber auch im angrenzenden Makedonien, Montenegro und Griechenland; in Süditalien (Sizilien eingeschlossen) gibt es ebenfalls seit mehreren Jahrhunderten albanischsprachige Minderheiten, die aus Griechenland eingewandert sind.

(Kallulli 2014: 406)

Die albanische Sprache „ist stark dialektal aufgefüchert, wobei traditionell zwei Hauptvarietäten, nämlich Ghegisch und Toskisch, unterschieden werden“ (ebd.: 407). Die letztere Varietät – der toskische Dialekt – ist die Basis des modernen Standardalbanisch (vgl. ebd.).

Insbesondere die diatopische Dimension spielt auch im Hinblick auf dialektale Unterschiede u.a. des Arabischen, des Kurdischen sowie des Persischen eine wichtige Rolle.⁴⁶

Einerseits unterscheidet sich die arabische Alltagssprache vom Hocharabischen: „In der Alltagssprache dominieren regionale Dialekte, die sehr heterogen sind und in einem erheblichen Maße von der idealisierten und normierten Hochsprache abweichen“ (Selmani 2017b: 148–149). Andererseits ist auch zwischen klassischem und modernem Hocharabisch zu unterscheiden (vgl. ebd.: 148).

⁴⁶ Sowohl beim Arabischen als auch beim Persischen ist es umstritten, ob es sich dabei (den jeweiligen Varietäten) um unterschiedliche Sprachen handelt oder nicht.

Das klassische Hocharabisch ist hauptsächlich auf religiöse Institutionen beschränkt und wird rigoros bewahrt, um einer korrekten Lesung und damit einer korrekten Interpretation des Korans gerecht zu werden. Deshalb wird an Schulen und Universitäten der Koran auswendig gelernt. Der hohe Status des klassischen Hocharabisch, seine Sakralisierung hat dazu geführt, dass die gegenwärtige Hochsprache sich nicht von der klassischen Variante emanzipieren konnte.

(Selmani 2017b: 148)

Unterschiede zum klassischen Hocharabisch seien in der Lexik und Stilistik feststellbar, während die Syntax überwiegend konserviert wurde (vgl. ebd.).

„Arabisch wird in 25 Ländern (z.B. Irak, Libanon, Ägypten, Syrien, Saudi-Arabien, Jemen) als Erstsprache von ca. 250 Millionen Sprechern gesprochen“ (ebd.). Hinzu kommt, dass „mehrere Millionen Sprecher Arabisch als Zweitsprache (z.B. in Marokko, Algerien, Sudan) [sprechen]“ (ebd.). Es ist anzunehmen, dass Kinder zunächst v.a. auch mit dem jeweiligen regionalen arabischen Dialekt sprachlich sozialisiert werden, bevor sie mit dem Eintritt in eine religiöse bzw. Bildungsinstitution mit dem schriftsprachlichen Register des Hocharabischen besser vertraut (gemacht) werden. Bei arabischsprachigen SuS kann somit eine durchaus hohe Varianz bzw. Diversität vorliegen.

„Jede Sprache überspannt regional, sozial oder bereichsspezifisch differenzierte Varietäten, deren grammatischer Kern weitgehend identisch ist, die sich in Aussprache, Intonation, Wortschatz oder Wortgebrauch aber unterscheiden“ (Hoffmann 2017b: 16). Das gilt auch für die deutsche Sprache. Sie „ist eine westgermanische Sprache mit gut 90 Millionen Sprechern“ (ebd.) und „Landessprache in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Luxemburg, Liechtenstein“ (ebd.). Zudem ist sie die Sprache von Minderheiten in weiteren Ländern (vgl. ebd.). Auch das Deutsche kennt diverse Varietäten – Dialekte (z.B. Bairisch), „Jugendjargons [...] [und; M.S.] Fachsprachen“ (ebd.) etc.

„Beim Kurdischen handelt es sich eigentlich um eine ganze Gruppe von miteinander eng verwandten Sprachvarietäten“ (Schmidinger o.J.: 1). Hier ist die Situation vergleichsweise komplexer, „[d]a es bis heute keinen kurdischen Nationalstaat gibt, der eine bestimmte Varietät als Nationalsprache durchgesetzt hätte“ (ebd.). Somit kann die klassifikatorische Frage, „ob es sich dabei um *eine* Sprache mit stark voneinander differierenden Dialekten oder um miteinander eng verwandte Sprachen handelt“ (ebd.; Hervorh. i.O.), nicht beantwortet werden (vgl. ebd.). „[D]ie verschiedenen Varietäten des Kurdischen [...] [gehören] zur nordwestiranischen Unterfamilie der iranischen Sprachen“

(ebd.) und werden schätzungsweise von „zwanzig bis dreißig Millionen“ (ebd.) SprecherInnen gesprochen (vgl. ebd.). Kurdische Sprachen bzw. Varietäten werden in unterschiedlichen Regionen gesprochen.

Das zusammenhängende Kerngebiet des **kurdischen Sprachraumes** erstreckt sich über ein Territorium, das seit dem Ende des Ersten Weltkriegs auf die Türkei, den Irak, Syrien und den Iran aufgeteilt ist. In Khorasan, an der Grenze der heutigen Staaten Iran und Turkmenistan, existiert seit dem 16. Jahrhundert eine kurdische Enklave mit über 500.000 Menschen, deren Vorfahren von den Safawiden dort angesiedelt wurden.

(Schmidinger o.J.: 1; Hervorh. i.O.)

In der autonomen Region Kurdistan im Irak „werden [...] drei bis vier sehr unterschiedliche Varietäten des Kurdischen gesprochen, von denen zwei einen semi-offiziellen Charakter haben“ (ebd.: 2). „Außerhalb des Irak hat das Kurdische in keinem Staat den Status einer Amtssprache“ (ebd.: 3). Zu den Varietäten sind u.a. Kurmancî (Türkei und Syrien) sowie Soranî und Bahdînî (Kurdistan) zu zählen (vgl. ebd.: 2–4).

Auch Adli stellt fest, dass der „Kernsprachraum des kurdischen Sprachgebiets [...] in der gebirgigen Grenzregion von Türkei, Iran und Irak liegt“ (Adli 2014: 175). Zudem betont er die Tatsache, dass Kurdisch von „einer Minderheit ohne eigenen Staat“ (ebd.) gesprochen wird und „in der Geschichte auch politischer Unterdrückung ausgesetzt [war]“ (ebd.).

Man kann das Kurdische als einen Verbund von teils sehr unterschiedlichen Dialekten begreifen, die oft kaum gegenseitig verständlich sind. Eine kurdische Standardsprache hat sich nicht entwickelt. Daher wird das Türkische häufig zur Verständigung zwischen den Sprechern verschiedener Dialekte verwendet.

(Adli 2014: 177)

Eine kurdische Standardsprache konnte sich – unserer Auffassung nach – bislang u.a. deswegen nicht entwickeln, da es keine anerkannten Wörterbücher, keine Sprachindustrie etc. gibt – und somit keine Standardnorm.

Mazedonisch ist eine (süd-)slawische Sprache (vgl. Jelen 2014: 1). Sie besteht aus diversen Dialekten (vgl. ebd.) und „ist am engsten mit dem Bulgarischen verwandt“ (ebd.). Die mazedonische Sprache ist keinesfalls auf Mazedonien als Sprachgebiet beschränkt.

Mazedonisch [...] wird in der Republik Mazedonien von ca. 1,3 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen. Minderheiten von Mazedoniern leben in Bulgarien, Albanien und Griechenland (über 40.000). In Australien (über 80.000), weiteren Teilen Europas (in Deutschland über 60.000, in Italien über 40.000, in Serbien über 20.000) und Übersee (in Kanada über 20.000, in den USA über 40.000) ist Mazedonisch ebenfalls als Migrantensprache vertreten.

(Jelen 2014: 1)

Die Zahl der Sprecherinnen und Sprecher der mazedonischen Sprache wird insgesamt auf ca. zwei Millionen geschätzt (vgl. ebd.).

Persisch bezeichnet einerseits „die offizielle Sprache des Iran [...] (das West-Farsi)“ (Adli 2014: 177) sowie andererseits „größere Sprachfamilien, die diese umfassen (Ost- und West-Farsi oder eine noch größere Sprachfamilie)“ (ebd.).

Die persische Sprache „hat mehrere Standardvarietäten“ (Sadaghiani 2011: 3), was sie zu einer plurizentrischen Sprache macht (vgl. ebd.). Sie „gehört zum iranischen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie“ (ebd.) und „ist Amtssprache im Iran, in Afghanistan (gemeinsam mit Paschtu) und in Tadschikistan“ (ebd.). Zudem wird sie in diversen Staaten als Minderheitensprache gesprochen (vgl. ebd.). Persisch ist durchaus weit verbreitet.

Über 70 Millionen Menschen sprechen Persisch als Muttersprache, etwa 39 Millionen von ihnen leben im Iran, 17 Millionen in Afghanistan und weitere 17 Millionen in Zentralasien (vor allem in Tadschikistan und in Usbekistan). Weitere 60 Millionen sprechen Persisch als Zweitsprache.

(Sadaghiani 2011: 3)

Während Iran-Persisch als *Fārsi* bezeichnet wird (iranisch-persische Standardvarietät), bezeichnet man Afghanistan-Persisch als *Dari* (afghanisch-persische Standardvarietät) (vgl. ebd.). „Die Bezeichnung Tadschikisch für die Sprache der Tadschiken wurde erst in sowjetischer Zeit geprägt“ (ebd.).

Serbokroatisch „war eine Dachsprache für serbische und kroatische, aber auch bosnische und montenegrinische Dialekte“ (Szucsich 2014: 197).⁴⁷

⁴⁷ Das Serbische (kyrillisches Alphabet) unterscheidet sich vom Kroatischen (lateinisches Alphabet mit zusätzlichen diakritischen Zeichen) hinsichtlich der Schrift bzw. des Schriftsystems.

Das BKS [Bosnisch/Kroatisch/Serbisch; M.S.] mit seinen Varietäten, den Staatssprachen Serbiens, Kroatiens, Bosniens und Montenegros, bildet [...] mit dem Slowenischen [...] die westliche Gruppe der südslawischen Sprachen. [...]

Die östliche Gruppe besteht aus dem Bulgarischen [...] und dem Mazedonischen [...]. Zwischen diesen Standardsprachen und den regionalen Dialekten findet man zahlreiche Übergangsformen – übrigens auch vom Bulgarischen und Mazedonischen zum BKS.

(Szucsich 2014: 197–198)

Serbisch „ist die Amtssprache in Serbien und wird von ungefähr 6,7 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen“ (Havkić/Preljević o.J.: 1). Darüber hinaus wird die serbische Sprache u.a. „auch in Teilen Bosnien und Herzegowinas, in Montenegro, im Kosovo, in der Vojvodina, in einigen Teilen Kroatiens und in Makedonien gesprochen“ (ebd.). Die Gesamtzahl ihrer Sprecherinnen und Sprecher wird weltweit auf „ca. 12 Millionen Menschen“ (ebd.) geschätzt. Neben der Standardsprache existieren „umgangssprachliche Abweichungen [...] sowie dialektale Unterschiede, sowohl innerhalb des Landes als auch zu den verwandten [...] Varianten“ (ebd.).

Tamil ist eine (süd-)drawidische Sprache (vgl. Krishnamurti 2003: 19), die v.a. in Teilen Indiens (Tamil Nadu) und in Sri Lanka gesprochen wird und dort den Status einer Amtssprache hat. Kennzeichnend für die tamilische Sprache ist die Situation der Diglossie.

As in the case of Pre-Modern Greek and Arabic, Tamil has ‘diglossia’ (Ferguson 1964), which means that the standard written and spoken variety of Tamil [...] is based on the classical language of an earlier era and not on any of the contemporary regional dialects. The spoken variety [...] is not used for formal roles in speech and writing. The newspaper language and the language of political speeches are ‘high’. The ‘low’ variety is used in conversations and lately for movie dialogues. There are both geographical and social dialects of the ‘low’ variety. Some of the social dialects are distinguished on the basis of caste (Asher 1982: ix–x). The writing system of the ‘high’ variety is used even for the spoken ‘low’ varieties in plays, etc.; this practice naturally leads to many problems of spelling. The rate of literacy in Tamil Nadu for all ages in 7+ was 63.7 per cent (1991). There were 1,863 newspapers published in Tamil in 1999, of which 353 were dailies (India 2001).

(Krishnamurti 2003: 22)

Die Diversität der tamilischen Sprache beruht also nicht nur auf verschiedenen Varietäten (Regio- und Soziolekte) in der Mündlichkeit, sondern auch auf dem Prestigegefälle der unterschiedlichen Register (Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit). Auch Kastenzugehörigkeit spielt eine Rolle hinsichtlich des Prestiges eines Dialektes.

Die Turksprache Türkisch ist eine agglutinierende Sprache (vgl. Özdil 2017: 96). Sie ist die Amtssprache der Türkei und wird auch außerhalb der Türkei – z.B. in Regionen Bulgariens und Griechenlands – gesprochen (vgl. ebd.: 98). „In Deutschland gilt Türkisch als die am meisten gesprochene Sprache der Migrantinnen und Migranten“ (Gürsoy 2010: 1). Insgesamt „[belaufen sich] [d]ie durch Migration entstehenden Sprecherzahlen außerhalb der Türkei [...] in Westeuropa auf ca. 4-5 Mio., davon mehr als die Hälfte in Deutschland“ (Özdil 2017: 98). Auch das Türkische verfügt über zahlreiche Varietäten (vgl. z.B. Johanson 2001).

Die kurze Behandlung der Sprachen Albanisch, Arabisch, Deutsch, Kurdisch, Mazedonisch, Persisch, Serbokroatisch, Tamil und Türkisch hat gezeigt, dass das Konstrukt Sprache eine Abstraktionskategorie ist, die unterschiedliche Varietäten subsumiert.

SprecherInnen verwendet im konkreten sprachlichen Handeln eine – wie auch immer geartete – Varietät einer Sprache. Es ist möglich, dass SuS, deren Erstsprache z.B. Arabisch ist, in äußerst heterogenen regionalen Dialekten sprachlich sozialisiert worden sind. So entsteht die Notwendigkeit, das Subsumieren unter spezifischen sprachlichen Abstraktionskategorien im Forschungsprozess eingehen zu reflektieren. Sprachliche Kategorien erscheinen zunächst homogen, weisen aber bei genauer Betrachtung in sich eine gewisse Heterogenität auf. U.a. aus diesem Grund wurden detaillierte sprachbiografische Informationen von allen SuS erhoben. Informationen z.B. über den Herkunftsort sowie über eine (potentiell erfolgte) Literalisierung in der (jeweiligen) Herkunftssprache lassen Rückschlüsse auf eine varietätenspezifische Sprachsozialisation zu. Auch wenn für die Untersuchung die unterschiedlichen Varietäten keine zentrale Rolle spielen, ist es dennoch wichtig, (i) diesen Umstand zu reflektieren und (ii) das Vorhandensein eines schriftsprachlichen Registers in den Herkunftsbzw. Familiensprachen zu erfassen, also der Frage nachzugehen, ob eine Literalisierung (Aneignung der literalen Basisqualifikationen I und II) in der Erstsprache stattgefunden hat. So kann u.a. auch eruiert werden, ob die SuS bereits bildungssprachliche Kompetenzen in ihrer jeweiligen Herkunftsbzw. Erstsprache haben aufbauen können. Dabei ist Bildungssprache zu verstehen als „eine Varietät, die nah an der Schriftsprache ist und den Zugang zu ihr voraussetzt, die aber auch mündliche, weniger anspruchsvolle Ausprägungen kennt“ (Hoffmann 2017c: 510).

Damit [mit dem Ausdruck *Bildungssprache*; M.S.] ist ein Repertoire an sprachlichen Ausdrucksmitteln gemeint, das einen differenzierten sprachlichen Zugriff auf sprachlich gebundenes, insbesondere in Texten situationsentbunden versprachlichtes und derart gespeichertes fachliches Wissen zu komplexen Sachverhalten ermöglicht.

(Kameyama 2017: 284)

Im Rahmen des sprachbiografischen Fragebogens wurden Selbsteinschätzungen der SuS zu ihren sprachlichen Fähigkeiten in der jeweiligen Erstsprache (L1) erhoben. So ist es u.a. möglich, auf eine erfolgte Literalisierung in der L1 zu schließen.

6.6.3 Sprachbiografien

Betrachten wir die Zusammenstellung des Samples näher. Um den Entwicklungsprozess des Metaphernverstehens empirisch erfassen zu können, wurden drei unterschiedliche Altersgruppen vorab festlegt: (i) Gruppe A: 10–12 Jahre, (ii) Gruppe B: 13–15 Jahre, (iii) Gruppe C: 16–17 Jahre. Somit werden Daten der unterschiedlichen SuS (die Sprachaneignungsprofile (a) DaZ, (b) DaM und (c) Seiteneinsteiger (neu zugewanderte SuS) als weitere Vorab-Festlegung) relativ zu Beginn, ca. zur Hälfte sowie zum Abschluss der Sek I bzw. kurz vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe II (Sek II) erhoben. Es werden ausschließlich – wie bereits erwähnt – Pseudonyme verwendet. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die teilnehmenden SuS. Ihre Pseudonyme sind den entsprechenden Altersgruppen sowie Sprachaneignungsprofilen zugeordnet.

	DaM-SuS	DaZ-SuS	neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger)
Gruppe A: 10–12 Jahre	1. Elisabeth 2. Julia 3. Lars	1. Adalya 2. Ece 3. Emel	1. Aabid 2. Alena 3. Faizah
Gruppe B: 13–15 Jahre	1. Elias 2. Ella 3. Hannah	1. Adrijana 2. Meran 3. Şahin	1. Adri 2. Habib 3. Hadil
Gruppe C: 16–17 Jahre	1. Luca 2. Lukas 3. René	1. Milo 2. Ronahi 3. Tarik	1. Aadhi 2. Amna 3. Layla
GESAMT (N = 27)	9	9	9

Tabelle 5: Zusammenstellung der Sample-Gruppen mit Pseudonymen

Mittels eines sprachbiografischen Fragebogens, der von allen SuS in der Gesamtgruppe im Beisein einer Lehrkraft bzw. einer Schulsozialarbeiterin und des Forschenden ausgefüllt wurde – also vor den Einzelbefragungen –, wurden detaillierte sprachbiografische

Informationen über die SuS erhoben. Die Sprachbiografie eines Schülers bzw. einer Schülerin kann einen Einblick in seine/ihre sprachliche Sozialisation und sprachlich-kommunikative Lebenswelt geben.

In der Analyse sprachbiografischer Schilderungen eröffnen sich Möglichkeiten, Einstellungen und Haltungen zur Sprache bzw. Sprachvarietäten zu eruieren, die auf das aktuelle Sprachverhalten Einfluss nehmen. Wo es sich um Schilderungen im Zusammenhang sprachbiografisch besonders relevanter Situationen handelt, wie sie im Falle der Migration [...] bestehen, können sprachbiografische Schilderungen die Perspektive der Betroffenen vermitteln und bieten sich Möglichkeiten, die sprachdidaktischen [...] Programme enger an den Bedürfnissen der Zielgruppe zu orientieren.

(Tophinke 2002: 12)

Tophinke hat hier insbesondere den didaktischen Nutzen sprachbiografischer Informationen im Blick. Sie unterscheidet drei Bedeutungen, die mit dem Ausdruck *Sprachbiografie* gemeint sein können. In unserer Untersuchung beziehen wir uns auf die erste dieser drei Bedeutungen.

Einmal kann die gelebte Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und Spracheinstellungen gemeint sein, die ihren spezifischen sprachlichen und sozialen Kontext hat. Um Sprachbiografie geht es zum anderen im Falle einer rein erinnernden Rekonstruktion der sprachbiografisch relevanten Erfahrungen. Schließlich kann Sprachbiografie die sprachliche Rekonstruktion einer Sprachbiografie bezeichnen, die schriftlich oder mündlich realisiert werden kann.

(Tophinke 2002: 1)

Tophinke merkt an, dass die Sprachbiografie einer Person nicht unmittelbar zugänglich ist (vgl. ebd.: 3).

Jede Person besitzt fraglos ihre individuelle Geschichte des Erwerbs von Sprachen, des Umgangs mit Sprache und der Einstellung zu ihr. Diese ist als lebensgeschichtlicher Entwicklungsprozess aber nicht beobachtbar, sondern wird allenfalls indirekt greifbar: Eine sprachbiografische Entwicklung zeigt sich in etwa in Form von Veränderungen des Individuums hinsichtlich seiner Sprachkompetenzen, seines Verhältnisses und seiner Einstellungen zur Sprache bzw. zu spezifischen Sprachen und Sprachvarietäten. Darüber hinaus wird die gelebte Sprachbiografie in der sprachlichen Rekonstruktion greifbar, hier allerdings immer schon als Rekonstruktion, die durch die aktuelle Situation, aus der heraus sie erfolgt, sowie durch kohärenzstiftende und deutende Aktivitäten bestimmt ist. Die gelebte Sprachbiografie ist in diesem Sinne eine anzunehmende, gleichwohl allenfalls indirekt zugängliche Tatsache.

(Tophinke 2002: 3)

Während Tophinke u.E. eher sprachbiografische Erzählungen im Rahmen einer Interviewsituation als methodischen Zugriff im Sinn hat (vgl. ebd.: 8–11), wird in unserer Studie ein Fragebogen zum Erheben sprachbiografischer Informationen eingesetzt.

Die nachfolgenden Tabellen sind eine Kurzzusammenfassung der relevantesten Informationen aus den ausgefüllten sprachbiografischen Fragebögen der SuS.

Gruppe A (10–12 Jahre): DaM-SuS			
Name (Pseudonym)	Elisabeth	Julia	Lars
Geschlecht	weiblich	weiblich	männlich
(Lebens-)Alter	11 Jahre	12 Jahre	12 Jahre
Geburtsort (Land)	DE	DE	DE
in DE⁴⁸ seit	Geburt	Geburt	Geburt
L1⁴⁹	Deutsch	Deutsch	Deutsch
HSU⁵⁰ in DE	/	/	/
Familiensprache/n⁵¹	Deutsch	Deutsch	Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Elternhaus	Elternhaus	Kita (eigene Angabe) ⁵²
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)⁵³	durchgängig 1	durchgängig 1	Grammatik: 3
weitere Sprachen	Englisch, Latein	Englisch, Latein	Englisch ⁵⁴
Einstellungen zur L1/zum Deutschen⁵⁵	L1 (Deutsch): + ⁵⁶	L1 (Deutsch): +	L1 (Deutsch): +

Tabelle 6: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaM-SuS, Gruppe A

⁴⁸ Die Abkürzung *DE* wird für *Deutschland* verwendet.

⁴⁹ *L1* steht für *Erstsprache*.

⁵⁰ Die Abkürzung bzw. das Akronym *HSU* steht für *Herkunftssprachenunterricht*.

⁵¹ Bei mehreren Familiensprachen spiegelt die Reihenfolge der Auflistung die Verwendungshäufigkeit in der Familie wider. Diese wird nicht durch die Verwendungsfrequenz, sondern über die Anzahl der Familienmitglieder, mit denen in dieser Sprache interagiert wird, bestimmt.

⁵² Zwar gibt Lars an, dass er damit begonnen hat, sich das Deutsche in der Kita anzueignen. Da Deutsch die einzige verwendete Sprache in seinem familiären Umfeld ist, begann sein Sprachaneignungsprozess des Deutschen im Elternhaus, in seiner Familie.

⁵³ Im Rahmen der Selbsteinschätzung(en) ihrer sprachlichen Fähigkeiten in ihrer jeweiligen Erstsprache wurden die Kategorien (i) Schreiben, (ii) Sprechen, (iii) Lesen, (iv) Hören sowie (v) Grammatik abgefragt. Es werden hier nur Selbsteinschätzungen in der jeweiligen Fertigkeit aufgeführt, die schlechter sind als die Schulnote 2 (gut). Bei durchgängig sehr guten Selbsteinschätzungen in allen Fertigkeiten wird *durchgängig 1*, *durchgängig 2* oder *durchgängig 1–2* aufgeführt.

⁵⁴ Lars gibt nur Englisch als weitere Sprache an. Es ist aber davon auszugehen, dass auch er – wie seine Peers – eine weitere bildungsinstitutionell vermittelte Fremdsprache (wahrscheinlich Französisch oder Latein) lernt.

⁵⁵ Zur Erfassung der Einstellung zu einer Sprache wurde eine einfache Auswahloption sowie eine Vervollständigung eines mit dem Subjunktorkonjunktiv *weil* eingeleiteten Nebensatzes genutzt (z.B. *Ich spreche gerne deutsch, weil ...* oder *Ich spreche nicht gerne deutsch, weil ...*).

⁵⁶ Die Spracheinstellungen sind wie folgt kodiert: + steht für eine positive Einstellung zur jeweiligen Sprache, - für eine negative Einstellung.

Gruppe A (10–12 Jahre): DaZ-SuS			
Name (Pseudonym)	Adalya	Ece	Emel
Geschlecht	weiblich	weiblich	weiblich
(Lebens-)Alter	11 Jahre	11 Jahre	11 Jahre
Geburtsort (Land)	DE	DE	DE
in DE seit	Geburt	Geburt	Geburt
L1	Türkisch	Türkisch	Türkisch
HSU in DE	/	4 Jahre HSU (Grundschule)	4 Jahre HSU (Grundschule)
Familiensprache/n	Türkisch, Deutsch	Türkisch, Deutsch	Türkisch, Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Kita	Kita, Elternhaus	Kita
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	durchgängig 1–2	durchgängig 1–2	durchgängig 1–2
weitere Sprachen	Englisch, Französisch	Englisch, Latein	Englisch, Französisch
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Türkisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Türkisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Türkisch): + L2 Deutsch: +

Tabelle 7: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaZ-SuS, Gruppe A

Gruppe A (10–12 Jahre): neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger)			
Name (Pseudonym)	Aabid	Alena	Faizah
Geschlecht	männlich	weiblich	weiblich
(Lebens-)Alter	12 Jahre	12 Jahre	10 Jahre
Geburtsort (Land)	Syrien	Mazedonien	VAE ⁵⁷
in DE seit	ca. 2 Jahren	ca. 2 Jahren	ca. 2 Jahren
L1	Arabisch	Mazedonisch	Arabisch
HSU in DE	/	/	seit ca. 4 Monaten
Familiensprache/n	Arabisch, Deutsch	Mazedonisch, Deutsch	Arabisch, Deutsch, Englisch
Aneignungsorte des Deutschen	Schule	Schule	Schule
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	durchgängig 1–2	Schreiben: 3	Schreiben: 4, Lesen: 5, Grammatik: 6
weitere Sprachen	Englisch	Serbisch, Russisch, Englisch	Englisch
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Arabisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Mazedonisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Arabisch): + L2 Deutsch: +

Tabelle 8: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger), Gruppe A

⁵⁷ Die Abkürzung bzw. das Akronym VAE steht für *Vereinigte Arabische Emirate*.

Gruppe B (13–15 Jahre): DaM-SuS			
Name (Pseudonym)	Efi	Emil	Hanne
Geschlecht	weiblich	männlich	weiblich
(Lebens-)Alter	13 Jahre	13 Jahre	13 Jahre
Geburtsort (Land)	DE	DE	DE
in DE seit	Geburt	Geburt	Geburt
L1	Deutsch	Deutsch	Deutsch
HSU in DE	/	/	/
Familiensprache/n	Deutsch	Deutsch	Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Elternhaus	Elternhaus	Elternhaus
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	durchgängig 1–2	durchgängig 1–2	durchgängig 1
weitere Sprachen	Englisch ⁵⁸	Englisch, Französisch	Englisch, Latein
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Deutsch): +	L1 (Deutsch): +	L1 (Deutsch): +

Tabelle 9: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaM-SuS, Gruppe B

Gruppe B (13–15 Jahre): DaZ-SuS			
Name (Pseudonym)	Adrijana	Meran	Şahin
Geschlecht	weiblich	männlich	männlich
(Lebens-)Alter	13 Jahre	14 Jahre	14 Jahre
Geburtsort (Land)	DE	DE	DE
in DE seit	Geburt	Geburt	Geburt
L1	Serbisch	Kurdisch	Türkisch
HSU in DE	/	/	4 Jahre HSU (Grundschule)
Familiensprache/n	Deutsch, Serbisch	Kurdisch, Deutsch	Türkisch, Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Kindergarten	Kindergarten	Kita, Elternhaus
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	Grammatik: 3	Schreiben: 4, Grammatik: 2–3	Grammatik: 3
weitere Sprachen	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Serbisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Kurdisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Türkisch): + L2 Deutsch: +

Tabelle 10: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaZ-SuS, Gruppe B

⁵⁸ Auch Efi wird wahrscheinlich eine weitere Fremdsprache in der Schule lernen, auch wenn sie diese nicht aufführt.

Gruppe B (13–15 Jahre): neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger)			
Name (Pseudonym)	Adri	Habib	Hadil
Geschlecht	männlich	männlich	weiblich
(Lebens-)Alter	13 Jahre	13 Jahre	15 Jahre
Geburtsort (Land)	Indien	Syrien	Syrien
in DE seit	ca. 8 Monaten	ca. 2,5 Jahren	ca. 3 Jahren
L1	Tamil	Arabisch	Arabisch
HSU in DE	/	/	/
Familiensprache/n	Tamil, Englisch, Deutsch	Arabisch, Deutsch	Arabisch, Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Schule, Kirche, Elternhaus	Schule, Internet	Schule
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	Schreiben: 3, Grammatik: 3	durchgängig 1–2	durchgängig 1
weitere Sprachen	Englisch	Englisch	Englisch
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Tamil): + L2 Deutsch: +	L1 (Arabisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Arabisch): + L2 Deutsch: +

Tabelle 11: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger), Gruppe B

Gruppe C (16–17 Jahre): DaM-SuS			
Name (Pseudonym)	Luca	Lukas	René
Geschlecht	männlich	männlich	männlich
(Lebens-)Alter	16 Jahre	16 Jahre	16 Jahre
Geburtsort (Land)	DE	DE	DE
in DE seit	Geburt	Geburt	Geburt
L1	Deutsch	Deutsch	Deutsch
HSU in DE	/	/	/
Familiensprache/n	Deutsch	Deutsch	Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Elternhaus	Elternhaus, Kita, Schule	Elternhaus
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	durchgängig 1–2	durchgängig 2	durchgängig 1–2
weitere Sprachen	Englisch, Latein, Italienisch	Englisch, Latein	Englisch, Latein
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Deutsch): +	L1 (Deutsch): +	L1 (Deutsch): +

Tabelle 12: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaM-SuS, Gruppe C

Gruppe C (16–17 Jahre): DaZ-SuS			
Name (Pseudonym)	Milo	Ronahi	Tarik
Geschlecht	männlich	weiblich	männlich
(Lebens-)Alter	16 Jahre	16 Jahre	16 Jahre
Geburtsort (Land)	DE	DE	DE
in DE seit	Geburt	Geburt	Geburt
L1	Serbisch	Kurdisch	Albanisch
HSU in DE	/	/	/
Familiensprache/n	Serbisch	Kurdisch, Deutsch, Türkisch	Albanisch, Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Kindergarten	Kita, Elternhaus	Kita, Schule
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	Grammatik: 3	Schreiben: 5, Lesen: 3, Hören: 3, Grammatik: 4	Lesen: 3, Grammatik: 4
weitere Sprachen	Englisch	Englisch, Französisch, Spanisch	Englisch
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Serbisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Kurdisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Albanisch): + L2 Deutsch: +

Tabelle 13: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: DaZ-SuS, Gruppe C

Gruppe C (16–17 Jahre): neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger)			
Name (Pseudonym)	Aadhi	Amna	Layla
Geschlecht	männlich	weiblich	weiblich
(Lebens-)Alter	17 Jahre	16 Jahre	17 Jahre
Geburtsort (Land)	Marokko	Afghanistan	Saudi-Arabien
in DE seit	ca. 2 Jahren	ca. 2 Jahren	ca. 3 Jahren
L1	Arabisch	Persisch	Kurdisch, Arabisch ⁵⁹
HSU in DE	/	/	/
Familiensprache/n	Arabisch, Spanisch, Französisch	Persisch, Deutsch	Kurdisch, Arabisch, Deutsch
Aneignungsorte des Deutschen	Straße, Schule	Schule	Schule, Straße
Selbsteinschätzung L1 (nach Schulnoten)	durchgängig 1	durchgängig 1–2	Arabisch: Grammatik: 4
weitere Sprachen	Spanisch, Französisch	keine Angabe	Englisch
Einstellungen zur L1/zum Deutschen	L1 (Arabisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Persisch): + L2 Deutsch: +	L1 (Kurdisch/Arabisch): + L2 Deutsch: +

Tabelle 14: Zusammenfassung der Daten aus dem sprachbiografischen Fragebogen: neu zugewanderte SuS (Seiteneinsteiger), Gruppe C

⁵⁹ Hierbei handelt es sich (wahrscheinlich) um doppelten Erstspracherwerb.

Die Tabellen geben einen Überblick über einige der mittels des sprachbiografischen Fragebogens erhobenen wesentlichen Daten zu den SuS. Wie bereits erwähnt, füllten die SuS die Fragebögen in ihrer jeweiligen (Gesamt-)Gruppe aus. So konnte einerseits verständnissichernd im Diskurs gehandelt werden und andererseits ein höherer Grad an zeitlicher Bearbeitungseffizienz gewährleistet werden. Der sprachbiografische Fragebogen sowie alle weiteren Komponenten und Schritte des methodischen Zugriffs wurden in einer Klasse mit neu zugewanderten SuS, die nicht Teil des Samples unserer Studie sind, zuvor erprobt, da es entscheidend ist, „die Befragungsinstrumente zu pilotieren und einer Güteprüfung zu unterziehen“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 106). Dabei stand insbesondere die Durchführbarkeit des (Gesamt-)Verfahrens – auch mit der Gruppe der neu zugewanderten SuS – im Vordergrund. Es zeigte sich, dass der Fragebogen eingesetzt werden kann, um die gewünschten Daten zu erheben. Im Hinblick auf die Konstruktion des Fragebogens wurde darauf geachtet, Fragegruppen zu bilden. „Fragen zum gleichen Unterthema (z.B. mehrere *Items* zum Konzept *Motivation*) sollten im Allgemeinen in einem Frageblock gestellt werden, um den Eindruck von Unordnung zu vermeiden“ (ebd.: 108; Hervorh. i.O.). Ein Beginn mit für die Befragten leicht zu beantwortenden Fragen ist sinnvoll (vgl. ebd.), sodass „z.B. demographische Fragen am Anfang (konventioneller) oder am Ende des Fragebogens [stehen]“ (ebd.). Unser Fragebogen beginnt mit Fragen zur Person (Name, Alter) und zur Sprachbiografie des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin. Dabei wird u.a. erhoben, welche Sprachen sich die SuS wann und wo angeeignet haben, in welchen Konstellationen sie welche Sprachen verwenden und wie sie ihre Fähigkeiten in diesen Sprachen selbst einschätzen. Anschließend folgen Fragen zur Mediennutzung in der jeweiligen Erstsprache sowie – falls diese nicht das Deutsche ist – zur Mediennutzung in deutscher Sprache. So können u.a. sprachliche Rezeptionspräferenzen ermittelt werden. Die abschließende Gruppe wird gebildet aus Fragen zu den Einstellungen der SuS zu ihren Sprachen. Dabei wird als vorgeschalteter Schritt erhoben, ob sie ihre Erst- und Zweitsprache/n gerne sprechen. Ihre Auswahl sollen sie dann begründen. Wir gehen weiter unten noch etwas spezifischer auf die unterschiedlichen Fragetypen bzw. -formate ein.

Zunächst sind die allgemeinen Vorteile von Fragebogenstudien festzuhalten.

Fragebogenstudien erlauben [...] dem/r Forscher/in, differenzierte Datensätze in einem größeren Umfang auf relativ effiziente Weise zu erheben (*large-scale data gathering*); und zwar zum einen zu objektiven Gegebenheiten (v.a. zu biografischen Angaben der Probanden und zum anderen zu nicht direkt beobachtbaren Phänomenen (z.B. was die Wertvorstellungen, Interessen, Erwartungen, Urteile oder Selbsteinschätzungen der Befragten betrifft).

(Zydatiř 2012: 116; Hervorh. i.O.)

Zydatiř unterscheidet drei Fragegruppen, in die sich Fragen im Rahmen einer Fragebogenstudie funktional einsortieren lassen: (i) „[b]iografisch-demografische Angaben“ (ebd.: 120), (ii) „Fragen zu subjektiv-internen, nicht direkt beobachtbaren Phänomenen“ (ebd.) sowie (iii) „Fragen zum Erfassen konkreter Verhaltensweisen der Beteiligten“ (ebd.: 121). Der Fokus unseres Fragebogens liegt v.a. auf (sprach-)biografischen Angaben (erste Gruppe). Darüber hinaus besteht der Fragebogen aber auch aus Fragen der zweiten Gruppe. „Fragen dieses Typs sondieren die Meinungen, Einstellungen, Präferenzen, Prioritäten und Selbsteinschätzungen der Befragten, die für die jeweilige übergeordnete Forschungsfrage interessant sind bzw. relevant sein könnten“ (ebd.: 120–121). So sollen die SuS z.B. ihre eigenen sprachlichen Fertigkeiten u.a. in der L1 einschätzen und u.a. auswählen, ob sie gerne die deutsche Sprache sprechen. Daran schließt sich dann eine Begründung an, die mittels einer (Neben-)Satzvervollständigung eliziert wird (z.B. *Ich spreche gerne deutsch, weil ...*). Die sprachliche Struktur wird den SuS – sowohl als Formulierungshilfe für sprachlich schwächere SuS, aber auch aus Gründen der Zeitökonomie im Hinblick auf das schülerseitige Ausfüllen des Fragebogens sowie auf das forschenseitige Bearbeiten der Angaben – vorgegeben. Darüber hinaus sollen die Personaldeixis *Ich* und die im Sinne der Subjekt-Verb-Kongruenz entsprechende Flexionsendung des Verbs *-e* (beide realisieren eine deiktische Prozedur) eine Vereinfachung im Hinblick auf die subjektive Perspektivierung durch die vorgegebene Elitzationsstruktur darstellen. Die Angaben der SuS ermöglichen dann Rückschlüsse auf ihre Einstellungen zu bestimmten Sprachen im Sinne einer Verbundenheit zu diesen Sprachen (Spracheinstellungen). Auch Fragen, die sich der dritten Gruppe zuordnen lassen, sind Bestandteil des Fragebogens unserer Studie. „Fragen dieser Art erkunden etwa die individuelle Nutzung der verschiedenen Medien, die Lesegewohnheiten der Probanden oder den zeitlichen Aufwand für die Erledigung der Hausaufgaben“ (ebd.: 121). In unserem Fragebogen werden die SuS danach befragt, ob – und falls ja, welche Medien – und wie häufig sie Medien in ihrer jeweiligen Herkunftssprache sowie in deutscher Sprache nutzen. Aus

diesem Medienkonsum kann auf schülerseitige Sprachpräferenzen sowie auf die ‚Dominanz‘ einer Sprache im Hinblick auf die Rezeption von Medien geschlossen werden. Dem liegt einerseits die Annahme zugrunde, dass SuS (unterschiedliche) Medien bevorzugt in der Sprache bzw. den Sprachen konsumieren, zu der/denen sie sich verbundener fühlen und in der/denen sie ihre (sprachlichen) Identitäten stärker konstruieren. Andererseits ist darin die Annahme enthalten, dass die Frequenz des sprachlichen Inputs im Rahmen des Medienkonsums mit größeren (rezeptiven) Sprachkompetenzen in der präferiert rezipierten Sprache korreliert.

In jedem Fall sind die Angaben der SuS zu reflektieren, da es auch in Fragebogenstudien zu Artefakten kommen kann.

Die Eigenangaben der Befragten sind mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten, denn sie sind nicht immer so zuverlässig, wie sie dem Augenschein nach erst einmal wirken. Insbesondere ist bei der Konzeption, aber auch bei der Auswertung eines Fragebogens auf das Problem des sozial Wünschenswerten im Antwortverhalten von Untersuchungsteilnehmern/innen zu achten.

(Zydati 2012: 121)

Kriterien zur angemessenen Formulierung von Fragen (z.B. das Vermeiden von Ambiguitäten und Suggestionen, Simplizität und Klarheit der Formulierungen etc.) finden sich u.a. in Daase/Hinrichs/Settinieri (2014: 105), Porst (2019: 831–839) sowie Zydati (2012: 121–122). Zydati stellt zudem heraus, dass üblicherweise zwischen drei Frageformaten unterschieden wird (vgl. ebd.: 122): (i) „[o]ffene Fragen“ (ebd.), (ii) „[e]ingeschrnkte Fragen“ (ebd.) sowie (iii) „Fragen mit Ratingskalen“ (ebd.: 123). Unter der Kategorie der eingeschränkten Fragen werden einerseits „die geschlossenen Fragen [...], die auf der Alternativform und der Antwortauswahl (*multiple choice*) beruhen“ (ebd.: 122) sowie andererseits „Fragen [...], die eine numerisch-quantitative Antwort beinhalten“ (ebd.), subsumiert (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit geschlossenen Fragen ist u.a. festzulegen, „ob die *Items* syntaktisch als Frage- oder als Aussagesätze (*Statements*) formuliert werden sollen“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105; Hervorh. i.O.). Bei den Fragen mit Ratingskalen „entscheiden sich die Befragten für einen numerisch interpretierbaren Wert auf einer vorgegebenen Skala mit mehreren Intervallstufen“ (Zydati 2012: 123). Bei der Auswahl müssen sich die Befragten auf einen Wert auf der Skala, „die in der Regel von einem stark „positiv“ zu einem stark „negativ“ besetzten Pol reicht“ (ebd.), festlegen. Dabei „sollten [Ratingskalen] nicht mehr als sieben Stufen anbieten, da die meisten

Befragten Schwierigkeiten haben, zwischen noch mehr Kategorien zu differenzieren“ (ebd.: 124). Zur Umsetzung wird üblicherweise entweder eine Likert-Skala oder ein sogenanntes semantisches Differential verwendet (vgl. ebd.).

In unserem Fragebogen werden alle drei Frageformate eingesetzt, d.h., es kommen sowohl offene Fragen vor – wobei in diesem Rahmen auch Formen auftreten, in denen die Perspektive des/der Befragten eingenommen und der Deklarativmodus so verwendet wird, dass die befragten SuS den vorgegebenen Satz vervollständigen müssen (z.B. *Ich spreche gerne deutsch, weil ...*) – als auch eingeschränkte Fragen (z.B. *Wie häufig hörst du dir Radiosendungen auf Deutsch an? Kreuze bitte Zutreffendes an mit den Antwortoptionen täglich, mehrmals pro Woche, einmal pro Woche, mehrmals pro Monat, einmal pro Monat, weniger als einmal pro Monat und nie* (subjektive Häufigkeit; vgl. dazu z.B. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 107)) und Fragen mit Ratingskalen, die sich jedoch ausschließlich auf die Selbsteinschätzung der sprachlichen Fertigkeiten der SuS (Schreiben, Sprechen, Leseverstehen, Hörverstehen und Grammatik) beschränken. Dabei wird eine Skala verwendet, die den SuS vertraut ist: Schulnoten von *sehr gut (1)* bis *ungenügend (6)*. In einigen Fällen geben SuS Zwischenstufen an (z.B. 2–3). Eingeschränkte und offene Fragen überwiegen in unserem sprachbiografischen Fragebogen. Während geschlossene Fragen „schneller zu erheben und einfacher auszuwerten sind“ (Fietz/Friedrichs 2019: 818), ermöglichen offene Fragen das Erheben differenzierterer Daten, ohne „den Befragten in eine bestimmte Richtung zu lenken“ (Züll/Menold 2019: 856; Hervorh. i.O.).

Im Rahmen dieser Arbeit können wir nur auf ausgewählte Aspekte bzw. Datenkategorien eingehen. Die Selektion erfolgt relevanzgeleitet im Hinblick auf die Untersuchung der Entwicklung des Metaphernverstehens der unterschiedlichen Gruppen von SuS.

6.6.4 Diagnostik

Die Untersuchung des (schülerseitigen) Metaphernverstehens betrifft in erster Linie die lexikalisch-semantische (Basis-)Qualifikation der SuS. Dabei wird das Lexikon als „Inventar von Wörtern einer natürlichen Sprache“ (Komor 2008: 51) verstanden.

Es besteht aus einem lexikographierbaren Wortbestand und einem mentalen Lexikon, das das abrufbare internalisierte Wortwissen der Sprachteilhaber bezeichnet. Somit setzt sich die Semantikaneignung zum einen aus der Aneignung und Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes sowie der Fähigkeit, aus LEXEMEN neue Wörter zu bilden, zusammen. Zum anderen schließt sie die Begriffsbildung, die Ausbildung von Oberbegriffen sowie die Aneignung größerer semantischer Einheiten (REDEWENDUNGEN) mit ein.

(Komor 2008: 51; Hervorh. i.O.)

Auch nicht feste Wendungen, Redensarten, Konstruktionen unterhalb der Satzebene können lexikalisch gespeichert sein.

Steinhoff versteht den Wortschatz „als eine Schaltstelle des Spracherwerbs“ (Steinhoff 2009: 33). Die Aneignung des Wortschatzes unterliegt im Rahmen der Bildungsinstitution Schule spezifischen Aneignungsbedingungen. Neben der Literalisierung, die Steinhoff als „Schlüsselereignis für das schulische Wortschatzlernen“ (ebd.: 36) bezeichnet, „[ist] [e]in weiteres wichtiges Charakteristikum des Wortschatzerwerbs in der Schulzeit [...] die Wortschatzprofilierung“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass „[d]ie Bedeutungen der lexikalischen Mittel [...] nach und nach in ihrer Spezifik erkannt und besser zueinander in Beziehung gesetzt [werden] (vgl. Aitchison 1997: 235)“ (Steinhoff 2009: 36). Reich betont im Hinblick auf den Wortschatz von zwei- oder mehrsprachigen SuS, „dass der Wortschatz domänenspezifisch erworben wird und je nach sprachlichem Umfeld zunächst in der einen oder anderen Sprache besser ausgeprägt ist“ (Reich 2008: 177). Komor kritisiert, dass „[sich] Forschungen zur Semantikaneignung [...] in der Regel kaum auf die Institution Schule und ihre damit einhergehenden Anforderungen an das Kind [beziehen]“ (Komor 2008: 260). Im schulischen Kontext relevant sind ihrer Auffassung nach „v.a. die Begriffsbildung, die mit Schuleintritt noch nicht abgeschlossen ist, außerdem die Vorläufer alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich 1999, Graefen 1999) sowie fachsprachliche Ausdrücke und Ausdrucksweisen“ (ebd.). Nach Ehlich trägt die alltägliche Wissenschaftssprache zur Präzision bei (vgl. Ehlich 1999: 19).

Die wissenschaftliche Alltagssprache gewinnt ihre Geschmeidigkeit gerade daraus, daß sie fertige Grenzen nicht setzt, daß sie ein Changieren zwischen der alltäglichen Kommunikation und der wissenschaftlichen Kommunikation möglich macht, und zwar ein Changieren nicht im Sinne der jeweiligen einzelnen brillanten Formulierung, sondern so, daß die alltäglichen Strukturen als tatsächliche Kommunikationsressource für spezifische, nämlich die wissenschaftlichen Zwecke vorgehalten wird.

(Ehlich 1999: 21)

Komor stellt außerdem fest, dass „[d]ie Begriffsbildung im Zusammenhang mit schulischem Wissen [...] kaum untersucht [ist]“ (Komor 2008: 61).

Für die Untersuchung des Metaphernverstehens liegt die Annahme nahe, hinsichtlich der Diagnostik den Wortschatz der untersuchten SuS (vorab) zu erfassen. Ein solches Vorgehen ist aus diversen Gründen, die nachfolgend dargestellt werden, nicht möglich bzw. zielführend.

Mathiebe stellt fest, „dass es bisher weder ausreichend spezifische Diagnoseinstrumente noch umfassende und wirksame didaktische Konzepte zur Förderung des Wortschatzes im Jugendalter gibt“ (Mathiebe 2019: 95). Dabei versteht sie den Wortschatz „als Bindeglied zwischen Sprach- und Weltwissen“ (ebd.: 96) sowie „als Gesamtheit aller im mentalen Lexikon gespeicherten Einheiten“ (ebd.). Mathiebe stellt auch heraus, dass „[d]ie Unterscheidung zwischen der rezeptiven und produktiven Modalität [...] für den Entwicklungsverlauf des Wortschatzerwerbs grundlegend [ist]“ (ebd.). Das Verstehen geht dem Produzieren von Wörtern voraus (vgl. ebd.). „Für das rezeptive Wortwissen ist somit häufig eine weniger feste Verbindung zwischen der Wortform und ihrer Bedeutung nötig, um eine Situation zu erfassen“ (ebd.). Des Weiteren führt Mathiebe hinsichtlich des Wortschatzes noch zwei weitere Unterscheidungsdimensionen an. Neben der rezeptiven und produktiven Modalität ist – ihren Ausführungen nach – einerseits zwischen einem schriftsprachlichen und einem mündlichen Gebrauch sowie andererseits zwischen Wortschatzbreite und Wortschatztiefe zu unterscheiden (vgl. ebd.). Im Zusammenhang des schriftsprachlichen Registers spielt u.a. auch Bildungssprache eine Rolle (vgl. ebd.). Die Unterscheidung von Wortschatzbreite und Wortschatztiefe fasst sie folgendermaßen: „Während die Wortschatzbreite den Umfang aller Wörter im mentalen Lexikon beschreibt, meint die Wortschatztiefe die Qualität der gespeicherten Einträge und damit vorrangig ihre Vernetzung“ (ebd.). Mathiebe betont, dass „es bis heute kein spezifisches Maß für die Wortschatztiefe [gibt]“ (ebd.; Hervorh. M.S.). Da „der Sprachgebrauch intuitiv und automatisiert [geschieht]“ (ebd.), ist es im Hinblick auf diagnostische Verfahren problematisch, Sprachgebrauch zu operationalisieren (vgl. ebd.). Damit adressiert Mathiebe ein weiteres wesentliches Problem im Bereich der Wortschatzdiagnostik. Mit dem Eintritt in die Bildungsinstitution Schule und – damit verbunden – der Aneignung des schriftsprachlichen Registers vollzieht sich eine Vertiefung des Wortschatzes (vgl. ebd.: 97). Die SuS eignen sich einen bildungssprachlichen Wortschatz an, der „mehr als einzelne Lexeme [umfasst]“ (ebd.).

Dabei sind es jedoch nicht zwingend neue Fachtermini, wie z.B. *Photosynthese*, die den Schülern Schwierigkeiten bereiten, sondern vielmehr komplexe Formulierungen, mit denen sich Sachverhalte detailliert beschreiben lassen und die nicht explizit vermittelt werden. Dies sind letztlich die, die das Register der Bildungssprache auszeichnen. Sie sind nicht nur rein lexikalischer, sondern ebenso morphosyntaktischer und textueller Natur.

(Mathiebe 2019: 97)

Mathiebe kritisiert, dass die Erweiterung des Wortschatzes als Aneignung einzelner Lexeme konzipiert wird (vgl. ebd.). Ihrer Auffassung nach ist dieser Sachverhalt der Grund dafür, „warum es bis heute keine genauen Angaben über die Größe des Wortschatzes im Sekundarschulalter gibt“ (ebd.). Die Kombinatorik im Produzieren und Verstehen muss u.E. unbedingt systematisch berücksichtigt werden.

Mathiebe gibt einen Überblick über diagnostische „Verfahren zur Wortschatzuntersuchung“ (ebd.) und stellt fest, dass „[für den Sekundarstufenbereich I [...] letztlich nur der Wortschatztest aus dem CFT 20-R und der PPVT4 geeignet [sind]“ (ebd.: 99). Dabei hebt sie jedoch zwei essentielle Probleme diagnostischer Verfahren zum Wortschatzbereich hervor.

Zum einen werden Instrumente gesucht, die zügig und sicher Gewissheit über die zugrundeliegenden Fähigkeiten von Probanden liefern – vor allem für Personen mit offensichtlichem sprachtherapeutischem Bedarf. Dafür sind die vorhandenen selektiven und standardisierten Verfahren geeignet. Zum anderen wird bei der Wahl solcher Instrumente jedoch schnell vergessen, dass ihre externe Validität begrenzt ist, da sie nur einen kleinen Ausschnitt der Kompetenz aufzeigen und den natürlichen Sprachgebrauch nicht abbilden können.

(Mathiebe 2019: 99)

Die Verfahren sind, wie Mathiebe herausstellt, i.d.R. für das Erkennen eines sprachtherapeutischen Bedarfs konzipiert. Diese Konzeption ist im Rahmen unserer Untersuchung jedoch unbrauchbar. Ein weiterer Kritikpunkt ist, wie bereits erwähnt, dass die Instrumente keine Aussagen zum fach- und bildungssprachlichen Wortschatz der SuS treffen können (vgl. ebd.).

Aufgrund der dargestellten Unzulänglichkeiten bzw. der Ungeeignetheit gängiger Wortschatztests findet in unserer Studie ein alternatives diagnostisches Verfahren Anwendung. Wir folgen in diesem Zusammenhang der Konzeption der (sprachlichen) Basisqualifikationen (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008).

Sprachaneignung bezieht sich [...] auf eine Reihe von Basisqualifikationen (BQ). Sie bilden zusammen einen Qualifikationsfächer, der für das Kind im Verlauf seiner Sprachaneignung zu einer eigenen Wirklichkeit wird. Wenn sich das Kind die Basisqualifikationen in einer angemessenen Weise aneignet, so qualifiziert es sich für die Kommunikation in seinen unterschiedlichen Umgebungen. Es erarbeitet sich eine Handlungsressource, die ihm in vielfältiger Weise nützt. Ohne sie könnte es in der Wirklichkeit der entwickelten Wissensgesellschaften nur mit Mühe leben.

(Ehlich 2012: 2)

Dabei „[ist] [g]erade die Schule [...] eine weithin versprachlichte Institution“ (ebd.), in der der Bildungserfolg wesentlich von einer erfolgreichen Sprachaneignung abhängt (vgl. ebd.). Entscheidend ist, dass die einzelnen Basisqualifikationen „in einem engen Zusammenhang miteinander [stehen]“ (ebd.: 3).

Zweck der Auffächerung des sprachlichen Handelns nach unterschiedlichen Basisqualifikationen ist es, Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel zu begreifen und insbesondere auch solche Teilbereiche sichtbar zu machen, die bisher in der Forschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren haben. Die Unterscheidung der Basisqualifikationen ist eine analytische Unterscheidung. In der Realität des sprachlichen Handelns sind die einzelnen Basisqualifikationen miteinander verknüpft, sie interagieren miteinander. Dies ist für die Aneignung wie für die Förderung wichtig. Sprachaneignung gelingt nur dann wirklich, wenn die unterschiedlichen Qualifikationen in ihrem Zusammenwirken zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren.

(Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19)

Es ist zu unterscheiden zwischen der phonischen Basisqualifikation (A), der pragmatischen Basisqualifikation I (B), der semantischen Basisqualifikation (C), der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation (D), der diskursiven Basisqualifikation (E), der pragmatischen Basisqualifikation II (F), der literalen Basisqualifikation I (G) sowie der literalen Basisqualifikation II (H).⁶⁰ Die Rolle von Institutionen für den Prozess der Sprachaneignung wird systematisch berücksichtigt.

Bei den diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen muss mit entwicklungsrelevanten Einschnitten beim Eintritt in Institutionen (Kindergarten, Schule) gerechnet werden. Dort eignen sich die Kinder institutionsspezifische sprachliche Handlungsmuster an. Die Kinder müssen aus überwiegend dyadischen Interaktionskonstellationen nun in Diskursstrukturen mit mehreren Beteiligten eintreten, anders geregelte Formen der sprachlichen Interaktion erlernen, sich in „pädagogische“ Zusammenhänge einfügen und sich institutionsspezifische Bedeutungen aneignen. Sie kommen systematisch und in zunehmendem Maße mit fachspezifischem Wissen und damit auch mit Fachbegriffen in Berührung, die sich in vielfältiger Weise unterscheiden. Mit den neuen Mustern,

⁶⁰ Die Trennung von z.B. diskursiver und pragmatischer Qualifikation ist u.E. durchaus problematisch, kann an dieser Stelle allerdings nicht weiter diskutiert werden.

Konstellationen und Begriffen erhalten die Kinder ein Sprachangebot, das neue Aneignungsphasen initiiert.

(Ehlich/Bredel/Reich 2008: 25–26)

Die Funktionale Pragmatik ist – wie oben bereits dargestellt (s. Kapitel 5 und 6.5) – u.a. aufgrund ihrer systematischen Berücksichtigung der Institutionalität sprachlichen Handelns, ihrer Wissens- und Sprachmittelorientierung geeignet für Studien zur Sprachaneignung (und -verwendung) in Institutionen.

Als Wortschatzphänomen fällt die Metapher v.a. in den Bereich der semantischen Basisqualifikation (C). Diese erfasst sowohl das rezeptive als auch das produktive Herstellen der „Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik“ (Ehlich 2012: 3). Dabei stellt Ehlich jedoch fest, dass „[d]ie Ausbildung der semantischen BQ⁶¹ [...] jenseits der allerersten Phasen noch immer weitgehend im Dunkeln [liegt]“ (ebd.: 6). Wir gehen nachfolgend näher auf die semantische BQ ein.

Die semantische Basisqualifikation betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei Metaphern und Redewendungen) sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen.

(Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19)

Komor und Reich merken an, dass „[b]ei der Aneignung lexikalisch-semantischer Fähigkeiten [...] drei grundlegende Prozesse ineinander[greifen]: Akkumulation, Anpassung an die Erwachsenensprache und Abstraktion“ (Komor/Reich 2008: 49). Der Prozess der Akkumulation bezeichnet dabei den „Aufbau und die fortlaufende quantitative Erweiterung des aktiven (produktiven) und passiven (rezeptiven) Wortschatzes“ (ebd.). Dieser Prozess wird begleitet von einer „zunehmende[n] morphologische[n] Differenzierung“ (ebd.).

⁶¹ Wir verwenden die Abkürzung BQ für *Basisqualifikation*.

Die Wortkonzepte werden spezieller – und dies betrifft sowohl die lexikalischen Konzepte der neuen wie die „innere Bedeutungsgeschichte“ der schon angeeigneten Wörter. Gleichzeitig vollziehen sich mentale Strukturierungsprozesse, durch die Beziehungen zwischen den Einzelkonzepten gestiftet und Kategorien etabliert werden. Durch diese Strukturierungen stabilisieren sich die semantischen Differenzierungen zwischen den Wörtern, und die Abrufbarkeit der Einzelkonzepte wird in qualitativ erheblicher Weise erhöht. Differenzierung und Strukturierung bedeuten auch, dass sich der Wortschatz des Kindes in zunehmendem Maße der Erwachsenensprache anpasst.

(Komor/Reich 2008: 49)

Kompositions- und Derivationsverfahren sind dabei „wichtige Wege der Wortschatzerweiterung“ (ebd.), die Kinder nutzen, „um Sachverhalte zu benennen, für die ihnen kein Einzelwort zur Verfügung steht“ (ebd.).

Im Vergleich zu einsprachig-deutsch sozialisierten Kindern scheinen zwei- bzw. mehrsprachig sozialisierte Kinder bei ihrer Einschulung über einen geringeren Wortschatzumfang im Deutschen zu verfügen (vgl. ebd.: 54).

Die vorliegenden Untersuchungen [...] deuten einhellig darauf hin, dass der produktive Wortschatz in Deutsch als Zweitsprache beim Übergang aus dem Elementar- in den Primarbereich im Durchschnitt geringeren Umfang hat als der Wortschatz in der Erstsprache und als der Wortschatz einsprachig-deutscher Kinder gleichen Alters.

(Komor/Reich 2008: 54)

Die Einschulung in eine deutsche Bildungsinstitution, die vom monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) geprägt ist, „bewirkt zwar einen Schub in der Aneignung deutschen Wortschatzes“ (Komor/Reich 2008: 55), führe aber nicht zügig zu „eine[r] völlige[n] Angleichung an den durchschnittlichen Wortschatzumfang der einsprachigen Peers“ (ebd.).

Prozesse der Begriffsbildung, die „im Alter von etwa vier Jahren in Gang zu kommen [scheinen]“ (ebd.: 57), finden auch im Laufe der Schulzeit statt. „Mit zehn bis zwölf Jahren bilden sich aus den mentalen Teilstrukturen zunehmend alltägliche Begriffe heraus, die denen von Erwachsenen entsprechen“ (ebd.).

Komor und Reich kritisieren jedoch, dass „[d]ie Lexikonaneignung und Begriffsbildung in der Institution Schule [...] trotz ihrer eminenten Bedeutung für die Bildungsprozesse des Kindes bisher kaum untersucht [sind]“ (ebd.). In diesem Zusammenhang betonen auch sie die Rolle der alltäglichen Wissenschaftssprache „u.a. für die Einführung und Definition von Fachterminologie und die Erklärung fachlicher Zusammenhänge“ (ebd.), des schulisch vermittelten Fachwissens, das einen Beitrag „zur Veränderung von alltäglichen

Konzepten“ (ebd.) leistet, sowie des Wortschatzes, dem ein „wesentliche[r] Anteil an der bereits in der Primarstufe einsetzenden Aneignung von Fachsprachlichkeit“ (ebd.) zukommt (vgl. ebd.). Sie sehen keinen Grund für die Annahme, „dass sich die Prozesse der Begriffsbildung im Medium der Zweitsprache auf wesentlich andere Weise vollzögen als im Medium der Erstsprache“ (ebd.: 58). Natürlich ist zu beachten, dass durch die Partizipation an spezifischen kommunikativen Situationen bzw. Konstellationen Sprachen den gemachten Erfahrungen entsprechend (emotional) besetzt und ausgebaut werden.

Die Aneignung des Wortschatzes verläuft bei zweisprachig aufwachsenden Kindern in analogen, aber nicht notwendigerweise parallelen Prozessen: Unterschiede hinsichtlich der Teilhabe an Kommunikationssituationen in der einen und der anderen Sprache können zu unterschiedlichem Wortschatzumfang führen. Sie können auch dazu führen, dass bestimmte Bedeutungsgruppen in der einen Sprache stärker, in der anderen schwächer besetzt sind. Mit dem Wechsel der Situationen, namentlich bei bildungsbiographischen Übergängen, ändert sich selbstverständlich auch diese domänenspezifische Wortschatzverteilung.

(Komor/Reich 2008: 50)

Auch Reich betont, dass „die auf den Erstsprachenerwerb bezogenen Aussagen zum Umfang des Wortschatzes auf den frühen Aneignungsstufen [...] zunächst einmal hypothetisch auch auf den Zweitsprachenerwerb angewendet werden [können]“ (Reich 2008: 168). Jedoch sei – so Reich – „[a]uf den höheren Aneignungsstufen, also im Bereich des fortgeschrittenen Grundwortschatzes und des Aufbauwortschatzes, [...] mit der Möglichkeit stärkerer Unterschiede zu rechnen“ (ebd.). Auch die Rolle des Sprachwissens muss u.E. bei Mehrsprachigen berücksichtigt werden. Für Reich liegt es zudem nahe, dass ein wesentlich geringerer Wortschatzumfang in der Zweitsprache mit Aneignungsverläufen zusammenhängen kann, die spezifisch für die Zweitsprache sind.

Einzelne Untersuchungen deuten darauf hin, dass der in den IGLU- und PISA-Studien gefundene Rückstand der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Leseverstehen in der Zweitsprache mit einem deutlich geringeren Umfang des Lexikons zusammenhängt (Klieme et al. 2006), das würde eine Annahme von zweitsprachspezifischen Aneignungsverläufen stützen.

(Reich 2008: 168)

Zum Verwenden und Verstehen von Ausdrücken mit übertragener Bedeutung fassen Komor und Reich die Forschungslage dahingehend zusammen, dass sich „erst im frühen Sekundarschulalter“ (Komor/Reich 2008: 50) eine Annäherung an die

Erwachsenensprache vollzieht (vgl. ebd.). Metaphern werden im Bereich der semantischen BQ unter der Kategorie der Redewendungen – zusammen mit Sprichwörtern und Routineformeln – subsumiert (vgl. Komor 2008: 70).

Mit vier Jahren beginnt das Kind einfache metaphorische Äußerungen zu verstehen. Zu den ersten Metaphern, die die Kinder verstehen, gehören solche, die auf sinnlich Wahrnehmbarem beruhen wie Farbe oder Form. Schwerer dagegen werden Metaphern verstanden, die auf funktionalen Merkmalen beruhen, da das Kind in diesen Fällen ein konzeptuelles Wissen darüber haben muss, zu welchem Zweck der Gegenstand eingesetzt wird. Noch Zehnjährige haben Schwierigkeiten, wenn physische Eigenschaften auf psychische Eigenschaften übertragen werden [...], während die Übertragung von physischen auf physische Merkmale [...] bereits gelingt. Bei Siebenjährigen sind die produktive Verwendung und das rezeptive Verstehen von Redewendungen und Routineformeln bereits alltäglich. Aber erst mit zwölf Jahren sind Kinder in der Lage, Redewendungen und Metaphern zu erklären und zu begründen, also darüber zu reflektieren und diese Reflexion zu verbalisieren, wobei ihnen das bei konventionellen Metaphern leichter fällt als bei innovativen, nicht-konventionellen Metaphern.

(Komor/Reich 2008: 59)

Es wird anhand der Daten unserer Studie zu prüfen sein, (i) ob das auch für SuS gilt, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und (ii) ob sich diese Altersstufung bestätigen lässt. Relevante (Einzel-)Studien zum Metaphernverstehen sind detaillierter in Kapitel 3.3 dargestellt; dabei werden auch theoretische sowie methodische Unzulänglichkeiten der Studien adressiert. Komor kritisiert ebenfalls die unterschiedlichen „methodischen Herangehensweisen“ (Komor 2008: 71) der Metaphernverstehensstudien: „[D]ie Ergebnisse der Einzeluntersuchungen [reichen] von einer festgestellten Metaphernkompetenz bei gerade Zweijährigen bis hin zu Zehnjährigen, die noch nicht in der Lage sind, Metaphern adäquat zu erläutern“ (ebd.). Es ist zu beachten, dass diverse dieser Studien zur Entwicklung der Metaphernkompetenz im Englischen durchgeführt wurden, unterschiedliche methodische Zugriffe Anwendung fanden und spezifische Konzeptualisierungen des Phänomens der Metapher zugrunde lagen. Im Bereich DaZ ist die Studienlage zu Metaphern und ihrem Verstehen dürftig (vgl. Reich 2008: 180; s. auch Kapitel 1).

Für die Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten der im Rahmen unserer Studie untersuchten SuS wurde aus den u.a. von Mathiebe (2019) aufgeführten Gründen (kein Erfassen der Wortschatztiefe, Wortschatztests konzipiert für das Erkennen sprachtherapeutischen Bedarfs, keine systematische Berücksichtigung von Bildungssprache etc.) kein Wortschatztest durchgeführt.

Da es sich bei den sprachlichen Basisqualifikationen um einen Qualifikationsfächer handelt, korrespondieren Aneignungs- bzw. Entwicklungsstufen in bestimmten Bereichen mit den Stufen in anderen Bereichen; im Bereich des Wortschatzes ist es jedoch problematisch, Aneignungsstufen zu bestimmen.⁶² Daher wurde basierend auf einem Bildergeschichtenimpuls als Elizitationsanlass jeweils ein schriftlicher Text (Erzählung) der SuS erhoben. Die Texte der SuS wurden (i) mit der Profilanalyse nach Grießhaber (z.B. Grießhaber 2010; 2013) ausgewertet. Zusätzlich wurde ausgewertet, wie viele unterschiedliche Verblexeme die SuS einsetzten. Die Profilanalyse nach Grießhaber erfasst die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (vgl. u.a. Ehlich 2012) und ist als sprachstandsdiagnostisches Verfahren geeignet, obwohl sie nur einen Teilbereich sprachlicher Kompetenz erfasst.

Auch wenn nur ein kleiner Ausschnitt aus der grammatischen Kompetenz gemessen wird, ist die Profilanalyse doch als Indikator geeignet. Den Stufen korrelieren nämlich Entwicklungen in anderen Kompetenzbereichen.

(Hoffmann ⁴2021: 550)

Auch Reich merkt in Bezug zu Jeuk (2003) an, dass „[d]ie quantitative Zunahme des Wortschatzes [...] mit der Zunahme syntaktischer Kompetenzen [korrespondiert]“ (Reich 2008: 176).

Positive, wenn auch weniger stark ausgeprägte Korrelationen bestehen auch zwischen der Gesamtzahl verschiedener Wörter in den mündlichen Äußerungen der Schüler und der durchschnittlichen Länge der einzelnen Äußerungen (die man als eine Annäherung an syntaktische Komplexität sehen kann).

(Reich 2008: 176)

Darüber hinaus ist es möglich, Texte aus dem Fachunterricht mit der Profilanalyse auszuwerten, „um ihre Schwierigkeit einschätzen zu können“ (Hoffmann ⁴2021: 550). So können die profilanalytischen Ergebnisse der Texte der SuS mit den ermittelten Profilstufen der Schulbuchtexte (Verstehensreize) ins Verhältnis gesetzt bzw. abgeglichen werden. Es ist anzunehmen, dass SuS, deren Erzählungen z.B. die Profilstufe 2 (Verbal- bzw. Satzklammer) oder die Profilstufe 3 (die sogenannte „Inversion“) erreichen, mit Schulbuchtexten, die z.B. viele Nebensätze, Relativsätze und (erweiterte)

⁶² Können keine aufgefächerten Aneignungsstufen bestimmt werden, die mit den Stufen in anderen Bereichen korrespondieren, müssten Profile erarbeitet werden.

Partizipialattribute enthalten, im Hinblick auf die (Morpho-)Syntax überfordert sein dürften, was ihr Verstehen im Bereich des Wortschatzes sicherlich nicht erleichtern dürfte. Die Profilanalyse wird durch das Hinzunehmen der schülerseitig verwendeten unterschiedlichen Verblexeme um eine wortschatzrelevante bzw. lexikalische Komponente erweitert. Die Annahme ist, dass SuS mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten nicht nur weniger syntaktisch komplexe Sätze in ihrer schriftsprachlichen Erzählung produzieren, sondern auch weniger unterschiedliche Verblexeme verwenden (s. dazu Sotkov/Ekinci 2019).

Nachfolgend werden der Elizitationsanlass sowie die Ergebnisse der Profilanalysen überblicksartig dargestellt.

Die folgende Vater-und-Sohn-Bildergeschichte von Erich Ohser (Pseudonym: e.o. plauen) wurde als Elizitationsanlass für die schriftlichen Erzählungen der SuS für Diagnosezwecke verwendet. Die SuS wurden dahingehend instruiert, dass sie keine Beschreibung der Bilder versprachlichen sollten, sondern auf der Basis der Bilder eine Geschichte mit temporaler Abfolge schreiben sollten. Durch den Einsatz der Bildergeschichte soll eine Vergleichbarkeit im Hinblick auf die (lexikalisch-)semantische Basisqualifikation bzw. den Einsatz lexikalischer Mittel geschaffen werden. Auf diese Weise können die schriftsprachlichen Erzählungen der SuS einerseits profilanalytisch ausgewertet werden und hinsichtlich ihrer (morpho-)syntaktischen Komplexität verglichen werden. Zudem wird andererseits – wie erwähnt – durch den vorgegebenen (Erzähl-)Rahmen (die Bildergeschichte) eine gewisse Vergleichbarkeit hinsichtlich des Einsatzes lexikalischer Mittel erreicht.



Abbildung 5: Vater-und-Sohn-Bildergeschichte „Der kleine Auskneifer“ von Erich Ohser (e.o. plauen) als Schreibanlass (aus: e.o. plauen 2015: 24)

Die nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick über die ermittelten Erwerbstufen (Gesamtprofilstufen der schriftlichen Erzählungen) der SuS, die minimal satzwertigen Einheiten, die unterschiedlichen Verblexeme sowie die Angaben der SuS zur Medienrezeption. Außerdem wird die jeweilige Spannweite (i) für die Erwerbsstufe, (ii) für die minimal satzwertigen Einheiten sowie (iii) der verwendeten unterschiedlichen Verblexeme für jede Sprachaneignungsprofilgruppe (DaM-, DaZ- sowie neu zugewanderte SuS) aufgeführt. Nach dem Gesamtüberblick werden die Daten sprachaneignungsprofilgruppenintern gemittelt und sowohl altersgruppenintern mit den Mittelwerten der anderen Sprachaneignungsprofilgruppen als auch altersgruppenextern mit den Mittelwerten der jeweiligen Sprachaneignungsprofilgruppe der anderen Altersgruppen verglichen. Für die Erwerbstufen wird der Zentralwert (Median) verwendet, für die minimal satzwertigen Einheiten und die Verblexeme das arithmetische Mittel.

Gruppe A	DaM-SuS			DaZ-SuS			neu zugewanderte SuS		
Name	Elisabeth	Julia	Lars	Adalya	Ece	Emel	Aabid	Alena	Faizah
EWS ⁶³	3	4	2	3	3	2	3	2	3
SW ⁶⁴ EWS	2			1			1		
msE ⁶⁵	12	17	5	16	21	17	11	13	14
SW msE	12			5			3		
VL ⁶⁶	11	11	5	15	15	17	9	9	12
SW VL	6			2			3		
pMRS ⁶⁷	Dt.	Dt.	Dt.	Türk.	Türk.	Türk.	Dt.	Dt.	Dt.

Tabelle 15: Überblick der diagnostischen Kennzahlen für die SuS der Altersgruppe A

Gruppe B	DaM-SuS			DaZ-SuS			neu zugewanderte SuS		
Name	Efi ⁶⁸	Emil	Hanne	Adri-jana	Meran	Şahin	Adri	Habib	Hadil
EWS	/	4	4	4	4	4	2	4	4
SW EWS	0			0			2		
msE	/	22	25	41	20	32	16	23	23
SW msE	3			21			7		
VL	/	20	19	33	17	28	12	16	15
SW VL	1			16			4		
pMRS	Dt.	Dt.	Dt.	Dt.	Dt.	Dt.	Tam. ⁶⁹	Dt.	Arab./Dt. ⁷⁰

Tabelle 16: Überblick der diagnostischen Kennzahlen für die SuS der Altersgruppe B

⁶³ Die Abkürzung EWS steht für *Erwerbsstufe*.

⁶⁴ Der Ausdruck *Spannweite* wird mit SW abgekürzt.

⁶⁵ Die Abkürzung msE wird für *minimal satzwertige Einheiten* verwendet.

⁶⁶ Der Ausdruck *Verblexeme* wird mit VL abgekürzt.

⁶⁷ pMRS steht für *primäre Medienrezeptionssprache*. Die SuS mussten im Rahmen des sprachbiografischen Fragebogens Angaben dazu machen, welche Medien (z.B. Sportsendungen im Radio) sie wie häufig in welcher Sprache rezipieren. Die Sprachen werden wie folgt abgekürzt: Arab. für Arabisch, Dt. für Deutsch, Per. für Persisch, Serb. für Serbisch, Tam. für Tamil und Türk. für Türkisch.

⁶⁸ Efi nahm an, dass nur neu zugewanderte SuS einen schriftlichen Text produzieren sollten. Von ihr liegt daher keine schriftsprachliche Erzählung zum Schreiben vor.

⁶⁹ Für Adri sind – nach eigener Angabe – Tamil und Englisch Erstsprachen. Er kommt aus dem indischen Bundesstaat Tamil Nadu. Es liegt nahe, dass er bemerkt hat, dass dem Englischen ein hoher Stellenwert auch in Deutschland zukommt, sodass er das Englische bewusst mehr in den Mittelpunkt stellt. Im Interview wechselte der Interviewer spontan ins Englische, um einen Eindruck von Adris mündlichen Fähigkeiten im Englischen zu erhalten. U.E. zeigte er dabei nicht die Fähigkeiten eines (proto)typischen *native speaker*.

⁷⁰ Hadil rezipiert gleichermaßen arabisch- als auch deutschsprachige Medien.

Gruppe C	DaM-SuS			DaZ-SuS			neu zugewanderte SuS		
Name	Luca	Lukas	René	Milo	Ronahi	Tarik	Aadhi	Amna	Layla
EWS	4	4	4	4	4	4	2	3	3
SW EWS	0			0			1		
msE	18	25	16	20	25	24	16	35	24
SW msE	9			5			19		
VL	21 ⁷¹	19	14	19	22	27	11	18	17
SW VL	7			8			7		
pMRS	Dt.	Dt.	Dt.	Dt./ Serb.	Dt.	Dt.	Dt.	Per.	Dt.

Tabelle 17: Überblick der diagnostischen Kennzahlen für die SuS der Altersgruppe C

In der Gruppe A war Lars (DaM-Schüler) nicht auf das Schreiben einer Erzählung auf der Basis des Impulses fokussiert. Daher produzierte er einen unfertigen Text und erreicht damit nur die Profilstufe 2 nach Grießhaber bei gerade einmal fünf minimal satzwertigen Einheiten und fünf unterschiedlichen Verblexemen. Die SuS füllten in der Gesamtgruppe zunächst die sprachbiografischen Fragebögen selbstständig aus und sollten dann im Anschluss, sobald sie fertig waren, eine Erzählung zum Bildergeschichtenimpuls schreiben. Anwesend waren eine Lehrkraft oder ein/e Schulsozialarbeiter/in sowie der Forschende bzw. Versuchsleiter. Somit stellt sich als Nachteil der Datenerhebung in der Gesamtgruppe – gerade im Zusammenhang mit schriftsprachlich erhobenen Daten – heraus, dass es schwierig ist, für jeden einzelnen Schüler bzw. jede einzelne Schülerin zu kontrollieren, dass er/sie auf angemessene Art und Weise die Materialien zur Datenerhebung bearbeitet. Sobald während dieser Erhebungssituation eine Frage eines Schülers bzw. einer Schülerin auftaucht, richtet der Forschende seine Aufmerksamkeit darauf und liefert – sollte es sich um eine individuelle bzw. subjektive Schwierigkeit handeln – dialogisch bzw. dyadisch eine Antwort, sodass der Datenerhebungsprozess ohne

⁷¹ Während die Verbkammer nur einfach in die Profilanalyse und somit auch minimalen satzwertigen Einheiten eingeht, werden Hilfs- und Modalverben – ebenso wie lexikalische (Voll-)Verben in der Partizip-II-Form – mitgezählt, was dazu führen kann, dass der Wert der verwendeten unterschiedlichen Verblexeme größer sein kann als der Wert der minimalen satzwertigen Einheiten. Bei den Verben *haben*, *sein* und *werden* wird nicht unterschieden, ob sie als Hilfs-, Kopula- oder Vollverb (*haben*) vorkommen. Sie werden als zur Verfügung stehende (lexikalische) Kommunikationsressource verstanden und in der Zählung somit nur einfach berücksichtigt. Präfixverben hingegen (z.B. *wiederkommen*) werden als eigene Einheiten berücksichtigt, selbst wenn der lexikalische ‚Stamm‘ (z.B. *kommen*) bereits mit in die Zählung eingegangen ist.

größere Unterbrechungen (individuell) fortgesetzt werden kann. Während dieser durch die Aufmerksamkeitsfokussierung des Forschenden bedingten ‚Verengung der Wahrnehmung im Diskurs‘ kann es in anderen Teilen der Gruppe dazu kommen, dass schülerseitig erhebungsrelevante Materialien fehlerhaft, nur teilweise oder gar nicht bearbeitet werden. Bei der Erhebung schriftsprachlicher Daten in einer Gruppe von StudienteilnehmerInnen sollten möglichst mehrere Forschende anwesend sein und während der Erhebung kontrollieren, dass alle erhebungsrelevanten Materialien adäquat und vollständig bearbeitet werden. Zudem kann nach dem Einsammeln der ausgefüllten Datenerhebungsmaterialien kontrolliert werden, ob alle Angaben vollständig vorliegen. Eine Schwierigkeit derartiger Datenerhebungen in der Bildungsinstitution Schule liegt v.a. darin, dass das Zeitfenster für die Erhebung – sollte es sich dabei nicht um eine reine Unterrichtsbeobachtung handeln – sehr klein ist. Die SuS sollen so wenig Unterrichtszeit wie möglich verpassen. Hinzu kommt, dass die Schulen unserer Erfahrung nach relativ häufig beforscht werden – natürlich auch von WissenschaftlerInnen anderer Fachrichtungen, allen voran die Bildungswissenschaften und die Psychologie. Somit bedarf es sorgfältiger Planung und schneller Kontrolle bei bzw. während und nach der Umsetzung schriftsprachlicher Datenerhebungen in größeren Gruppen.

Bei zwei weiteren Schülerinnen zeigen sich Probleme hinsichtlich der Daten, die für diagnostische Zwecke erhoben wurden. Efi, DaM-Schülerin der Gruppe B, hat keine schriftsprachliche Erzählung produziert. Sie hatte – trotz der expliziten Instruktion des Forschenden in der Gesamtgruppe – fälschlicherweise angenommen, dass nur die neu zugewanderten SuS eine solche schreiben mussten. In dieser Erhebungskonstellation waren sowohl neu zugewanderte als auch DaM-SuS in der Gesamtgruppe anwesend und haben in der Gruppe zunächst den sprachbiografischen Fragebogen ausgefüllt und im Anschluss dann auf Basis des Bildergeschichtenimpulses eine schriftliche Erzählung produziert. Die Sozialarbeiterin der Schule hat für diesen Teil der Datenerhebung einen Raum organisiert, ein Zeitfenster festgelegt und die SuS der unterschiedlichen Gruppen (Integrationsklassen- bzw. neu zugewanderte sowie Regelklassen- bzw. DaM-SuS) zusammengeführt, um so eine (zeit)ökonomische Erhebung zu ermöglichen. Überhaupt ist an dieser Stelle erwähnenswert, dass die Erhebungen an den diversen Schulen von engagierten Lehrkräften und SozialarbeiterInnen möglich gemacht wurden. Selbstverständlich mussten auch die Schulleitung, die Erziehungsberechtigten sowie die SuS selbst der Erhebung zustimmen; ohne das Engagement einzelner Lehrkräfte und

SozialarbeiterInnen, die v.a. organisatorische und vermittelnde Aspekte übernommen haben, wären die Datenerhebungen vermutlich nicht ohne Weiteres möglich gewesen. Ihnen gebührt daher an dieser Stelle großer Dank für die Unterstützung. Adrijana, DaZ-Schülerin der Gruppe B, hat einen relativ umfangreichen Text produziert. Auch in ihrem Fall ist die Erhebungskonstellation näher zu beschreiben und zu reflektieren. Die Datenerhebung fand – als einzige Ausnahme – in einer Privatwohnung einer Lehrkraft statt, die Adrijana und ihren älteren Bruder Milo, DaZ-Schüler der Gruppe C, als Nachhilfelehrerin betreute. An ihrer Schule war eine Datenerhebung aus organisatorischen und zeitlichen Gründen nicht möglich; dennoch wollte sie die Studie unterstützen. Adrijana und Milo sollten dann zunächst, wie üblich, parallel den sprachbiografischen Fragebogen ausfüllen und, sobald sie damit fertig waren, eine Erzählung auf der Basis des Schreiblasses (Bildergeschichte) schreiben. Milo war vor seiner Schwester fertig, sodass die mündliche Befragung – das Interview – zum Verstehen von Metaphern zunächst mit ihm in einem anderen Raum der Wohnung durchgeführt wurde. Währenddessen hat Adrijana zunächst weiter an ihrer Erzählung gearbeitet, bevor sie dann Aufgaben mit der Nachhilfelehrerin bearbeitet hat. Somit hatte sie etwas mehr Zeit als die anderen SuS zur Verfügung. Hinzu kommt, dass sowohl Adrijana als auch Milo in dieser Konstellation weniger Ablenkung hatten als andere SuS für diesen Teil der Datenerhebung. Die Tatsache, dass die Geschwister außerhalb der Schulzeit Nachhilfe von einer Lehrkraft erhalten, obwohl sie hinsichtlich des Leistungsniveaus ihren einsprachigen Peers nicht unterlegen sind, zeigt, dass (sprachliche) Bildung einen hohen Stellenwert in der Familie hat. Nachdem das Interview mit Milo abgeschlossen war, wurde Adrijana einzeln zu ihrem Metaphernverstehen befragt. Die SuS hatten generell keine Möglichkeit, sich über die Inhalte der Befragung auszutauschen. Auch war es generell ausgeschlossen, dass SuS, die zu einem späteren Zeitpunkt befragt wurden, Einzelbefragungen mithören konnten.

Es liegen also drei unterschiedlich gelagerte Fälle vor, in denen aus verschiedenen Gründen ‚Abweichungen‘ bzw. Ausreißer vorliegen. Für die innerhalb einer Sprachaneignungsprofilgruppe erreichten Erwerbsstufen bilden wird den Median (Zentralwert), da die Erwerbsstufen ordinalskaliert sind. Weil der Median als Lageparameter robuster gegenüber Ausreißern ist, werden die vorliegenden Daten aller SuS berücksichtigt. Die minimal satzwertigen Einheiten sowie die verwendeten unterschiedlichen Verblexeme sind metrisch skaliert. Für diese Kategorien wird daher das arithmetische Mittel verwendet, das den Durchschnitt der minimal satzwertigen Einheiten sowie der verwendeten

Verblexeme für eine Sprachaneignungsgruppe angibt. Die Mittelwerte werden anschließend altersgruppenintern und -extern verglichen. Die SuS Lars, Efi und Adrijana werden aus den oben dargestellten Gründen bei der Berechnung des jeweiligen arithmetischen Mittels nicht berücksichtigt. Die Spannweiten zeigen die Differenz zwischen dem in einer Sprachaneignungsgruppe erreichten Maximal- und Minimalwert. In der Altersgruppe C hat die neu zugewanderte Schülerin Amna einen besonders langen Text produziert, was sich jedoch nicht in den anderen diagnostischen Kategorien niederschlägt. Ihre Werte werden daher berücksichtigt. Die nachfolgenden Grafiken zeigen die Ergebnisse.

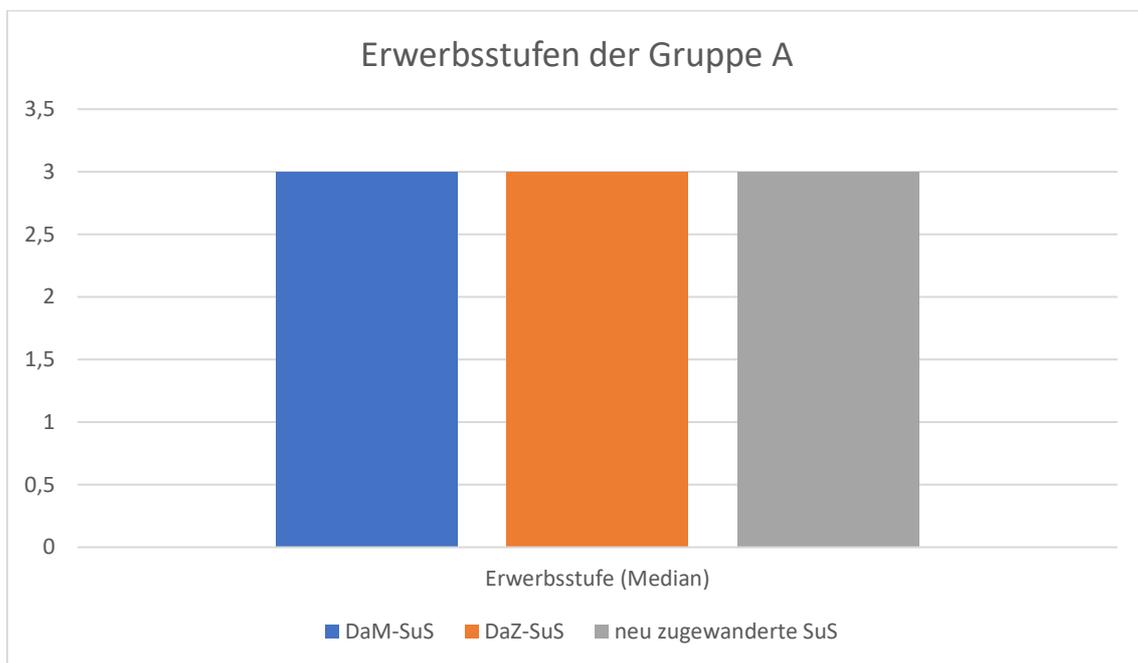


Abbildung 6: Diagnoseergebnisse der Gruppe-A-SuS für die Erwerbsstufe (Median)

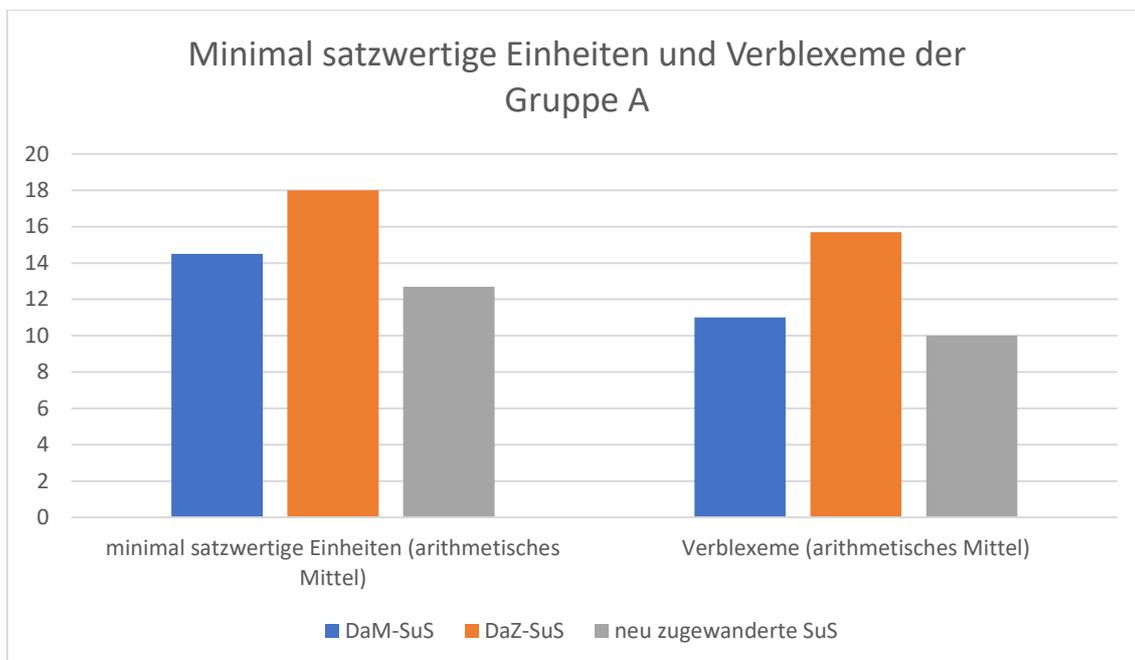


Abbildung 7: Diagnoseergebnisse der Gruppe-A-SuS für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)

Alle drei Sprachaneignungsprofilgruppen (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) erreichen bei ihren schriftlichen Erzählungen die Erwerbsstufe 3 (Median) und verfügen somit über einen als „ausreichend“ (Grießhaber 2013: 9) zu charakterisierenden Wortschatz. Sie sind in der Lage, Sequenzialität bzw. Abfolgen (von Ereignissen) sprachlich auszudrücken und Sätze u.a. mittels Konnektivitätsmittel miteinander so zu verknüpfen, sodass ein kohärenter Text entsteht. Alle Gruppen können das Vorfeld entsprechend besetzen, sodass das Subjekt im Aussagemodus hinter den finiten Verbleil rückt (die sogenannte „Inversion“). Hinsichtlich der erreichten Erwerbsstufe unterscheiden sich – wenn man den Median als Mittelwert zugrunde legt – die drei Sprachaneignungsgruppen (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) nicht voneinander.

Die DaZ-SuS der Gruppe A liegen jedoch bei den minimal satzwertigen Einheiten und den Verblexemen, die jeweils mit dem arithmetischen Mittel als Mittelwert berechnet und angegeben werden, an erster Stelle. Mit durchschnittlich 18 minimal satzwertigen Einheiten liegen sie vor den DaM-SuS (14,5 minimal satzwertige Einheiten) und den neu zugewanderten SuS (12,7 minimal satzwertige Einheiten). Dieses quantitative ‚Maß‘ sagt nichts über die Textqualität, sondern nur etwas über die Textlänge aus. Die sprachlichen Fähigkeiten der SuS (z.B. hinsichtlich der Textkonnektivität, der Kohärenz etc.) werden dadurch nicht erfasst. Zumindest zeigt es, dass die SuS in der Lage waren, mehrere Sätze

zum Bildergeschichtenimpuls zu schreiben. Darüber hinaus hängt es auch mit der Anzahl der Verblexeme zusammen: Schreibt ein Schüler bzw. eine Schülerin nur sehr wenige Sätze, zeigt sich das auch in der niedrigen Anzahl verwendeter unterschiedlicher Verblexeme. Letztere dient als semantisches ‚Maß‘, das zusätzliche Informationen zu den sprachlichen Fähigkeiten der SuS liefern soll. Die Erwerbstufe, die mittels der Profilanalyse nach Griebhaber ermittelt wird, erfasst nur die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. Bei der Anzahl der verwendeten Verblexeme liegen die DaZ-SuS, wie erwähnt, ebenfalls an erster Stelle (15,7), gefolgt von den DaM-SuS (11) und den neu zugewanderten SuS (10). Schwierigkeiten z.B. in der Orthografie, bei der Zuweisung des korrekten Genus, beim Tempus, der Subjekt-Verb-Kongruenz sowie der Flexion usw. werden durch keines dieser ‚Maße‘ (systematisch) erfasst. So kann nur das Folgende festgehalten werden: Die Untergruppe der neu zugewanderten SuS der Gruppe A scheint die insgesamt sprachlich schwächste Gruppe in dieser Altersstufe zu sein. Das zeigt sich zwar nicht im durch die Profilanalyse erfassten morphologisch-syntaktischen Bereich, jedoch in der Anzahl der minimal satzwertigen Einheiten sowie der Anzahl der verwendeten unterschiedlichen Verblexeme. Die DaZ-SuS sind – ebenso wie die neu zugewanderten SuS – hinsichtlich des Zentralwerts im morphologisch-syntaktischen Bereich zwar auf dem Niveau der DaM-SuS ihrer Altersgruppe, produzieren jedoch vergleichsweise die Texte mit den meisten minimal satzwertigen Einheiten sowie mit den meisten unterschiedlichen Verblexemen; somit sind sie die leistungsstärkste Sprachanpassungsprofilgruppe in dieser Altersklasse. Teilt man die Anzahl der Verblexeme durch die minimal satzwertigen Einheiten, erhält man folgende Werte: (i) 0,87 (DaZ-SuS), (ii) 0,79 (DaM-SuS) und (iii) 0,79 (neu zugewanderte SuS).⁷² In Relation zu der Anzahl der minimal satzwertigen Einheiten verwenden die DaZ-SuS die meisten Verblexeme, gefolgt von DaM- und den neu zugewanderten SuS, die gleichauf liegen. Welche Aussagekraft das hat, muss im Zusammenhang der weiteren Daten eruiert werden. Es ist davon auszugehen, dass dem Schreibenanlass in dieser Altersstufe sowie generell eine erhebliche Rolle zukommt.

⁷² Anders als bei der Berechnung des arithmetischen Mittels finden die Werte von Lars hier Berücksichtigung. Es ist davon auszugehen, dass die Gruppe der DaM-SuS verhältnismäßig besser abschneiden würde, hätte Lars sich mehr auf das Verfassen einer schriftsprachlichen Erzählung konzentriert.

Die Spannweite (*Range*) der erreichten Erwerbsstufe beträgt in dieser Altersgruppe 2 bei den DaM-SuS und 1 sowohl bei den DaZ- als auch den neu zugewanderten SuS. Die Spannweite bei den minimal satzwertigen Einheiten beträgt 12 bei den DaM-SuS, 5 bei den DaZ-SuS und 3 bei den neu zugewanderten SuS. Die auffällige Spannweite bei den DaM-SuS ist auf den Schüler Lars (s. oben) zurückzuführen. Bei den Verblexemen beträgt die Spannweite 6 bei den DaM-SuS, 2 bei den DaZ-SuS und 3 bei den neu zugewanderten SuS.

Hinsichtlich der präferierten Medienrezeptionssprache zeigt sich, dass die DaM-SuS, obwohl sie bereits bildungsinstitutionell vermittelte Fremdsprachen lernen, regelmäßig diverse Medien in deutscher Sprache rezipieren. Interessant ist, dass die neu zugewanderten SuS angeben, überwiegend Medien in deutscher Sprache zu rezipieren; das könnte einerseits Ausdruck eines Assimilationsbedürfnisses bzw. Enkulturationsprozesses der neu zugewanderten SuS in die deutsche Zielkultur sowie andererseits auf den Einfluss der Schule zurückzuführen sein. Demgegenüber gaben die DaZ-SuS an, primär diverse Medien regelmäßig in der Sprache ihrer familialen Herkunft – im Fall dieser Altersgruppe ist es bei allen DaZ-SuS das Türkische – zu rezipieren, was als Zeichen einer Herkunftskulturpflege ausgelegt werden könnte, oder dem Umstand zuzurechnen wäre, dass eine Verschiebung zum Deutschen hin möglicherweise längere Zeit in der (weiterführenden) Schule benötigt, falls diese sich überhaupt einstellen sollte. Darüber kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Die DaZ- und neu zugewanderten SuS rezipieren nicht ausschließlich Medien in der einen oder der anderen Sprache. Vielmehr ist die Angabe zur präferierten Medienrezeptionssprache als die größere Summe aller in deutscher Sprache rezipierten Medien und der subjektiven Häufigkeit der Medienrezeption im Abgleich zur Summe aller in der Erst- bzw. Herkunft- oder Familiensprache rezipierten Medien sowie ihrer Medienrezeptionshäufigkeit zu verstehen. Während sich bei den SuS mit deutscher Erst- bzw. Familiensprache das Bild einer (fast ausschließlich) monolingualen Medienrezeption in deutscher Sprache zeigt, ist die Medienrezeption der mehrsprachigen SuS sprachlich i.d.R. wesentlich diverser.

Es ist hinsichtlich der Kategorie der präferierten Medienrezeptionssprache zu betonen, dass es sich dabei um subjektive Selbsteinschätzungen der SuS handelt. Die Daten wurden im Rahmen des sprachbiografischen Fragebogens erhoben; der Fokus unserer Untersuchung liegt nicht auf dem Medienrezeptionsverhalten von SuS mit nicht-deutscher Erstsprache. Vielmehr geht die Annahme bzw. Überlegung, dass z.B. das ausschließliche

Rezipieren unterschiedlicher Medienformate in einer nicht-deutschen Erstsprache dazu führt, dass SuS mit nicht-deutscher Erstsprache außerhalb der Schule möglicherweise keinen oder nur geringen Input in der Zielsprache Deutsch erhalten, was möglicherweise auch Auswirkungen auf ihr Metaphernverstehen haben kann, in diese Kategorie ein. Durch die Erhebungskonstellation und -methode können natürlich auch Artefakte entstehen (z.B. aufgrund sozialer Erwünschtheit etc.). Auch kann in diesem Rahmen nichts über die Qualität des sprachlichen Inputs durch die Medienrezeption ausgesagt werden. Studien zur Mediennutzung von (jungen) Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache liegen u.a. von Hafez (2002) sowie Trebbe, Heft und Weiß (2010) vor.

Betrachten wir die Ergebnisse der zweiten Altersgruppe (Gruppe B).

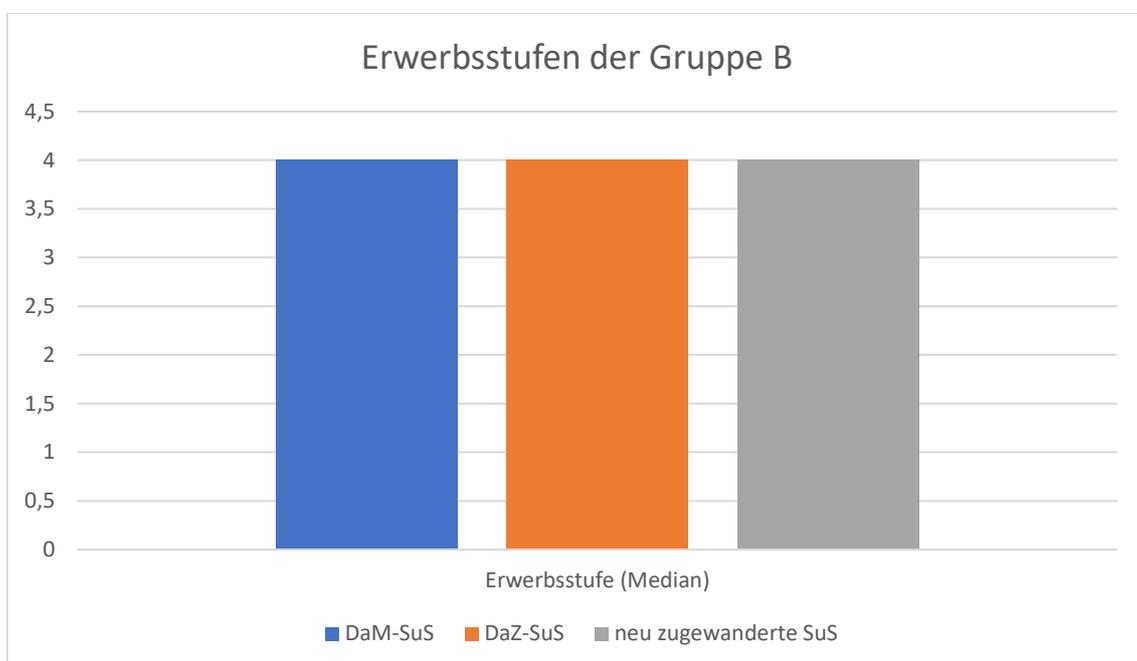


Abbildung 8: Diagnoseergebnisse der Gruppe-B-SuS für die Erwerbsstufe (Median)

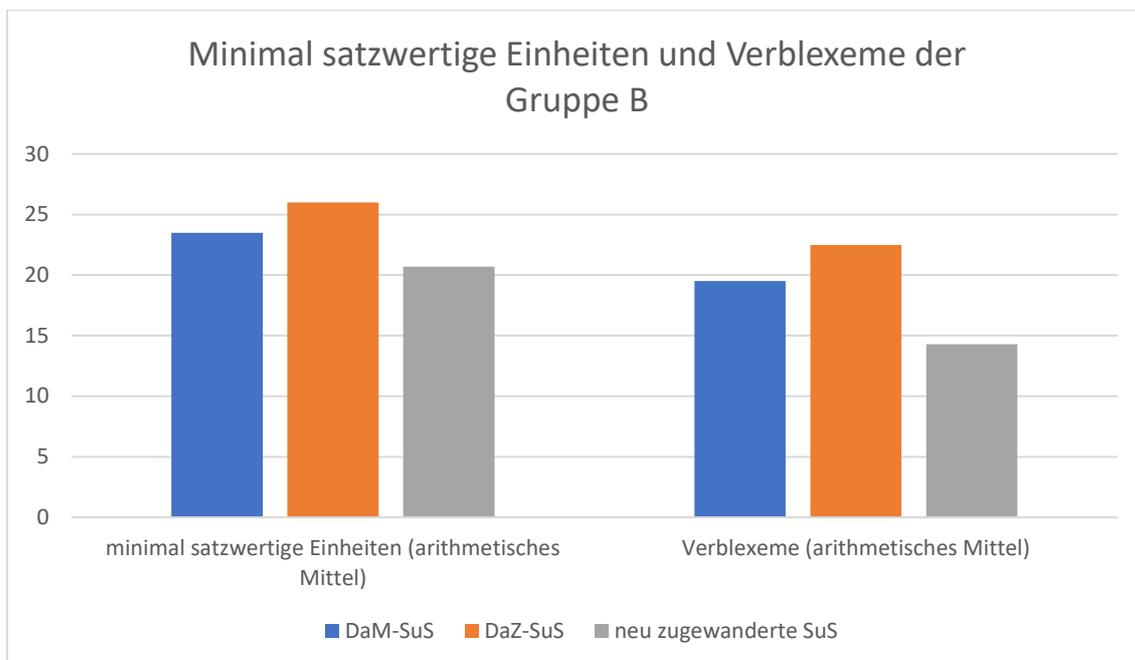


Abbildung 9: Diagnoseergebnisse der Gruppe-B-SuS für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)

Alle Sprachaneignungsprofilgruppen der Gruppe B erreichen die Erwerbsstufe 4 (Median) der Profilanalyse nach Grieshaber und verfügen somit über einen als „differenziert“ (Grieshaber 2013: 9) zu charakterisierenden Wortschatz. Die schriftlichen Erzählungen sind in dieser (morphologisch-syntaktischen) Hinsicht elaborierter als die schriftlichen Erzählungen ihrer Gruppe-A-Peers. Sowohl die DaM- als auch die DaZ- und die neu zugewanderten SuS verwenden hypotaktische Strukturen, verwenden also auch Nebensätze mit finitem Verb(teil) in Verbletzstellung. In diesem Bereich zeigen sich – überraschenderweise – keine (wesentlichen) Unterschiede zwischen DaM-, DaZ- und neu zugewanderten SuS.

Hinsichtlich der Anzahl minimal satzwertiger Einheiten liegen die DaZ-SuS mit (durchschnittlich) 26 minimal satzwertigen Einheiten an erster Stelle, gefolgt von den DaM-SuS (23,5). Das Schlusslicht bilden die neu zugewanderten SuS (20,7). Diese Rangfolge zeigt sich auch bei den Verblexemen: Die DaZ-SuS verwenden die meisten unterschiedlichen Verblexeme (22,5), gefolgt von den DaM-SuS (19,5) und an dritter Stelle den neu zugewanderten SuS (14,3). Auch in der Relation der Verblexeme zu den minimal satzwertigen Einheiten ist diese Rangfolge wiederzufinden: 1. DaZ-SuS (0,87), 2. DaM-SuS (0,83), 3. neu zugewanderte SuS (0,69). Die neu zugewanderten SuS sind in der Gruppe B die SuS mit den im Verhältnis schwächsten Leistungen hinsichtlich (i) der Textlänge und (ii) der

(Verb-)Lexik. Die DaZ-SuS sind (ebenso wie die neu zugewanderten SuS) den DaM-SuS hinsichtlich der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation ebenbürtig und haben sogar einen leichten Vorteil im lexikalisch-semantischen Bereich sowie im Bereich der Textlänge. Auf der Basis dieser Daten ist zu erwarten, dass die neu zugewanderten SuS bei der Befragung zum Metaphernverstehen schlechter abschneiden sowohl als die DaM- als auch die DaZ-SuS. Zwischen den DaM- und den DaZ-SuS gibt es – wie dargestellt – einen geringen Unterschied, d.h. einen Vorteil für die DaZ-SuS. Es wird zu zeigen sein, ob sich dieser leichte Vorteil der DaZ-SuS auch im Bereich des Metaphernverstehens wiederfindet.

Die Spannweite der Erwerbsstufe(n) beträgt 0 sowohl bei den DaM- als auch bei den DaZ-SuS und 2 bei den neu zugewanderten SuS. Bei den minimal satzwertigen Einheiten jedoch beträgt die Spannweite 3 bei den DaM-SuS, 21 bei den DaZ-SuS und 7 bei den neu zugewanderten SuS. Auch hinsichtlich der Verblexeme ist die Spannweite auffällig: Bei den DaM-SuS beträgt sie 1, bei den DaZ-SuS beträgt sie 16 und bei den neu zugewanderten SuS beträgt sie 4. Für die enormen Unterschiede zwischen den DaZ-SuS der Gruppe B – v.a. im Bereich der minimal satzwertigen Einheiten – ist die DaZ-Schülerin Adrijana verantwortlich. Das ist – wie oben dargestellt – den Umständen bei ihrer Erhebung geschuldet. Sie wurde bei der Berechnung des arithmetischen Mittels sowohl für die minimal satzwertigen Einheiten als auch für die Verblexeme nicht berücksichtigt bzw. ausgenommen.

Sowohl DaM- als auch DaZ-SuS rezipieren überwiegend diverse Medien in deutscher Sprache, wobei auch in Gruppe B die DaM-SuS ausschließlich deutschsprachige Medien konsumieren bzw. rezipieren, während die DaZ-SuS zudem diverse Medien in ihrer jeweiligen Familien- bzw. Erstsprache rezipieren. Bei ihnen überwiegt jedoch – wie erwähnt – der Anteil in deutscher Sprache rezipierter Medien. Der neu zugewanderte Schüler Adri rezipiert überwiegend Medien in tamilischer Sprache, wobei unklar ist, welchen Anteil das Englische, das er als zweite Erstsprache angibt, einnimmt (s. Tabelle 16: *Überblick der diagnostischen Kennzahlen für die SuS der Altersgruppe B*). Es ist aber davon auszugehen, dass er das Englische so in den Vordergrund stellt, da ihm das Prestige der Sprache – auch in Deutschland – bewusst ist. V.a. der spontane Wechsel ins Englische im Befragungsdiskurs (interviewerseitig initiiertes Code-Switching zu diagnostischen Zwecken) zeigte, dass Adri jedoch keine *Native-Speaker*-Fähigkeiten im Englischen aufweist. Beim neu zugewanderten Schüler Habib (L1 Arabisch) überwiegt die Rezeption

deutschsprachiger Medien. Bei der neu zugewanderten Schülerin Hadil (L1 ebenfalls Arabisch) zeigt sich hingegen ein ausgeglichenes Verhältnis: Sie rezipiert – nach eigener Angabe – ebenso deutsch- als auch arabischsprachige Medien. Die präferierten Medienrezeptionssprachen der neu zugewanderten SuS legen die Annahme nahe, dass diese Gruppe größere Verstehenschwierigkeiten zeigen wird als die Gruppe der DaM- und die Gruppe der DaZ-SuS. Dieser Annahme liegt wiederum zugrunde, dass die Häufigkeit (Quantität) des sprachlichen Inputs Auswirkungen auf die Verstehensleistungen hat, wobei der Faktor der Qualität des sprachlichen Inputs nicht berücksichtigt wird.

Betrachten wir nachfolgend die Diagnoseergebnisse der Gruppe-C-SuS.

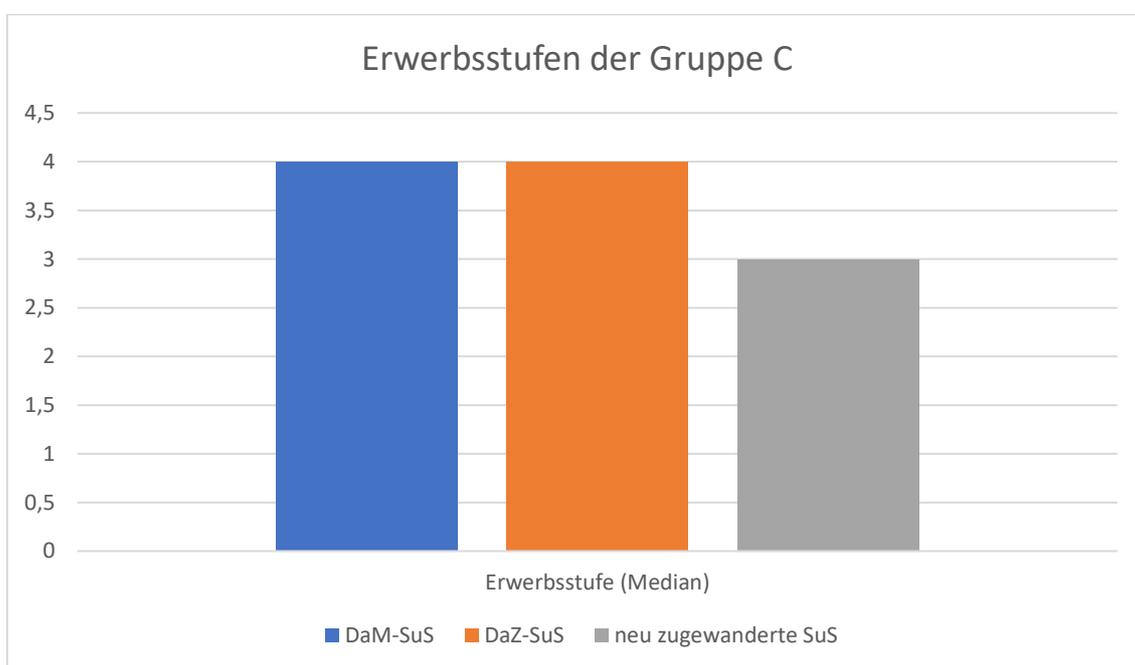


Abbildung 10: Diagnoseergebnisse der Gruppe-C-SuS für die Erwerbsstufe (Median)

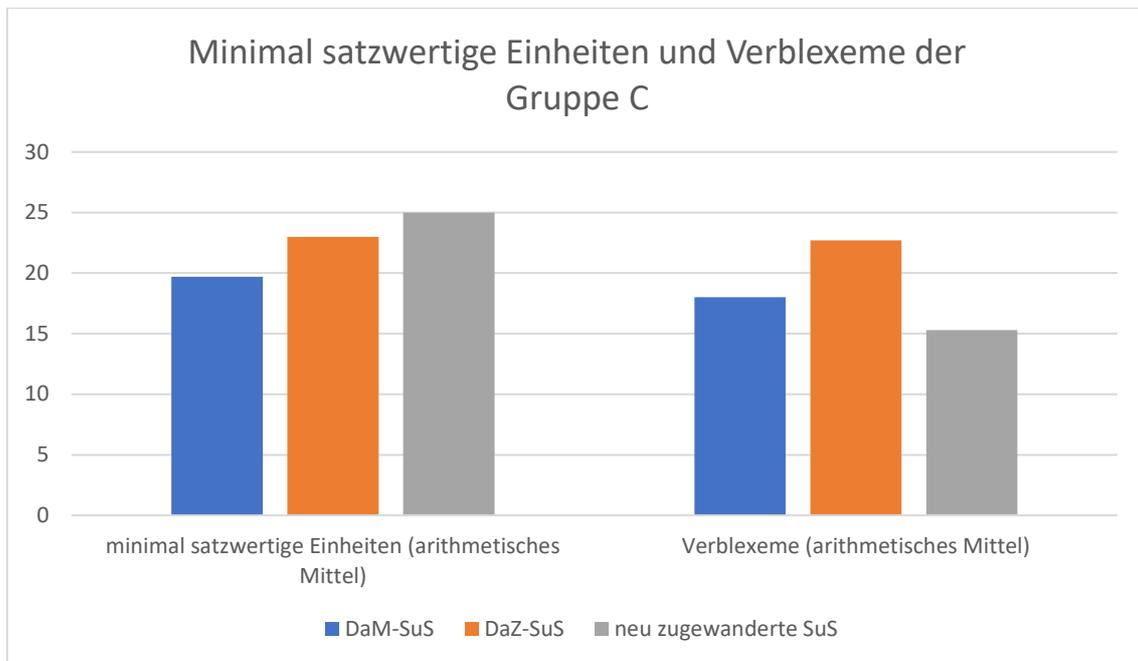


Abbildung 11: Diagnoseergebnisse der Gruppe-C-SuS für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)

In der Gruppe C erreichen sowohl die DaM- als auch die DaZ-SuS die Erwerbsstufe 4 (Median) mit ihren schriftlichen Erzählungen auf Basis des Bildergeschichtenschreibimpulses. Die neu zugewanderten SuS der Gruppe C erreichen jedoch lediglich die Erwerbsstufe 3 (Median). Somit verfügen sie lediglich über einen ausreichenden Wortschatz, während sowohl die DaM- als auch die DaZ-SuS über einen differenzierten Wortschatz verfügen (vgl. Grießhaber 2013: 9). Bei den produzierten minimal satzwertigen Einheiten zeigt sich in der Gruppe C ein anderes Bild: Hier liegen nun die neu zugewanderten SuS mit durchschnittlich 25 minimal satzwertigen Einheiten an erster Stelle, gefolgt von den DaZ-SuS (23) und den DaM-SuS (19,7). Bei den unterschiedlichen Verblexemen erreichen die DaZ-SuS den höchsten Wert (22,7), gefolgt von den DaM-SuS (18) und den neu zugewanderten SuS an letzter Stelle (15,3). Das Verhältnis der Verblexeme zu den minimal satzwertigen Einheiten gestaltet sich in dieser Gruppe wie folgt: Die DaZ-SuS liegen mit einem Wert von 0,99 an erster Stelle, gefolgt von den DaM-SuS mit einem Wert von 0,91. Den geringsten Wert erreichen die neu zugewanderten SuS (0,61), d.h., obwohl sie verhältnismäßig viel schreiben, ist ihre lexikalische Variation im Bereich des Verbwortschatzes limitierter als die der DaM- und DaZ-Peers ihrer Altersgruppe. Auch im morphologisch-syntaktischen Bereich sind die neu zugewanderten SuS die schwächste Sprachaneignungsprofilgruppe innerhalb der Altersgruppe C. Die hohe

Anzahl minimal satzwertiger Einheiten wird dadurch erreicht, dass eine neu zugewanderte Schülerin (Amna) einen verhältnismäßig langen Text mit 35 minimal satzwertigen Einheiten produziert.

Die Spannweite liegt in dieser Gruppe bei der jeweils erreichten Erwerbsstufe sowohl bei den DaM- als auch bei den DaZ-SuS bei 0, bei den neu zugewanderten SuS bei 1. Die Spannweite der minimal satzwertigen Einheiten beträgt 9 (DaM-SuS), 5 (DaZ-SuS) und 19 (neu zugewanderte SuS). Bei der Kategorie der minimal satzwertigen Einheiten schlägt sich der verhältnismäßig lange Text der neu zugewanderten Schülerin Amna auch in der Spannweite nieder. Die Spannweite der Verblexeme beträgt 7 (DaM-SuS), 8 (DaZ-SuS) und 7 (neu zugewanderte SuS). Obwohl Amna also einen verhältnismäßig langen Text produziert, verwendet sie deshalb nicht mehr unterschiedliche Verblexeme.

Bei den DaM- und DaZ-SuS ist das Deutsche erneut die präferierte Medienrezeptions-
sprache – mit Ausnahme des DaZ-Schülers Milo (L1 Serbisch), der gleichermaßen deutsch- und serbischsprachige Medien rezipiert bzw. konsumiert. Bei den neu zugewanderten SuS überwiegt bei Amna (L1 Persisch) das Persische als präferierte Medienrezeptionssprache, während bei Aadhi (L1 Arabisch) und Layla (L1 Arabisch und Kurdisch) das Deutsche als präferierte Medienrezeptionssprache überwiegt. Natürlich ist es möglich (wie bereits oben thematisiert), dass SuS hier Antworten geben, die von sozialer Gewünschtheit geleitet werden und somit Artefakte in den Daten produzieren. Auffällig ist, dass Aadhi verhältnismäßig nur sehr niedrige Werte erreicht, obwohl er angibt, überwiegend diverse Medien in deutscher Sprache zu rezipieren. Die Aussagekraft dieser Kategorie und die damit verbundenen Annahmen sind also sicherlich kritisch zu hinterfragen.

Betrachten wir die Diagnoseergebnisse im Gesamtüberblick.

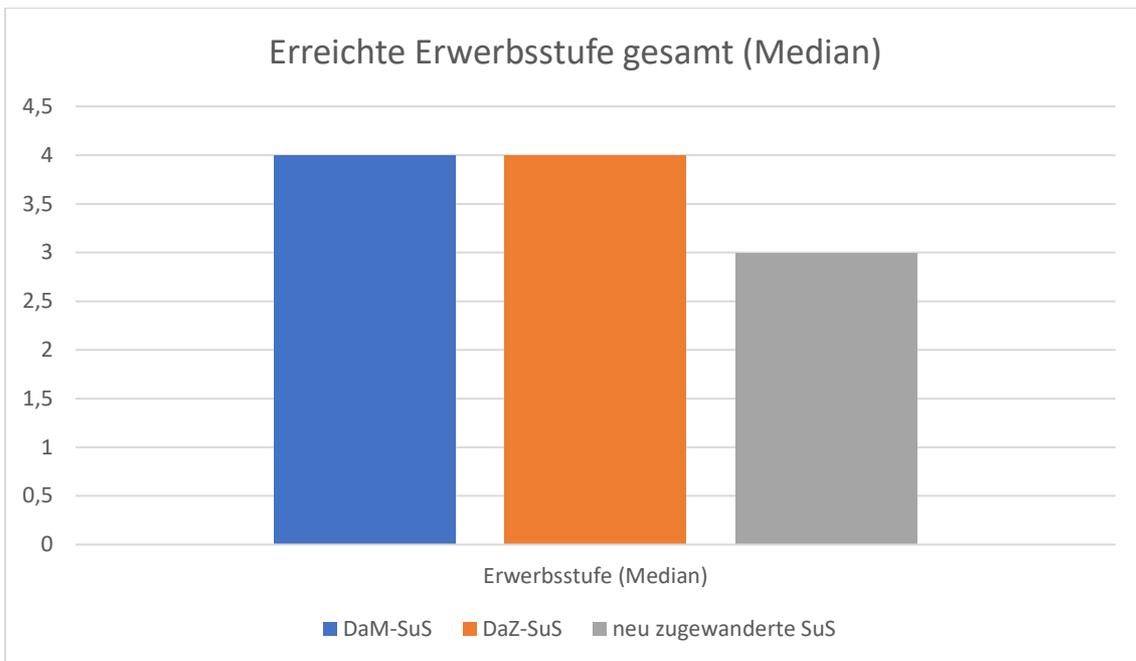


Abbildung 12: Gesamt-Diagnoseergebnisse (altersgruppenübergreifend) für die Erwerbsstufe (Median)

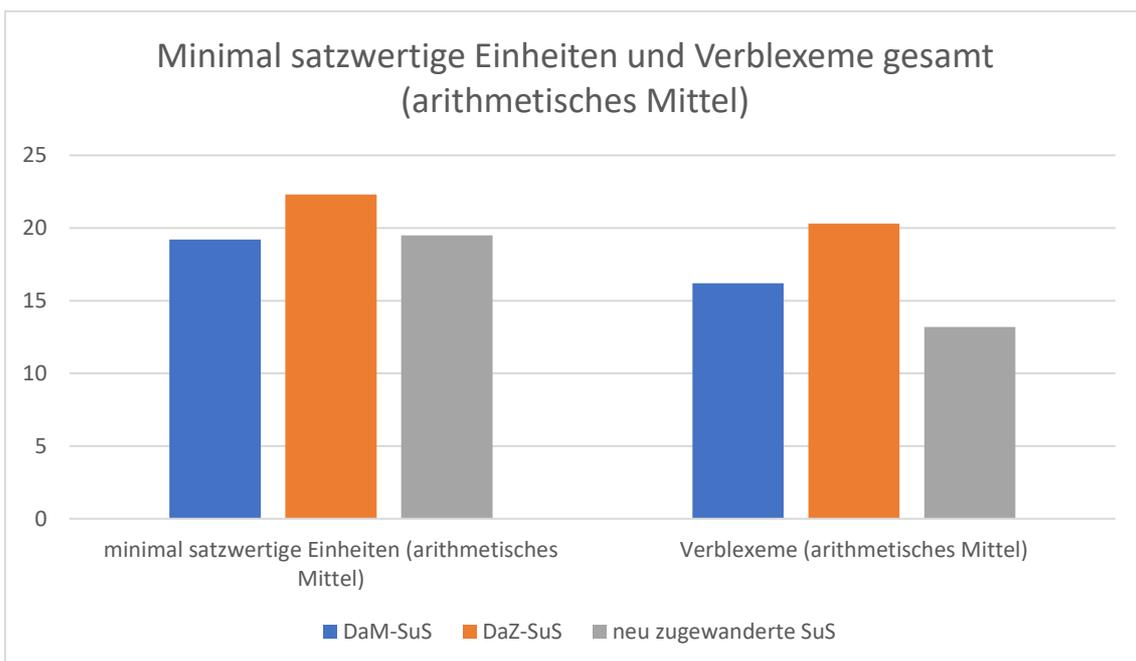


Abbildung 13: Gesamt-Diagnoseergebnisse (altersgruppenübergreifend) für die minimal satzwertigen Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)

Der altersgruppenübergreifende Gesamtüberblick gestaltet sich wie folgt. Auch hier wurde für die Kategorie der Erwerbsstufe der Median gebildet (Zentralwert bzw. Median der Mediane der Erwerbsstufen der (Alters-)Gruppen A, B und C). Für die Kategorien der minimal satzwertigen Einheiten und der Verblexeme wurde das arithmetische

Mittel der Durchschnitts- bzw. Mittelwerte dieser Kategorien der Altersgruppen A, B und C gebildet. Während sich im Bereich der Erwerbsstufe zwischen DaM- und DaZ-SuS keine Unterschiede zeigen (beide Sprachaneignungsprofilgruppen erreichen jeweils die Erwerbsstufe 4 (Median)), erreicht die Gruppe der neu zugewanderten SuS im Bereich der Erwerbsstufe nur die Erwerbsstufe 3 (Median) und schneidet somit insgesamt in diesem Bereich am schlechtesten ab. Bei den minimal satzwertigen Einheiten liegen die DaZ-SuS (22,3) an erster Stelle, gefolgt von den neu zugewanderten SuS (19,5) und schließlich den DaM-SuS (19,2). Für den verhältnismäßig hohen Wert der neu zugewanderten SuS ist jedoch – wie bereits erwähnt – eine Schülerin der Gruppe C (Amna) verantwortlich. Bei den Verblexemen erreichen die DaZ-SuS im Durchschnitt altersgruppenübergreifend einen Wert von 20,3. Somit verwenden sie die meisten unterschiedlichen Verblexeme. Die DaM-SuS verwenden hingegen im Durchschnitt altersgruppenübergreifend nur 16,2 unterschiedliche Verblexeme. Den niedrigsten Wert erzielen hierbei jedoch die neu zugewanderten SuS (13,2). Die Anzahl der Verblexeme in Relation zu den minimal satzwertigen Einheiten ergibt folgende Werte: (1) 0,91 (DaZ-SuS), (2) 0,84 (DaM-SuS), (3) 0,68 (neu zugewanderte SuS). Während sich hinsichtlich der erreichten Erwerbsstufe (und somit hinsichtlich der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation) altersgruppenübergreifend zwischen DaM- und DaZ-SuS – wie bereits erwähnt – keine Unterschiede zeigen, sind die DaZ-SuS den DaM-SuS im Bereich des verbalen Wortschatzes (also hinsichtlich der (lexikalisch-)semantischen Basisqualifikation) überlegen. Die neu zugewanderten SuS sind altersgruppenübergreifend sowohl im Hinblick auf die morphologisch-syntaktische als auch die (lexikalisch-)semantische Basisqualifikation beiden Peer-Gruppen (DaM- und DaZ-SuS) unterlegen. Auf dieser Basis kann angenommen werden, dass mögliche Verstehensprobleme der neu zugewanderten SuS ggf. durch Rezeptionsschwierigkeiten im Bereich der Morpho-Syntax (v.a. Realisierungen operativer Prozeduren) – zusätzlich zu einem anzunehmenden geringeren Wortschatzumfang – (mit)erzeugt werden können. Die Ergebnisse sprechen nicht dafür, dass die DaZ-SuS den DaM-SuS im lexikalischen Bereich unterlegen sind – im Gegenteil. Das gilt es in der Auseinandersetzung mit den Interviewdaten zu prüfen. Aufgrund des schlechteren Abschneidens der neu zugewanderten SuS in beiden genannten Bereichen ist zu erwarten, dass diese Sprachaneignungsprofilgruppe die größten Schwierigkeiten beim Metaphernverstehen aufweisen wird. Auch das gilt es an den Interviewdaten zu prüfen.

Betrachten wir nun abschließend noch die jeweiligen Sprachaneignungsprofilgruppen bzw. -typen (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) im altersgruppenübergreifenden Vergleich (Vergleich der DaM-SuS der Gruppe A mit den DaM-SuS der Gruppe B sowie mit den DaM-SuS der Gruppe C usw.). Es ist zu betonen, dass nur verglichen werden kann und keine Entwicklung dargestellt werden kann, da es sich nicht um Längsschnittdaten handelt.

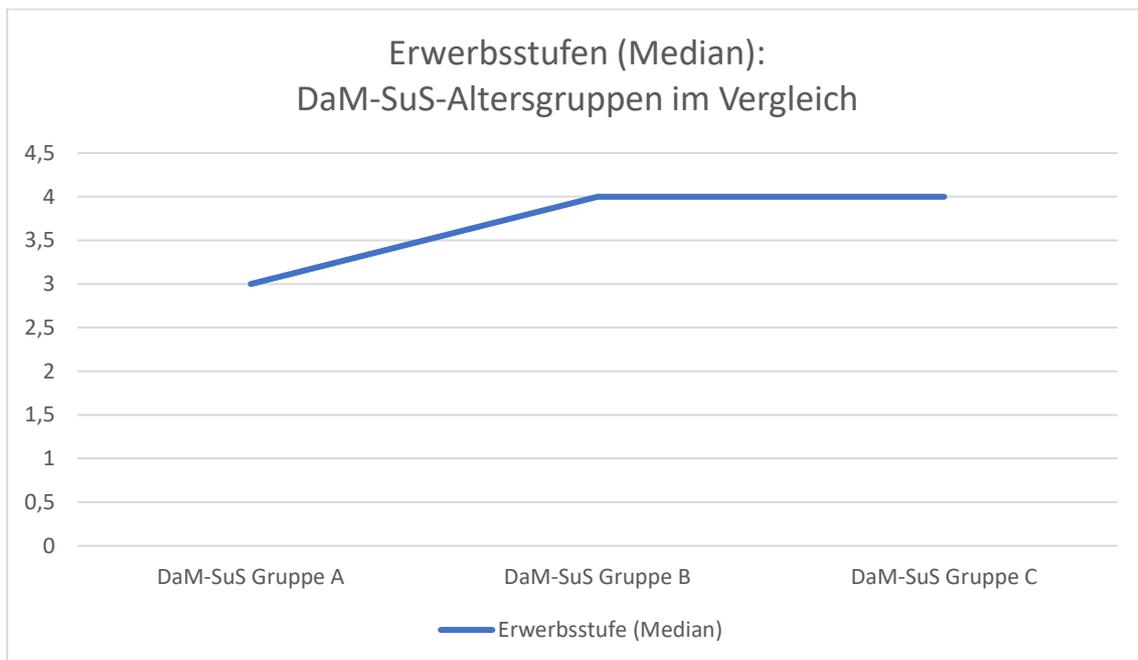


Abbildung 14: Altersgruppenvergleich der DaM-SuS im Bereich der Erwerbsstufe (Median)

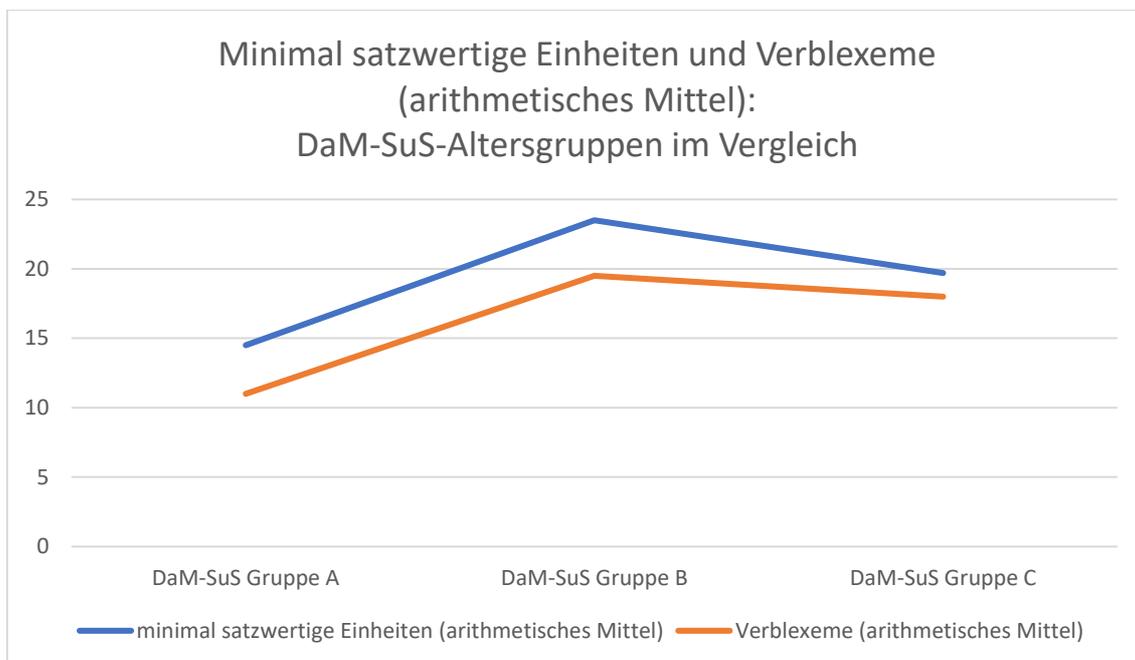


Abbildung 15: Altersgruppenvergleich der DaM-SuS in den Bereichen minimal satzwertige Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)

Bei den DaM-SuS lässt sich im Altersgruppenvergleich ein Anstieg im Bereich der Erwerbsstufe (Profilanalyse nach Grießhaber) von der Gruppe A zu Gruppe B feststellen (von Erwerbsstufe 3 auf Erwerbsstufe 4 (jeweils der Median)). Zwischen der Altersgruppe B und der Altersgruppe C der DaM-SuS gibt es im Bereich der Erwerbsstufe keinen Unterschied (jeweils Erwerbsstufe 4 (Median)). Wichtig dabei ist, dass es sich – wie oben erwähnt – nicht um eine Longitudinalstudie handelt, d.h., wir können hier nichts über eine Entwicklung individueller Fähigkeiten aussagen.

Im Zusammenhang der maximal erreichten Erwerbsstufe (Erwerbsstufe 4) ist der Schreibanlass erneut zu reflektieren. Der Impuls scheint ungeeignet dafür zu sein, Vorkommen höherer Profilstufen (Profilstufen 5 und 6) zu elizitieren. Somit liegt hier nicht unbedingt eine Unfähigkeit der SuS vor, Strukturen höherer Profilstufen zu produzieren. Stattdessen bietet der Schreibimpuls – die Vater-und-Sohn-Bildergeschichte – keinen (funktionalen) Anlass, Strukturen der Stufen 5 und 6 zu verwenden. Für zukünftige Untersuchungen ist der jeweilige Schreibanlass im Hinblick auf seine Funktionalität zu prüfen. Den SuS war ggf. nicht bewusst, welches (individuelle) (Schreib-)Ziel sie mit ihrem Text verfolgen. Die Erzählung ist in gewisser Hinsicht von ihrer Funktionalität entkoppelt, u.a. da sowohl die SuS als auch der Forscher die Bildergeschichte visuell wahrnehmen können. Vor diesem Hintergrund ist denkbar, dass den SuS der Textzweck und –

wie erwähnt – v.a. das Schreibziel nicht deutlich geworden sind, was möglicherweise Auswirkungen auf ihre Schreibplanbildung hatte (vgl. z.B. Becker-Mrotzek 1994; Sotkov/Ekinci 2019). Es wurde insbesondere darauf geachtet, dass die SuS keine Bildbeschreibungen produzierten. Das Erheben von Daten für diagnostische Zwecke und das Schreiben authentisch-funktionaler Texte sind schwer vollständig vereinbar. Spezifische Vorgaben, die die Vergleichbarkeit erhöhen sollen, reduzieren i.d.R. Authentizität und Funktionalität der Texte. Das Verwenden der Bildergeschichte als Schreibenanlass schafft einerseits Vergleichbarkeit u.a. hinsichtlich des (verwendbaren) Wortschatzes, reduziert aber andererseits Authentizität und Funktionalität des Textes für die Schreibenden selbst. Die Bildergeschichte sollte aus diagnostischer Sicht (i) den Textumfang begrenzen und vergleichbar machen, (ii) den verwendbaren Wortschatz begrenzen und vergleichbar machen und (iii) eine Textart (Erzählung) elizitieren, mit der alle SuS aufgrund ihrer diskursiven Sozialisation vertraut sein dürften. Demgegenüber stehen die oben genannten Nachteile des Verlusts von Funktionalität etc.

Bei den minimal satzwertigen Einheiten ist zunächst ein Anstieg von der Gruppe A zu der Gruppe B der DaM-SuS (von durchschnittlich 14,5 auf 23,5) festzustellen. Von der Gruppe B zur Gruppe C sinkt der Wert wieder ab (von 23,5 auf 19,7). Diese Entwicklung zeigt sich auch bei den Verblexemen: Der durchschnittliche Wert der verwendeten Verblexeme (arithmetisches Mittel) steigt von der Gruppe A zu der Gruppe B der DaM-SuS (von 11 auf 19,5). Von der Gruppe B zu der Gruppe C sinkt die Verwendung unterschiedlicher Verblexeme von 19,5 auf 18. Wie sich zeigen wird, ist bei allen drei Sprachaneignungsprofilgruppen (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) ein Anstieg in allen drei Bereichen ((i) Erwerbsstufe(n), (ii) minimal satzwertige Einheiten, (iii) Verblexeme) von der jeweiligen Gruppe A zu der jeweiligen Gruppe B zu beobachten. Diese Tendenz kann möglicherweise darauf hindeuten, dass sich in der Sek I – etwa im Alter zwischen zehn und fünfzehn (Lebens-)Jahren spezifische Sprachaneignungsprozesse abspielen im Sinne des weiteren Ausbaus des Qualifikationsfächers (morphologisch-syntaktische, (lexikalisch-)semantische, diskursive sowie die pragmatische Basisqualifikation II und die literalen Basisqualifikationen). Dieser Schluss scheint naheliegend, sind die SuS gerade zu Beginn der Sek I doch u.a. mit einem erweiterten Curriculum und neuen (schul- und fachspezifischen) Textarten konfrontiert. Dieser Ausbau des Qualifikationsfächers geht einher mit dem Ausbau kognitiver Fähigkeiten – u.a. auch hinsichtlich des metasprachlichen Reflexionsvermögens (Sprachbewusstheit).

Betrachten wir die Ergebnisse der DaZ-SuS im Altersgruppenvergleich.

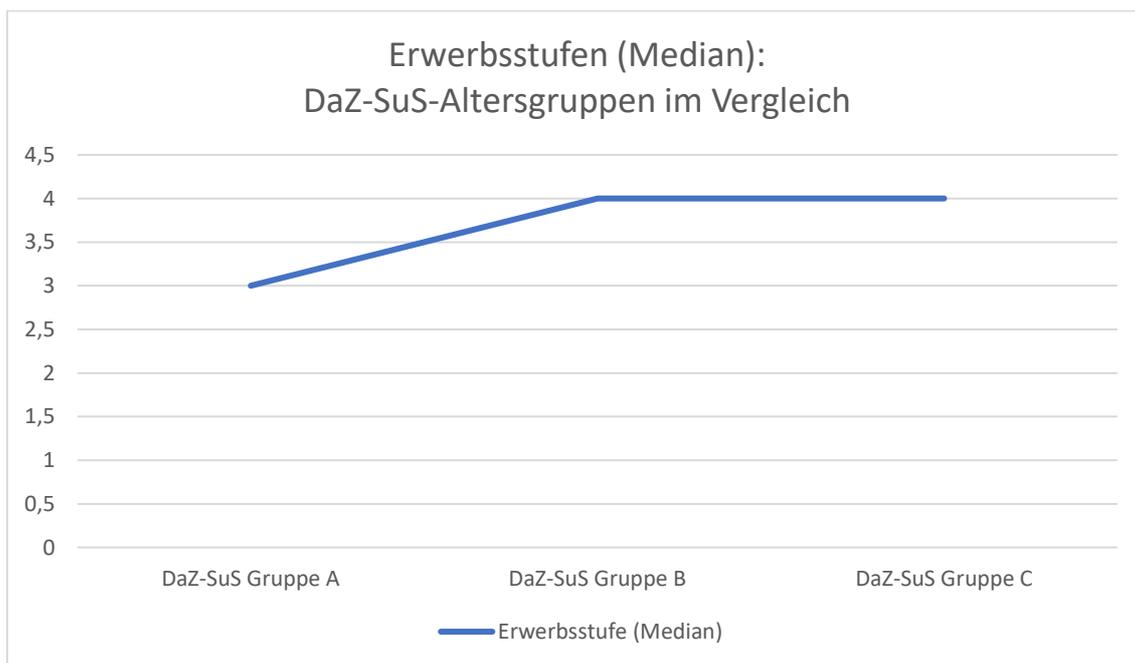


Abbildung 16: Altersgruppenvergleich der DaZ-SuS im Bereich der Erwerbsstufe (Median)

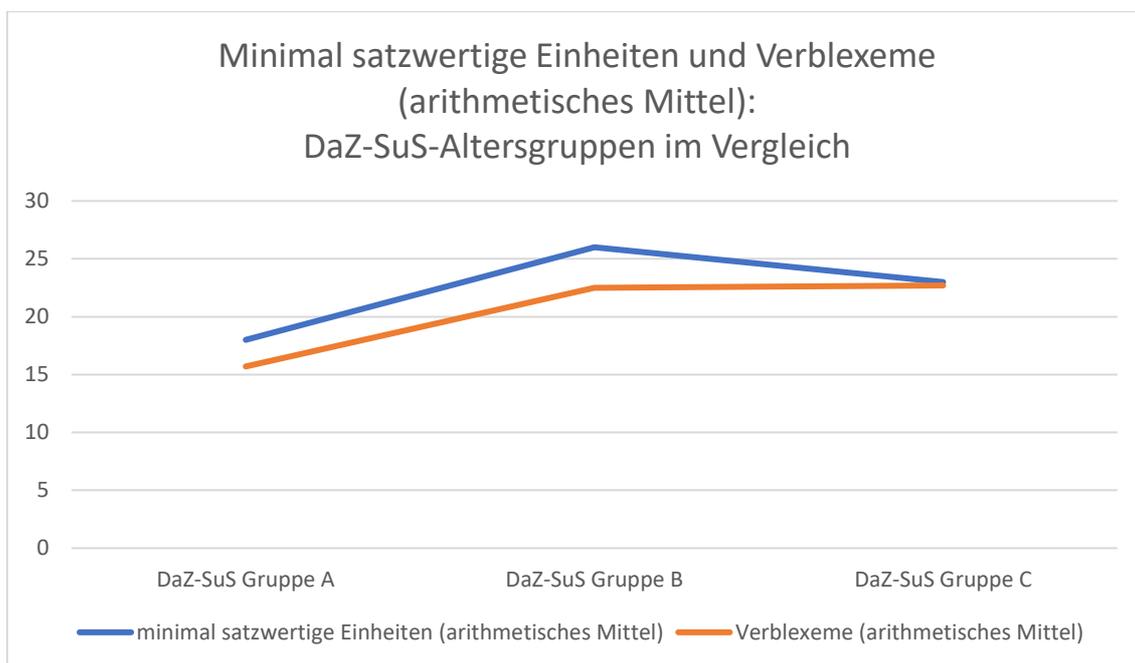


Abbildung 17: Altersgruppenvergleich der DaZ-SuS in den Bereichen minimal satzwertige Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)

Während die Gruppe A der DaZ-SuS die Erwerbsstufe 3 (Median) erreicht, erreicht die Gruppe B die Erwerbsstufe 4. Gruppe C erreicht ebenfalls die Erwerbsstufe 4, ist also im Vergleich auf dem Niveau der Gruppe B. Die Gruppe A der DaZ-SuS erreicht bei den

minimal satzwertigen Einheiten einen durchschnittlichen Wert (arithmetisches Mittel) von 18, während die Gruppe B einen Durchschnittswert von 26 erreicht. Es liegt also im Vergleich ein Anstieg von der Gruppe A zu der Gruppe B in diesem Bereich vor. Die Gruppe C produziert durchschnittlich 23 minimal satzwertige Einheiten, sodass ein leichtes Absinken der durchschnittlich produzierten minimal satzwertigen Einheiten im Vergleich der Gruppe B mit der Gruppe C der DaZ-SuS zu verzeichnen ist. Die Differenz des Absinkens beträgt die Hälfte der Differenz des Anstiegs (Anstieg von Gruppe A zu Gruppe B: sechs minimal satzwertige Einheiten; Absinken von Gruppe B zu Gruppe C: drei minimal satzwertige Einheiten). Auch im Bereich der Verblexeme ist im Vergleich ein Anstieg von der Gruppe A zu der Gruppe B der DaZ-SuS festzustellen (Gruppe A: 15,7; Gruppe B: 22,5). Ähnlich wie bei der erreichten Erwerbsstufe (Erwerbsstufe 4, Median) bleibt die (durchschnittliche) Verwendung unterschiedlicher Verblexeme (arithmetisches Mittel) konstant; es ist sogar ein leichter Anstieg zu verzeichnen (Gruppe B: 22,5; Gruppe C: 22,7).

Betrachten wir abschließend noch die Altersgruppen der neu zugewanderten SuS im Vergleich.

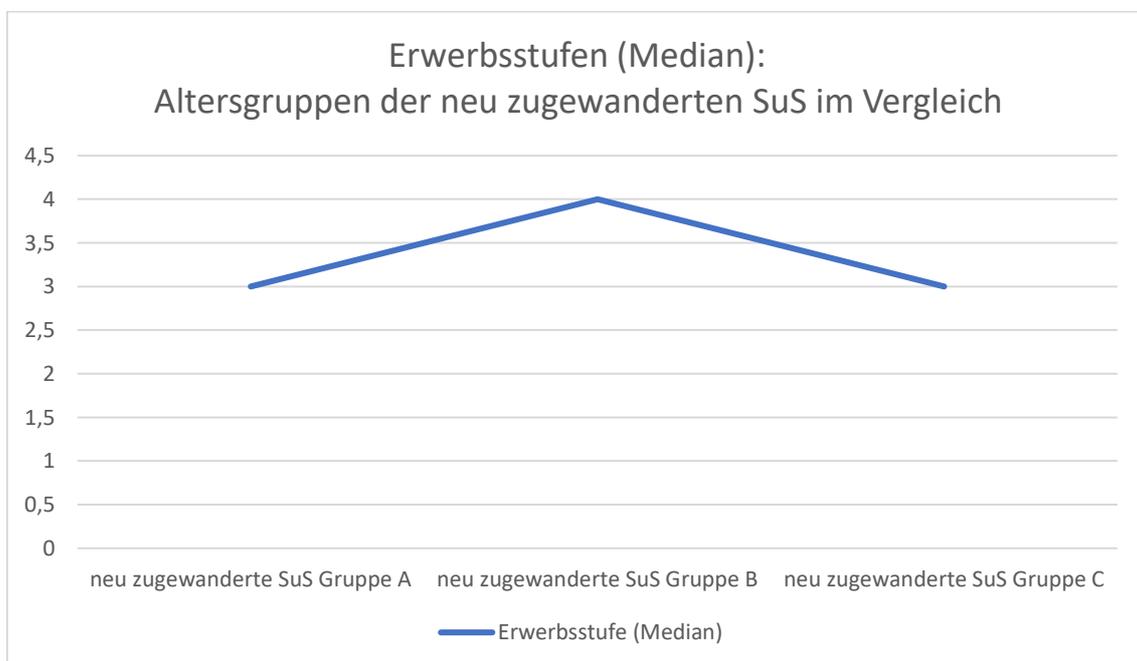


Abbildung 18: Altersgruppenvergleich der neu zugewanderten SuS im Bereich der Erwerbsstufe (Median)

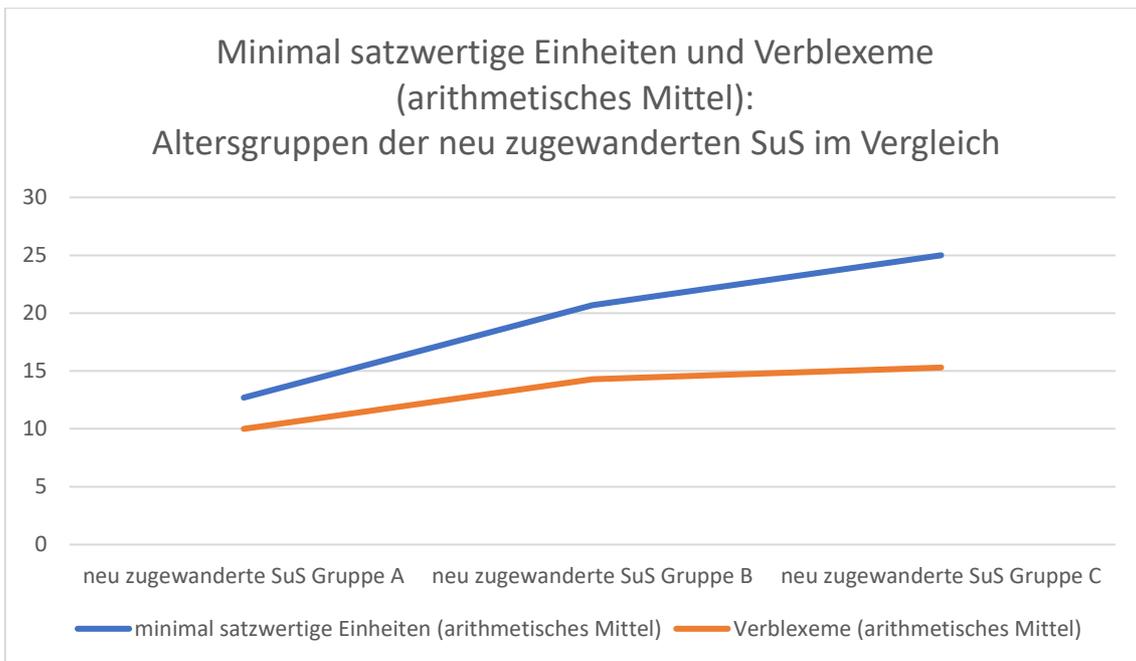


Abbildung 19: Altersgruppenvergleich der neu zugewanderten SuS in den Bereichen minimal satzwertige Einheiten und Verblexeme (arithmetisches Mittel)

Im Bereich der Erwerbsstufe (Median) ist bei den neu zugewanderten SuS ein Anstieg von der Gruppe A zu der Gruppe B festzustellen (Gruppe A: Erwerbsstufe 3; Gruppe B: Erwerbsstufe 4). Gruppe C erreicht wiederum lediglich die Erwerbsstufe 3, sodass im Vergleich der Gruppe C zu der Gruppe B ein Absinken im Bereich der Erwerbsstufe festzustellen ist. Im Bereich der minimal satzwertigen Einheiten ist im Vergleich der Altersgruppen ein kontinuierlicher Anstieg zu verzeichnen. Zunächst steigt der Wert der durchschnittlich produzierten minimal satzwertigen Einheiten (arithmetisches Mittel) von der Gruppe A (12,7) zur Gruppe B (20,7) an; dann steigt der Wert weiter an von der Gruppe B zur Gruppe C (25). Die durchschnittliche Anzahl der verwendeten unterschiedlichen Verblexeme nimmt auch stetig von Altersgruppe zu Altersgruppe zu. Die neu zugewanderten SuS der Gruppe A verwenden im Durchschnitt (arithmetisches Mittel) zehn unterschiedliche Verblexeme, während die neu zugewanderten SuS der Gruppe B durchschnittlich 14,3 und die neu zugewanderten SuS der Gruppe C durchschnittlich 15,3 unterschiedliche Verblexeme verwenden. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurden alle neu zugewanderten SuS aus unserer Studie ca. zwei Jahre im deutschen Schulsystem beschult. Obwohl sie sich hinsichtlich des Lebensalters unterscheiden, was sich in der Zuordnung zu den Gruppen A, B oder C niederschlägt, ähneln sie sich hinsichtlich des Kontaktalters mit der Zielsprache Deutsch. Vor diesem Hintergrund liegen zwei

Annahmen nahe: Einerseits kann der kontinuierliche Anstieg in den Bereichen der minimal satzwertigen Einheiten und der Verblexeme darauf zurückzuführen sein, dass die älteren neu zugewanderten SuS über mehr Wissen und weiter entwickelte kognitive Fähigkeiten als ihre jüngeren Peers mit demselben Sprachaneignungsprofil verfügen. Dieses Wissen und diese Fähigkeiten wurden in den jeweiligen Herkunftssprachen – u.a. in der schulischen Sozialisation – vermittelt und entwickelt und zeigen sich nun auch in der Zielsprache Deutsch. Andererseits kann der kontinuierliche Anstieg in den Bereichen der minimal satzwertigen Einheiten und der Verblexeme auch darauf zurückzuführen sein, dass sich die älteren neu zugewanderten SuS auch in ihren Herkunftssprachen bereits spezifische schulisch relevante Sprachfähigkeiten haben aneignen können, die sie als sprachliche Ressourcen auch in der Zielsprache Deutsch einsetzen können. Dazu wären u.a. diskursive, semantische, pragmatische und literale Qualifikationen zu zählen. Aus funktionaler sowie entwicklungspsychologischer Perspektive hängen die Aneignung und der Ausbau sprachlicher Fähigkeiten mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und Wissensressourcen ohnehin zusammen. So ist es durchaus naheliegend, anzunehmen, dass ältere SuS, die bereits über erstsprachlich vermittelte Begriffe verfügen, ein breiteres begriffliches Wissen (und Begriffsnetz) zu ihrer Verfügung haben und im Sprachaneignungsprozess der Zielsprache Deutsch möglicherweise ihr begriffliches Wissen fruchtbar machen können.

Abschließend ist zu betonen, dass in allen drei Sprachaneignungsprofilgruppen – d.h. sowohl bei den DaM-, DaZ- als auch den neu zugewanderten SuS – gerade von der jeweiligen Gruppe A (SuS im (Lebens-)Alter von zehn bis 12 Jahren) zu der jeweiligen Gruppe B (SuS im Alter von 13 bis 15 Jahren) ein Anstieg in allen drei betrachteten Bereichen ((i) Erwerbsstufe(n), (ii) minimal satzwertige Einheiten und (iii) Verblexeme) festzustellen ist. Demgegenüber gibt es zwischen den B- und C-Gruppen im Vergleich geringere Unterschiede. Das bedeutet jedoch nicht, dass die ältesten SuS der Untersuchung – die SuS der C-Gruppen – schlechtere Texte produziert haben als ihre jüngeren Peers. Wie bereits erwähnt, wurden bestimmte Bereiche, die Textkomplexität bzw. -qualität ausmachen, im Rahmen der Diagnose ausgeklammert (z.B. Flexion, Konnektivitätsmittel, Orthografie, Themeneinführung, -fortführung und -entwicklung, Tempus etc.), sodass insbesondere nur die morphologisch-syntaktische und (zu gewissen Teilen) die lexikalisch-semantische Basisqualifikation als Indikatoren berücksichtigt wurden.

Die hier dargestellten Diagnoseergebnisse lassen folgende Annahmen und Schlüsse zu:

1. Die größten Entwicklungen wurden zwischen den SuS der A- und der B-Altersgruppen festgestellt. Das gilt sowohl für die Gruppe der DaM- als auch die Gruppe der DaZ- und die Gruppe der neu zugewanderten SuS. Die Unterschiede zwischen den B- und C-Gruppen sind hingegen geringer. Darauf basierend kann erwartet werden, dass sich die im Vergleich ermittelten Unterschiede auch im Bereich des Metaphernverstehens feststellen lassen.
2. Während die Leistungen der DaZ-SuS vergleichbar mit den und teilweise besser als die Leistungen der DaM-SuS sind, sind die neu zugewanderten SuS ihren DaM- und DaZ-Peers insgesamt unterlegen. Dementsprechend ist anzunehmen bzw. zu erwarten, dass sich hinsichtlich des Metaphernverstehens zwischen DaM- und DaZ-SuS keine oder nur geringe Unterschiede zeigen werden, während die neu zugewanderten SuS die größten Schwierigkeiten beim Metaphernverstehen haben dürften.

Entscheidend ist, dass die Studie das Ziel verfolgt, die jeweiligen Verstehensprozesse hermeneutisch aus dem (Befragungs-)Diskurs heraus zu rekonstruieren. Die diagnostischen Daten können nur aufzeigen, welche Unterschiede es zwischen den Alters- und Sprachaneignungsprofilgruppen insbesondere in morphologisch-syntaktischer Hinsicht geben kann. Generalisierbare Aussagen sind auf dieser – qualitativ ausgelegten – empirischen Basis nicht machbar.

Komplementär hätte u.a. noch ein C-Test (s. z.B. Baur/Grotjahn/Spettmann 2006) eingesetzt werden können, um die rezeptiven Fähigkeiten der SuS beurteilen zu können. Eine Schwierigkeit dabei wäre jedoch gewesen, geeignete Texte für die Erstellung der Teiltests des C-Tests zu finden, die für den Einsatz in allen Alters- und Sprachaneignungsprofilgruppen geeignet sind. Außerdem hätte die zusätzliche Durchführung eines C-Tests den zeitlichen Rahmen gesprengt. Hinzu kommt, dass die rezeptiven Fähigkeiten und Wortschatzkenntnisse aller SuS ohnehin auch im Befragungsdiskurs (diskursanalytisch) festgestellt werden können, sodass die Profilanalyse nach Grießhaber zwecks Diagnostik zum Einsatz kam.⁷³ Das hat darüber hinaus den Vorteil, dass die Originalschulbuchtexte bzw. -textausschnitte mit der Profilanalyse vorab untersucht werden können. So können morphologisch-syntaktische Strukturen, die das schülerseitige Verstehen

⁷³ Daten zur Wortschatzbreite und -tiefe der SuS können auch diskursiv erhoben werden.

möglicherweise erschweren können (z.B. Strukturen, die den Stufen 5 und 6 der Profilanalyse zuzuordnen sind), identifiziert und im Prozess der Stimuluserstellung (Modifikation der Originaltextausschnitte) ggf. adaptiert werden.⁷⁴ Wir gehen weiter unten näher darauf ein (s. Kapitel 6.6.5).

Abschließend ist zu betonen, dass es sich um eine explorative Querschnittsstudie handelt, sodass keine Aussagen über generelle (individuelle bzw. ontogenetische) Entwicklungstendenzen getroffen werden können.

6.6.5 Schulbuchtext- und Metaphernkorpus: Beschreibung und Analyse der Stimuli

Für die diskursive Befragung zum Metaphernverstehen der SuS wurden zunächst Metaphern aus Schulbuchtexten extrahiert, gruppiert und als Grundlage bzw. Stimuli für die Befragung aufbereitet. Die Metaphern wurden aus Schulbüchern der gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächer (i) Wirtschaft-Politik, (ii) Sozialkunde und (iii) Geschichte gewonnen. Dabei handelt es sich um spezifische Fachbücher der Sek I. Die SuS wurden vor dem Beenden der Befragungen nicht darüber informiert, dass in unserer Studie ihr Metaphernverstehen untersucht wird. Um einerseits eine inhaltliche bzw. thematische Kohärenz herzustellen und andererseits eine Reduktion des Suchraums zur Extraktion von Metaphern aus den Schulbuchtexten zu erreichen, wurden Texte in den Schulbüchern der genannten Fächer (ausschließlich) zum Themenkomplex *Flucht und Migration* durchsucht. Die Auswahl des Themenkomplexes beruht auf den Annahmen, dass (i) das Thema einerseits für SuS mit Migrationsgeschichte eine lebensweltliche Relevanz besitzt und (ii) das Thema medial präsent ist, sodass die SuS möglicherweise – auch durch einen außerschulischen Zugang – spezifisches Wissen bzw. gewisse Vorstellungen darüber haben aufbauen können.

Wir wollen zunächst darlegen, wie hinsichtlich der Metaphernerkenntnis, -klassifikation und -selektion verfahren wurde.

Im ersten Schritt wurden Metaphern in Schulbuchtexten identifiziert. Die Praggeljaz-Gruppe legt ein Verfahren vor, wie metaphorisch verwendete Ausdrücke in Texten und

⁷⁴ Primäres Ziel der Modifikationen ist jedoch nicht die Vereinfachung der Stimuli im Sinne einer Anpassung an die Rezipientengruppe, sondern vielmehr das Ausgleichen des Kontextverlustes, der durch das Entkoppeln aus dem didaktischen Vermittlungszusammenhang resultiert.

Diskursen⁷⁵ erkannt werden können. Das Ziel ihrer Bestrebungen fassen sie wie folgt: „As a group of metaphor scholars, from a variety of academic disciplines, we have attempted to create an explicit, reliable, and flexible method for identifying metaphorically used words in spoken and written language” (Pragglejaz-Gruppe 2007: 2). Sie betonen, dass ihr Verfahren zur Erkennung von metaphorisch verwendeten Ausdrücken nicht den Anspruch erhebt, Metaphernidentifikations- oder gar -verstehensprozesse eines Hörers oder Lesers abzubilden (vgl. ebd.). Vielmehr sei *MIP (Metaphor Identification Procedure)* ein einfach anzuwendendes und zuverlässiges Verfahren für MetaphernforscherInnen (vgl. ebd.). Sie definieren folgende Verfahrensschritte:

1. Read the entire text-discourse to establish a general understanding of the meaning.
2. Determine the lexical units in the text-discourse[.]
3.
 - (a) For each lexical unit in the text, establish its meaning in context, that is, how it applies to an entity, relation, or attribute in the situation evoked by the text (contextual meaning). Take into account what comes before and after the lexical unit.
 - (b) For each lexical unit, determine if it has a more basic contemporary meaning in other contexts than in the given context. For our purposes, basic meanings tend to be
 - [m]ore concrete; what they evoke is easier to imagine, see, hear, feel, smell, and taste.
 - [r]elated to bodily action.
 - [m]ore precise (as opposed to vague)[.]
 - [h]istorically older.
 - (c) If the lexical unit has a more basic current-contemporary meaning in other contexts than the given context, decide whether the contextual meaning contrasts with the basic meaning but can be understood in comparison with it.
4. If yes, mark the lexical unit as metaphorical.

(Pragglejaz-Gruppe 2007: 3)

Zunächst soll der/die ForscherIn den gesamten schriftlichen Text oder verschrifteten – d.h. transkribierten – Diskurs lesen, um ein allgemeines Verständnis des Gesamten herzustellen. Anschließend werden alle lexikalischen Einheiten bestimmt. Im Äußerungs- bzw. Satzzusammenhang wird dann auf das synsemantische bzw. lexikalische Umfeld geschaut. So soll die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks im Verwendungszusammenhang bestimmt werden. Im nächsten Schritt findet dann ein Abgleich zwischen der aktuellen und der Grundbedeutung des betrachteten Ausdrucks statt. Die Pragglejaz-Gruppe ist der Auffassung, dass sich die grundlegendere Bedeutung eines Ausdrucks –

⁷⁵ Der englischsprachige Diskursbegriff differiert von dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Diskursbegriff. Im Rahmen dieser Arbeit kann darauf nicht vertiefend eingegangen werden.

seine Grundbedeutung – anhand spezifischer Relationen zur aktuellen Bedeutung bestimmen lässt – für den Fall, dass Grund- und aktuelle Bedeutung differieren. Es gilt zu bestimmen, ob es eine konkretere Bedeutung gibt, die sich ggf. auf körperliche Bewegungen bzw. Tätigkeiten bezieht, präziser ist als die aktuelle Bedeutung des verwendeten Ausdrucks im Äußerungs- bzw. Textzusammenhang sowie (sprach-)geschichtlich älter. Ist anhand dieser Kriterien eine grundlegendere Bedeutung bestimmbar, so ist davon auszugehen, dass es sich bei der aktuellen Bedeutung nicht um die Grundbedeutung des Ausdrucks handelt. Für die Bestimmungen ist ein etymologisches Wörterbuch – wir verwenden Pfeifer (1995) – hilfreich. Das Axiom der verkörperten Kognition findet im Verfahren der Pragglejazz-Gruppe seinen Niederschlag. In gewissen Hinsichten steht dieses Metaphernidentifikationsverfahren in der kognitiv-semantischen Tradition. Wir haben hier ansatzweise versucht, die Verfahrensschritte in die Hoffmann'sche Trichotomie (Bedeutungspotential, Grundbedeutung, aktuelle Bedeutung) zu übertragen (vgl. Hoffmann 2017a). Im nächsten Prozessschritt (3c) sollen Metaphernforschende, wenn sie zuvor festgestellt haben, dass der untersuchte Ausdruck eine grundlegendere Bedeutung hat, prüfen, ob sich aktuelle und Grundbedeutung unterscheiden, aber die aktuelle Bedeutung mittels eines Vergleichs mit der Grundbedeutung verstanden werden kann. Wenn das der Fall ist, liegt nach dem Verfahren der Pragglejazz-Gruppe ein metaphorisch verwendeter Ausdruck vor.

Sie exemplifizieren ihr Verfahren an einem konkreten Textbeispiel und diskutieren u.a., wie mit idiomatischen Wendungen etc. umzugehen ist. Darüber hinaus wird empfohlen, detaillierte Informationen zum untersuchten Text oder Diskurs aufzuführen (vgl. ebd.: 14).

An dieser Stelle gehen wir nicht weiter im Detail auf das Metaphernidentifikationsverfahren der Pragglejazz-Gruppe ein, sondern beschreiben das für unsere Studie verwendete Verfahren, das gewisse Aspekte des Pragglejazz'schen Verfahrens adaptiert.

Im zweiten Schritt werden Textstellen, die Metaphern enthalten, für die Studie selektiert und die selektierten Stimuli ggf. modifiziert.⁷⁶ Dieser Prozessschritt wird nachfolgend näher dargestellt.

⁷⁶ Mit den vorgenommenen Modifikationen soll einerseits der Schwierigkeit begegnet werden, dass das Lösen der Textstellen aus dem (didaktischen) Vermittlungszusammenhang des gesamten jeweiligen Lehrwerks und des Unterrichts (Kontextreduktion) das schülerseitige Verständnis

Aufgrund der relativ großen Gruppe an StudienteilnehmerInnen bzw. zu ihrem Metaphernverstehen befragten SuS ($N = 27$) werden nur vier Metaphern für die Befragung verwendet. Sie werden nachfolgend näher beschrieben.

Metapher	Schulbuch	Kapitel	Schulfach	Klassenstufe (u. Schulform)	Verlag
<i>Flüchtlingsstrom</i>	Erlebte Demokratie	Kapitel 4: <i>Fächerübergreifende Projekte</i>	Sozialkunde	10 (Gymnasium)	Cornelsen (Oldenbourg)
<i>Asyl-Lotterie</i>	Team 10	Kapitel 4: <i>Die Europäische Union</i>	Wirtschaftspolitik	10 (Realschule)	Schöningh
<i>Nussschale</i>	Team 10	Kapitel 8: <i>Zukunft in der „Einen Welt“</i>	Wirtschaftspolitik	10 (Realschule)	Schöningh
<i>Schmiermittel</i>	Politik und Wirtschaft verstehen	Kapitel 1: <i>Identität und Lebensgestaltung</i>	Wirtschaftspolitik	7–9 (Gymnasium)	Schroedel

Tabelle 18: Überblick über die aus den Schulbüchern extrahierten und für die Studie selektierten Metaphern

Der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* stellt einen besonderen Fall dar, auf den wir weiter unten näher eingehen. Er ist in dem folgenden Textausschnitt aus dem Lehrwerk *Erlebte Demokratie* zu finden:

Im Jahr 1961 kam es zum „Mauerbau“, mit dem die DDR-Regierung versuchte, den Flüchtlingsstrom zu unterbinden. In den 80er-Jahren kam es erneut zu großen Ausreisewellen aus der DDR. Auch sehr viele Gastarbeiter kamen in diesem Zeitraum ins Land.

(Fehn/Mack 2008: 81; Hervorh. M.S.)

Es wurde nur eine Modifikation am Original vorgenommen: Der Ausdruck wurde zwecks Hervorhebung unterstrichen. Die SuS wurden so instruiert, dass ihnen mitgeteilt wurde, dass jeweils ein Ausdruck im (kurzen) Schulbuchtext bzw. -textausschnitt unterstrichen

negativ beeinflusst. Andererseits können so komplexe syntaktische Strukturen, die möglicherweise das Verständnis erschweren, identifiziert werden. Die Modifikationen sollen aber in erster Linie dazu dienen, den SuS ausreichend Kontext zum Herstellen eines Verständnisses der zu rezipierenden Textstellen bereitzustellen. Eine Vereinfachung des jeweiligen Verstehensreizes ist nicht das Ziel der Modifikationen. Die Stimuli sollen möglichst nah an den originalen Schulbuchtextausschnitten sein (Kriterium der Authentizität).

worden ist, und dass sie nach dem Lesen des jeweiligen Stimulus über ihr Ausdrucksverstehen sprechen sollen. Wir gehen weiter unten näher auf die Instruktionen zum Ablauf ein (s. auch Kapitel 7.8).

Der Ausdruck *Asyl-Lotterie* ist einem Artikel der Deutschen Welle entnommen. Eine genauere Quellenangabe fehlt jedoch. Im Schulbuch *Team 10* findet sich der folgende Textausschnitt:

Das Ziel

In der Europäischen Union sollen die Regeln im Umgang mit Asylsuchenden vereinheitlicht werden. Die sogenannte „Asyl-Lotterie“, bei der die Flüchtlinge in verschiedenen Mitgliedstaaten auf höchst unterschiedliche Verfahren trafen, solle beendet werden, erklärte die EU-Kommission in Brüssel.

(Herzig/Mattes/Müller 2011: 125)

Dieser Textausschnitt wurde folgendermaßen für die Untersuchung modifiziert:

Asylverfahren

Die europäischen Länder haben unterschiedliche Regeln, wie sie mit Flüchtlingen umgehen. Alle Länder Europas sollen Flüchtlinge gleich behandeln. Die sogenannte „Asyl-Lotterie“ soll beendet werden. Flüchtlinge in verschiedenen europäischen Ländern sollen nicht mehr auf unterschiedliche Verfahren treffen.

Der Originaltextausschnitt ist in diversen Hinsichten sprachlich komplex und kann SuS vor Verständnisherausforderungen stellen. Im Vorfeld findet sich die Präpositionalgruppe *In der Europäischen Union* in ihrer Funktion als Lokaladverbial. Dann folgt die linke Satzklammer mit dem zielbezogenen Modalverb *sollen* (vgl. Hoffmann ⁴2021: 342, 345). Hinter dem finiten Verbteil (*sollen*) in Verbzweitstellung folgt die komplexe Nominalgruppe *die Regeln im Umgang mit Asylsuchenden* – das Subjekt des Satzes. Dabei ist einerseits die Attribuierung des Kopfnomens komplex, andererseits die Wortbildung des Kompositums *Asylsuchenden* mit seinem departizipialen Determinatum. Der Satz endet dann mit der rechten Satzklammer, die aus den Verbteilen *vereinheitlicht* (Partizip II des lexikalischen (Voll-)Verbs *vereinheitlichen*) und dem Passiv-Hilfsverb *werden* im Infinitiv besteht. Im nächsten Satz, in dem die Metapher *Asyl-Lotterie* Kopf der Nominalgruppe ist, die das Subjekt des Satzes ist, findet sich die syntaktisch-operative Prozedur der Insertion, die – bedarfsanalytisch betrachtet – mit der Profilstufe 5 der Profilanalyse nach Griebhaber zu erfassen ist. Der insertierte Relativsatz beginnt zudem nicht mit dem

Relativum *der*, sondern mit der Präposition *bei*. Die changierende Themenfortführung (vgl. ebd.: 231) mittels der Nominalgruppe *die Flüchtlinge* kann für SuS schwierig sein, wenn sie die Verbindung zum Ausdruck *Asylsuchenden* nicht herstellen können und ihnen so möglicherweise die Fortführung des Themas entgeht. Der definite Artikel der Nominalgruppe *die Flüchtlinge* „mach[t] dem Hörer klar, dass ihr Gegenstand ihm schon im Wissen zugänglich ist“ (ebd.: 230). Die SuS könnten jedoch möglicherweise diesen Bezug nicht herstellen, sodass ihr Verstehen erschwert werden könnte. Verstehensschwierigkeiten können somit sowohl im Bereich symbolischer als auch operativer Prozeduren liegen. Im Relativsatz ist die Präpositionalgruppe (Lokaladverbial) *in verschiedenen Mitgliedstaaten* zu finden. Das Determinativkompositum *Mitgliedstaaten* stellt u.E. SuS vor weitere Verstehensschwierigkeiten. Einerseits müssen sie die Bedeutung kennen und somit auch über Wissen zur Organisationsform der Europäischen Union verfügen. Andererseits müssen sie im Verwendungszusammenhang erkennen, dass die Nominalgruppe *verschiedenen Mitgliedstaaten* eine Themenentwicklung zur Nominalgruppe *der Europäischen Union* ist, was im Prinzip mit dem erstgenannten Punkt zusammengreift. Das finite Verb in Verbletzstellung im Relativsatz steht im Konjunktiv II (*träfen*). Mit dem Konjunktiv II „gehen sie [Sprecherinnen und Sprecher; M.S.] über die Wirklichkeit hinaus, indem sie [...] sie um ein Gedachtes anreichern“ (ebd.: 273). Im Vorstellungsraum soll eine hypothetische Wirklichkeit gedacht werden. Dieses sprachliche Verfahren ermöglicht das Durchdenken bzw. Absehen von sich aus einem gegebenen Sacherhalt (potentiell) entwickelnden Konsequenzen. Abstrahieren und logisches Denken sind dafür notwendig, sodass die kognitiven Anforderungen an die SuS relativ hoch sein dürften. Diese kognitive Last könnte zu einer Beeinträchtigung ihrer Verstehensprozesse des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* führen. Das Präpositionalobjekt *auf höchst unterschiedliche Verfahren* ist hinsichtlich der syntaktischen Integration und Attribution des Kopfnomens komplex und ggf. schwer für SuS zu verstehen. Das Kopfnomen *Verfahren* ist polysem, sodass die SuS desambiguieren und die im Verwendungszusammenhang treffende Bedeutung selektieren müssen. Dafür müssen sie verstehen, dass eigentlich *Asyl-Verfahren* gemeint ist, jedoch nur das Determinatum versprachlicht wird. Die Verbletzgruppe *solle beendet werden* ist bezüglich der Bestandteile analog zum ersten Satz aufgebaut, jedoch steht das Modalverb *sollen* im Konjunktiv I. Hier zeigt sich die Textart des Berichts deutlich. Es werden politische Forderungen der EU-Kommission wiedergegeben. In diesem Rahmen geht der Ausdruck *Asyl-Lotterie* als persuasives sprachliches

Mittel für politische Handlungsziele in den Bericht ein. Der modifizierte Textausschnitt (Stimulus) verzichtet sowohl auf die Insertion als auch auf den Konjunktiv I und II. Es wird eine alternative Überschrift gewählt, die das Thema herausstellt bzw. einführt. Die Unterschiedlichkeit/Ungleichheit und somit Unreguliertheit der Asylverfahren in der EU werden als Lotterie sprachlich konzeptualisiert. Dieser Umstand wird im modifizierten Text assertiv-aufbauend vermittelt. Das Subjekt des jeweiligen Satzes steht im Vorfeld, es wird auf sogenannte ‚Inversionsstrukturen‘ verzichtet. Insgesamt wird der Originaltext somit sowohl auf symbolisch- als auch auf operativ-prozeduraler Basis entlastet. Wir analysieren die im Rahmen der Befragung verwendeten (teilweise modifizierten) kurzen Schulbuchtexte unten weiter im Detail im Sinne einer Bedarfsanalyse.⁷⁷ An dieser Stelle sollen die Stimuli kurz eingeführt werden. Modifikationen sollen – falls vorgenommen – kurz dargestellt und erläutert werden.

Die Metapher *Nussschale* ist ebenfalls in einem Text im Schulbuch *Team 10* zu finden. Bis auf die Hervorhebung durch Unterstreichung des Ausdrucks *Nussschale* wurden keine Modifikationen am Original vorgenommen.

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; Hervor. i.O. & M.S.)

Auch diesem Textstimulus widmen wir uns weiter unten im Rahmen einer Detailanalyse.

Die Metapher *Schmiermittel* ist dem Schulbuch *Politik und Wirtschaft verstehen* aus dem Schroedel-Verlag entnommen. Beim im Schulbuch abgedruckten Text handelt es sich um einen Auszug aus einem im Hamburger Abendblatt erschienenen Interview mit dem Psychologen Niels van Quaquebeke. Zur Funktion des Respekts für das Zusammenleben in einer Gesellschaft äußert er sich darin wie folgt:

⁷⁷ Mit dem Ausdruck *Bedarfsanalyse* greifen wir das Scaffolding-Konzept von Pauline Gibbons (2002) auf.

Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde. Wir töten einander ja nicht deshalb nicht, nur weil es Gesetze gibt, die es uns verbieten, sondern weil wir einander meist als gleichwertig ansehen. Im Großen und Ganzen respektieren wir einander. Ohne diesen sozialen Schmierstoff würden wir die Errungenschaften der Zivilisation verlieren. Ich möchte mir eine Welt ohne Respekt nicht vorstellen wollen.

(Heck et al. 2011: 52)

Für die Befragung zum Metaphernverstehen wurde dieser verschriftete Interviewausschnitt modifiziert. Die dem einführenden Text vorangestellte Überschrift (*Respekt in der Gesellschaft*) wurde zwecks Thematisierung übernommen.

Respekt in der Gesellschaft

Der Psychologe Niels van Quaquebeke ist der Meinung, dass Respekt wichtig ist für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft. Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde.

(Hervorh. M.S.)

Im Unterkapitel *Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen* zum Überkapitel *Identität und Lebensgestaltung* ist der originale Auszug aus dem Interview mit dem Psychologen Niels van Quaquebeke abgedruckt. Der erste Satz wurde als Stimulus für die Befragung zum Metaphernverstehen der SuS unverändert übernommen. Der metaphorisch verwendete Ausdruck *Schmiermittel* ist Kopf der Nominalgruppe *das gesellschaftliche Schmiermittel*, dem Prädikativum zum Kopulaverb. Im Relativsatz ist eine weitere Metapher zu finden: *Reibung*. Sie ist auch für das Verstehen relevant und wird daher sowohl in der Analyse als auch in der Befragung berücksichtigt.

Die Textstellen bzw. kurzen schriftsprachlichen Texte aus den Schulbüchern werden im Rahmen der Befragung nicht thematisch didaktisiert dargeboten, d.h., es kann nicht systematisch und didaktisch sinnvoll zum Thema hingeführt werden. Daher ist es notwendig, dass die Stimuli so konstituiert sind, dass sie möglichst explizit und systematisch das Thema einführen und assertiv verstehensrelevantes Wissen liefern. Aus diesem Grund wurde auch dieser Originaltext für die Befragung modifiziert. Wie bereits erwähnt, wurde die Seitenüberschrift *Respekt in der Gesellschaft* als Überschrift des modifizierten Textes verwendet. Auf diese Weise wird Respekt als Thema in der Überschrift eingeführt. Die Diskursart des Interviews (Diskurstyp: Befragung), das für journalistische und nicht – wie im Fall unserer Studie – für empirische Zwecke geführt wurde und als transkribierter schriftlicher Text vorliegt, zeichnet sich u.a. durch die Verwendung

deiktischer Prozeduren aus. So wird hier konkret die Sprechergruppendeixis *Wir* und die Sprecherdeixis *Ich* verwendet. Im für die Befragung modifizierten Text wird auf Sprecher- und Sprechergruppendeixis verzichtet. Somit wird die Diskursart des schriftlich vorliegenden (journalistischen) Interviews transformiert in einen kurzen assertiven Text, der aus der Überschrift, einem einleitenden Satz, der das Unterkapitel des Schulbuchs (*Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen*) explizit aufgreift und die Hauptaussage des interviewten Psychologen ohne Sprecher- bzw. Sprechergruppendeixis assertiv vermittelt, sowie dem Satz, der die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* enthält und nicht verändert worden ist, besteht. Wir gehen an dieser Stelle nicht weiter auf die Schwierigkeiten des originalen Textausschnitts ein, die u.a. auch im morphologisch-syntaktischen sowie lexikalisch-semantischen Bereich liegen, sondern analysieren stattdessen den abgewandelten Text, der als Stimulus fungiert, weiter unten.

Im dritten Schritt wurden die (vor)selektierten Metaphern klassifiziert.

Zunächst soll auf den Selektions- und anschließend auf den Klassifikationsprozess der Metaphern näher eingegangen werden. Diverse Schulbücher der gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächer der Sek I wurden – wie bereits erwähnt – zunächst auf Texte zum Thema Flucht und Migration durchsucht. Texte zu diesem Thema wurden dann analog zum oben dargestellten Verfahren der Praggeljaz-Gruppe hinsichtlich des Vorkommens metaphorisch verwendeter Ausdrücke durchsucht. Das entstandene Korpus (Vorselektion) wurde dann reduziert. Dabei wurde darauf geachtet, dass Metaphern mit unterschiedlichem Konventionalisierungs- bzw. Lexikalisierungsgrad berücksichtigt werden (s. Kapitel 4.8). Um Aussagen darüber treffen zu können, ob der Lexikalisierungsgrad beim Verstehen von Metaphern relevant ist, wurde zudem darauf geachtet, dass strukturell vergleichbare Ausdrücke als Stimuli verwendet werden. Aus diesem Grund wurde die Vorselektion weiter auf Substantivmetaphern reduziert. Dabei handelt es sich in allen Fällen um Determinativkomposita (*Flüchtlingsstrom, Nussschale, Asyl-Lotterie, Schmiermittel*). Anschließend wurden im Rahmen einer Online-Befragung mittels Online-Umfrage-Tool (LimeSurvey) die (teilweise) modifizierten Textstellen von insgesamt fünf SprachwissenschaftlerInnen gelesen und bewertet. Ihre Aufgabe war es, zu identifizieren, ob ein Ausdruck in einem Textausschnitt metaphorisch verwendet wird. Dazu wurden alle lexikalischen Einheiten zur Auswahl gestellt; es konnten mehrere Ausdrücke bzw. Einheiten selektiert werden (Multiple-Choice). Darüber hinaus sollte in einem

zweiten Schritt beurteilt werden, ob es sich beim jeweiligen Ausdruck um (i) eine lexikalisierte/konventionalisierte Metapher oder (ii) eine neue/kreative Metapher handelt. Bei Metaphern des ersten Typs (lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metaphern) ist der Ausdruck im sprachlichen Wissen (mentales Lexikon) des durchschnittlichen Sprachteilhabers 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. Es entsteht kein kognitiver (Mehr-)Aufwand beim Abgleich der aktuellen mit der Grundbedeutung des Ausdrucks – im Gegenteil: Bei hochgradig lexikalisierten Metaphern (z.B. *Flüchtlingsstrom*) sind ein kognitiver Mehraufwand und eine metasprachliche Reflexion zur Rekonstruktion der Grundbedeutung notwendig. Bei Metaphern des zweiten Typs (neue, kreative bzw. Ad-hoc-Metaphern) beinhalten die Konstellation und der Text/Diskurs die Ressourcen zum Verständnis der Metapher, d.h., die Metapher ist nicht kontextfrei verstehbar, der Ausdruck wird üblicherweise nicht in diesem synsemantischen bzw. kollokativen Umfeld verwendet (Weinrichs „konterdeterminierender Kontext“, s. Kapitel 4.3). Das Bedeutungspotential des Ausdrucks hält die Möglichkeit der metaphorischen Verwendung (aktuelle Bedeutung) zwar bereit, diese ist jedoch nicht ohne besonderen kognitiven (Mehr-)Aufwand mit der Grundbedeutung des Ausdrucks in Relation zu setzen. Gerade diese ‚Unverträglichkeit‘ bzw. Widersprüchlichkeit des Ausdrucks mit seiner Grundbedeutung im Verwendungszusammenhang bzw. im synsemantischen Umfeld – d.h. der Abgleich der ‚fixierten‘ Grundbedeutung mit der aktuellen Bedeutung im Äußerungszusammenhang – führt unserer Auffassung nach dazu, dass neue bzw. kreative Metaphern leichter als Metaphern identifizierbar sind (s. dazu auch Weinrich zur ‚Kühnheit‘ von Metaphern (s. Kapitel 4.3)), während geläufige Metaphern schwieriger überhaupt noch als Metaphern wahrgenommen werden. Es ist demnach zwischen der bloßen Identifikation einer Metapher und ihrem Verstehen, d.h. der (Rekonstruktion der) aktuellen Bedeutung eines Ausdrucks im konkreten Verwendungszusammenhang, die von der Grundbedeutung des Ausdrucks abweicht, zu unterscheiden. Metaphern, die aus genannten Gründen zwar leichter identifizierbar sind, stellen – unserer Auffassung nach – größere Verstehensanforderungen als Metaphern, die zwar nicht mehr als solche wahrgenommen werden, aber aufgrund ihrer Konventionalität und des Zugangs des durchschnittlichen Sprachteilhabers zu dieser Konventionalität durch kommunikative Praxis leichter – d.h. ‚automatisierter‘ – verstanden werden.

Zur Berechnung der Interrater-Reliabilität von mehr als zwei RaterInnen wurde Fleiss' Kappa (vgl. Fleiss 1971) verwendet, was u.a. den Vorteil hat, dass darin sowohl die relative Übereinstimmung als auch die Wahrscheinlichkeit einer zufälligen Übereinstimmung berücksichtigt werden. Es wurde zur Berechnung jeweils nur der Satz berücksichtigt, in dem der Ausdruck metaphorisch verwendet wird. Für die Metapher *Flüchtlingsstrom* ergibt sich eine Interrater-Reliabilität bzw. -Übereinstimmung von 0,74. Nach Landis und Koch entspricht das einer substantiellen Übereinstimmung (vgl. Landis/Koch 1977). Den RaterInnen wurden die vollständigen (teilweise) modifizierten kurzen Schulbuchtexte (Stimuli) vorgelegt. Fleiss' Kappa wurde für den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* für die Bewertungen der RaterInnen für die Ausdrücke im Satz *Im Jahr 1961 kam es erneut zum „Mauerbau“, mit dem die DDR-Regierung versuchte, den Flüchtlingsstrom zu unterbinden* berechnet. Hinsichtlich des Metapherentyps beträgt die Interrater-Reliabilität für den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* 0,4. Das entspricht einer moderaten Übereinstimmung. Dabei wurde der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* mehrheitlich als lexikalisierte/konventionalisierte Metapher beurteilt. Beim Ausdruck *Nussschale* wird eine perfekte Übereinstimmung (Fleiss' Kappa = 1) erreicht. Alle fünf RaterInnen identifizierten diesen Ausdruck im Verwendungszusammenhang als Metapher. *Nussschale* wird mit einer moderaten Übereinstimmung (Fleiss' Kappa = 0,4) als lexikalisierte Metapher eingestuft. Auch beim Ausdruck *Asyl-Lotterie* wird eine perfekte Übereinstimmung (Fleiss' Kappa = 1) erreicht. Alle RaterInnen identifizierten *Asyl-Lotterie* als Metapher und klassifizierten den Ausdruck als neue bzw. kreative Metapher. Beim Ausdruck *Schmiermittel* hingegen liegen nur eine substantielle Übereinstimmung hinsichtlich der Identifikation des Ausdrucks als Metapher (Fleiss' Kappa = 0,66) sowie eine moderate Übereinstimmung hinsichtlich des Metapherentyps (neue Metapher; Fleiss' Kappa = 0,4) vor.⁷⁸

⁷⁸ Der zusammengefasste Fleiss-Kappa-Wert für alle mittels LimeSurvey untersuchten Elemente beträgt 0,76. Somit ist das Agreement der RaterInnen hinsichtlich der getroffenen Aussagen hoch. Die Untergrenze des Konfidenzintervalls beträgt 0,73, die Obergrenze des Konfidenzintervalls beträgt 0,79. Der Fleiss-Kappa-Wert dürfte somit nur in einem sehr kleinen Bereich für eine größere Stichprobe abweichen. Der z-Wert beträgt 50,33. Der p-Wert ist < 0,001, das Agreement somit hochsignifikant.

Ausdruck	Identifikation als Metapher (Fleiss' Kappa)	Klassifikation als lexikalisierte oder neue Metapher (Fleiss' Kappa)
<i>Flüchtlingsstrom</i>	0,74 (substantielle Übereinstimmung nach Landis/Koch (1977))	0,4 (moderate Übereinstimmung: lexikalisierte Metapher)
<i>Nussschale</i>	1 (perfekte Übereinstimmung)	0,4 (moderate Übereinstimmung: lexikalisierte Metapher)
<i>Asyl-Lotterie</i>	1 (perfekte Übereinstimmung)	1 (perfekte Übereinstimmung: neue Metapher)
<i>Schmiermittel</i>	0,66 (substantielle Übereinstimmung)	0,4 (moderate Übereinstimmung: neue Metapher)

Tabelle 19: Interrater-Reliabilität für fünf RaterInnen für die Identifikation und Klassifikation der jeweiligen Metapher(n) in den Stimuli

Der Satz mit der Metapher *Schmiermittel* enthält eine weitere Metapher: *Reibung*. Da sie im selben Satz wie der Ausdruck *Schmiermittel* auftritt und die Interrater-Reliabilität für den Satz berechnet worden ist, ergibt sich für *Reibung* im Hinblick auf die Identifikation als Metapher ebenfalls ein Wert von 0,66 (substantielle Übereinstimmung).⁷⁹ In absoluten Zahlen ausgedrückt ist das Verhältnis für den Ausdruck *Reibung* etwas anders gelagert: Während bei *Schmiermittel* fünf von fünf RaterInnen (100 %) den Ausdruck als Metapher identifizierten, stimmten bei dem Ausdruck *Reibung* nur vier von fünf RaterInnen (80 %) darüber überein, dass es sich bei dem Ausdruck um eine Metapher handelt. Drei von vier RaterInnen klassifizierten *Reibung* als lexikalisierte/konventionalisierte Metapher, während ein/e RaterIn den Ausdruck als neue/kreative Metapher klassifizierte. Die Interrater-Reliabilität hinsichtlich der Klassifikation von *Reibung* ist als mangelhaft bzw. schlecht einzustufen (Fleiss' Kappa = < 0). Dieser Sachverhalt wirft die Frage auf, ob der Umstand, dass eine mehrheitlich als neu bzw. kreativ wahrgenommene und entsprechend klassifizierte Metapher im Matrixsatz (*Schmiermittel*) zur Folge hat, dass die mehrheitlich als lexikalisiert wahrgenommene Metapher *Reibung* (dreimal als lexikalisierte Metapher klassifiziert, einmal als neue Metapher klassifiziert, einmal nicht als Metapher identifiziert) im Relativsatz weniger salient als Metapher ist, da sie (i) geläufig, d.h. lexikalisiert ist und (ii) mit der Metapher *Schmiermittel* einen Metaphernkomplex bildet und so den evozierten Vorstellungsraum (Konzeptualisierung RESPEKT ALS

⁷⁹ Da von den RaterInnen in den weiteren Sätzen, die die untersuchungsrelevanten metaphorischen Ausdrücke *Flüchtlingsstrom*, *Nussschale* und *Asyl-Lotterie* enthalten, keine weiteren Metaphern identifiziert worden sind, ist die Berechnung auf Satzebene sinnvoll und aussagekräftig.

SCHMIERMITTEL) weiter tradiert. Obwohl dieser Schluss naheliegt, ist das Zusammenspiel von Metaphern in Komplexen in zukünftigen Studien systematisch zu untersuchen. In diesem Zusammenhang sollte dann auch eine größere Anzahl an RaterInnen eingebunden werden. Eine anschließende Diskussion sollte darüber hinaus Daten dazu erheben, warum ein/e RaterIn eine spezifische Klassifikation vorgenommen hat, um individuelle Gründe und Klassifikationskriterien zu eruieren, zu vergleichen und schlussendlich das Identifizieren und Klassifizieren von Metaphern reliabler zu machen.

Nachfolgend – im vierten Schritt – werden die (teilweise modifizierten) kurzen Schulbuchtexte bzw. -textausschnitte (Stimuli) und Metaphern näher beschrieben und analysiert.

Das Determinativkompositum *Flüchtlingsstrom* (die Metapher im ersten Stimulus) stellt den Fall eines lexikalisierten Ausdrucks dar, dessen Determinatum *-strom* polysem ist. Die Polysemie geht auf eine metaphorisch bedingte Bedeutungsexpansion des Lexems bzw. Symbolfeldausdrucks *Strom* zurück. Die Bedeutung ‚sich in eine Richtung bewegend Menge‘ ist eine Abstraktion bzw. Erweiterung der auf Wasser limitierten Verwendung. *Flüchtlingsstrom* wird im hier diskutierten Verwendungszusammenhang – entsprechend der Metapherdefinition (s. Kapitel 4.9) – nicht per se metaphorisch verwendet. Vielmehr gehören mehrere Bedeutungsvarianten zum Bedeutungspotential des Ausdrucks *Strom* bzw. des Determinatums *-strom*, die auf der Basis metaphorischer Verschiebungen generiert wurden. In ihrem Verstehens- und Analyseprozess des Ausdrucks (im Sinne einer metasprachlichen Reflexion) müssen die SuS eine Desambiguierungsleistung erbringen (*Strom₁* vs. *Strom₂* usw.). *Flüchtlingsstrom* ist – wie oben dargestellt (s. Kapitel 4.8) – keine tote Metapher, da die Bedeutung des Determinatums expandierbar und synchron rekonstruierbar ist. Im Gegensatz zu Ausdrücken wie z.B. *Nussschale* (in der metaphorischen Bedeutung ‚kleines Boot‘) wird *Flüchtlingsstrom* als gesamter Ausdruck, d.h. als Determinativkompositum, nicht in einer von seiner Grundbedeutung abweichenden metaphorischen Bedeutung verwendet. Im Fall von *Flüchtlingsstrom* müssen die SuS die lexikalisierte Metapher *-strom*, die ihnen als Determinatum des Determinativkompositums begegnet, erfassen und analysieren bzw. (metasprachlich) reflektieren. Betrachten wir den zusammengesetzten Symbolfeldausdruck im Detail. Das Determinativkompositum *Flüchtlingsstrom* setzt sich zusammen aus dem Determinans

Flüchtling-, dem Fugenelement *-s-* und dem Determinatum *-strom*. Etymologisch betrachtet dürfte sich die Grundbedeutung auf den althochdeutschen Ausdruck *stroum* in seiner Bedeutung ‚Fluss‘, ‚Strömung‘ zurückführen lassen (vgl. Pfeifer 1995: 1382). Die etymologische Entwicklung der Polysemie skizziert Pfeifer folgendermaßen: „Strom bedeutet zunächst ‚schnell fließendes Wasser‘ [...], dann (frühhd.) ‚großer Fluß mit starker Strömung‘“ (ebd.). Den übertragenen Gebrauch von *Strom* in der Bedeutung ‚sich in einer Richtung bewegend Menschen- und Volksmenge‘ sowie für elektrische Ladungen gebe es seit dem 18. Jahrhundert (vgl. ebd.: 1382–1383). *Strom* im Sinne von ‚Elektrizität‘ ordnet Pfeifer der Allgemeinsprache zu (vgl. ebd.: 1383). Der hinreichende Etablierungskontext der figurativen Lesart des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* (im Sinne der Weinrich’schen Kontextdetermination (s. Kapitel 4.3)) ist das Determinans *Flüchtling-*, d.h., die Verbindung mit diesem spezifischen Determinans führt zum Ausschluss bestimmter Bedeutungen aus dem Bedeutungspotential des Determinatums (hier wird die Bedeutung ‚Elektrizität‘ von *-strom* durch die Verbindung mit *Flüchtlings-* suspendiert). Das Ergebnis des Desambiguierungsprozesses – die treffende Bedeutung – stammt jedoch aus einem anderen (Wirklichkeits-)Bereich (P) als das Determinans, sodass der Zusammenschluss von Determinans und Determinatum eine gewisse lexikalisch-semanticke ‚Unverträglichkeit‘ auslöst, die aufgrund des Lexikalisierungsgrades des (Gesamt-)Ausdrucks üblicherweise unbemerkt bleibt. Das Determinans spezifiziert das Determinatum *-strom* und führt eine Hyperonym-Hyponym-Relation ein bzw. expliziert diese (das gilt für endozentrische Komposita, nicht aber für exozentrische Komposita wie z.B. *Rotzlöffel*). Das Etablieren dieser Relation dient u.a. dem präziseren Bezeichnen von Gegenständen, Sachverhalten etc. in z.B. fachsprachlichen Zusammenhängen. Vergleicht man das Kompositum *Flüchtlingsstrom* mit den Komposita *Flüchtlingsunterkunft*, *Flüchtlingsfamilie* oder auch *Ökostrom*, wird deutlich, dass (i) die (potentielle) Menge des mit dem Determinatum benannten Begriffs immer größer ist als die Menge des mit dem Determinativkompositum benannten Begriffs (vgl. Thielmann 2021: 52) sowie (ii) bei den zum Vergleich herangezogenen Determinativkomposita keine lexikalisch-semanticke ‚Unverträglichkeit‘ durch die Verbindung von Determinans und Determinatum entsteht, die es (leserseitig) ggf. metaphorisch aufzulösen gilt. Im Fall von *Flüchtlingsstrom* restringiert das Determinans das Bedeutungspotential des Determinatums *-strom* von allen denkbar möglichen konkreten Bedeutungen auf die Bedeutung ‚Strom von Flüchtlingen‘ bzw. ‚sich in eine Richtung bewegend Menschenmenge von Flüchtlingen‘ (bereits eine

übertragene Bedeutung), wobei u.a. die Bedeutung ‚elektrischer Strom‘ – wie erwähnt – ausgeschlossen, d.h. desambiguiert wird. Die Metaphorik liegt in der ursprünglichen Bedeutung des Ausdrucks *Strom* begründet. Flüchtlinge, eine spezifische Personen- gruppe, werden im Kompositum als Substanz konzeptualisiert. Die (mental repräsentier- ten) Wirklichkeitsbereiche FLÜCHTLINGE und STROM/STRÖMUNG im Sinne einer großen, sich in eine Richtung kontinuierlich bewegend (Wasser-)Masse (Konzepte) werden im Kom- positum synthetisiert. Die Personengruppe der Flüchtlinge wird als vergegenständlichte Menge, als Masse konzeptualisiert. Darin ist u.E. eine pejorative Bedeutungsnuance ein- geschlossen, die aufgrund des Lexikalisierungsgrades des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom*, der nicht notwendigerweise pejorativ verwendet wird, nicht jedem Sprachteilhaber un- mittelbar bewusst ist. Derartige sprachliche Konzeptbildungen dienen dem hermeneu- tisch-heuristischen Als-Verstehen abstrakter Wirklichkeits- oder Vorstellungselemente und damit auch der Wirklichkeitskonstitution. Sie sollten jedoch stets auch reflektiert werden. Die Nähe zur Nominalgruppe *dieser unkontrollierte Zustrom*, die Rehbein (1993) analysiert (s. Kapitel 4.8), ist offensichtlich. Dabei stellt er fest, dass Sachverhalte der Wirklichkeit (P) sprachlich (p) in ein Szenario überführt werden. Ein Szenario be- stimmt Rehbein als einen aus einer Kombination von Bildern und Überzeugungen beste- henden komplexen Wissensstrukturtyp (vgl. Rehbein 1993: 163) (s. dazu auch Kapitel 4.8 und Kapitel 5).

Unserer dichotomen Klassifikation folgend ist der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* als hochgradig lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metapher zu kategorisieren, mit der Besonderheit, dass der Ausdruck als Gesamtes nicht metaphorisch verwendet wird. Es handelt sich dabei jedoch aufgrund der synchronen Rekonstruier- und Expandierbarkeit um keine sogenannte ‚tote‘ Metapher (z.B. *Der Flüchtlingsstrom überschwemmte das Land und ertränkte die Bewohner*). Sollte der Ausdruck unbekannt sein, kann die Bedeu- tung auf Basis der einzelnen Bestandteile (*Flüchtling-* und *-strom*) möglicherweise re- konstruiert bzw. erschlossen werden. Grundvoraussetzung ist jedoch, dass beide Be- standteile – Determinans und Determinatum – bekannt, d.h. mit ihren Bedeutungen im mentalen Lexikon abgelegt und verfügbar sind. Hinzu kommt, dass aus dem gesamten Bedeutungspotential die für den Zusammenhang treffende, relevante Bedeutung selek- tiert werden muss, da z.B. die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* zu keinem sinnvollen Verstehen des Kompositums sowie des gesamten Satzes bzw. der Satzfolge führen würde.

Es ist schwierig, eine Textart für diesen Textausschnitt zu bestimmen. Es handelt sich dabei um eine assertive Wissensvermittlung. Geschichtliches Wissen zum zweigeteilten Nachkriegsdeutschland wird sprachlich vermittelt. Da es um Ereignisse geht, die in der Vergangenheit liegen und abgeschlossen sind, wird das Präteritum verwendet. Der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* ist im Objektsatz *den Flüchtlingsstrom zu unterbinden* zu finden. Der Objektsatz ist das vom transitiven Verb *versuchte* geforderte Argument. Das Verb *versuchte* ist in Verbletzstellung im Relativsatz realisiert. Das Satzgefüge kann schülerseitig durchaus zu Rezeptions- bzw. Verstehensschwierigkeiten führen. Auch das expletive *es*, das Subjekt des Matrixsatzes, kann aufgrund seiner Formgleichheit mit dem anaphorischen *es* SuS, die bisher möglicherweise ausschließlich mit der Anapher konfrontiert worden sind, Schwierigkeiten bereiten. Die Determinativkomposita *Mauerbau* und *DDR-Regierung* sind für das Verständnis des gesamten Stimulus durchaus essentiell.⁸⁰ Die SuS müssen einerseits wissen, was das Akronym *DDR* bedeutet, das hier als Determinans realisiert ist. In ihm ist geschichtliches Wissen (sprachlich-begrifflich) ‚eingeschlossen‘. Um diese geschichtlichen Fakten, die hier sprachlich vermittelt werden, verstehen zu können, ist es notwendig, geschichtliches Vorwissen mitzubringen und einzusetzen. Weiß man nicht um das zweigeteilte Nachkriegsdeutschland in die Staaten Deutsche Demokratische Republik (DDR) und die Bundesrepublik Deutschland (BRD), fehlen Anknüpfungspunkte beim Rezipieren und für das Verstehen der hier dargebotenen, sprachlich vermittelten geschichtlichen Fakten. Die SuS müssen andererseits auch wissen, was unter dem Ausdruck *Mauerbau*, der mit doppelten Anführungszeichen hervorgehoben ist, zu verstehen ist. Vermutlich wurden im Jahr 1961 diverse Mauern in Berlin gebaut – hier könnte eine Anfrage beim Berliner Bauamt für Klärung sorgen. Ist man mit der deutschen Geschichte vertraut, dann ist natürlich eindeutig, dass der Redegestand bekannt (und (inhärent) definit) ist. Es geht natürlich um den Bau der Berliner Mauer, die sozusagen Manifestation und Symbol der (inner-)deutschen Trennung war und bis heute noch ist. Auch das Verb *unterbinden* kann insbesondere SuS, deren Erst- bzw. Familiensprache nicht das Deutsche ist, Schwierigkeiten bereiten. Eine Zerlegung in die Bestandteile *unter* und *binden* führt nicht dazu, dass die Bedeutung des Verbs auf diese Weise erfolgreich erschlossen werden kann. Im nächsten Satz findet sich eine weitere

⁸⁰ SuS können sich die aktuelle Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* jedoch u.a. auch dann erschließen, wenn ihnen z.B. die Bedeutung von *DDR* nicht bekannt ist (s. Kapitel 7).

Metapher: das Determinativkompositum *Ausreisewellen*. Sie wurde von allen RaterInnen auch als solche identifiziert. Nur bei der Klassifikation herrschte Uneinigkeit: Drei der fünf RaterInnen klassifizierten *Ausreisewellen* als lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metapher, zwei RaterInnen klassifizierten sie als neue bzw. kreative Metapher. Sie führt die von *Flüchtlingsstrom* initiierte Wassermetaphorik (mental repräsentierter Wirklichkeitsbereich WASSER als Bildspender) fort, sodass ein Metaphernkomplex entsteht. Sollte der Ausdruck als Ganzes den SuS unbekannt, die einzelnen Bestandteile aber bekannt sein, so ist es ihnen – anders als im Fall des Verbs *unterbinden* – möglich, sich die Bedeutung unter Rückgriff auf eine Dekompositionsstrategie (und Wiederzusammenführung der Bedeutungen der Bestandteile) zu erschließen. Eine Schwierigkeit dürfte bei diesem Stimulus darin liegen, dass die SuS wissen bzw. verstehen müssen, dass DDR-BürgerInnen als Flüchtlinge bezeichnet werden, die aus der DDR in den Westen, die BRD fliehen wollten. Kennt man die geschichtlichen Zusammenhänge nicht, kann es sein, dass es schwierig zu begreifen ist, dass binnendeutsche Flüchtlinge zur Zeit des zweigeteilten Deutschlands gemeint sind. Der nächste Satz enthält zwei weitere Determinativkomposita: *Gastarbeiter* und *Zeitraum*. Während zwei RaterInnen *Gastarbeiter* als Metapher klassifiziert haben, hat nur eine Raterin *Zeitraum* als solche erkannt. Während *Zeitraum* sicherlich eine hochgradig lexikalisierte/konventionalisierte Metapher (auch *Katachrese* genannt) ist, die kaum noch als solche wahrgenommen wird, ist der Fall bei *Gastarbeiter* anders gelagert: Die Geschichte hat zur Enttarnung des pejorativen Charakters dieses Euphemismus beigetragen, der deutschen BürgerInnen suggerieren sollte, dass die fremden, ausländischen Arbeitskräfte wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Unserer (vorläufigen) Metapherdefinition folgend kann nur *Zeitraum* als Metapher klassifiziert werden, nicht aber *Gastarbeiter*. Somit sind in diesem Stimulus bzw. modifizierten Schulbuchtextausschnitt drei Determinativkomposita enthalten, deren polysemes Determinatum eine bzw. mehrere metaphorische Bedeutungsexpansion/en erfahren hat. Die (Gesamt-)Komposita selbst werden als Ganzes nicht metaphorisch verwendet.

Stattdessen führt die Verbindung ihrer Bestandteile zu einer ‚Unverträglichkeit‘, die im (sprachlichen) Zusammentreffen unterschiedlicher Wirklichkeitsbereiche begründet liegt. Ein Flüchtlingsstrom ist kein (Wasser-)Strom, eine Ausreisewelle ist keine Welle und ein Zeitraum ist kein Raum. Zeit wird räumlich – d.h. *als* Raum – konzeptualisiert, da der Raum sinnlich wahrnehm- und erfahrbar, konkret ist. Eine temporäre Erhöhung

der Menge von Ausreisenden wird *als* Welle konzeptualisiert, die ebenfalls weniger abstrakt ist, da sie sinnlich erfahrbar ist. Eine in ihrer Bewegung andauernde, sich in eine Richtung bewegende Menge von Flüchtlingen wird *als* Strom konzeptualisiert. Auch dieser ist unmittelbar sinnlich erfahrbar und konkret. Bestimmte Elemente eines anderen Wirklichkeits- oder Vorstellungsbereiches werden übertragen, sodass der übertragungsempfangende Bereich in gewissen Hinsichten als der übertragende Bereich konzeptualisiert wird. Grundlage für eine Übertragung spezifischer Elemente sind Ähnlichkeitsaspekte zwischen beiden Bereichen.⁸¹

Der Ausdruck *Gastarbeiter* funktioniert auf eine andere Art und Weise: Das mit dem Gesamtausdruck benannte, sprachlich symbolisierte Wirklichkeitselement ist eine Person bzw. eine Gruppe von Personen in einer spezifischen gesellschaftlichen Konstellation. Dem Konzept des Arbeiters, der zugleich ein Gast ist, unterliegt kein Verbinden zweier unverträglicher Wirklichkeitsbereiche – schließlich werden mit beiden Ausdrücken (Determinans und Determinatum) Personen in spezifischen gesellschaftlichen Konstellationen benannt. Vielmehr birgt der Ausdruck einen latenten Widerspruch in sich, der u.E. darin begründet liegt, dass *Gast* „den bewirteten Fremden, den Besucher“ (Pfeifer 1995: 400) bezeichnet, der üblicherweise nicht gekommen ist, um Arbeit zu leisten. Unter *Arbeit* ist die „zweckgerichtete körperliche und geistige Tätigkeit des Menschen“ (ebd.: 55) zu verstehen, ein Arbeiter ist „wer körperlich oder geistig tätig ist“ (ebd.: 56). Somit findet bei *Gastarbeiter* keine Übertragung spezifischer Elemente eines Wirklichkeitsbereichs in einen anderen Wirklichkeitsbereich statt, sondern ein Zusammenführen zweier Benennungen für Personen in unterschiedlichen sozialen Funktionen – ein Zusammendenken zweier Wirklichkeitselemente in einem Wirklichkeitsbereich.

Betrachten wir nun die Metapher *Asyl-Lotterie*, die im zweiten Stimulus enthalten ist, näher. Die Überschrift (Profilstufe 0) führt *Asylverfahren* als Thema ein und legt den Gegenstandsbereich fest, zu dem Wissen sprachlich vermittelt wird. Im ersten Satz wird im Matrixsatz (Profilstufe 1) zunächst (assertiv) festgestellt, dass die europäischen Länder unterschiedliche Regeln haben. Im untergeordneten Satz (Profilstufe 4) wird spezifiziert, in welcher Hinsicht sie unterschiedliche Regeln haben. Somit expliziert der gesamte

⁸¹ Löbner bezeichnet das Metaphorisieren als „Verschiebung des Konzeptes in einen anderen Bereich“ (Löbner ²2015: 64).

erste Satz den Sachverhalt, der mit der Überschrift thematisiert wird. Im nächsten Satz (Profilstufe 2) wird das Modalverb *sollen* verwendet. „*Sollen* bezeichnet den Fall einer Übertragung, mit der jemandem von einer anderen Person oder Instanz bzw. Institution ein Handlungsziel auferlegt ist [...], das sie realisieren soll“ (Hoffmann ⁴2021: 342; Hervorh. i.O.). Im Modalverb drückt sich das institutionelle Handlungsziel der EU-Kommission aus dem Originalbericht (s. oben) aus. Die IDS-Grammatik behandelt die Modalverben *dürfen* und *sollen* gemeinsam und stellt fest, dass „bei *dürfen* und *sollen* ein (normatives, extrasubjektiv-volitives oder teleologisches) Ideal [...] vorhanden sein muss“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997: 1891). „Mit dem Ausdruck *sollen* beziehen wir uns auf das unter dem entsprechenden Ideal Notwendige, also auf Vorschriften, Grundsätze, Verpflichtungen“ (ebd.). Die Verwendung von *sollen* im Text legt eine epistemisch-extrasubjektive Deutung nahe (vgl. ebd.: 1891–1893). In seiner epistemischen Verwendungsweise „distanziert sich der Sprecher von [...] „Behauptungen“ Dritter, in jedem Fall kann er nicht für den Wahrheitsgehalt oder die Verlässlichkeit seiner Aussagen einstehen“ (ebd.: 1892). Diese Verwendung von *sollen* wird als „charakteristisch für die Textsorte ‚Bericht‘“ (ebd.) beschrieben. In seiner extrasubjektiv-volitiven Verwendung „ist *sollen* direktes Pendant zu intrasubjektivem *wollen*“ (ebd.: 1891). Redder zählt *sollen* zu den zielbezogenen Modalverben (*möchten, wollen, sollen*) im Gegensatz zu möglichkeitsbezogenen Modalverben (*können, dürfen, müssen*) (vgl. Redder 2009: 88), wobei *sollen* „ein für A fremdes, von einem Interaktanten B ausgebildetes Wollen, das in ein eigenes, A-seitiges Ziel (Wollen) zu überführen ist, [benennt]“ (ebd.). Sie beschreibt *sollen* als „Ausdruck für eine Wollens-Transposition aus der Perspektive von A, der sich das fremde Wollen im positiven Fall zu eigen macht“ (ebd.).

Im Satz *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“ soll beendet werden* ist für den Leser des modifizierten Textstimulus nicht ersichtlich, (i) wer diese Forderung überhaupt stellt und (ii) von wem die Asyl-Lotterie beendet werden soll (Passivverwendung) sowie (iii) warum ihre Beendigung überhaupt gefordert wird. Dieser Grund ist lexikalisch in der Metapher verpackt und muss vom Leser gedeutet werden.

Das quantifizierende (und satzinitial verwendete) Determinativ *Alle* in der Nominalgruppe *Alle Länder Europas* (Subjekt) weist den Geltungsbereich des institutionellen Handlungsziels aus; ausnahmslos alle europäischen Länder sind eingeschlossen. Das Ziel wird in der Verbgruppe expliziert: die Gleichbehandlung von Flüchtlingen. Der darauffolgende Satz (Profilstufe 2) beinhaltet den für die Untersuchung mittels Unterstrich

hervorgehobenen metaphorisch verwendeten Ausdruck *Asyl-Lotterie*. Die Verbklammer ist noch komplexer als im vorherigen Satz, da nicht nur das Modalverb *soll* erneut verwendet wird und das Partizip II des lexikalischen Verbs *beenden* (*beendet*), sondern zudem noch das Passiv mit *werden*. Die Akteure, für die das Handlungsziel formuliert wird, werden in den Hintergrund gestellt. Im Vordergrund steht als Subjekt des Satzes die Nominalgruppe *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“*. Auffällig ist die Verwendung der paarigen bzw. doppelten Anführungszeichen, die „[es] erlauben [...], uneigentliche Redeweisen, Ironie, Metaphorik, Übertreibung etc. zu kennzeichnen“ (Hoffmann 2021: 635). Die Metaphorik wird hier für den Leser sozusagen (doppelt) markiert. Dies geschieht nicht nur mit den Anführungszeichen, sondern auch mit dem Attribut *sogenannte*. Eggs diskutiert die Funktion der Modalpartikel *gewissermaßen*, die – so Eggs – die Funktion hat, „eine bestimmte Charakterisierung als eine Übertragung aus einem anderen Wirklichkeitsbereich zu kennzeichnen“ (Eggs 2006: 106). In seinem Aufsatz *Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch* führt Rehbein „[s]prachliche Mittel des Einschätzens“ (Rehbein 1982b: 243) auf. Dazu zählt er einerseits das sogenannte prähematische *so* und andererseits Sprechhandlungsaugmente (vgl. ebd.). Beim prähematischen *so* „evoziert [der Sprecher] [...] den Vorstellungsinhalt des Rhemas, ohne sich jedoch auf die genaue Bezeichnung festlegen zu können“ (ebd.). Er ist der Auffassung, dass die Einschätzung dahingehend realisiert wird, „daß der Sprecher einen mentalen Abstand zwischen dem Gemeinten und dem zugehörigen, im Rhema ausgedrückten sprachlichen Begriff indiziert“ (ebd.). In gewisser Weise trifft das auch auf *sogenannte* in der Nominalgruppe *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“* zu. Beim Originaltext handelt es sich um einen Bericht. Der metaphorisch verwendete Ausdruck ist Teil eines Satzes im Konjunktiv I (indirekte Rede). Die AutorInnen des Berichts geben hier einerseits die Erklärung der EU-Kommission indirekt wieder und stellen andererseits den Ausdruck *Asyl-Lotterie* durch *sogenannte* und die Anführungszeichen besonders heraus. Die Anführungszeichen können im Original sowohl Markierungen der Metaphorik als auch – was wahrscheinlicher aufgrund der Textart ist – Markierungen eines direkt zitierten Ausdrucks sein, den SprecherInnen der EU-Kommission verwendet haben. Im Zusammenspiel mit *sogenannte* entsteht jedenfalls eine Distanz zwischen der Verwendung des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* und den VerfasserInnen. Diese Distanz bleibt auch im modifizierten Stimulus erhalten, der – wie oben dargestellt – geringfügig für die Befragung verändert worden ist.

Das Adjektivattribut *sogenannte* wirkt nicht restringierend, sondern modifizierend auf den Kopf der Nominalgruppe, d.h., das Adjektiv bildet keine Untermenge aller Asyl-Lotterien, sondern „tangiert [als modalisierende Prozedur; M.S.] [...] die Geltung einer Proposition in ihrem Skopus“ (Hoffmann 2003: 71). Dabei handelt es sich vermutlich um einen zusammengesetzten Symbolfeldausdruck aus (kata-)deiktischem *so* und dem Partizip II des Verbs *nennen*. Der Ausdruck trägt zur Gegenstandskonstitution bei, indem er das Prädikat, auf dem es operiert (*Asyl-Lotterie*), modifiziert (vgl. ebd.: 50). Die AutorInnen stellen den nachfolgenden Ausdruck („Asyl-Lotterie“) als nur so genannt und nicht als reale Lotterie heraus. So muss dem Ausdruck besondere leserseitige Aufmerksamkeit zukommen. Der Gebrauch des Attributs löst leserseitig (zumindest) eine Angemessenheitsüberprüfung der Relation von Ausdruck und Begriff aus. Im metaphorisch verwendeten Ausdruck *Asyl-Lotterie* ist eine Kritik zum Umgang mit Flüchtlingen in Europa enthalten. Die AutorInnen nehmen durch *sogenannte* eine sachlich-neutrale bzw. objektive Position zur durch die Benennung vermittelten Kritik ein. Die (epistemische) Verwendung des handlungszielbezogenen Modalverbs *sollen* unterstützt dies.

Im letzten Satz (Profilstufe 2) wird expliziert, was unter der Charakterisierung *Asyl-Lotterie* zu verstehen ist. Paraphrasiert kann man formulieren: Mit dem Ausdruck *Asyl-Lotterie* ist gemeint, dass Flüchtlinge in verschiedenen europäischen Ländern auf unterschiedliche Verfahren treffen. Dieser Umstand soll beendet, d.h. einheitlich reguliert werden. Auch in diesem letzten Satz findet sich *sollen* als Versprachlichung des institutionellen Handlungsziels. Zudem ist die Nominalgruppe *Flüchtlinge in verschiedenen europäischen Ländern* durch das Präpositionalattribut durchaus komplex, was zu schülerseitigen Rezeptionsschwierigkeiten führen kann.

Im Textstimulus gibt es drei Themen:

- (i) *Asylverfahren* ((a) *Asylverfahren*, (b) *unterschiedliche Regeln, wie sie mit Flüchtlingen umgehen*, (c) *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“* und (d) *unterschiedliche Verfahren*),
- (ii) *die europäischen Länder* ((a) *Die europäischen Länder*, (b) *sie*, (c) *Alle Länder Europas*, (d) *verschiedenen europäischen Ländern*),
- (iii) *Flüchtlinge* ((a) *Flüchtlingen*, (b) *Flüchtlinge*).

Das erste Thema wird mittels Nominalgruppen fortgeführt. Die erste Nominalgruppe zur thematischen Fortführung ist als changierende Fortführung zu bestimmen und hat paraphrasierenden Charakter. Auch die zweite Nominalgruppe zur Fortführung des ersten

Themas ist eine changierende Fortführung. Dabei markiert das Determinatum *-Lotterie* einen inhaltlich-lexikalischen (Kohärenz-)Bruch, der dadurch zustande kommt, dass der Symbolfeldausdruck im Verwendungszusammenhang, dem synsemantischen Umfeld, nicht zu erwarten ist, da er üblicherweise in seiner Grundbedeutung in der Kommunikation im Zusammenhang mit anderen Wirklichkeitsausschnitten bzw. -bereichen (P) (Konzept: GLÜCKSSPIEL) gebraucht wird. Dieser Kohärenzbruch ist zugleich ein Bruch der leserseitigen Erwartungen, die v.a. thematisch aufgebaut werden und in die leserseitige Verstehensfolie eingehen. Bis zur Nominalgruppe *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“* hat der Leser auf der Basis des bis dahin rezipierten Redegegenstands/(Text-)Themas eine spezifische Erwartungshaltung aufgebaut, die relevant ist für die Rekonstruktion des Sprecherplans in der zerdehnten Sprechsituation.⁸² Die letzte Nominalgruppe zur Fortführung des ersten Themas (*unterschiedliche Verfahren*) dockt wieder an der zunächst etablierten Erwartung an und kann als persistierende Fortführung klassifiziert werden, da dabei weder Gebrauch von einem zusätzlichen Charakteristikum gemacht noch eine neue Information eingebracht wird. Bis auf den Symbolfeldausdruck *Lotterie* ist das erste Thema inhaltlich und lexikalisch kohärent. Diese Kohärenz ist auch sowohl innerhalb der beiden anderen Themen als auch themengruppenübergreifend gegeben. Das zweite Thema wird zunächst anaphorisch fortgeführt (*sie*), anschließend werden zwei Nominalgruppen zur (persistierenden) Themenfortführung genutzt. In der dritten Themengruppe werden ausschließlich Nominalgruppen zur (persistierenden) Themenfortführung verwendet. So lässt sich alleine auf der Basis dieser drei symbolisch vermittelten Themen eine Erwartung an den gesamten Textinhalt herstellen.

Durch die Modifikationen hat der Textstimulus den Berichtscharakter des Originaltextes verloren; höchstens residuale Fragmente (z.B. das Modalverb *sollen*) sind geblieben. Im Textstimulus wird nicht explizit begründet, warum die unterschiedlichen Asylverfahren vereinheitlicht werden sollen, durch die (v.a. im Ausdruck *Asyl-Lotterie* eingeschlossene) Kritik wird lediglich gefordert, dass der Status quo – die Ungleichheit der Asylverfahren in den unterschiedlichen europäischen Ländern – geändert werden soll.

Der Textstimulus lässt sich als kurzer kontinuierlicher (Fach-)Text bestimmen, in dem Wissen assertiv reihend vermittelt wird. Dabei wird das atemporale Präsens verwendet.

⁸² Der Sprecher – im Fall der verwendeten Schulbuchtexte/Stimuli sind das die AutorInnen – ist nicht raum-zeitlich in der Rezeptionssituation kopräsent.

Abstrakta (z.B. das Determinans *Asyl*), Modal- und Partikelverbverwendungen (*sollen*, *umgehen*) tragen u.a. zur Komplexität im Bereich des Wortschatzes bei. So ist das Partikelverb *umgehen* beispielsweise polysem bzw. ambig, der Leser muss im Verwendungszusammenhang eine Desambiguierung leisten („vermeiden“ vs. „jemanden auf bestimmte Art und Weise behandeln“), wobei die Präpositionalgruppe als Desambiguierungskontext genügt.

Betrachten wir den Satz, in dem der metaphorische Ausdruck verwendet wird, genauer. Der Definitartikel – die Realisierung einer operativen Prozedur – unterstützt den Leser in seiner Wissensverarbeitung und zeigt an, dass ihm das Gemeinte, der Redegegenstand bereits zugänglich bzw. bekannt ist. Die Determination ist in die Nominalgruppe integriert, deren Kopf *Asyl-Lotterie* ist. Kopfnomen und Artikel sind kongruent hinsichtlich Genus, Numerus und Kasus. Die Nominalgruppe steht hier im Nominativ, ist Subjekt des Satzes. Subjektion und Prädikation bilden zusammen die operative Prozedur der Synthese (vgl. Hoffmann ⁴2021: 44–45). Die Nominalgruppe, das Subjekt wird expliziert, wobei Hoffmann die Explikation als Aufbauen eines komplexen Konzeptes versteht, „das einer differenzierten Wirklichkeit oder Vorstellung entspricht“ (Hoffmann 2003: 40). Die Prädikation enthält das Rhema, also das, „was in einem Satz oder einer Äußerung über das jeweilige Thema gesagt wird“ (Hoffmann ⁴2021: 213), wobei das Thema als „der kommunikativ konstituierte Gegenstand oder Sachverhalt, über den in einem Diskurs oder Text fortlaufend etwas gesagt wird“ (ebd.: 212) zu bestimmen ist. Die Nominalgruppe *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“*, das Subjekt des Satzes, ist hier das Thema. In der Verbszene finden sich operativ-integrative (syntaktische) Prozeduren. Das lexikalische Verb *beenden* wird mittels kollustrativer Explikationen zum Verbalkomplex ausgebaut. Die Kollustration ist eine integrative Prozedur, eine Explikation. Hoffmann bestimmt sie folgendermaßen: „Eine **Kollustration** entfaltet eine bestimmte Dimension eines Charakteristikums durch weitere, perspektivreichere Ausleuchtung, so beim Ausbau zum Verbalkomplex“ (Hoffmann 2003: 33; Hervorh. i.O.).

Im Sinne der Funktionalen Syntax kann das Determinativkompositum als integrative Prozedur der Restriktion bestimmt werden. Das nominale Prädikat, das Determinans *Asyl* hat Objektcharakter und „[charakterisiert] den Gegenstandsbereich zusätzlich“ (ebd.: 48). Das nominale, symbolische Prädikat *Lotterie* wird auf diese Weise restringiert (vgl. ebd.).

Der Ausdruck *Asyl* „bezeichnet ursprünglich den unverletzlichen Ort, das Heiligtum, in dessen Schutz der Zufluchtssuchende vor jedem Zugriff sicher ist“ (Pfeifer 1995: 68) und wird mit der Bedeutung „Zufluchtsort für Verfolgte, Bedrängte“ (ebd.) angegeben. Der Ausdruck *Lotterie* wird mit der Bedeutung „Verlosung von Gewinnen“ (ebd.: 813) angegeben.

Wie wird die Metapher leserseitig im Wissen verarbeitet?

Der propositional konstituierte Redegegenstand (*Asylverfahren in den verschiedenen Ländern Europas*) wird angereichert mit einem Symbolfeldausdruck (*Lotterie*), der – falls bekannt – im Sprachwissen abgespeichert und zur Benennung eines Konzepts aus einem anderen Wirklichkeitsbereich als dem des aktuellen Redegegenstands verwendet wird. Während der Schreiber den Ausdruck bewusst verwendet, da er einen bestimmten Plan verfolgt, muss der Leser diesen Plan bzw. das Planungsergebnis am Versprachlichten mental rekonstruieren. Dabei muss zunächst die lexikalisch-thematische Unverträglichkeit des Ausdrucks im synsemantischen Umfeld erkannt werden. Es wurde expliziert, dass es in den verschiedenen Ländern Europas unterschiedliche Asylverfahren gibt. In diesem Zusammenhang wird nirgends gelöst. Der Leser muss sich also im nächsten Schritt die Frage stellen, welche Analogierelationen zwischen beiden Konzepten zu etablieren sind. Dafür ist es nicht notwendig, dass er mental Flüchtlinge als Lottokugeln, die gezogen werden können, konzeptualisiert etc. Entscheidend ist, dass *Asylverfahren* und *Lotterie* zueinander (analogisch) in Relation gesetzt werden im Hinblick auf die Dimension (ENTSCHEIDUNGS-)PROZESS, AN DESSEN ENDE EIN RESULTAT STEHT. Das ist ein Abstraktionsprozess. Hinzu kommt ein weiterer Abstraktionsprozess im nächsten Schritt: Der Leser muss LOTTERIE als GLÜCKSSPIEL begreifen, d.h. mental auf die Kategorisierungsebene des Hyperonyms GLÜCKSSPIEL gehen. Nicht alle Glücksspiele sind auf das Gemeinte anwendbar.⁸³ Während zum Beispiel beim Poker auch Strategien und Taktieren zum Einsatz kommen, mit denen die Spieler zu gewissen Anteilen den Ausgang mitbestimmen, ist die Basis des Resultats beim Lotto-Spiel der Zufall. Lotto-Spieler können also die Ziehung der Lottozahlen nicht beeinflussen; welche Zahlen gezogen werden, ist vom Zufall bestimmt.⁸⁴ Diese Abstraktion ist die Grundlage für den entscheidenden Schritt der Übertragung, das metaphorische Moment: Das Charakteristikum ZUFALL des nominalen

⁸³ Prototypikalität spielt in diesem Zusammenhang auch eine Rolle.

⁸⁴ *Lotto* und *Lotterie* werden hier synonym verwendet. An dieser Stelle kann nicht auf das Verhältnis von *Lotto* zu *Lotterie* näher eingegangen werden.

Prädikats *Lotterie* wird übertragen, d.h. konzeptuell im kommunikativ konstituierten thematischen Umfeld integriert. Das Ergebnis ist die Interpretation, dass das Entscheidungskriterium der Asylverfahren der Zufall ist. Dadurch wird jedoch ein weiterer Bedeutungsaspekt geschaffen. Im letzten Schritt muss der Leser das Resultat der konzeptuellen Integration bzw. der Charakterisierung deuten. Dieser neu geschaffene emergente Bedeutungsaspekt ist die Unangemessenheit des Zufalls als Entscheidungsgrundlage für Asylverfahren. Die institutionelle Bearbeitung eines Anliegens von Menschen in Notlage sollte einer einheitlichen und vernünftigen Systematik folgen, nicht auf Zufall und gar Willkür basieren. Das (sprachliche) Bild der *Asyl-Lotterie* ist nicht mit dieser handlungsleitenden Maxime vereinbar. Hier findet sich auch der Grund, warum die *Asyl-Lotterie* beendet werden soll, die Kritik am Umgang mit Asylsuchenden liegt also in der Benennung. Die EU-Kommission liefert im Originaltext durch das sprachliche Verfahren des (metaphorischen) Benennens eine Bewertung zwecks Legitimation ihrer Regulierungs- und Vereinheitlichungsabsichten bzw. -ziele, die vom Leser rezipiert und übernommen werden soll.

Fassen wir die leserseitigen Stufen des Verstehens der Metapher *Asyl-Lotterie* zusammen. Diese laufen im Wesentlichen unbewusst im mentalen Bereich des Lesers ab.

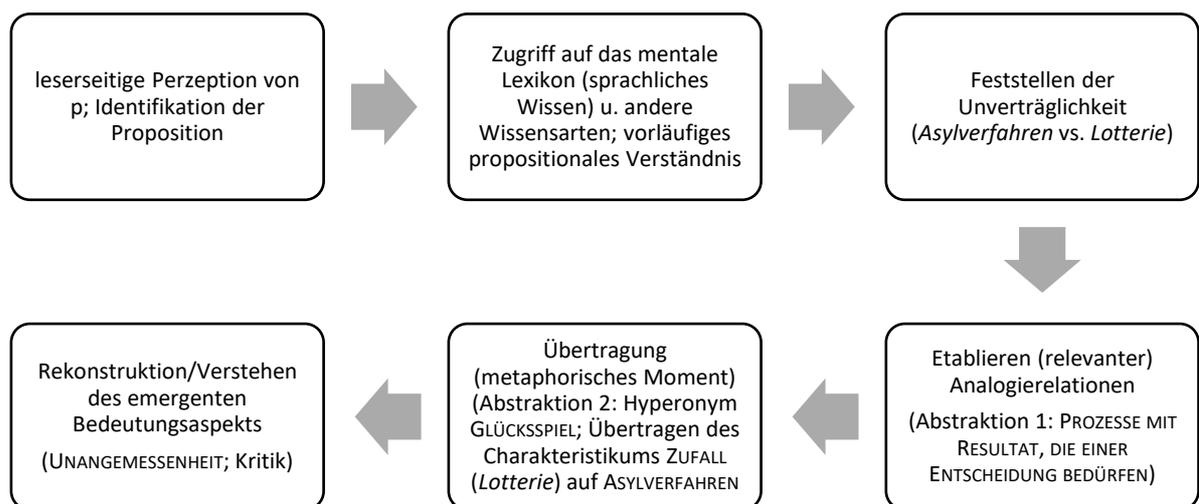


Abbildung 20: Stufen des Verstehensprozesses für die Metapher „Asyl-Lotterie“ im entsprechenden Stimulus

Der Leser perzipiert die Äußerung bzw. den Satz *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“ soll beendet werden*. Er greift auf diverse Wissensarten zu. Dazu zählt auch das mentale Lexikon (sprachliches Wissen: Wortschatz), in dem er mental die (aktuellen) Bedeutungen der Ausdrücke im konkreten Verwendungszusammenhang (Äußerungsbedeutung) mit den dort abgespeicherten Grundbedeutungen der Ausdrücke abgleicht. Außerdem stellt er fest, ob alle Ausdrücke (und die entsprechenden Bedeutungen) bekannt sind oder nicht. Im nächsten Schritt stellt er zunächst die Unverträglichkeit des Ausdrucks *Lotterie* im Verwendungszusammenhang fest. Danach wird die (relevante) Analogierelation (Finden des Identischen im Andersartigen; vgl. Eggs 2006 (s. Kapitel 4.8)) etabliert (ASYLVERFAHREN UND LOTTERIE ALS PROZESSE, AN DEREN ENDE EIN RESULTAT STEHT; in beiden Fällen müssen Entscheidungen herbeigeführt werden). Das ist die erste Abstraktion. Die zweite Abstraktion folgt im nächsten Schritt: Dabei wird das Charakteristikum ZUFALL ALS KRITERIUM DES HERBEIFÜHRENS EINES RESULTATS BZW. ALS ENTSCHEIDUNGSGRUNDLAGE des Konzepts LOTTERIE, die als GLÜCKSSPIEL zu konzeptualisieren ist (Abstraktion zum Hyperonym), übertragen auf den etablierten Redegegenstand, das Thema (erstes Thema: *Asylverfahren*). Abschließend muss der Leser den emergenten Bedeutungsaspekt erfassen, der erst durch die (metaphorische) Übertragung entsteht: DIE UNANGEMESSENHEIT DES ZUFALLS ALS ENTSCHEIDUNGSGRUNDLAGE FÜR ASYLVERFAHREN (KRITIK AM (INSTITUTIONELLEN) ENTSCHEIDUNGSPROZESS). Diese Kritik ist – wie oben dargelegt – nicht die Kritik der VerfasserInnen selbst, da es sich im Original um einen Bericht handelt und eine Wiedergabe von Äußerungen der EU-Kommission durch indirekte Zitate sowie der Metapher *Asyl-Lotterie* als direktes Zitat.

Der dritte Stimulus enthält die Metapher *Nussschale*, auf die wir nachfolgend im Detail eingehen. Das Determinativkompositum *Nussschale* setzt sich zusammen aus dem Determinans *Nuss-* und dem Determinatum *-schale*. Etymologisch betrachtet muss unterschieden werden zwischen den Ausdrücken *Schale*₁ und *Schale*₂ (vgl. Pfeifer 1995: 1178). Während *Schale*₁ eine „umschließende Hülle, Hülse“ (ebd.) bezeichnet, bezeichnet *Schale*₂ eine „flache Schale, (flache) Tasse, Trinkschale“ (ebd.). Das Verhältnis der zwei homonymen Lexeme zueinander ist sicherlich ein semasiologisch-etymologisch interessanter Untersuchungsgegenstand, der jedoch an dieser Stelle nicht weiter verfolgt

werden kann.⁸⁵ Entscheidend hier ist, dass die SuS für ihren jeweiligen Verstehensprozess die Bedeutung des Ausdrucks *Schale*₁ benötigen. Das restringierende Determinans *Nuss*- unterstützt sie dabei, den korrekten Ausdruck mit der entsprechenden Bedeutung aus ihrem Wortschatz für das Vollziehen des Verstehensprozesses zu selektieren. Zudem dient es neben dieser Selektion aus dem Homonympaar dem Restringieren des gesamten Bedeutungspotentials des Ausdrucks *Schale*₁, sodass z.B. die übertragene Bedeutung (metaphorische Bedeutungsexpansion) von *Schale*₁ als Kleidung (z.B. *sich in Schale schmeißen/werfen*) im vorliegenden Verwendungszusammenhang ausgeschlossen werden kann. Das Bedeutungspotential des Ausdrucks *Nuss* wird in der Synthese aus Determinans und Determinatum zugleich ebenfalls restringiert.

Diese ‚Restriktionsreziprozität‘ liegt darin begründet, dass bei diesem operativen Verfahren der Determinativkompositumbildung zwei Symbolfeldausdrücke so zueinander in Verbindung gesetzt werden, dass (i) das Determinatum dahingehend restringiert wird, dass aus den konkurrierenden Homonymen *Schale*₁ selektiert wird und dabei zugleich übertragene Bedeutungen von *Schale*₁ ausgeschlossen werden, sowie (ii) aus dem gesamten Bedeutungspotential des polysemen Ausdrucks *Nuss* ((i) ‚Frucht‘, (ii) ‚Person‘, (iii) ‚Kopf‘) dabei gleichzeitig die Grundbedeutung (*Nuss* als „Frucht mit harter Schale, deren eßbarer Kern“ (ebd.: 936)) selektiert wird. Die Komposition wirkt als wechselseitige Eingrenzung der Bedeutung. Das Produkt (Determinativkompositum) selbst ist polysem: *Nussschale* hat neben der lexikalisierten Bedeutung „Schale der Nuss“ (Wahrig-Burfeind/Wahrig⁹2011: 1082) die metaphorische und lexikalisierte Bedeutung ‚(kleines) Boot‘ (vgl. ebd.). Der Ausdruck wird demnach frequent auch in der (übertragenen) Bedeutung ‚kleines Boot‘ in Diskursen und Texten der Sprachgemeinschaft verwendet und rezipiert. Die aktive und regelmäßige Partizipation an kommunikativen Praktiken (und ihren medialen Formen) der Sprachgemeinschaft bietet den Zugang zur Aneignung der unterschiedlichen Bedeutungen von *Nussschale* als sprachliche Handlungsressource.

Wie kann der im Zusammenhang metaphorisch verwendete Ausdruck *Nussschale* als Metapher erkannt und entsprechend verstanden werden? In der Überschrift wird ein konkreter Fall (definite Nominalgruppe *Der Fall*) thematisiert. Der darauffolgende Doppelpunkt „steht an einer Übergangsstelle zwischen den Ausdruckseinheiten A und B und

⁸⁵ Beide Ausdrücke gehen vermutlich auf das althochdeutsche (-)scāla zurück (vgl. Pfeifer 1995: 1178).

öffnet den Blick für ein mit A angebahntes B“ (Hoffmann 2021: 631). Die Nominalgruppe *Flucht aus Afrika* ist die Explikation des Angebahnten (vgl. ebd.). Im in der Unterüberschrift folgenden direkten Zitat kommt der Flüchtling, um den es im konkreten Fall (im Sinne eines Fallbeispiels) geht, selbst zu Wort. Dieses Zitat ist von den AutorInnen u.E. sicherlich bewusst gewählt, da es die Ausweg- bzw. Alternativlosigkeit des beispielhaft behandelten Falls zeigen soll. Nach der Unterüberschrift folgt die Situationsbeschreibung, bei der die Perspektive des Individuums verlassen wird – der konkrete Fall wird von außen betrachtet, während das direkte Zitat zuvor das Innenleben (Beweggründe etc.) des Subjekts für den Leser darstellt. Im ersten Satz (Profilstufe 1 der Profilanalyse nach Grießhaber) wird das Individuum mit seinem Eigennamen aus der Außenperspektive eingeführt. Das anaphorische Subjekt *er* im nächsten Satz (Profilstufe 3) führt den zuvor eingeführten Eigennamen *Henry Mafarna* thematisch fort. Der Leser erfährt durch die Themenfortführung und -entwicklung (sowie durch den Eigennamen selbst natürlich), dass der Träger des Eigennamens *Henry Mafarna* männlich ist, dass er Liberianer und somit Afrikaner ist (changierende Themenfortführung). Das Lokaladverbial, die Präpositionalgruppe *In einer Nusschale* im Vorfeld wird gewichtet. Das zielbezogene Modalverb *will* „drückt ein persönliches Bedürfnis, etwas zu tun“ (ebd.: 341) aus, wobei im Gegensatz zum Modalverb *mögen/möchten* ein (Realisierungs-)Plan vorliegt (vgl. ebd.). Relevant für das (Gesamt-)Verstehen ist – neben dem sprachlichen Wissen – auch geografisches, politisches und Weltwissen allgemein. So muss der Leser wissen, dass der Eigenname *Mauretanien* einen nordwestafrikanischen Staat am Atlantik bezeichnet (Themenentwicklung: *Afrika* → *Mauretanien*). Außerdem muss der Leser wissen, dass die Kanarischen Inseln nordwestlich vor Afrika im Atlantik liegen und zu Spanien und somit zur Europäischen Union gehören. So lässt sich der Fluchtplan Henry Mafarnas nachvollziehen. Der Leser muss darüber hinaus wissen, dass ein durchschnittlicher männlicher Vertreter der Gattungsart *Homo sapiens* zu groß ist, um in einer Nusschale von Mauretanien auf dem Atlantik zu den Kanarischen Inseln zu schippern. Der Ausdruck *In*, der satzinitial verwendet wird und eine relationierende Prozedur (vgl. Grießhaber 1999) realisiert, drückt ein Inklusionsverhältnis aus. Die Nusschale fungiert als eine Art Behälter für Henry Mafarna. Die Körpergröße eines Mannes ist im Hinblick auf das Inklusionsverhältnis in einer Nusschale aufgrund ihrer Größe unverträglich, d.h., die Größe eines Mannes ist dann mit der Größe einer Nusschale unvereinbar, wenn zwischen dem Mann und der Nusschale ein (partielles) Inklusionsverhältnis des

Mannes in der Nussschale besteht. Kennzeichnend ist darüber hinaus ein lexikalisch-thematischer Bruch: Während es zuvor um die Flucht einer Person geht, kommt mit dem Ausdruck *Nussschale* ein Wirklichkeitsbereich ins Spiel, der aufgrund des thematischen Aufbaus nicht zwangsläufig erwartbar ist. Vielmehr erzeugt der Ausdruck in der Kombinatorik einen lexikalischen und thematischen Bruch. Sollte die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht bereits bekannt sein, so lässt sie sich durchaus aus dem konkreten Verwendungszusammenhang erschließen. Wird in der Präpositionalgruppe *In einer Nussschale* die Position des Nomens nicht mit einem Ausdruck gefüllt, der ein Wasserfahrzeug benennt, muss es sich bei dem Ausdruck um eine Metapher handeln. Der Leser muss mental die Rekonstruktion der Konzeptualisierung eines Bootes als Nussschale leisten. Dabei hilft – wie bereits erwähnt – Wissen darüber, dass sein Fluchtweg über Wasser führt, was u.a. lexikalisch auch in *Inseln* (Konzeptkern von INSEL) angelegt ist. Der abschließende Satz (ebenfalls Profilstufe 3) nimmt Bezug auf die Über- und Unterüberschrift. Hier wird – aus der Außenperspektive – eine Einschätzung bzw. Einordnung seiner Situation verbalisiert. Es wird herausgestellt, dass sein Unterfangen riskant, sogar lebensgefährlich ist, er dennoch diese Gefahr auf sich nimmt, um überhaupt eine Zukunft in der Europäischen Union zu haben, auch wenn diese ungewiss ist. Sein Beweggrund ist in der Unterüberschrift, dem direkten Zitat zu finden: Er hat keine andere Möglichkeit. Der einfache Gedankenstrich, der „einen Einschnitt vor relevanten [...] Äußerungsteilen, an dem der Leser zusätzlichen Aufwand an Wissensverarbeitung erbringen soll[,] [markiert]“ (Hoffmann ⁴2021: 632), stellt einen Umschlagpunkt dar. Das, was zuvor als konkreter Einzelfall präsentiert wird, ist das Schicksal vieler afrikanischer Flüchtlinge. Sprachlich wird das durch das aspektdeiktische *so*, den Adjunktor *wie* und die Nominalgruppe *Tausende Afrikaner* im Plural realisiert. Durch den Vergleich wird vermittelt, dass es vielen so ergeht wie dem zuvor (exemplarisch) betrachteten Einzelfall. Der Einzelfall bewirkt eine Konkretisierung in der Vorstellung des Lesers, sodass etwas Abstraktes – das Schicksal und die Situation vieler afrikanischer Flüchtlinge – (am Konkreten) mental (leserseitig) nachvollzogen werden kann.

Nussschale unterscheidet sich von *Flüchtlingsstrom* darin, dass der gesamte Ausdruck – das Determinativkompositum – metaphorisch verwendet wird. Während beim Ausdruck *Flüchtlingsstrom* das Determinatum das Resultat einer metaphorischen Bedeutungsexpansion und eines Lexikalisierungsprozesses ist, wird bei der metaphorischen Verwendung des (Gesamt-)Ausdrucks *Nussschale* die Bedeutung innerhalb seines

Bedeutungspotentials verschoben.⁸⁶ Dabei wird die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ für die konkrete Verwendung suspendiert und durch die metaphorische Bedeutung ‚kleines Boot‘ ersetzt. Hörer- bzw. leserseitig muss dafür die (lexikalische und thematische) Unverträglichkeit des Ausdrucks im Verwendungszusammenhang erkannt werden – insbesondere dann, wenn die metaphorische Bedeutung nicht im mentalen Lexikon im Bedeutungspotential des Ausdrucks abgespeichert und verfügbar ist. Das Gemeinsame im Unterschiedlichen muss nachvollzogen bzw. mental (re)konstruiert werden. Dazu ist es notwendig, das übertragungsempfangende Konzept WASSERFAHRZEUG (BOOT) mit dem übertragungsspendenden Konzept NUSSSCHALE abzugleichen. Dabei können (und müssen) relevante Ähnlichkeiten (Analogien) in diversen Bereichen festgestellt werden, z.B. die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte und die Schwimmfähigkeit eines Wasserfahrzeugs usw. Das eigentliche metaphorische Moment ist die Übertragung eines spezifischen Aspektes aus einem (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich in den anderen. Im Fall der Nussschale wird die Größe einer Nussschale (das Charakteristikum ‚klein‘) durch das Verwenden des sprachlichen Ausdrucks übertragen auf das übertragungsempfangende Ausgangskonzept – den Wirklichkeitsbereich der Wasserfahrzeuge. Dieses Ausgangskonzept wird aber nicht explizit versprachlicht, es muss mental (u.a. für den Abgleich) zunächst erschlossen und aktiviert werden. Das Resultat unterscheidet sich von der Verwendung der Nominalgruppe *kleines Boot*, also der metaphorischen Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* in diesem Verwendungszusammenhang (‚kleines Boot‘). Die Metapher unterstützt als sprachliches Mittel den Aspekt der Gefahr bzw. des Risikos eines solchen Unterfangens – Henry Mafarnas Flucht aus Afrika – und untermauert lexikalisch seine auch im wörtlichen Zitat ausgedrückte Alternativ- und Ausweglosigkeit. Somit ist *Nussschale* ein lexikalisches Mittel, das mit der Gewichtung interagiert. Übertragungs- und Unverträglichkeitsaspekt sind nicht identisch. Die Unverträglichkeit ist das Größenverhältnis im Hinblick auf ein spezifisches Inklusionsverhältnis, bei der Übertragung wird lediglich die Größe des Vergleichskonzeptes auf das Ausgangskonzept übertragen.

⁸⁶ U.E. gehört bei gängigen, d.h. konventionalisierten bzw. lexikalisierten Metaphern die verschobene Bedeutung fest zum Bedeutungspotential; die metaphorische Bedeutung kann dann – wenn sie bekannt ist – aus dem mentalen Lexikon abgerufen bzw. aus dem Bedeutungspotential selektiert werden.

Der vierte Stimulus enthält die Metapher *Schmiermittel*. Beim Originaltext handelt es sich um einen Auszug aus einem verschrifteten Interview mit dem Psychologen Niels van Quaquebeke, also um (transkribierte) Äußerungen von ihm zum Thema Respekt. Wie in den anderen Stimuli auch dient die Überschrift – hier die Nominalgruppe *Respekt in der Gesellschaft* (Profilstufe 0) – der Thematisierung. Der Leser baut die Erwartung auf, dass nachfolgend Aussagen zu diesem eingegrenzten Redegegenstand folgen werden. Durch die Transformation des Interviews in nicht-persönliche Äußerungen bzw. Aussagen zum Thema wird die Position des Psychologen aus einer außenstehenden, neutralen Perspektive versprachlicht. Im Matrixsatz des ersten Satzes (Profilstufe 1) werden der (schwierige) Eigenname und die Berufsbezeichnung (durch das Appellativum *Psychologe*) der Person genannt. Der untergeordnete Nebensatz (Profilstufe 4) – eingeleitet mit dem Subjunktor *dass* – enthält die komplexe Präpositionalgruppe *für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft*, die im Nachfeld positioniert ist. Sie ist insbesondere hinsichtlich der Attribution komplex. Der definite Artikel (*der Gesellschaft*) setzt operativ am Leserwissen an und drückt aus, dass die Gesellschaft, von der die Rede ist, bekannt ist – unsere Gesellschaft. Dadurch wird der Leser als Teil der Gesellschaft, von der die Rede ist, inkludiert. Er ist damit auch selbst betroffen. Die Aussagen haben für ihn auch Relevanz. Die Metapher findet sich im nächsten Satz (Profilstufe 1). Darin wird Respekt definiert. *Respekt* ist Subjekt des Satzes, der Ausdruck *Schmiermittel* ist Kopf der Nominalgruppe *das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde*, dem Prädikativum zum Kopulaverb *sein* (hier in der 3. Person Singular im Präsens: *ist*). Im untergeordneten Relativsatz (Profilstufe 4), der mit der Präposition *ohne*, auf die das Relativum *das* folgt, beginnt, findet sich zum einen der Ausdruck *Reibung*, der ebenfalls als Metapher identifiziert werden kann. Des Weiteren wird durch die Verwendung des Konjunktiv II (*würde*) eine „gedachte Wirklichkeit“ (Hoffmann ⁴2021: 273) bzw. „mögliche Welt“ (ebd.) sprachlich im mentalen Bereich des Lesers geschaffen. Dadurch wird die Konsequenz (*Reibung*) des Wegfallens von Respekt in der Gesellschaft in einer gedachten Wirklichkeit versprachlicht. Die Ausdrücke *Schmiermittel* und *Reibung* bilden einen Metaphernkomplex. Dieser wird dadurch kreiert, dass die sprachlich vermittelten Begriffe aus demselben ‚fremden‘ Wirklichkeitsbereich stammen. Ungewünschte Reibung lässt sich durch den Einsatz eines Schmiermittels reduzieren. Das Bildfeld (Weinrich; siehe Kapitel 4.3) ist durchaus geläufig: *ein*

reibungsloser Ablauf, sich *aufreiben*, wie *geschmiert* laufen usw.⁸⁷ Das Zusammenspiel der metaphorischen Ausdrücke schafft eine inhaltliche bzw. lexikalisch-thematische Kohärenz, sodass leserseitig möglicherweise der Bruch – im Sinne des Erkennens der Unverträglichkeit der Ausdrücke aus einem anderen Bereich der Wirklichkeit – als weniger salient bzw. auffällig wahrgenommen wird. *Schmiermittel* und *Reibung* stammen aus demselben Bereich der Wirklichkeit, sodass durch die Verwendung beider Ausdrücke lexikalisch ein inhaltliches Kohärenznetz gespannt wird. Die Erwartbarkeit eines Ausdrucks wie *Reibung* ist aufgrund der vorangegangenen Verwendung von *Schmiermittel* größer, als wenn der Ausdruck verwendet würde, ohne dass ein Ausdruck aus demselben Wirklichkeitsbereich zuvor verwendet worden wäre. Der leserseitig beim Ausdruck *Schmiermittel* noch salient wahrgenommene Bruch verliert bei der Perzeption von *Reibung* durch das synsemantische Umfeld bzw. die Kombinatorik gewissermaßen seine Wirkung. Das legen auch die Fleiss'-Kappa-Daten nahe: *Reibung* wird im sentenziellen Verwendungszusammenhang zwar von vier von fünf RaterInnen als Metapher identifiziert (Fleiss' Kappa: 0,66 = substantielle Übereinstimmung). Jedoch wird der Ausdruck von einem Rater bzw. einer Raterin gar nicht als Metapher identifiziert sowie von einem Rater bzw. einer Raterin als neue/kreative Metapher und von drei RaterInnen als lexikalisierte/konventionalisierte Metapher klassifiziert, was einem Fleiss' Kappa von -0,05 entspricht und somit noch unterhalb einer schlechten bzw. rein zufälligen Übereinstimmungsstärke liegt (vgl. Landis/Koch 1977). Es scheint jedenfalls durchaus hinsichtlich der leserseitigen Rezeption eine Rolle zu spielen, dass metaphorisch verwendete Ausdrücke, die aus demselben anderen Wirklichkeitsbereich stammen, (aufeinanderfolgend) in einem konkreten Zusammenhang genutzt werden.

⁸⁷ U.E. ist es wahrscheinlich, dass SuS *Reibung* eher als Metapher verstehen, da die übertragene Bedeutung des polysemen Wortes („Reiberei“) lexikalisiert und somit in der Sprachgemeinschaft bekannt ist. Zudem existiert der ebenfalls polyseme Ausdruck *Abreibung*, ein deverbale abgeleitetes Substantiv, das ebenfalls auf den symbolischen Stamm *reib-* zurückgeht. So ist es vergleichsweise wahrscheinlicher, dass sich SuS in ihrer sprachlichen Sozialisation *Reibung* bereits in einer übertragenen Bedeutung mitangeeignet haben oder sich die metaphorische Bedeutung aus der Verbindung zu verwandten Ausdrücken (z.B. *Abreibung*) erschließen können. *Schmiermittel* verfügt hingegen über ein geringeres metaphorisches Potential. Sprachgeschichtlich hat es (bisher) kein kommunikatives Bedürfnis gegeben, den Ausdruck regelmäßig auf metaphorische Art und Weise zu verwenden, sodass seine metaphorische Bedeutung in seinem Bedeutungspotential fixiert worden wäre. Hinzu kommt, dass das Determinatum *-mittel* relativ unspezifisch hinsichtlich seiner Referenz ist.

Das Determinativkompositum *Schmiermittel* setzt sich zusammen aus dem Determinans *Schmier-* und dem Determinatum *-mittel*. Bei dem Determinans handelt es sich um den Verbstamm *schmier-* des Verbs *schmieren* mit seiner Grundbedeutung „(be)streichen, einfetten“ (Pfeifer 1995: 1224). Auf den Ausdruck *Mittel* (das Determinatum) trifft hier die Bedeutung „das, was zur Erreichung eines Zweckes geeignet ist bzw. zur Verfügung steht“ (ebd.: 879) zu. Mit einem Schmiermittel soll also ein spezifischer Zweck – die Reduktion von Reibung – erreicht werden. Dazu werden bestimmte Geräte- oder Maschinenteile, die beweglich sind und in der Bewegung auf Reibungswiderstände treffen, mit dem spezifischen Mittel bzw. der Substanz eingefettet, d.h. eingeschmiert. Auf diese Weise soll die Reibung reduziert werden. Somit bezeichnet das Schmieren die Art und Weise, wie das Mittel verwendet wird, während im Ausdruck *Mittel* der Funktionsaspekt bereits angelegt ist. Der Zweck des mit dem Ausdruck *Schmiermittel* benannten Wirklichkeitselements ist es – wie bereits herausgestellt –, unerwünschte Reibung zu reduzieren bzw. zu eliminieren, deren Vorhandensein oder Auftreten als Ursache oder Grund des Einsatzes eines Schmiermittels zu verstehen ist, während ihre Beseitigung die (gewünschte) Wirkung – das Resultat – des Einsatzes eines Schmiermittels ist. Die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* machen somit einen Funktionszusammenhang (Ursache-Wirkung(-Resultat)) aus einem anderen Wirklichkeitsbereich fruchtbar für das Erklären bzw. Konzeptualisieren eines Funktionszusammenhangs im Zielbereich der Wirklichkeit: Respekt dient der Reduktion innergesellschaftlicher Konflikte und ermöglicht so ein möglichst konfliktfreies Zusammenleben.

Interessant ist die Attribution in der Nominalgruppe.

Adjektive charakterisieren einen Gegenstand (Person, Ding), der mit einem Nomen gegeben ist, symbolisch, indem sie ihm eine bestimmte Eigenschaft auf einer spezifischen Dimension des Beschreibens zuordnen.

(Hoffmann ⁴2021: 182)

Zwischen dem Adjektiv *gesellschaftliche* und dem Kopfnomen *Schmiermittel* herrscht eine semantische Spannung. Das Adjektiv ist nicht restriktiv, sondern appositiv: **Respekt ist nur das gesellschaftliche, nicht das mechanische Schmiermittel [...]*. Die Verwendung des Adjektivs *gesellschaftliche* soll nicht „den mit einem Nomen gegebenen Gegenstandsbereich [...] so durch eine weitere Eigenschaft [...] einschränken, dass das Gemeinte im Redezusammenhang besser zugänglich ist [...]“ (ebd.: 185). Vielmehr ist es so,

dass weitere Schmiermittel im Verwendungszusammenhang ohnehin überhaupt nicht in Frage kommen. Die Attribution mit dem Adjektiv *gesellschaftliche* bzw. die Kombinatorik der Ausdrücke *gesellschaftliche* und *Schmiermittel* führt bereits dazu, dass die (wörtliche) Grundbedeutung des Nomens im konkreten Zusammenhang suspendiert und durch eine innerhalb des Bedeutungspotentials verschobene, metaphorische aktuelle Bedeutung ersetzt werden muss, wozu u.a. das Etablieren von Analogierelation etc. notwendig ist. Das Adjektiv *gesellschaftliche* ist appositiv installiert. So entsteht innerhalb der Nominalgruppe bereits ein Bruch dadurch, dass zwei unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche innerhalb einer Funktionseinheit aufeinandertreffen. Somit ist bereits in dieser Kombinatorik von Adjektiv und Nomen metaphorisches Verstehen angelegt: Wir können nicht anders, als *das gesellschaftliche Schmiermittel [...] als Metapher zu verstehen*. Die Gesellschaft wird als „Gruppe von Menschen, zweckgebundene Vereinigung von mehreren Personen, geselliger Kreis“ (Pfeifer 1995: 439) definiert. Ist diese Bedeutung des Ausdrucks *Gesellschaft* bzw. die entsprechende Bedeutung des denominalen Adjektivs *gesellschaftlich* („gemeinschaftlich, die Gesellschaft betreffend“ (ebd.)) verfügbar – sowie die (Grund-)Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* –, dann kann die lexikalisch-semantiche Unverträglichkeit der Ausdrücke bemerkt werden. Ein Schmiermittel lässt sich nur auf materielle Objekte anwenden, nicht jedoch auf eine Gruppe von Menschen. Für das Verstehen dieser Metapher ist somit auch der (metaphorisch verwendete) Ausdruck *Reibung*, der im attributiven Relativsatz zu finden ist, essentiell. Ohne die Konzeptualisierung, dass zwischenmenschliche bzw. gesellschaftliche Konflikte als (übertragenes) Reiben und Aufeinanderstoßen (von Meinungen, Haltungen, Positionen einzelner und mehrerer Personen innerhalb einer Gesellschaft) verstanden werden, kann der übertragene Zweck eines Schmiermittels nicht verstanden werden. Man müsste sich eine Gruppe von Menschen vorstellen, deren Konstituenten (die einzelnen Personen) mit einem Schmiermittel eingefettet würden. Das hätte höchstens einen humoristischen Effekt, es ließe aber den Zweck des Schmiermittels angewendet auf die Gesellschaft nicht erkennen. Respekt wirkt auf Konflikte in einer Gesellschaft wie ein Schmiermittel, d.h., so, wie ein Schmiermittel auf Reibung wirkt, wirkt Respekt auf zwischenmenschliche Konflikte in einer Gesellschaft. Diese Wirkungsweise ist es, die übertragen wird und verstanden werden muss. Es müssen nicht zwangsläufig alle Stufen durchlaufen werden, insbesondere dann nicht, wenn die metaphorische Verwendung bzw. die metaphorischen Verwendungen eines Ausdrucks geläufig und bekannt ist/sind.

Ist die entsprechende metaphorische Bedeutung jedoch unbekannt, so muss zunächst durch das Erkennen der Unverträglichkeit in der Kombinatorik erkannt werden, dass ein spezifischer Ausdruck metaphorisch verwendet wird. Dazu wird ein Abgleich von potentiellen und aktuellen Bedeutungen bemüht. Anschließend müssen relevante Analogien erkannt, d.h. mental etabliert werden. Es muss erkannt werden, in welcher Hinsicht das übertragungsempfangende Ausgangs- (Zieldomäne) und das übertragungsspendende Vergleichskonzept (Quelldomäne) ähnlich sind. Respekt als Mittel der Reduktion/Eliminierung gesellschaftlicher Konflikte (Ausgangskonzept RESPEKT, (bildempfangender) Wirklichkeitsbereich: Soziales, Umgang unter Gesellschaftsmitgliedern) verhält sich auf der Dimension des Zwecks bzw. der Wirkung wie ein Schmiermittel als Mittel zur Reduktion von Reibung (Vergleichskonzept SCHMIERMITTEL, (bildspendender) Wirklichkeitsbereich: Mechanik). Das Vergleichskonzept ist konkreter als das Ausgangskonzept (z.B. visuell und haptisch erfahr- bzw. wahrnehmbar). Der Umgang unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure miteinander ist zwar zu gewissen Teilen auch subjektiv erfahrbar, jedoch ist Respekt – wie z.B. auch das Abstraktum *Liebe* – (begrifflich) abstrakter. Das Konkretum *Schmiermittel* dient hier in gewisser Hinsicht der Begriffsbildung bzw. der Konkretisierung des Begriffs, der mit dem Abstraktum *Respekt* verbunden ist. Anders als z.B. beim Verhältnis zwischen einer Nusschale und einem kleinen Boot gibt es zwischen Respekt und einem Schmiermittel nicht diverse Ähnlichkeiten bzw. Analogien. Das liegt u.E. nicht am Unterschiedlichkeitsgrad der Wirklichkeitsbereiche, sondern an der konzeptuellen Konkret- bzw. Abstraktheit. Beide Konzepte weisen nur in dieser (konstruierten) Hinsicht (Wirkung/Funktion) eine Ähnlichkeit auf. Somit ist es auch dieser Aspekt, die funktionale Dimension, die in den (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Ausdrucks *Respekt* übertragen wird. Dabei entsteht jedoch kein neuer Bedeutungsaspekt, sondern vielmehr eine begriffliche Reduktion, die es sicherlich kritisch zu hinterfragen gilt. Zwar hat das Denken von Respekt als gesellschaftliches und reibungsreduzierendes Schmiermittel veranschaulichenden Charakter, es reduziert aber möglicherweise den tatsächlichen Begriff auf einen veranschaulicht vermittelten Begriff.⁸⁸ Diese Reduktion wird dem tatsächlichen Begriff nicht gerecht und muss didaktisch als

⁸⁸ Insofern können Metaphern u.E. als begriffliche Heuristiken fungieren. Eine Gefahr liegt natürlich darin, dass die begriffliche Heuristik im Begriffsbildungsprozess gänzlich an die Stelle des (wissenschaftlichen) Begriffs rückt. Das Mittel der Vermittlung und Annäherung ist dann kaum besser als ein Pseudo-Begriff. So können gewissermaßen begriffliche ‚Fossilisierungen‘ entstehen.

begriffsbildende Heuristik herausgestellt und im Unterricht thematisiert werden. Die weitere Metapher – der Ausdruck *Reibung* im Relativsatz – stammt, wie wir herausgestellt haben, ebenfalls wie auch der Ausdruck *Schmiermittel* aus dem Wirklichkeitsbereich der Mechanik. Er ist insofern verstehensrelevant, als dass er den Zweck des Schmiermittels explizit herausstellt – in einer möglichen Wirklichkeit (Konjunktiv II) als Konsequenz eines Nichtvorhandenseins von Respekt als gesellschaftlichem Schmiermittel.

Nachdem wir eingehend das Sample in seinen diversen Dimensionen (u.a. (i) Sprachbiografien der SuS, (ii) diagnostische Daten, (iii) Selektion, Klassifikation und Analyse der Metaphern und Stimuli usw.) behandelt haben, stellen wir nachfolgend die Ergebnisse der Befragungen (stimulusbasierte Forschungsinterviews) zum schülerseitigen Metaphernverstehen dar.

7 Ergebnisse und Analysen der Befragungen zum schülerseitigen Metaphernverstehen

7.1 Überblick über die Interviewphasen

In diesem Kapitel werden die Befragungsdaten dargestellt. Dazu gehen wir einleitend auf die Phasen des Interviews ein. Die SuS wurden zunächst hinsichtlich des Verfahrensablaufs sowie ihrer Beteiligung bzw. Aufgabe instruiert. Anschließend wurden sie zu ihrem Verstehen der jeweiligen Metapher im Verwendungszusammenhang (Textstimulus) befragt. Nach der Befragung zum Verstehen der Metaphern folgte abschließend stichprobenartig in einigen Fällen – insbesondere bei den DaM- und DaZ-SuS (Regelklassen-SuS) – eine Reflexionsfrage zum Untersuchungsgegenstand. Somit können die Interviews grob in diese drei Phasen eingeteilt werden:

- (i) Einführung in das Verfahren (Instruktion (Aufgabenstellung) und Information)⁸⁹,
- (ii) Befragung zum schülerseitigen Verstehen der jeweiligen Metapher nach der Rezeption des Stimulus, d.h. nach dem Lesen des modifizierten Schulbuchtextes,
- (iii) Abschluss der Befragung (mit Reflexionsfragen zum Untersuchungsgegenstand bei einigen SuS (Regelklassen-SuS)).

In diesem Kapitel werden einerseits die Gesamtergebnisse der Studie dargestellt, beschrieben und reflektiert. Andererseits werden auch drei Detailanalysen vorgestellt, die exemplarisch zeigen, wie Erkenntnisse im Analyseprozess generiert werden. Darüber hinaus kann so der Befragungsdiskurs handlungstheoretisch bzw. diskursanalytisch reflektiert werden (s. Kapitel 7.8).

In der ersten Interviewphase erfolgte zunächst eine kurze Begrüßung und Vorstellung. Die Identität der SuS wurde in dem Sinne überprüft, dass eine fehlerfreie Zuordnung zu den (ausgefüllten) sprachbiografischen Fragebögen und den produzierten schriftlichen Erzählungen gegeben ist. So können Fehler in der Zuordnung der sprachbiografischen und diagnostischen Daten zu den Befragungsdaten (transkribierte

⁸⁹ Die SuS wurden angeleitet, möglichst alle Gedanken und Überlegungen ihres Verständnisherstellungsprozesses zu verbalisieren. In dieser Hinsicht ähnelt das in der Untersuchung verwendete Verfahren einer introspektiven Datenerhebungsmethode.

Interviews) ausgeschlossen werden. Die SuS wurden über die geschätzte ungefähre Dauer des Interviews (ca. 20 bis 30 Minuten) informiert. Ihnen wurde in der Einführung zudem mitgeteilt, dass sie zunächst kurze Schulbuchtexte bzw. -textausschnitte aus Schulbüchern der Fächer Sozialkunde und Wirtschaft-Politik aus der Sek I lesen sollen. Dabei konnten sie selbst entscheiden, ob sie zunächst laut vorlesen und im Anschluss noch einmal für sich lesen oder ob sie direkt leise für sich lesen möchten. Schwierigkeiten beim Vorlesen können Hinweise darauf geben, mit welchen Wörtern SuS nicht vertraut sind. Es war aber den SuS auch möglich, nach der Bedeutung von Wörtern zu fragen, die ihnen nicht bekannt waren. Außerdem wurden sie darüber informiert, dass die Textstimuli den Themenkomplex Flucht und Migration zum inhaltlichen Gegenstand haben. Einigen SuS war die Bedeutung des Ausdrucks *Migration* oder die Bedeutung der Symbolfeldausdrücke *Flucht* und *Flüchtling* nicht bekannt, sodass die jeweilige Bedeutung vor dem Rezipieren der Stimuli als Grundlage vermittelt wurde. Hinsichtlich des Ablaufs wurden sie so instruiert, dass sie sich zunächst den ersten Textausschnitt durchlesen sollten, um im direkten Anschluss daran über ihr Verstehen des hervorgehobenen – d.h. unterstrichenen – Ausdrucks zu sprechen. Sie sollten dem kopräsenten Versuchsleiter bzw. Interviewer gegenüber verbalisieren, wie sie die metaphorischen Ausdrücke im Verwendungszusammenhang verstehen. Dabei wurde ihnen nicht mitgeteilt, dass es sich um Metaphern handelt. Es wurde betont, dass es essenziell ist, dass sie ihre mentalen Verstehensprozesse möglichst genau und vollständig versprachlichen. Durch die dyadisch-dialogische Konstellation des (Einzel-)Befragungsdiskurses wurde ein methodisches Vorgehen im Sinne des introspektiven Lauten Denkens ausgeschlossen. Die SuS nahmen den kopräsenten Hörer wahr – sowie auch die institutionelle Agent-Klient-Asymmetrie, die sich u.a. in der Vergabe des Rederechts zeigte. Ihre Verbalisierungen richteten sich an den kopräsenten Interviewer, dem einerseits die Rolle eines institutionellen Agenten⁹⁰ zukam, der zudem andererseits auch forschungsgeleitet spezifische kommunikative Ziele verfolgte. Verständnissicherung erfolgte im Gespräch reziprok: SuS fragten z.B. nach, ob sie Instruktionen richtig verstanden haben, während der Interviewer u.a. nachfragte, ob er bestimmte schülerseitige Äußerungen richtig verstanden hat

⁹⁰ Der Interviewer ist – wie bereits oben erwähnt – kein Agent der Bildungsinstitution Schule, sondern ein universitärer Agent. Dennoch haben die SuS ihn gewissermaßen als Lehrkraft wahrgenommen und behandelt, da sie die ihnen bekannte Rolle des Lehrers als bildungsinstitutionellen Agenten auf ihn projiziert haben.

usw. Diese reziprok gegebene Möglichkeit, verständnissichernd zu handeln, ist ein Vorteil der Methode des Interviews. Dadurch, dass die SuS unmittelbar nach dem Lesen eines Stimulus über ihr Verstehen eines spezifischen Ausdrucks sprechen sollten, mussten sie in der Situation auf zur Verfügung stehende Wissensressourcen zugreifen, um ein Verstehen herzustellen und dieses entsprechend für den kopräsenten Interviewer zu versprachlichen. Im Rahmen der Instruktion wurde hervorgehoben, dass die SuS keine (zusammenfassende) Wiedergabe des Textausschnitts formulieren sollen, sondern über ihr Verständnis des unterstrichenen Ausdrucks sprechen sollen. Manche SuS vermieden es, direkt über den spezifischen Ausdruck zu sprechen und gingen stattdessen auf ihr Verständnis des gesamten Stimulus ein, was einerseits nicht zielführend ist und andererseits eine Vermeidungsstrategie der SuS sein kann. In diesen Fällen war eine forschenseitige Lenkung zum Erreichen der empirischen Ziele notwendig.

Im Rahmen der Einführung in das Verfahren wurde den SuS außerdem mitgeteilt, dass es nicht darum geht, ihr verbalisiertes Verständnis als richtig oder falsch zu klassifizieren. Auf diese Weise sollten ihnen mögliche Hemmungen genommen werden, die dadurch entstehen können, dass sie die Konstellation als prüfungsähnlich wahrnehmen und so Verbalisierungsblockaden aufbauen, da sie Fehler vermeiden möchten. Einige SuS fragten nach Abschluss der Befragung, ob ihre Leistungen benotet würden. Das kann einerseits Ausdruck des Wunsches sein, eine als gut wahrgenommene Eigenleistung bildungsinstitutionell gewürdigt zu wissen. Andererseits legt das jedoch auch nahe, dass einige SuS – insbesondere dann, wenn sie zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht lange im deutschen Bildungssystem integriert waren (neu zugewanderte SuS) – die Erhebungssituation durchaus als prüfungsähnlich empfunden haben könnten. Dieser Umstand ist u.E. nicht als Nachteil auszulegen, da er dem institutionellen Setting geschuldet ist. Das spricht in gewisser Hinsicht für die Authentizität der Erhebungskonstellation. Andererseits muss dieser Umstand natürlich reflektiert werden. Um den SuS weiterhin potentiell vorhandene Unsicherheit, Nervosität, Sprechhemmungen usw. zu nehmen, wurde ihnen in der Instruktion auch mitgeteilt, dass das Verfahren nicht sonderlich komplex oder kompliziert für sie ist. In dieser Hinsicht ist die Befragung im Diskurs eine gut geeignete Methode, um z.B. auf durch Unsicherheit ausgelöste Sprechhemmungen der SuS zu reagieren und sie zu motivieren, d.h. sie zum Sprechen über Untersuchungsrelevantes zu animieren.

Hinsichtlich des Umgangs mit den Daten wurde den SuS mitgeteilt, dass ihre Namen pseudonymisiert würden. Außerdem wurde erläutert, dass das Interview als Audiodatei (zwecks späterer Transkription) aufgezeichnet werde. Das Aufnahmegerät wurde sichtbar auf dem Tisch platziert, an dem sowohl der jeweilige Schüler bzw. die jeweilige Schülerin als auch der Interviewer saßen. Es war also visuell wahrnehmbar, wurde aber nicht weiter berücksichtigt, da die SuS ihre kognitiven Kapazitäten voll für die Aufgabe und Befragung benötigten. Der Interviewer kommentierte lediglich das Starten und Beenden der Audioaufzeichnung im Sinne eines Start- bzw. Stoppsignals. Ihm kam in diesem Zusammenhang zudem die Aufgabe zu, den Aufnahme- sowie den Batteriestatus des mobilen Audiorekorders zu kontrollieren.

Vor dem schülerseitigen Rezipieren des ersten Stimulus wurden die SuS außerdem darauf hingewiesen, dass sie immer den gesamten Stimulus lesen sollten. Dies erfolgte teilweise auch nach Beginn des Rezipierens, z.B. als expliziter Hinweis bei Stimuli mit Überschrift. Die SuS wurden – v.a. nach Abschluss der Befragung – außerdem darauf hingewiesen, dass sie auf keinen Fall über den Ablauf oder die Inhalte der Studie mit MitschülerInnen, die noch einzeln befragt werden sollten, sprechen sollen. So sollte ausgeschlossen werden, dass die im Rahmen der Befragung erhobenen Daten auf diese Weise verfälscht werden können. Da die SuS zwischen den Einzelbefragungen aber keine Zeit für einen Austausch mit ihren MitschülerInnen hatten, ist eine Verfälschung der Daten ausgeschlossen. Die SuS hatten während der Einzelbefragungen Unterricht in ihren Klassen, sodass ein Schüler bzw. eine Schülerin nach Beenden des Einzelinterviews zurück in seine/ihre Klasse ging und dafür ein anderer Schüler bzw. eine andere Schülerin losging, um seinerseits/ihrerseits am Einzelinterview teilzunehmen.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass im Rahmen der Befragung Daten zum schülerseitigen Verstehen weiterer Stimuli, d.h. Metaphern in ggf. modifizierten Schulbuchtextausschnitten, erhoben wurden. Die oben (s. Kapitel 6.6.5) dargestellten Stimuli sind die finale Auswahl für die Untersuchung. Die finale Selektion basiert auf der Vergleichbarkeit der sprachlichen Struktur bzw. des sprachlichen Mittels: In allen Fällen handelt es sich um Substantive, konkreter um Determinativkomposita. Sie unterscheiden sich – wie oben dargestellt – insofern voneinander, als dass sie einen unterschiedlichen Lexikalisierungs- bzw. Metaphorizitätsgrad aufweisen. Vergleichbarkeit der sprachlichen Struktur (Determinativkomposita) sowie die Unterschiedlichkeit des Lexikalisierungsgrades andererseits ermöglichen es, im Rahmen unserer Studie zu ermitteln, ob SuS eher

Rezeptions- bzw. Verstehensschwierigkeiten bei neuen/kreativen als bei lexikalisierten/konventionalisierten Metaphern haben. Der Stimulus, der den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* enthält, ist der zweite in der Befragung dargebotene Stimulus, sodass die SuS mit dem ersten Stimulus, der nicht in die finale Studie aufgenommen wurde, die Möglichkeit hatten, sich mit dem Verfahren zunächst vertraut zu machen.⁹¹

Wir stellen nachfolgend zuerst die Ergebnisse der Befragungen zum ersten Stimulus, der den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* enthält, dar. Im Anschluss werden die Ergebnisse für die Metaphern *Asyl-Lotterie*, *Nussschale* und *Schmiermittel* aller SuS zusammenfassend und überblicksartig dargestellt. Abschließend werden drei Detailanalysen präsentiert. Dafür wird jeweils ein Interview mit einem DaM-, einem DaZ- und einem neu zugewanderten Schüler der Altersgruppe B zur Metapher *Nussschale* exemplarisch im Detail analysiert.

7.2 Lexikalisierte/konventionalisierte Metapher: *Flüchtlingsstrom* (Stimulus 1) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs

7.2.1 DaM-SuS der Gruppe A

Der DaM-Schülerin Elisabeth (11 Jahre alt) ist der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht bereits bekannt. Darüber hinaus weiß sie nicht, wofür das Akronym *DDR* steht. Die Frage des Interviewers, wie sie *Flüchtlingsstrom* verstehe, beantwortet sie wie folgt: „Dass dann ganz viele Flüchtlinge kommen ↓“. Der Interviewer möchte von ihr wissen, wie sie auf „ganz viele“ gekommen ist. Das beantwortet Elisabeth folgendermaßen: „*Strom* ((...)) klingt ein bisschen wie *Strömung* ↓ Und das ist ja auch nicht nur ein bisschen was ↓“. Außerdem hebt sie die Kontinuität des Fließens hervor: „[D]er [der Wasserstrom; M.S.] geht ja auch immer weiter, der hört ja nicht irgendwann auf ↓“. Sie sagt, dass ihr die Ausdrücke *Mauerbau* und *unterbinden* beim Verstehen von *Flüchtlingsstrom* geholfen hätten. Ohne einen konkreten Verwendungszusammenhang hätte sie – ihrer eigenen Aussage nach – den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht verstehen können. Elisabeth genügt also der Zusammenhang, dass beabsichtigt wurde, den Flüchtlingsstrom zu stoppen (*unterbinden*), wozu u.a. eine Mauer gebaut wurde (*Mauerbau*). Da sie nicht weiß, was das Akronym *DDR* bedeutet bzw. wofür es steht, ist anzunehmen, dass sie

⁹¹ Das Verfahren wurde darüber hinaus zuvor mit einer Gruppe von neu zugewanderten SuS an einer Schule in Wuppertal pilotiert.

kein geschichtliches Wissen eingesetzt hat, um sich die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* zu erschließen. Sowohl das Determinans als auch das Determinatum sind ihr bekannt. Ihr gelingt es, die für den (Verstehens-)Zusammenhang relevante Bedeutung aus dem Bedeutungspotential des Ausdrucks *Strom* zu selektieren. So versteht sie das Determinatum *-strom* nicht als ‚Elektrizität‘, sondern als ‚Menge von X‘ – in diesem Fall ‚Menge von Flüchtlingen‘. Das gelingt ihr, da sie *-strom* mit *Strömung* in Verbindung bringt und somit die ursprüngliche Bedeutung von *Strom* als ‚kontinuierlich fließende Wassermenge‘ mental präsent hat.

Die DaM-Schülerin Julia (12 Jahre alt) antwortet wie folgt auf die Frage des Interviewers, wie sie den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* verstehe:

Also ich weiß nicht, ob das jetzt in dem Jahr auch so / so schlimm / also so viele Flüchtlinge ins Land kamen, aber vielleicht dass da so viele Flüchtlinge kamen und das kann man dann halt als *Flüchtlingsstrom*, sag ich mal, sagen, weil ((...)) / Strom kommt ja, sag ich mal, auch viel / in / also zusammen und viel durch ein Kabel, sag ich mal, ich weiß nicht, wie ich das ((...)) / ↓

Der Interviewer fragt sie anschließend, ob sie noch eine weitere Bedeutung des Ausdrucks *Strom* kenne. „Jetzt vielleicht / ((...)) ich weiß nicht, ob's damit jetzt zusammenhängt, aber man sagt ja auch manchmal: *Es regnet in Strömen* ↓ So, dass das viel ist halt ↓ Und das hab ich damit dann auch verbunden, sag ich mal: ‚viel‘ ↓“. Auch sie kannte den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* zuvor nicht und weiß nicht, was mit dem Kompositum *DDR-Regierung* bezeichnet wird. Um den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* verstehen zu können, hätte ihr – laut ihrer eigenen Einschätzung – der erste Satz genügt. Julia leitet den Mengenaspekt („viele Flüchtlinge“) von der Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* her. Auf Nachfrage des Interviewers, ob sie weitere Bedeutungen von *Strom* kenne, kann sie die Wendung *in Strömen regnen* damit assoziieren. Auch in diesem Zusammenhang hebt sie den Mengenaspekt („So, dass das viel ist halt ↓“) hervor. Obwohl sie den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* zuvor nicht kannte, kann sie sich seine Bedeutung im Zusammenhang durchaus erschließen. Sie sagt, dass sie dieses Thema bisher nicht im Geschichtsunterricht behandelt hätten. Ihr fehlt also das geschichtliche Wissen, um den (modifizierten) Schulbuchtext(ausschnitt) vollständig zu verstehen. Zum Zeitpunkt der Erhebungen (Sommer 2019) wurde medial die sogenannte europäische Flüchtlingskrise intensiv thematisiert und diskutiert. Julia greift u.a. auch auf dieses Wissen zu („Also ich weiß nicht, ob das jetzt in dem Jahr auch so / so schlimm / also so viele Flüchtlinge ins

Land kamen, aber [...]“) und nutzt es als Teil ihrer Rekonstruktionsfolie. Das Bedeutungspotential von *Strom* ist in Julias sprachlichem – d.h. lexikalischem – Wissen nicht auf die Bedeutung ‚Elektrizität‘ limitiert. Dennoch desambiguiert sie im Gegensatz zu Elisabeth nicht direkt, sondern leitet den Mengenaspekt zunächst von der Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* sowie von dem Verwendungszusammenhang und ihrem Wissen, das sich aus der medialen Diskussion speist, her.

Der DaM-Schüler Lars (12 Jahre alt) gibt an, dass er keinen weiteren Zusammenhang benötigt hätte, um den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* zu verstehen. Er weiß zwar nicht, wofür das Akronym *DDR* steht, verfügt jedoch über geschichtliches Wissen im Hinblick auf die Zweiteilung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg und den damit verbundenen Mauerbau. Auf die Frage des Interviewers, ob er den Ausdruck verstehe, antwortet Lars wie folgt: „Ja, also *Flüchtlingsstrom* sind dann / also Flüchtlinge sind halt Flüchtlinge, die halt aus einem Land flüchten ↓ Ja, und *Flüchtlingsstrom* sind dann halt viele Leute, also ((...)) / ↓“. Auch er stellt den Mengenaspekt heraus. Der Interviewer fragt ihn, wie er darauf komme. „Ja, also für mich ist dieser Strom übersetzt als ähm ‚viele Leute‘, also so versteh ich das ↓“. Lars kennt unterschiedliche Bedeutungen des Ausdrucks *Strom*.

[D]amit ich den Fernseher anbekomm, brauch ich Strom ↓ [...] Und *Strom* kenn ich auch ähm zum Beispiel im Fluss, wenn da auch so starker Strom ist, dass dann ähm / das Wasser, das gleitet dann sehr schnell also und viel da lang und so ist das / so ist das dann, glaub ich, auch bei den Flücht / flüchtigen Personen ↓

Lars kennt *Strom* nicht nur in der Bedeutung ‚Elektrizität‘. Sein lexikalisches Wissen zum Bedeutungspotential des Ausdrucks ist nicht wesentlich eingeschränkt. Er äußert die Vermutung, dass *Strom* im Sinne fließenden Wassers im Zusammenhang des Kompositums *Flüchtlingsstrom* zu verstehen ist, und ist der Auffassung, dass *Flüchtlingsstrom* ein neutraler Ausdruck ist, der keine wertende Komponente enthält.

Alle drei DaM-SuS der Gruppe A können das Determinativkompositum *Flüchtlingsstrom* im Hinblick auf den Mengenaspekt (‚Menge von Flüchtlingen‘) verstehen. Sie alle kennen mehr als nur eine Bedeutung des Ausdrucks und können die für den Zusammenhang relevante Bedeutung selektieren, wenn auch teilweise über Umwege (Julia).

7.2.2 DaZ-SuS der Gruppe A

Der DaZ-Schülerin Adalya (11 Jahre alt) ist der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht bekannt. Außerdem fragt sie nach der Bedeutung von *DDR* und sagt, dass sie das Verb *unterbinden* nicht kenne. Der Interviewer fragt sie, wie sie *Flüchtlingsstrom* verstehe. „Ja, das / das Flüchtling / von Flüchtling das Strom ↑“. Die ansteigende Frageintonation am Äußerungsende zeigt Adalyas Unsicherheit.⁹² Der Ausdruck *Flüchtling* ist ihr bekannt. Der Interviewer fragt sie dann, was *Strom* für sie in diesem Zusammenhang bedeute. Sie antwortet wie folgt: „Elektrisch ↑“. Daran anschließend fragt sie der Interviewer erneut, wie sie *Flüchtlingsstrom* verstehe. „Das ist so von Flüchtling das Strom, so von Flüchtling das Strom ist dann ↓“. Die abschließende Frage des Interviewers bezieht sich darauf, ob Adalya der konkrete Verwendungszusammenhang beim Verstehen des Ausdrucks geholfen habe. „Das war irgendwie so durcheinander ↓“ ist ihre Antwort darauf. Adalya kennt den Ausdruck *Strom* nur in der Bedeutung ‚Elektrizität‘. Sie begreift *Flüchtlingsstrom* als elektrischen Strom von Flüchtlingen im Sinne einer Possessionsrelation. Ihre Unsicherheit wird durch den Fragemodus ihrer Äußerungen (Frageintonation am Äußerungsende) ausgedrückt, die eigentlich Antworten auf interviewerseitig gestellte Fragen sind. Sie hat vermutlich nicht nur den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht verstehen können, sondern auch den gesamten Textausschnitt bzw. Stimulus. Dass sie weder *DDR* noch *unterbinden* kennt, legt diese Annahme zudem nahe bzw. untermauert sie. Der Ausdruck *unterbinden* ist durchaus verstehensrelevant für *Flüchtlingsstrom*. Selbst wenn *Flüchtlingsstrom* unbekannt sein sollte, ist es möglich, sich die Bedeutung im Zusammenhang zu erschließen, wie es die DaM-SuS auch getan haben. Versteht man *unterbinden* jedoch nicht, dürfte es schwierig sein, zu verstehen, was mit *Flüchtlingsstrom* (direktes Objekt) geschieht. Kommt dann hinzu, dass *Strom* nur in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ bekannt ist, ist ein Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* nicht herstellbar. Auch die Kombinatorik ist für das schülerseitige Verstehen mitentscheidend.

Die DaZ-Schülerin Ece (11 Jahre alt) versteht den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* folgendermaßen: „Also dass Flüchtlinge / so eine Gruppe also von Flüchtlingen / von ((...)) / also dass die das ((...)) / die Regierung versucht, das zu unterbinden, also / ↓“. Sie nutzt die Nominalgruppe „eine Gruppe [...] von Flüchtlingen“, gibt jedoch ansonsten den Inhalt wieder, ohne ihr Verstehen des Ausdrucks näher zu explizieren. Daher fragt der

⁹² Bei unsicheren Lösungsversuchen nutzen SuS häufig den Fragemodus.

Interviewer spezifischer nach ihrem Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom*. Ihre Antwort lautet wie folgt: „So eine Gruppe von Flüchtlinge vielleicht↑“. Die steigende (Frage-)Intonation am Äußerungsende im Zusammenspiel mit der Modalpartikel *vielleicht* drückt die Unsicherheit über den Inhalt ihrer Verstehensexplikation aus. Der Interviewer fragt sie, warum sie den Ausdruck als eine Gruppe von Flüchtlingen verstehe. Sie begründet ihr Verstehen mit dem Ausdruck *Strom*: „Weil da ja auch *Strom* steht [...]↓“. Ece gibt an, dass *Strom* für sie ‚Elektrizität‘ bedeutet. Die Frage, ob sie eine andere Bedeutung von *Strom* kenne, verneint sie. Der Interviewer fragt dann konkreter, ob sie den Ausdruck in Verbindung mit Wasser kenne, z.B. im Sinne von *Strömung*, was sie bestätigt. Darüber hinaus sagt sie, dass sie der Auffassung ist, dass es sich dabei um viele Flüchtlinge handelt, was sie damit begründet, dass ansonsten der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht verwendet werden würde. Sie kannte den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* vorher jedoch nicht, sodass sie sich seine Bedeutung aus dem Zusammenhang und den Bedeutungen seiner Bestandteile erschließen musste. Auf die Frage, ob sie einschätzen könne, ob der Ausdruck eher negativ, neutral oder positiv sei, antwortet sie: „Ich weiß es nicht↓“. Ece verfügt noch nicht über das metasprachliche Wissen bzw. Reflexionsvermögen, die Bedeutung des Ausdrucks vor dem Hintergrund seiner aktuellen (synchronen) Verwendung in der Sprachgemeinschaft kritisch reflektieren, analysieren und beurteilen zu können. Das liegt in diesem Fall jedoch v.a. darin begründet, dass sie den Ausdruck zuvor nicht kannte. Dass sie in der Lage ist, den Mengenaspekt zu rekonstruieren, kann daran liegen, dass sie einerseits bereits über ein ausdifferenzierteres Bedeutungspotential des Ausdrucks *Strom* im mentalen Lexikon verfügt, auch wenn *Strom* für sie primär ‚Elektrizität‘ bedeutet. Andererseits trägt auch die Kombinatorik zu ihrem Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* bei.

Die DaZ-Schülerin Emel (11 Jahre alt) kennt das Determinativkompositum *Flüchtlingsstrom* nicht, ihr sind jedoch die Bestandteile und ihre Bedeutungen bekannt. Der Interviewer fragt sie, was *Strom* für sie bedeute. Emel antwortet wie folgt: „Verbindung↓ Zum Beispiel von / oder nicht↑“. Ihre Frage zum Ende ihres Turns zeigt, dass sie sich nicht sicher ist. Da ihre Antwort unklar ist bzw. mit der interviewerseitigen Erwartung bricht („Verbindung“ entspricht nicht der Erwartung, eine Bedeutungsexplikation⁹³ des

⁹³ Damit ist hier eine schülerseitige Ausführung zur Bedeutung, d.h. eine Verbalisierung der (verstandenen) Bedeutung gemeint.

Ausdrucks *Strom* zu sein), handelt dieser verständnissichernd und bittet sie, einen Satz zu formulieren, der den Ausdruck *Strom* enthält. Daraufhin formuliert Emel den folgenden Satz: „Der Strom ist ausgegangen ↓“. Daran wird deutlich, dass *Strom* für sie ‚Elektrizität‘ bedeutet. Eine andere Bedeutung des Ausdrucks *Strom* kenne sie nicht – auch nicht im Zusammenhang mit Wasser. Anschließend vermittelt der Interviewer ihr die fehlende Bedeutung. Das versetzt sie in die Lage, eine (unsichere) Vermutung dazu zu versprachlichen, was mit dem Kompositum *Flüchtlingsstrom* ausgedrückt wird: „Dass die Flüchtlinge immer zu Deutschland kommen vielleicht ↑ Dass die so fließen ↑ ((lacht))“. Hier formuliert sie die Analogie des Fließens und Einwanderns von Flüchtlingen, was – aufgrund der Ungewöhnlichkeit für sie – sie zum Lachen bringt. Es wird zu prüfen sein, ob diese Reaktion auch bei SuS auftritt, die vertrauter im Umgang mit Metaphern sind. Ohne die interviewerseitige Unterstützung wäre es ihr jedoch nicht möglich gewesen, *Flüchtlingsstrom* auf diese Weise zu interpretieren, da ihr nur die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* zur Verfügung stand.

Die DaZ-Schülerinnen der Gruppe A haben im Vergleich zu den DaM-SchülerInnen derselben Altersgruppe Probleme beim Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom*. Adalya versteht den Ausdruck als elektrischen Strom von Flüchtlingen, da ihr ausschließlich die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* zur Verfügung steht. Ähnlich ist es auch bei Emel, die jedoch nach der interviewerseitigen Unterstützung in der Lage ist, einen Analogieaspekt zu rekonstruieren: Das Fließen des Wassers entspricht der Einwanderung von Flüchtlingen. Nur Ece versprachlicht ohne Unterstützung den Mengenaspekt, auch wenn sie angibt, dass *Strom* für sie ebenfalls ‚Elektrizität‘ bedeutet. Insgesamt scheinen die DaZ-SuS der Gruppe A – im Gegensatz zu den DaM-SuS dieser Gruppe – nicht über das vollständige Bedeutungspotential des Determinatums *-strom* zu verfügen.

7.2.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A

Der neu zugewanderte Schüler Aabid (12 Jahre alt) ist sehr passiv während der Befragung. Längere Pausen ohne Reaktion von Aabid führen dazu, dass der Interviewer

seinerseits den Turn wieder aufgreift.⁹⁴ Die Frage des Interviewers, wie er das Wort *Flüchtlingsstrom* verstehe, beantwortet Aabid folgendermaßen: „Ich kenn das nicht ↓“. Daraufhin fragt ihn der Interviewer, ob er *Strom* oder *Flüchtling* kenne, was er mit „Ja, aber hab ich vergessen ↓“ beantwortet. Der Interviewer fragt ihn separat noch einmal, ob er *Flüchtling* kenne, was er verneint: „Nee, ich kenn *Frühstück* ↓“. *Frühstück* weist keine semantischen Familienähnlichkeiten mit *Flüchtling* auf, sodass anzunehmen ist, dass er aufgrund des Wahrnehmens grafischer und phonischer (Form-)Ähnlichkeiten vermutet, dass eine Relation zwischen den Ausdrücken bestehen könnte. Er nimmt also möglicherweise an, dass es sich dabei um eine Wortform des Lexems FRÜHSTÜCK handeln könnte. Der Interviewer vermittelt ihm dann die Bedeutung von *Flüchtling* und greift dabei u.a. auf das Verb *fliehen* zurück. Als der Interviewer ihm zunächst die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* vermittelt, setzt bei Aabid ein Erinnern ein („Ach ja, ja ↓“). Aabid äußert im Verlauf der Befragung auch bei anderen Ausdrücken in anderen Stimuli, dass er sich nicht an die Bedeutung eines Ausdrucks erinnern könne, wenn er danach gefragt wird. Das hat in gewisser Hinsicht den Charakter einer Strategie. Der Interviewer vermittelt ihm dann auch, dass *Strom* im Zusammenhang mit Wasser eine andere Bedeutung hat: „Oder wenn Wasser fließt, dann nennt man das auch *Strom* ↓“. Als Aabid nach dem interviewerseitigen Vermitteln der Bedeutung(en) der beiden Bestandteile des Kompositums erneut gefragt wird, wie er den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* verstehe, schweigt er und schüttelt den Kopf. Damit kommuniziert er non-verbal sein Nicht-Verstehen des Ausdrucks. Da die DaZ-Schülerinnen dieser Altersgruppe Wörter wie *DDR-Regierung* und *unterbinden* (teilweise) nicht kennen, obwohl sie wesentlich länger Kontakt mit der deutschen Sprache – sowohl im bildungsinstitutionellen Rahmen als auch im Alltag – haben, ist davon auszugehen, dass auch Aabid diese Ausdrücke nicht kennt. Dieser kurze Schulbuchtext bzw. -textausschnitt ist auf der Wortschatzebene überfordernd für ihn. Zudem liegt die Annahme nahe, dass *Strom* für ihn ausschließlich ‚Elektrizität‘ bedeutet, d.h., er kennt nicht das gesamte Bedeutungspotential des Ausdrucks und weiß nicht, dass dieser Ausdruck mit einem anderen, weiteren Begriff verbunden ist. Insgesamt ist anzunehmen, dass Aabid nur wenig vom Textausschnitt verstanden hat.

⁹⁴ Mit einem introspektiven Verfahren hätten (beispielsweise) im Fall von Aabid keine brauchbaren Daten erhoben werden können. Eine tiefere Analyse wäre auf einer solchen Basis nicht möglich.

Die neu zugewanderte Schülerin Alena (12 Jahre alt) fragt zunächst nach der Bedeutung von *DDR*. Der Interviewer teilt ihr mit, dass es sich dabei um eine Abkürzung handelt und sagt ihr, was sie bedeutet. Dabei vermittelt er auch geschichtliches Wissen. Anschließend lenkt er ihre Aufmerksamkeit auf den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* und fragt sie, ob sie ihn verstehe. Alena verneint das und sagt, dass sie den Ausdruck zum ersten Mal höre. Außerdem sind ihr die Ausdrücke *unterbinden* und *DDR-Regierung* (das Kompositum als Ganzes) unbekannt. Der Interviewer fragt sie, ob sie einen Bestandteil von *Flüchtlingsstrom* kenne. Alena sagt, sie kenne *Strom*, sie weiß jedoch nicht, wie sie ihr Verständnis des Ausdrucks versprachlichen kann: „Also ähm ((4s)) ich weiß nicht, wie ich das erklären soll ↓“. Daraufhin versucht der Interviewer, eine Beschreibung der Wortbedeutung⁹⁵ von Alena zu elizitieren, u.a. indem er ihr mitteilt, dass sie ein Beispiel machen könne. Da Alena jedoch den Turn nicht übernimmt – die Antwortposition also nicht realisiert –, fragt der Interviewer konkreter nach: „An was denkst du da ↑ Denkst du an sowas wie Licht ↑ Oder an Wasser ↑ Oder an was denkst du bei *Strom* ↑“. Diese konkrete Nachfrage, in der der Interviewer bestimmte Antwortoptionen explizit vorgibt, kann Alena dann beantworten: „An Licht ↓“. Für Alena bedeutet *Strom* also ‚Elektrizität‘. Mit diesen Grundvoraussetzungen ist sie nicht in der Lage, sich die Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* zu erschließen.

Die Befragung zu *Flüchtlingsstrom* verläuft bei der neu zugewanderten Schülerin Faizah (zehn Jahre alt) ähnlich. Diesmal vermittelt der Interviewer ihr vorab geschichtliches Wissen sowie auch die Bedeutung des Akronyms *DDR*. Sie kennt jedoch beide Bestandteile des Kompositums: „Also Flüchtlinge sind wie ich und so und *Strom* ist ähm ((2,5s)) / also *Strom* ((1s)) / ich kann das nicht / also ähm / ↓“. Hier zeigt sich, dass es Faizah an sprachlichen Ressourcen mangelt, um ihr Verständnis der Bedeutung des Ausdrucks *Strom* zu beschreiben bzw. dem kopräsenten Interviewer mitzuteilen. Sie macht Gebrauch vom gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum. Der Interviewer deutet ihre Blickbewegungen im Raum und nimmt wahr, dass Faizah nach Ansatzmöglichkeiten sucht, um *Strom* gegebenenfalls zu zeigen. Dabei blickt sie zu den Lampen an der Decke des Raumes und tätigt folgende Äußerungen: „Ja, also die / die ist zum Beispiel oben das / das Licht kann raus dann gehen und so ↓ Ja, das ist unter / an die Steckdose ↓“. *Strom*

⁹⁵ Nach Wittgenstein (*Philosophische Untersuchungen*) kann man eine Wortbedeutung nur beschreiben, nicht erklären.

bedeutet für Faizah ‚Elektrizität‘. Sie kennt keine andere Bedeutung des Ausdrucks. Daher vermittelt ihr der Interviewer, dass *Strom* auch im Zusammenhang mit Wasser verwendet wird. Anschließend fragt er sie erneut nach ihrem Verstehen des Kompositums *Flüchtlingsstrom*. Faizah antwortet wie folgt: „Das ist ein Strom für Flüchtlinge↑“. Die Frageintonation am Äußerungsende zeigt, dass sie sich nicht sicher darüber ist, ob ihr Verständnis zutrifft. Zwecks Verständnissicherung fragt der Interviewer, was sie damit meint: „Also du meinst 'ne Steckdose, wenn die ihr Handy aufladen müssen↑“. Darauf erwidert Faizah: „Ja, ich weiß nicht↓“. Faizah markiert sozusagen ihre Unsicherheit – einerseits mit der Frageintonation, andererseits mit der Aussage, dass sie es nicht wisse. Ihre Vermutung zur Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* ist vergleichbar mit der Auslegung der DaZ-Schülerin Adalya, die ebenfalls *Flüchtlingsstrom* als elektrischen Strom der Flüchtlinge deutet. Derartige Deutungen legen nahe, dass die Schülerinnen den gesamten (modifizierten) Schulbuchtextausschnitt bzw. (Text-)Stimulus kaum oder gar überhaupt nicht verstanden haben. Die Kombinatorik liefert eigentlich ausreichend sprachlich vermitteltes Wissen, sodass eine derartige Konzeptualisierung bzw. Auslegung ausgeschlossen werden kann. Faizah fehlt jedoch sowohl rezeptiv als auch produktiv sprachlich-lexikalisches Wissen.

Alle neu zugewanderten SuS können den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht verstehen. Ihnen fehlt v.a. sprachliches Wissen. Sie kennen diverse Ausdrücke im Stimulus nicht (z.B. *DDR-Regierung*, *unterbinden*). Auch das Determinans *Flüchtling* ist nicht allen neu zugewanderten SuS bekannt. *Strom* kennen sie ausschließlich in der Bedeutung ‚Elektrizität‘. Hinzu kommt, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten in produktiver Hinsicht auch noch nicht so weit entwickelt sind wie die ihrer Peers, sodass z.B. Ansätze zum Beschreiben der Wortbedeutung scheitern und der Interviewer einerseits spezifischer nachfragen muss und andererseits aufgrund der sprachlich-produktiven Passivität der neu zugewanderten SuS eine noch aktivere kommunikative Rolle einnehmen muss. Sein ohnehin schon hoher Redeanteil ist bei den neu zugewanderten SuS höher als im Gespräch mit ihren DaM- und DaZ-Peers. Mit der introspektiven Methode des Lauten Denkens hätten wahrscheinlich kaum relevante Daten bei der Gruppe der neu zugewanderten SuS erhoben werden können. Im Hinblick auf den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* sind die neu zugewanderten SuS der Gruppe A die schwächste Sprachaneignungsprofilgruppe innerhalb dieser Altersklasse. In dieser Hinsicht stimmen die auf Basis der

Diagnoseergebnisse entwickelten Erwartungen und die tatsächlichen Ergebnisse der Befragungen überein.

7.2.4 DaM-SuS der Gruppe B

Die DaM-Schülerin Efi (13 Jahre alt) sagt, dass ihr der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* geläufig sei. Zum Verstehen hat sie – ihrer eigenen Aussage nach – keinen konkreten Kontext, d.h. Verwendungszusammenhang benötigt. Sie verwechselt allerdings *Strom* mit *Schwarm*.

Also *Flüchtlingsstrom*, das ist ja, wenn / also *Strom* verbindet man ja damit, wenn irgendwas so läuft, oder man kann das ja, also *Strom* / es gibt ja zum Beispiel im Fisch / Fische schwimmen auch in so 'nem *Strom*, das ist ja meistens so wie so 'ne, sag ich mal, Herde bei Tie / also bei Pferden oder, was weiß ich, was auch immer, und dann / das ist *Flüchtlingsstrom* ↓ Also Flüchtlinge, weiß man ja, sind ja Leute, die in ihrem Land nicht mehr zurechtkommen, deswegen in 'n anderes Land fliehen und dass halt mehrere / also dass viele Leute, viele Flüchtlinge auf einmal kommen ↓

Die Frage des Interviewers, wieso sie denkt, dass es sich dabei um viele Flüchtlinge handle, beantwortet Efi mit „*Strom* ↓“. Sie leitet den Mengenaspekt („viele Flüchtlinge“) möglicherweise aus der Verwechslung von *Strom* und *Schwarm* her. In ihrer Formulierung „Fische schwimmen auch in so 'nem *Strom*“ verwendet sie das sogenannte prärhetorische *so* als sprachliches Mittel des Einschätzens (vgl. Rehbein 1982b). Es zeigt gewissermaßen, dass sie bisher eher über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Strom* im Zusammenhang mit Wasser verfügt. Da Fische in einem Schwarm, der eine Menge von Fischen ist, schwimmen – so ihre Überlegung –, bedeutet *Flüchtlingsstrom*, dass eine Menge von Flüchtlingen versucht, in die BRD einzuwandern. Diese Verwechslung vollzieht sich im selben Wirklichkeitsbereich (Gewässer) und führt Efi – wie bereits erwähnt – zur Rekonstruktion des Mengenaspektes, der sowohl in *Schwarm* als auch in *Strom* angelegt ist. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass bei *Strom* auch der Aspekt der Kontinuität (das kontinuierliche Fließen des Wassers) eine wichtige Rolle spielt.

Dem DaM-Schüler Emil (13 Jahre alt) war der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* bereits bekannt. Emil denkt, dass er den Ausdruck bereits in Büchern rezipiert hat.

Also mit dem *Flüchtlingsstrom* / mit dem *Strom* jetzt wie beim Fluss ähm, dass die alle wie so ein *Strom* kommen, also wie ein / ungefähr wie ein Fluss könnte man das jetzt sehen ↓ Dass ganz viele / eine ganz große Menschenmenge ganz auf einmal halt in / nach Deutschland kommt ↓

Der Interviewer möchte von ihm wissen, wieso er denkt, dass es sich dabei um eine Menge von Flüchtlingen handle. In seiner Antwort schließt Emil *Strom* in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ zunächst aus. Anschließend begründet er sein Verstehen des Ausdrucks folgendermaßen:

Ähm, halt der Wasserstrom, das sind da halt viele Flüchtlinge, denn auch mit dem / wenn's wenige wären, würden die es ja nicht verhindern, die DDR-Regierung, denn jetzt so ((unv.))⁹⁶ und wenn's so zehn oder auch zwanzig sind, das ist ja nicht viel, aber die / aber die wollten's ja unterbinden, also müssen das viele sein↓

Hier zeigt sich, dass Emil in seiner Begründung explizit auf den Verwendungszusammenhang eingeht, d.h. das synsemantische Umfeld bzw. die Kombinatorik auch berücksichtigt. Er weiß nicht, wofür das Akronym *DDR* steht. Dieses politisch-geschichtliche (und sprachliche) Wissen scheint also keine entscheidende Rolle zu spielen. Die Frage, ob er den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* eher als positiv, neutral oder negativ einstufen würde, beantwortet er mit „Eher negativ, glaub ich↓“. Emil verfügt – wie bereits erwähnt – nicht vollständig über das geschichtliche Wissen, das im Zusammenhang relevant ist. Er kennt jedoch – bis auf *DDR* – alle Wörter; das sprachliche Wissen hat er sich bereits angeeignet. Somit ist er in der Lage, den Ausdruck zu verstehen, ihn im Zusammenhang zu analysieren und seine Gedanken dazu angemessen zu versprachlichen. Darüber hinaus hat er auch vor dem Hintergrund seiner gesellschaftlichen und sprachlichen Sozialisation bereits die Fähigkeit entwickelt, sprachliche Ausdrücke hinsichtlich ihrer Angemessenheit einschätzen zu können (metasprachliches Reflexionsvermögen). Er erkennt in *Flüchtlingsstrom* einen pejorativen Bedeutungsaspekt.

Die DaM-Schülerin Hanne (13 Jahre alt) gibt zunächst nur den Inhalt des Textauschnitts wieder. Der Interviewer lenkt das Gespräch auf ihr Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* und eliziert ihrerseits eine Bedeutungsexplikation. Hanne versteht den Ausdruck wie folgt: „Also dass da ganz viele Flüchtlinge reingekommen sind, vielleicht↓“. Die Modalpartikel *vielleicht* in der Position eines Nachtrags nach dem finiten Verb *sind* in Verbletzstellung drückt die Unsicherheit ihrer Vermutung aus. Der Interviewer möchte weiterhin von ihr wissen, warum sie vermutet, dass mit *Flüchtlingsstrom* viele Flüchtlinge bezeichnet werden. Dazu fragt er, was *Strom* für sie bedeutet. Hanne

⁹⁶ Die Abkürzung *unv.* wird für *unverständlich* verwendet.

antwortet so: „Also dass / dass da eine / ähm also bestimmte Anzahl von Menschen, also viele Menschen ähm kommen, also in dem Fall ↓“. Damit bezieht sie sich lediglich auf den Bedeutungsbeitrag von *Strom* im vorliegenden Verwendungszusammenhang. Daher fragt der Interviewer weiter nach und findet heraus, dass Hanne *Strom* sowohl in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ als auch im Sinne von Wasserstrom (‚Fluss mit Strömung‘) kennt. Daran anschließend fragt er, welche Bedeutung von *Strom* im konkreten Verwendungszusammenhang des Textausschnitts und Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* relevant ist.

Also ich glaub eher so ‚Wasser‘, also weil ähm Wasser ist ja / also ähm ((...)) das ist ja so / also ‚Strom‘ ist vielleicht nicht so richtig angebracht für Menschen und ‚Wasser‘ ist jetzt besser für / also weil die kamen ja auch so rein und das Wasser kommt ja auch so, also fließt dann ja auch so rein ins Land ↓

Hanne begründet hier ihren (mentalen) Desambiguierungsprozess und verbalisiert dabei die Analogie, dass das Einwandern der Flüchtlinge sich so verhält wie das (In-das-Land-)Fließen des Wassers. Sie ist in der Lage, sowohl die relevante Bedeutung aus dem Bedeutungspotential zu selektieren als auch den Mengenaspekt zu verstehen. Hilfreich für ihr Verstehen sei die Einbettung des Ausdrucks im konkreten Verwendungszusammenhang.

Alle DaM-SuS der Gruppe B verstehen den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* hinsichtlich des Mengenaspekts. Bei der DaM-Schülerin Efi kommt es allerdings zur Verwechslung der Ausdrücke *Schwarm* und *Strom*. Sie nutzt also einen anderen Ansatzpunkt (das Konzept SCHWARM), um ihr Verstehen aufzubauen, schafft es aber, den Mengenaspekt auf diese Weise auch zu verstehen. Emil kennt unterschiedliche Bedeutungen des Ausdrucks *Strom* und kann direkt die für *Flüchtlingsstrom* passende Bedeutung aus dem Bedeutungspotential selektieren und diese Desambiguierung u.a. auch am Textstimulus begründen. Darüber hinaus kann er den pejorativen Charakter des Ausdrucks erkennen. Auch Hanne kann aus dem Bedeutungspotential des Determinatums die relevante Bedeutung selektieren, ihren Desambiguierungsprozess begründen und den Mengenaspekt verstehen.

7.2.5 DaZ-SuS der Gruppe B

Die DaZ-Schülerin Adrijana (13 Jahre alt) erfasst den Mengenaspekt, denkt jedoch zunächst an die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom*. Darüber hinaus bemerkt sie, dass es sich dabei um eine Metapher handelt: „Also ich glaube, mit *Flüchtlingsstrom* ist so gemeint so ganz viele Flüchtlinge, also überwiegend, dass ganz viele gekommen sind und auch wieder als Metapher gemeint ↓“. Sie hatte bereits beim ersten Stimulus, der der Übung des Verfahrens diente, geäußert, dass es sich dabei um eine Metapher handle, ohne dass sie zuvor darüber informiert worden ist, dass ihr Metaphernverstehen untersucht wird. Der Interviewer möchte von ihr wissen, warum sie denkt, dass der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* eine Metapher sei und wieso sie denkt, dass es „ganz viele“ (Mengenaspekt) seien. Sie antwortet zunächst auf die Frage zur Metapher: „Ja, so *Flüchtlingsstrom*, man / das ist ja jetzt kein Strom oder so ↓“. Unter *Strom* versteht sie den elektrischen Strom „zum Beispiel aus der Steckdose ((lacht)) ↓“. Auf die Frage des Interviewers, ob sie eine andere Bedeutung von *Strom* kenne, antwortet sie: „Ähm, (...) ich habe gerade gar nichts so wirklich ↓“. Daraufhin gibt ihr der Interviewer den Hinweis, dass *Strom* auch im Zusammenhang mit Wasser verwendet wird und Adrijana erinnert sich („Ach so, Wasserstrom, ganz viel Wasser und (...) /, ne ↓“). Im Anschluss stellt der Interviewer die Frage, warum dieser Ausdruck verwendet werde. Adrijana äußert ihre Vermutung: „Vielleicht, weil die so (...) / weil es vielleicht sehr viele sind und die sozusagen alle in die / das gleiche Ziel haben ↑“. In ihrer Interpretation bezieht sie sich einerseits auf den Mengenaspekt („viele Flüchtlinge“) sowie andererseits auf den Aspekt der Zielgerichtetheit der Menge. Letzterer zeigt, dass sie mental versucht, die Benennungsmotivation zu rekonstruieren. Dabei bildet sie Analogien: Die Zielgerichtetheit der (fliehenden) Menschen entspricht der Bewegung des Stroms in eine Richtung. Sie gibt an, dass sie den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* bereits kannte. Einen Verwendungszusammenhang hat sie – ihrer Auffassung nach – nicht benötigt: „[D]a steht ja nur, dass (...) die DDR-Regierung versuchte, den Flüchtlingsstrom zu unterbinden ↓ Und wenn man *Flüchtlinge* hat, versteht man ja eigentlich schon den Begriff ↓“. Möglicherweise ist Adrijana das gesamte Bedeutungspotential des Ausdrucks *Strom* bekannt, auch wenn ihre Äußerungen nahelegen, dass sie primär die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks aus ihrem mentalen Lexikon abrufen kann. Der elektrische Stromfluss, d.h. die Bewegung von Elektronen in einem elektrischen Leiter wird begriffen basierend auf der Analogie des Wasserflusses. Dieses Begreifen-Als hat sich sprachgeschichtlich niedergeschlagen

in der Polysemie des Ausdrucks *Strom* – eine metaphorische Bedeutungsexpansion. Die SuS müssen nicht zwangsläufig in der Lage sein, diese Polysemie begrifflich nachzuvollziehen, wenn sie auf Basis der Bedeutung ‚Elektrizität‘ in der Lage sind, verstehensrelevante Analogien zu bilden. Außerdem bedarf es eines gewissen Grades an Sprachbewusstheit im Sinne eines metasprachlichen Reflexionsvermögens, um die Polysemie bewusst zu erfassen. Es ist möglich und wahrscheinlich, dass bestimmte begriffliche Aspekte im Rahmen der semantischen Basisqualifikation bei der Aneignung der Bedeutung polysemer Ausdrücke mitangeeignet werden, wenn zunächst der Ausdruck in einer bereits übertragenden Bedeutung angeeignet wird. Adrijana ist möglicherweise nicht bewusst, dass der Fluss der Elektronen (*Strom* als ‚Elektrizität‘) auf der Basis des Wasserflusses konzeptualisiert wird.

Der DaZ-Schüler Meran (14 Jahre alt) gibt zunächst den Inhalt des Textausschnitts wieder. Dabei wird ersichtlich, dass er über geschichtliches Wissen im Hinblick auf die Zweiteilung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg verfügt. Jedoch weiß er nicht, wofür das Akronym *DDR* steht. Der Interviewer vermittelt ihm die Bedeutung und sichert das geschichtliche Hintergrundwissen zum Thema ab. Anschließend lenkt er das Gespräch auf den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* und fragt Meran, wie er diesen versteht. Meran stellt in seiner Antwort einen Bezug zur gegenwärtigen Situation her.

Ähm, also jetzt dass Menschen von anderen Ländern halt nach Deutschland kommen↓
Zum Beispiel jetzt aus der Türkei, aus Syrien oder aus anderen Ländern und äh, die haben ja versucht, das so / also halt, damit nicht so viele kommen↓

Der Interviewer erklärt Meran dann, dass es im Textausschnitt (Stimulus) darum geht, dass Menschen aus der DDR in die BRD fliehen wollten. Meran hat sich den Ausdruck *Flüchtling* vermutlich im Zusammenhang der medialen Präsenz der gegenwärtigen sogenannten europäischen Flüchtlingskrise angeeignet bzw. ist ihm dieser vermutlich überwiegend in diesem Zusammenhang begegnet. Dass es deutsche Binnenflüchtlinge gegeben hat, scheint trotz der Behandlung des Themas im schulischen Geschichtsunterricht und des gegebenen Textzusammenhangs für ihn nicht der erste lexikalische Zugriff auf die Bedeutung im mentalen Lexikon zu sein. Der Interviewer fragt Meran erneut nach der Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom*. Seine Antwort lautet wie folgt: „Eine ganze Masse von Leuten, die halt /“. Der Interviewer greift ein und fragt ihn, wieso er an eine „Masse von Leuten“ denkt, wenn dort nicht *Masse* steht. Meran antwortet

mit „Also halt *Strom* halt, ‚viele‘ ↓“. Der Interviewer fragt ihn, welche Bedeutungen des Ausdrucks *Strom* er kenne. Meran kennt sowohl die Bedeutung ‚Elektrizität‘ als auch *Strom* in der Bedeutung ‚Flüsse‘, also ‚Ströme‘ ↓“. Auf die anschließende Frage, was *Strom* im konkreten Zusammenhang meine, antwortet er: „[A]lso halt ein Strom von Leuten ↓“. Er gibt damit keine Antwort darauf, welche der ihm bekannten Bedeutungen von *Strom* in *Flüchtlingsstrom* Anwendung findet. Das kann u.a. daran liegen, dass er den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* bisher nicht kannte. Möglicherweise kann er keine Ad-hoc-Analyse leisten. Beim Verstehensprozess ist er folgendermaßen vorgegangen: „Ähm, ich hab versucht, also beides jetzt zu interpretieren, also *Flüchtling*, also das weiß ich, was das ist, aber *Strom* weiß ich nicht so ganz ↓ ((1s)) *Strom*, also ich kenn das so von ((...)) Flüssen oder halt Elektrizität ↓“. Meran hat (mental) das Determinativkompositum in seine Bestandteile – Determinans und Determinatum – zerlegt und die ihm bekannten Bedeutungen der Ausdrücke im mentalen Lexikon abgerufen. Da ihm die Bedeutung von *Flüchtling* bekannt ist und der Ausdruck nicht ambig ist, hat Meran keine Schwierigkeiten, das Determinans zu verstehen. Für das Determinatum *Strom* liegen ihm zwei Bedeutungen vor. Seine Schwierigkeit beim Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* liegt auf der Ebene der metasprachlichen Reflexion. Er verfügt über das sprachliche Wissen, das nötig ist, um den Ausdruck u.a. im Hinblick auf den Mengenaspekt zu verstehen, jedoch kennt er den zusammengesetzten Symbolfeldausdruck nicht und kann nicht in der Situation analysieren, welche Bedeutung von *Strom* ihn zum Verstehen als „Masse von Leuten“ führt. Seine Verunsicherung darüber, dass *-strom* hier als Determinatum in Verbindung mit *Flüchtling-* verwendet wird, was ihm bisher fremd war, blockiert möglicherweise in gewisser Hinsicht sein metasprachliches Reflexionsvermögen.

Auch der DaZ-Schüler Şahin (14 Jahre alt) versteht *Flüchtlingsstrom* als „Masse an Flüchtlingen“. Der Interviewer elizitiert von Şahin eine Begründung seines Ausdrucksverständnisses. Şahins Antwort zeigt, dass er den Mengenaspekt im Ausdruck *Strom* versteht: „Ähm, wegen dem Wort *Strom* ↓“. Der Interviewer schließt die Frage, was *Strom* für ihn bedeute, an. Diese beantwortet Şahin wie folgt.

Ähm, ein / dass eine große Masse an Leuten so ganz ähm / in der / in einer großen Gruppe auf einmal ähm in dieses Land kommt und deswegen auch eine Mauer gebaut wurde, damit man diese Leute halt davon abhält, reinzukommen ↓

Wie Meran beantwortet Şahin die Frage nach der Bedeutung von *Strom* mit Bezug zum konkreten Verwendungsfall, d.h., er abstrahiert nicht und sagt nicht, welche Bedeutung/en des Ausdrucks er kennt. Daher schließt der Interviewer die Frage an, ob Şahin verschiedene Bedeutungen von *Strom* kenne. Şahin gibt in seiner Antwort zwei Bedeutungen an: „Ähm, ja, natürlich↓ Einmal der Strom, den wir alltäglich nutzen für Licht und beispielsweise / und halt dieses Wort *Strom* für eine Masse, die ((...)) / in diesem Fall Flüchtlinge, die ankommen↓“. Der Interviewer fragt ihn dann, ob er den Ausdruck *Strom* in der Bedeutung ‚Masse‘ in einem weiteren Zusammenhang kenne, was jedoch nicht der Fall ist. Der Interviewer wird konkreter und suggestiver: „So mit Wasser vielleicht↑“. Das ist Şahin dann bekannt („Ja↓ Wasserstrom↓“) – ebenso wie *strömen* und *Strömung* auch. Er sagt, dass er *Flüchtlingsstrom* aus Nachrichtensendungen und dem schulischen Unterricht kenne. Zum verstehensnotwendigen Kontext bemerkt er, dass er den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* auch kontextfrei verstehen konnte: „Das Vorwissen für das Wort hat / hat mir da gereicht, aber ich denke, man kann das auch aus dem Kontext erschließen↓“. Da Şahin bei seiner Verstehensexplikation, d.h. bei der Verbalisierung seines Verständnisses sehr nahe am Textausschnitt bleibt (er versteht *Flüchtlingsstrom* als ‚Masse von Flüchtlingen‘, führt aber nicht weiter aus, wie er auf die Bedeutung ‚Masse‘ kommt), ist davon auszugehen, dass er die Rolle des synsemantischen Umfelds unterschätzt bzw. nicht angemessen reflektiert. Möglicherweise ist ihm nicht bewusst, wie wesentlich die Kombinatorik sein Verstehen des Ausdrucks beeinflusst oder es handelt sich um ein Artefakt, da er die Aufgabe möglichst gut bewältigen möchte. Letzteres wäre ein Resultat zweier unvereinbarer Ziele: das Ziel des Interviewers empirisch verwendbare Daten zu erheben einerseits und das Ziel des Schülers, dem institutionellen Agenten (Interviewer bzw. Forscher) ein positives Bild von sich selbst im Rahmen der Befragung zu vermitteln. Şahin gelingt es jedenfalls, den Mengenaspekt des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* zu verstehen und zu versprachlichen, auch wenn ihm eine tiefergehende (metasprachliche) Analyse in der Situation nicht möglich ist. Ihm waren nicht alle Wörter im Textausschnitt bekannt. Das Akronym *DDR* bestimmt er falsch: „Das Deutsche Reich, aber das D, das erste D /“. Für das Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* scheint die Bedeutung des Akronyms *DDR* und das geschichtliche Wissen in diesem Zusammenhang eine eher marginale Rolle zu spielen. Das gilt insbesondere dann, wenn einem Schüler bzw. einer Schülerin der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* bekannt ist und er/sie seine Bedeutung kennt.

Adrijana und Şahin kannten *Flüchtlingsstrom* bereits. Meran musste sich die Bedeutung im Zusammenhang erschließen, da ihm der Ausdruck unbekannt war. Alle DaZ-SuS der Gruppe B verstehen *Flüchtlingsstrom* im Hinblick auf den Mengenaspekt, haben jedoch gewisse Probleme bei der Rekonstruktion der Bedeutung des Determinativums *-strom* im Zusammenhang.

7.2.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B

Der neu zugewanderte Schüler Adri (13 Jahre alt) fragt zunächst nach der Bedeutung von *DDR*. Der Interviewer beantwortet seine Frage und vermittelt in diesem Zusammenhang sowohl sprachliches – d.h. lexikalisches – als auch geschichtliches (und politisches) Wissen. Zum Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* antwortet Adri wie folgt: „*Flüchtlingsstrom* ((leise und selbstgerichtet)), ((...)) ich glaube, die wollten was machen, aber ((...)) / so ((...)) Mauer bauen[↑]“. Adri versteht nur Fragmente des Textausschnitts und produziert eine bruchstückhafte Wiedergabe. Er kennt weder *Flüchtling* noch *Strom*. Somit hat er keine Möglichkeit, den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* zu verstehen. Daher vermittelt ihm der Interviewer zunächst die Bedeutung von *Flüchtling*, anschließend die Bedeutung von *Strom* („eine Wassermasse, die sich irgendwie fortwährend bewegt“) und fragt ihn dann erneut nach seinem Verstehen des Determinativkompositums. Somit vermittelt der Interviewer Adri auch sprachliches Wissen, das die Grundlage dafür ist, dass Adri überhaupt ein Verständnis herstellen und über dieses Verständnis sprechen kann. Adris Antwort zeigt, dass sein sprachliches Wissen nicht ausreicht, um ein angemessenes Verstehen des gesamten Ausdrucks herzustellen. Stattdessen bemüht er Komplementärwissen in Verbindung mit lexikalischen Verstehensinseln.

Ähm, also vielleicht ähm die Leute, dass die / also von ein Land so weggehen, so flieh / flieh / fliehen[↓] Die wollen / die wollen dann ((...)) mit eine andere Land verbinden oder so[↑] Also / also mit ein andere / zu eine andere Land gehen leben[↓]

Abschließend erklärt ihm der Interviewer, wie der Ausdruck sowie der gesamte Textausschnitt zu verstehen sind. Adri kennt diverse Wörter nicht. So ist es ihm nicht möglich, *Flüchtlingsstrom* zu verstehen – zumal er weder *Flüchtling* noch *Strom* kennt. Er wird kaum etwas von diesem Schulbuchttextausschnitt (Stimulus) verstanden haben und nutzt komplementäres Wissen, Weltwissen und die Bedeutung einzelner Wörter, die er kennt, um überhaupt eine Interpretationsgrundlage zu haben.

Auch der neu zugewanderte Schüler Habib (13 Jahre alt) fragt zunächst nach der Bedeutung des Akronymes *DDR*. Der Interviewer vermittelt auch ihm lexikalisches, geschichtliches und politisches Wissen, um seine Frage angemessen zu beantworten und bei ihm Wissen aufzubauen, sodass er eine Verstehensgrundlage hat. Den Ausdruck *Flüchtling* kennt Habib im Gegensatz zu Adri. Auch der Ausdruck *Strom* ist ihm bekannt: „*Strom*, also ich glaub, ähm verschiedene Wörter, also ich glaube, *Strom* ist auch für ähm so zum Beispiel / wie kann ich das erklären ↑ / ((8s)) *Strom* / *Strom* zum Beispiel / *Strom* auch / das ist *Strom* zum Beispiel ((zeigt auf die Lampe an der Decke)) ↓“. Habib kennt sogar eine weitere Bedeutung von *Strom*: „*Strom*, also wenn man so viel Regen oder sowas ist, dann kommt so etwas von /“. An dieser Stelle unterbricht der Interviewer ihn – möglicherweise voreilig –, da er annimmt, dass Habib sich auf die Redewendung *in Strömen regnen* bezieht. Er vervollständigt auf dieser Annahme basierend dann Habibs Äußerung. Der weitere Verlauf legt nahe, dass Habib *strömen* tatsächlich kennt. Er kennt jedoch das Verb *unterbinden* nicht. Der Interviewer vermittelt dann Habib die Bedeutung(en) der ihm fehlenden bzw. unbekanntem Ausdrücke im Zusammenhang und fragt ihn, wie er *Flüchtlingsstrom* versteht. Sein Verständnis von Habibs Antwort muss der Interviewer absichern.

Also *Flüchtling*, wie gesagt, der Ausländer ist, und *Strom* ist vielleicht, weil die / man könnte auch sagen, dass sie Probleme haben oder könnte auch 'n bisschen so / nicht hundert Prozent, also fünfzig Prozent. Oder weil die zum Beispiel so Strom arbeiten oder so was ↓

Der Interviewer versteht Habibs Antwort so, dass er die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* nutzt und fragt das nach, was Habib dann bejaht. Abschließend fragt der Interviewer, ob Habib den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* eher als positiv, neutral oder negativ einschätzen würde. Habib denkt, dass der Ausdruck eher negativ ist. Abschließend erklärt ihm der Interviewer, wie der Ausdruck und der kurze Text zu verstehen sind. Festzuhalten ist, dass Habib das Akronym *DDR* und das Verb *unterbinden* nicht kennt. *Flüchtling* hingegen kennt er. Möglicherweise sind ihm auch unterschiedliche Bedeutungen des Ausdrucks *Strom* vertraut. Es ist ihm jedoch trotz der Unterstützung des Interviewers nicht möglich, die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* zu erfassen. Habibs sprachliches Wissen reicht nicht aus, um den Ausdruck zu verstehen. Seine Überlegungen treffen nicht auf fruchtbaren Boden, da es ihm weder gelingt, die hier relevante Bedeutung

zu selektieren noch entsprechende Analogien, die notwendig sind für den Nachvollzug der Bedeutung, herzustellen. Auf dieser Basis liegt es äußerst nahe, dass er nicht nur den Ausdruck nicht versteht, sondern den gesamten Text.

Die neu zugewanderte Schülerin Hadil (15 Jahre alt) bemerkt direkt zu Beginn, dass es im Text(ausschnitt) um die deutsche Geschichte geht. Sie sagt, dass sie das Thema auch im Geschichtsunterricht (der Integrationsklasse) behandelt hätten. *Strom* kenne sie nicht. Dann hat sie aber doch eine Idee dazu.

Hab ich verstanden↓ Ähm, hab ich / also wie gesagt, ne, manchmal vergesse ich Worte, aber jetzt kenn ich wieder↓ Also / also die / also ähm die haben / also die DDR ähm Regierung war so wie eine eigene Gruppe↓ Es gab auch ganz viele Gruppen in diese Zeit, also 1961↓ Ähm, die haben auch äh / die waren eigentlich dafür, glaub ich, dass die der Mauer bauen, also in Berlin, und äh *Flüchtlingsstrom*, also *Strom*, also das ist äh, wenn es also / wenn das Wetter sehr, sehr schlecht ist, und dann gibt's so ein *Storm* ((Englisch: *storm*)) und dann können die Leute zum Beispiel nicht so rausgehen und sie / aber / aber hier heißt das jetzt anders↓ Also *Flüchtlingsstorm* eigentlich, die ähm / die Leute, die da die Flücht / also die Flüchtlinge-Leute und *Storm* heißt, also ähm ((...)) wie stark die waren, also an / dass die eigentlich sehr, sehr festgelegt war, also an ihre Meinung, und dass / und dass sie eigentlich nicht mehr / also dass sie ihre Meinung nicht mehr ändern / nicht mehr ändern möchten↓ Also die waren so einfach dafür oder dagegen, also weiß ich gar nicht jetzt ((lacht)), aber die wollen eigentlich / die waren so stark, darum *Storm*↓ Also *Storm* bedeutet ‚stark‘ und / für mich↓

Hadil bemerkt zunächst, dass sie manchmal die Bedeutung von Ausdrücken vergisst. Das scheint durchaus typisch für neu zugewanderte SuS zu sein: Aufgrund einer unzureichenden Gebrauchsfrequenz herrscht eine mangelnde Stabilität im Hinblick auf die im mentalen Lexikon abgespeicherten Wortbedeutungen. Diese sind daher nicht (immer) unmittelbar abrufbar. Der Ausdruck *Flüchtling* stellt für sie scheinbar kein Verstehensproblem dar; sie kennt den monosemen Ausdruck. Bei *Strom* greift sie dann auf das ihr aus dem Englischen bekannte *storm* (dt. ‚Sturm‘) zurück. Sie leistet eine Uminterpretation von *Strom* durch Heranziehen des englischen Ausdrucks *storm* und seiner Bedeutung. Dieses Vorgehen legt nahe, dass neu zugewanderte SuS formbasiert versuchen, sich die Bedeutung eines Ausdrucks zu erschließen. Dabei setzen sie mehrsprachiges Wissen ein.

Das lexikalische Wissen der neu zugewanderten SuS der Gruppe B reicht nicht aus, um das Determinativkompositum *Flüchtlingsstrom* und den gesamten (modifizierten) kurzen Textstimulus zu verstehen. Sie kennen die Bedeutung(en) verschiedener Ausdrücke

im Textausschnitt nicht. Selbst wenn sie – so wie Habib – *Strom* scheinbar in unterschiedlichen Bedeutungen kennen, ist es ihnen nicht möglich, das Kompositum zu verstehen. Auch die (verstehensermöglichenden) Unterstützungshandlungen des Interviewers durch das Vermitteln der Bedeutung spezifischer Ausdrücke sowie von geschichtlichem (und politischem) Wissen führen nicht dazu, dass sie in der Situation eine ausreichende Verständnisgrundlage herstellen können. Stattdessen lassen sich bestimmte Kompensationsstrategien beobachten. Die neu zugewanderten SuS greifen auf Komplementärwissen zurück, um Hypothesen hinsichtlich der Bedeutung zu bilden und orientieren sich bei Unbekanntem bzw. Nicht-Verstandenem an der Form in dem Sinne, dass sie mental einen Abgleich mit Formen bekannter sprachlicher Mittel tätigen, um über Formähnlichkeiten auf die Bedeutung zu schließen. Dieser Abgleich ist nicht auf das Deutsche begrenzt, sondern erfolgt auch – wie im Fall von Hadil – im Englischen, wenn auch gewissermaßen unbewusst. Somit greifen manche neu zugewanderten SuS beim Erschließen einer Wortbedeutung auch auf ihre lexikalisch-semantischen Ressourcen im Englischen zu. Das kann einerseits daran liegen, dass sie Erfahrungen mit positiven Transfers gemacht haben. Schließlich handelt es sich beim Deutschen und beim Englischen um westgermanische, d.h. verwandte Sprachen. Andererseits – und mit dem ersten Punkt verbunden – sind möglicherweise u.a. durch die bildungsinstitutionelle Vermittlung im Herkunftsland ihre sprachlichen Fähigkeiten im Englischen weiterentwickelt als im Deutschen, sodass sie mehr Handlungsressourcen im Englischen haben, was auch das Herstellen von Verstehen inkludiert.

7.2.7 DaM-SuS der Gruppe C

Der DaM-Schüler Luca (16 Jahre alt) beginnt direkt mit einer metasprachlichen Reflexion.

Ich muss gerade nur an generelle / der / der Begriff [*Ausdruck* ist gemeint; M.S.] *Flüchtling* wird ja generell immer ziemlich kritisiert, also durch politische Korrektheit ↓ Der Begriff ((unv.)) sagt, dass man *Geflüchteter* sagen soll und nicht *Flüchtling*, *Geflüchteter* ↓ Ich weiß nicht, wer / *Strom*, ob man / könnte man wahrscheinlich auch noch wegen Bedrohung oder so, dass das auch nicht /

An dieser Stelle fragt der Interviewer nach, um sein Verständnis zu abzusichern. Er möchte von Luca wissen, ob er *Flüchtlingsstrom* als negativ konnotiert auffasst. Luca antwortet folgendermaßen: „*Flüchtlingsstrom*, ich persönlich jetzt erstmal nicht, aber

ich hab nur / wegen *Flüchtlingswelle* gab's ja mal die Debatte, dass *Welle* dann auch als Gefahr gesehen wird und dass deswegen auch nicht / kein korrekter Ausdruck ist ↓“. Luca erwähnt, dass sie im vorigen Jahr eine Klausur dazu geschrieben hätten im Bereich des materialgestützten Schreibens, in dessen Rahmen sie auch Framing behandelt hätten. Ihm sind alle Wörter im Stimulus bekannt. Der Interviewer lenkt das Gespräch auf die Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* und fragt Luca, wie er den Ausdruck versteht. Luca erkennt und versprachlicht den Mengenaspekt: „Dass ähm viele Flüchtlinge, wie man will, auf jeden Fall diese Menschen alle gleichzeitig, also in großen Mengen aus / hier jetzt aus der DDR ausreisen ↓“. Anschließend fragt ihn der Interviewer, wie er auf die Vielzahl bzw. Menge komme. Bei seiner Antwort zeigt Luca, dass er desambiguiert: „Also ich stell mir unter *Strom* dann halt irgendwie so 'n / das ist ja eigentlich ein schneller Fluss oder so, hab ich so im Kopf irgendwie, und dass dann eben sehr viel sehr schnell rausgeht ↓“. Luca kennt *Strom* sowohl im Zusammenhang mit Wasser und Flüssen sowie in der Bedeutung ‚Elektrizität‘. Er kann auch einschätzen, dass *Strom* primär in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ zunächst angeeignet wird: „*Strom* ist so eher ein un / un / selten genutzteres Wort als / ähm in Bezug auf Wasser und Fluss, denk ich ↓“. Luca kann nicht nur den Mengenaspekt erkennen und versprachlichen, sondern auch die gesellschaftliche Angemessenheit der Verwendung des Ausdrucks *Flüchtling* kritisch reflektieren. Damit verfügt er sowohl über sprachliches als auch metasprachliches Wissen. Er kennt das Bedeutungspotential von *Strom* und kann im Hinblick auf die zugrundeliegende Analogie desambiguiieren.

Der DaM-Schüler Lukas (16 Jahre alt) kennt den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* aus dem Unterricht: „Also wir haben das schon ((0,5s)) einmal oder zweimal im Unterricht besprochen, also ich kenn's halt eher aus dem Unterricht, aber würd ich das jetzt nicht kennen, ähm, würd ich mir wahrscheinlich schon was darunter vorstellen können ↓“. Bis auf *Ausreisewellen* kennt er alle Ausdrücke: „((3s)) Also *Ausreisewellen* könnt ich mir auch wahrscheinlich eher was erschließen, aber so an sich kommt mir das Wort jetzt nicht wirklich sehr bekannt vor“. Die Frage, wie er *Flüchtlingsstrom* verstehe, beantwortet er wie folgt.

[Ä]hm, ((1s)) in diesem Wort *Flüchtlingsstrom* stecken ja die beiden Wörter *Flüchtling* und ähm *Strom* und ähm ((1s)) *Flüchtling* / also *Strom* / ähm, man verbindet ja mit Strom jetzt nicht / beziehungsweise man verbindet ja mit Strom irgendwas, was fließt, oder so und ähm ja / und dieses / dieses Fließen würd ich jetzt hier drauf oder könnt ich hier drauf

jetzt auch beziehen, ähm, und durch das Wort *Flüchtling* / also die Flüchtlinge fließ / also die fließen ja nicht, sondern / ähm aber die bewegen sich ja trotzdem und ähm diese / und dieser Flüchtlingsstrom ist eine Masse, sag ich mal, wie es auch beim Strom ist, der leitet ja ((0,5s)) / oder ((...)) da / dort wird irgendwas weitergeleitet oder sowas oder da fließt halt irgendwas, wie schon gerade gesagt, und ähm ((1,5s)) durch dieses Wort *Flüchtlingsstrom* ((0,5s)) wird halt ((...)) dieser ((2s)) / ((atmet durch)) wie soll ich das erklären ((in gewisser Hinsicht auch selbstgerichtet)) / dieser ((2s)) / dieser Art / oder diese Menschen werden dann halt ähm in einen Kontext zusammen oder in / irgendwie zusammengefasst und ((1,5s)) ähm ((1s)) ja / ↓

Lukas denkt an den elektrischen Stromfluss und versucht, die Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* daraus herzuleiten. Die vielen Pausen und Abbrüche sind Ausdruck seiner mentalen Interpretationsarbeit und Umsetzung in Sprache – ebenso wie die Exothese „[...] wie soll ich das erklären [...]“. Der Interviewer möchte von ihm wissen, welche Bedeutungen er für den Ausdruck *Strom* kennt. Ihm fällt nur die Bedeutung ‚Elektrizität‘ ein, obwohl er vom Fließen gesprochen hat. Lukas ist die metaphorische Bedeutungsexpansion des polysemen Ausdrucks *Strom* in der Situation nicht bewusst bzw. mental präsent. Als der Interviewer ihn auf *strömen* und *Strömung* anspricht, sagt er: „((1s)) Ja, dann / das stimmt ((lacht)) ↓“. Er kennt die Bedeutung und auch die lexikalisch-semantische Verbindung, nutzt jedoch zur Deutung des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* *Strom* in der Bedeutung ‚Elektrizität‘. Er erkennt im Fließen eine semantische Unverträglichkeit („[...] also die Flüchtlinge fließ / also die fließen ja nicht [...]“) und kann den Mengenaspekt verstehen und explizieren („[...] dieser Flüchtlingsstrom ist eine Masse [...]“). Damit geht eine Entindividualisierung der Personen einher, die er ebenfalls erkennt („[...] diese Menschen werden [...] irgendwie zusammengefasst [...]“). Obwohl *Strom* als elektrischer Strom mental salienter ist und seine Verstehensfolie bildet, gelingt es Lukas, wesentliche Bedeutungsaspekte analytisch zu rekonstruieren. Er sagt, ihm habe der Ausdruck *Mauerbau* beim Verstehen von *Flüchtlingsstrom* geholfen. Abschließend spricht der Interviewer mit Lukas noch über sein Verstehen des Ausdrucks *Ausreisewellen*.

Also mit der Welle verbinde ich, dass das auf jeden Fall mehrere Personen sein müssen, weil ((1s)) eine Person / beziehungsweise man kann sich das auch so vorstellen, dass ein Wasserteilchen nicht gleich eine Welle verursacht und so ist das halt wahrscheinlich auch bei den Menschen ↓ Also das muss auf jeden Fall eine Vielzahl von Menschen / ((0,5s)) oder das muss auf jeden Fall ((0,5s)) eine ähm ((1s)) Vielzahl von Menschen darunter betroffen sein und ähm ja, *Ausreise*, also eine Vielzahl von Menschen ähm will halt ausreisen ↓ So hab ich das verstanden ↓

Auch im Ausdruck *Ausreisewellen*, der ihm zuvor scheinbar unbekannt war, erkennt Lukas einen Mengenaspekt. Er kann sich die Bedeutung des Determinativkompositums aus der Bedeutung der beiden Bestandteile erschließen. Im Gegensatz zur Kontinuität des fließenden Stroms ist das Charakteristische einer Welle, dass sie gewissermaßen schubweise auftritt und eine Art Scheitelpunkt hat, bevor nach diesem Maximalpunkt der (räumlichen) Ausdehnung wieder ein Rückgang einsetzt. Darauf geht Lukas allerdings nicht ein. Eine kontrastive Betrachtung von *Strom* und *Welle* – beides Ausdrücke aus dem bildspendenden Wirklichkeitsbereich der Gewässer – findet nicht statt.

Der DaM-Schüler René (16 Jahre alt) kennt den Ausdruck *Flüchtlingsstrom*. Er geht zunächst auf die Konnotationen ein, die sich aus dem Wissen der u.a. medial diskutierten aktuellen Flüchtlingskrise und der gesellschaftlichen Angemessenheit der Verwendung des Ausdrucks speisen.

Also *Flüchtlingsstrom* würd ich so genauso assoziieren wie *Flüchtlingswelle*, weil halt das *Strom* und *Welle* bindet man ja eigentlich etwas sehr Schlechtes oder etwas, was einem schaden könnte, und jetzt dieses *Flüchtlings-* / der Flüchtlingsstrom, der halt dann nach 'ner Zeit halt aus dem Iran, Irak, aus Polen, aus Russland oder aus ganz vielen öst- / aus / aus dem Land aus dem Osten, aus den südländischen Ländern, ähm, die halt dann die ganzen Migranten oder Flüchtlinge alle kommen, und dieses *Strom* macht das irgendwie ein bisschen negativ, dieses *Flüchtlingsstrom*, weil ja die Flüchtlinge eigentlich für die Wirtschaft und für das alles ja eigentlich ein sehr Positives ist, außer dass jetzt halt es viele, jetzt streif ich ein bisschen vom Thema ab, dass ein bisschen / dass viele so rechts-extremistisch sind und diese dann halt raushaben, nur weil sie ja nicht die gleiche Kultur haben wie wir, und dass halt dieses *Flüchtlingsstrom* irgendwie sehr negativ gedeutet wird↓

René bezieht sich – wie erwähnt – auf die aktuelle gesellschaftliche Debatte zum Umgang mit Flüchtlingen. Vor diesem Hintergrund erhält die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks eine weitere Komponente hinsichtlich ihrer Aktualität: Sie stellt nicht nur den Beitrag eines Ausdrucks „zum kommunikativen Sinn, wie er in einer aktuellen Konstellation und Äußerung von den Handelnden zu verstehen ist“ (Hoffmann 2017a: 45) dar, sondern speist sich eben auch aus synchron aktuellen Salienzen und Konnotationen der Verwendung eines Ausdrucks in einer spezifischen Sprachgemeinschaft. René bezieht sich nicht auf binnendeutsche Flüchtlinge im zweigeteilten Nachkriegsdeutschland, sondern nutzt für sein Ausdrucksverstehen bzw. für seine Interpretation des Ausdrucks v.a. Wissen über die aktuelle Flüchtlingsdebatte. Der Interviewer fragt spezifischer nach, wie er den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* versteht. René verbalisiert in seiner Antwort den

Mengenaspekt: „Ja, *Flüchtlingsstrom* ist, dass halt ganz viele Flüchtlinge auf einmal /“. Der Interviewer fragt direkt nach, wieso René denkt, dass es sich dabei um „ganz viele Flüchtlinge“ handle. René begründet das mit der Bedeutung von *Strom*.

Ja, das ist *Flüchtlingsstrom* / also nicht mal / nicht mal ganz viele, sondern, dass in einem Zeitraum ((1s)), ja eigentlich schon / schon eine gewisse Menge an Personen aus ihrem Land geflüchtet sind, durch dieses *Strom*, dass halt / ein Strom ist ja ((1,5s)) so / so ähnlich wie so 'ne Schlange bei 'nem Supermarkt oder so, dass halt dort halt ganz viele Leute warten und dann irgendwann mal in das Land reinkommen können↓

René kennt sowohl *Strom* im Zusammenhang mit Gewässern, wobei er fälschlicherweise *strömen* mit Seen (Stillgewässer) verbindet, sowie die Bedeutung ‚Elektrizität‘. Die Frage des Interviewers, welche Bedeutung von *Strom* im Verwendungszusammenhang relevant sei, beantwortet René wie folgt: „Ich glaube, das mit dem Wasser, dass halt dort die ganzen Flüchtlinge dort angeschwommen kommen oder alle angeströmt werden↓“. Er sagt außerdem, dass er keinen Kontext benötigt hätte, um *Flüchtlingsstrom* zu verstehen. Die Tatsache, dass er nicht auf die konkrete Kombinatorik eingeht, sondern den Ausdruck vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Situation in Deutschland interpretiert, kann in dieser Hinsicht als Bestätigung dafür gesehen werden, dass sein Ausdrucksverstehen von *Flüchtlingsstrom* keine Einbettung in einem Verwendungszusammenhang benötigt. Allerdings hat er scheinbar das im Textstimulus sprachlich vermittelte Wissen nicht verstanden bzw. nicht angemessen berücksichtigt.

Die DaM-Schüler der Gruppe C können alle den Mengenaspekt verstehen. Ihnen allen ist der Ausdruck geläufig. Auffällig ist, dass Luca und René den Ausdruck in einen größeren Sinnzusammenhang stellen und ihn metasprachlich reflektieren. Sie alle verfügen über analytische Fähigkeiten und erkennen vor dem Hintergrund des Wissens um die Debatte über die gesellschaftliche Angemessenheit der Verwendung des Ausdrucks in einer kritischen Reflexion negative Konnotationen bzw. einen pejorativen Bedeutungsaspekt. Das gilt auch für Lukas, der in Ansätzen herausstellt, dass im Ausdruck Menschen als entindividualisierte Masse verbegrifflicht werden.

7.2.8 DaZ-SuS der Gruppe C

Der DaZ-Schüler Milo (16 Jahre alt) kann direkt desambiguieren, relevante Analogien bilden und seine Gedanken für den kopräsenten Hörer nachvollziehbar versprachlichen.

Flüchtlingsstrom hätt ich jetzt gesagt / also *Flüchtlinge* weiß ich, ähm, Leute, die aus ihrem Land, ich sag mal, aufbrechen, um in ein anderes Land / um Sicherheit zu finden oder Ähnliches↓ Es gibt viele Gründe, warum↓ Und *Flüchtlingsstrom*: Vielleicht ein Strom ist ja etwas wie ein Fluss, das ist ja ständig da und das fließt und ich hätte gesagt, dass ähm einfach *Flüchtlingsstrom*, weil eine ge / sehr lange Zeit lang immer wieder vielleicht Flüchtlinge in dieses Land kamen oder / ja ((leise))↓

Er bezieht sich nicht auf die aktuelle Flüchtlingsdebatte, sondern rein auf den Ausdruck. Milo kennt alle Wörter und ist präziser in seiner Analyse von *Strom*. Er sieht die Analogie nicht einfach nur in der Menge an Flüchtlingen, sondern nimmt Bezug auf die Kontinuität des Fließens („[...] das ist ja ständig da [...]“, „[...] eine [...] sehr lange Zeit lang immer wieder [...]“): In dieser Hinsicht verhält sich *Strom* als fließendes Wasser wie ein Strom bzw. eine Gruppe von Flüchtlingen; in beiden Fällen bewegt sich eine Menge beständig in eine Richtung. Durch die Verwendung des Konjunktiv II (z.B. „[...] und ich hätte gesagt, dass [...]“) räumt Milo die Möglichkeit ein, dass sein expliziertes Verständnis falsch sein kann. Zudem nimmt er durch die Verbalisierung einer gedachten Wirklichkeit eine gewisse Distanz zum Gesagten ein. *Strom* in der (alltagssprachlichen) Bedeutung ‚Elektrizität‘ ist ihm sicher bekannt, der unbestimmte Artikel in der Nominalgruppe *ein Strom* deutet allerdings darauf hin, dass Milo sich nicht auf *Strom* im Sinne von ‚Elektrizität‘ bezieht, sondern auf einen Fluss mit Strömung als (proto-)typischen Vertreter seiner Art.

Die DaZ-Schülerin Ronahi (16 Jahre alt) hingegen denkt bei *Strom* an den elektrischen Strom (‚Elektrizität‘).

Also *Flüchtlingsstrom*, das wird ja so / ((1s)) die Menschen, also die Flüchtlinge werden ja irgendwie ((...)) jetzt nicht als Strom, aber das / *Strom* ist ja irgend so ein Strom↓ Man stellt sich ja was Negatives eigentlich damit dar, weil das / äh dadurch, dass das passiert, wird ja irgendwie ((...)) ähm / zum Beispiel, wenn man da reinfasst oder so, passiert ja / also /↓

Der Interviewer fragt zwecks Verständnissicherung nach, was Ronahi mit „da reinfasst“ meint. In ihrer Antwort wird deutlich, dass sie sich auf elektrischen Strom bezieht: „Also wenn man so 'nen Schlom / äh Stromanfall oder so bekommt↑“. Sie wird vom Interviewer korrigiert („Also meinst du so 'nen Stromschlag↑“), was auch der Verständnissicherung dient, und führt weiter aus.

Ach, *Stromschlag*, ja ↓ Dann ist das ja so, ((...)) dass ((...)) das einen eigentlich nicht guttut und dann wird das ja eigentlich so gleichgesetzt, also *Flüchtlingsstrom*, dass die Flüchtlinge uns dann eigentlich nicht guttun werden, dadurch, dass die einfach also halt kommen und so wie Strom uns ((...)) zum Beispiel eingreifen werden so ↓

Ronahi nutzt die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom*, um das Kompositum *Flüchtlingsstrom* zu verstehen. Daraus leitet sie einen negativen Bedeutungsaspekt ab. Die Annahme liegt nahe, dass sie möglicherweise auch Wissen aus der aktuell gesellschaftlich geführten Flüchtlingsdebatte nutzt, u.a. weil sie zwischen einer Wir-Gruppe („uns“) und einer Fremdgruppe („die Flüchtlinge“) differenziert („[...] dass die Flüchtlinge uns dann eigentlich nicht guttun werden [...]“). Dabei bildet sie folgende Analogie („[...] dann wird das ja eigentlich so gleichgesetzt [...]“): Die ins Land kommenden Flüchtlinge verhalten sich zur deutschen Gesellschaft („uns“) wie elektrischer Strom zu Personen – sie fügen ebenso wie der elektrische Strom den ihnen bzw. ihm ausgesetzten Menschen Schaden zu. Ronahi konstruiert diese Auslegung nicht auf der Basis des Textauschnitts bzw. der Kombinatorik, sondern nutzt sprachliches Wissen (die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom*) in Verbindung mit Komplementärwissen. Die Frage des Interviewers, ob sie noch eine weitere Bedeutung des Ausdrucks *Strom* kenne, beantwortet Ronahi wie folgt: „Eigentlich nicht ↓“. Auch das Kompositum *Flüchtlingsstrom* war ihr vor der Befragung nicht bekannt. Der Interviewer fragt sie anschließend, wie sie sich die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* erschlossen hat, was sie folgendermaßen beantwortet: „Dadurch, dass ich das mit der Erklär / Elektrizität verbunden hab, hab ich halt direkt an das Negative gedacht ↓“.

Auch der DaZ-Schüler Tarik (16 Jahre alt) nutzt die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Determinatums *-strom* zur Deutung des Kompositums *Flüchtlingsstrom*: „Damit ist vielleicht so gemeint, dass halt die Flüchtlinge so zu uns gekommen sind, weil Strom fließt ja auch und vielleicht sind die halt zu uns geflossen so ↓“. *Flüchtlingsstrom* kenne er, habe er aber bisher nicht analytisch betrachtet. Die interviewerseitige Frage, ob damit viele, wenige oder einige Flüchtlinge bezeichnet werden, beantwortet Tarik folgendermaßen: „Ähm, ich denke schon, dass das so viele sind, weil in 'nem Strom da laufen ja äh / dadurch fließen ja auch so Elektronen und das sind ja auch sehr viele so ↓“. In seinen Begründungen wird deutlich, dass er sich auf elektrischen Strom bezieht. Tarik bildet die Analogie im Bereich des Fließens: Die Elektronen verhalten sich im Hinblick auf den Stromfluss so wie Flüchtlinge, die nach Deutschland einwandern. Dabei macht er keinen

Gebrauch von geschichtlichem Wissen, sondern bezieht sich lediglich mit der (sich selbst inkludierenden) Gruppendeixis *uns* auf Deutschland. Er thematisiert das zweigeteilte Nachkriegsdeutschland nicht. Mit der Modalpartikel *vielleicht* markiert er die Unsicherheit im Hinblick auf das Zutreffen seiner verbalisierten Vermutung. Der Interviewer fragt Tarik, was *Strom* für ihn bedeute, was er wie folgt beantwortet: „*Strom* bedeutet für mich ‚Energie‘ ↓“. Die Frage des Interviewers, ob er eine weitere Bedeutung von *Strom* kenne, beantwortet er mit *strömen*: „Äh, vielleicht ((1,5s)) im Meer *strömen* ↓ Im Meer *strömen* und dass die so über Wasser gekommen sind, ja ↓“. Sein lexikalisches Wissen hinsichtlich des Bedeutungspotentials des Ausdrucks *Strom* ist nicht auf die Bedeutung ‚Elektrizität‘ limitiert – im Gegensatz zu Ronahi. Tarik deutet *strömen* in dem Sinne, dass in diesem Zusammenhang die Flüchtlinge über den Wasserweg nach Deutschland einwandern („[...] dass die so über Wasser gekommen sind [...] ↓“). Er gibt an, dass er keinen spezifischen Zusammenhang gebraucht hat, um *Flüchtlingsstrom* zu verstehen.

Die DaZ-SuS der Gruppe C verstehen *Flüchtlingsstrom* recht unterschiedlich. Während Milo direkt desambiguiert und die Kontinuität des Fließens als Analogiegrundlage bzw. Tertium comparationis nutzt, verwendet Ronahi die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom* in Verbindung mit Komplementärwissen, um in *Flüchtlingsstrom* einen negativen Bedeutungsaspekt zu rekonstruieren. Ihre Analogiegrundlage ist der Aspekt des Schaden-Verursachens (wie bei einem Stromschlag). Tarik nutzt ebenfalls die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom*, macht jedoch – im Gegensatz zu Ronahi – Gebrauch von der Analogie des Fließens. Er erkennt den Mengenaspekt („Ähm, ich denken schon, dass das so viele sind [...] ↓“). Außerdem kennt er eine weitere Bedeutung des Ausdrucks *Strom* (*strömen*). In diesem Zusammenhang begreift er jedoch das Determinatum *-strom* als Wasserweg, den die Flüchtlinge bei ihrer Flucht nutzen. Das ist eine entmetaphorisierte Deutung dahingehend, dass er keine Analogien bildet, sondern lediglich die wörtlichen Bedeutungen des Determinans und des Determinatums im Kompositum zueinander in Relation setzt (*-strom* in der Bedeutung ‚großer Fluss‘), um auf diese Weise auf die Gesamtbedeutung des Kompositums zu schließen („Flüchtlinge, die über einen großen Fluss in das Land kommen“).

7.2.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C

Der neu zugewanderte Schüler Aadhi (17 Jahre alt) hat Schwierigkeiten mit diversen Wörtern im Stimulus. Den Ausdruck *Strom* kennt er: „Äh, Dings äh / ((...)) das ((zeigt im Raum auf eine Steckdose und einen Lichtschalter))↓ Wenn man die / das / also den Strom aufmachen↓“. Aadhi kennt *Strom* also in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ und nutzt den gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum, um dem raumzeitlich kopräsenten Interviewer deiktisch („das“) und gestisch zu zeigen, was *Strom* für ihn bedeutet. *Flüchtling* hingegen kennt und versteht er nicht. Auf die Frage des Interviewers nach der Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtling*, antwortet er: „Frei‘ oder so↑“. Der Interviewer vermittelt ihm die Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtling* und fragt ihn anschließend (erneut), ob er eine Idee hat, was *Flüchtlingsstrom* bedeuten könnte. Aadhi antwortet lediglich mit „Niemand ((*niemals* ist gemeint)) ich hab das gehört↓“. Er versteht insgesamt nur Bruchstücke des gesamten Stimulus. Trotz der Unterstützung des Interviewers sind seine rezeptiven und produktiven Fähigkeiten noch nicht so weit entwickelt, dass es ihm gelingt, *Flüchtlingsstrom* und den gesamten kurzen Text(ausschnitt) zu verstehen. Es zeigt sich – wie erwartet –, dass gerade bei der Gruppe der neu zugewanderten SuS nicht das Lebensalter entscheidend ist, sondern das Kontakt- und Lernalter der Zielsprache Deutsch.

Die neu zugewanderte Schülerin Amna (16 Jahre alt) beantwortet die Frage des Interviewers, ob sie eine Idee habe, was *Flüchtlingsstrom* im konkreten Verwendungszusammenhang bedeutet, mit „Nein ((lacht))↓“. Die anschließende Frage, ob sie einen Bestandteil des zusammengesetzten Ausdrucks kenne, beantwortet sie ähnlich wie Aadhi: „*Strom* ist also diese Strom ((zeigt im Raum auf eine Steckdose))↑“. Auch sie zeigt sprachlich („diese“) und gestisch im gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum und versteht *Strom* als ‚Elektrizität‘. Die Frageintonation am Äußerungsende zeigt jedoch ihre Unsicherheit. Was *Flüchtling* bedeute, wisse sie nicht. Der Interviewer vermittelt ihr dann die Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtling* und fragt erneut nach, ob sie nun eine Idee hätte, was *Flüchtlingsstrom* bedeuten könnte. Amna kann jedoch kein Verstehen herstellen: „Nein, auch nicht ((lacht))↓“. Abschließend erklärt der Interviewer, dass *Strom* verschiedene Bedeutungen hat und vermittelt ihr die Bedeutung des Determinativkompositums *Flüchtlingsstrom*. Es liegt nahe, dass sie – ebenso wie Aadhi – den gesamten Textausschnitt nur sehr bruchstückhaft hat verstehen können.

Die neu zugewanderte Schülerin Layla (17 Jahre alt) sagt direkt zu Beginn, dass sie den Stimulus nicht gut verstanden habe: „Also ich hab nicht verstanden, was die Thema hier↓“. Daraufhin vermittelt der Interviewer ihr sprachliches und geschichtliches Wissen, um so eine Verstehensgrundlage für Layla zu schaffen. Er vermittelt ihr u.a. die Bedeutung des Verbs *unterbinden*. Anschließend fragt er Layla, was der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* bedeutet. Sie antwortet mit einer Tautologie: „Also *Strom* ist ‚Strom‘↓“. Damit ist elektrischer Strom gemeint. Dass sie *Flüchtling* kennt, bestätigt sie non-verbal (Kopfnicken). Nachdem geklärt ist, dass Layla bestimmte Bedeutungen der Bestandteile des Kompositums kennt, wiederholt der Interviewer seine Frage nach der Bedeutung von *Flüchtlingsstrom*. Layla äußert den folgenden Deutungsversuch: „Die helfen ((...)) oder /“. Danach teilt ihr der Interviewer mit, dass *Strom* auch eine Bedeutung im Zusammenhang mit Wasser bzw. Gewässern habe, woraufhin Layla seine Äußerung zum Klären der Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* („Und wenn man *Flüchtlingsstrom* sagt, dann meint man /“) vervollständigt: „Viele↓“. Layla kennt die Bedeutung der Ausdrücke *Flüchtling* und *Strom*, der Bestandteile des Kompositums. Sie kennt jedoch *Strom* zunächst nur in der Bedeutung ‚Elektrizität‘. Außerdem versteht sie den gesamten Textausschnitt nicht, was sie eingangs äußert, wahrscheinlich deswegen, weil ihr die Bedeutung diverser Ausdrücke nicht bekannt ist und ihr – neben dem sprachlichen Wissen – das geschichtliche und politische Wissen fehlt. Layla erhält Unterstützung im Sinne eines Wissensaufbaus vom Interviewer und ist so in der Lage, seine Äußerung zur Klärung der Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* zu vervollständigen. In ihrer Vervollständigung zeigt sich, dass sie den Mengenaspekt erfasst hat.

Insgesamt verstehen die neu zugewanderten SuS der Gruppe C nur verhältnismäßig wenig vom Textstimulus und den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht – zumindest nicht ohne vorangehenden Wissensaufbau durch den Interviewer. Aadhi versteht *Flüchtlingsstrom* nicht, ebenso wenig Amna. Auch Laylas Verstehensexplikationsversuch („Die helfen ((...)) oder /“) zeigt, dass sie den Ausdruck zunächst nicht versteht. Erst nach der Wissensvermittlung des Interviewers ist es ihr möglich, den Mengenaspekt zu erfassen („Viele↓“). Auch die neu zugewanderten SuS der Gruppe C verfügen – ähnlich wie ihre jüngeren Peers – noch nicht über ausreichende sprachliche Fertigkeiten und Ressourcen in der Zielsprache Deutsch, um *Flüchtlingsstrom* und den Textausschnitt selbstständig verstehen zu können. Sowohl ihre rezeptiven als auch ihre produktiven Fähigkeiten sind

noch nicht ausreichend ausgebaut, was u.a. im produktiven Bereich am sprachlichen und gestischen Zeigen deutlich wird. Es kann – wie erwähnt – festgestellt werden, dass bei dieser Gruppe nicht das Lebensalter entscheidend ist im Hinblick auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der SuS, sondern das Lern- und Kontaktalter. Bei ihren DaM- und DaZ-Peers gibt es eine höhere Korrelation zwischen dem Lebensalter und der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten aus dem einfachen Grund, dass in diesen Gruppen Lebens- und Kontakt- sowie Lernalter annähernd kongruent sind.

7.3 Neue/kreative Metapher: *Asyl-Lotterie* (Stimulus 2) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs

7.3.1 DaM-SuS der Gruppe A

Elisabeth ist der Ausdruck *Asyl* bekannt: „Ja, das hatten wir in Politik↓“. Den gesamten Text versteht sie jedoch nicht: „Also ich verstehe nicht, warum das beendet werden soll↓“. Damit entgeht ihr der wesentliche Aspekt der Metapher *Asyl-Lotterie*: die Kritik an den unterschiedlichen Asylverfahren. Der Interviewer fragt sie, ob sie das Kompositum *Asyl-Lotterie* verstehe, was sie wie folgt beantwortet: „Ich glaube, das ist das, wo die Leute hingehen, um zu gucken, ob sie halt in das Land dürfen, ob sie Asyl haben↓“. Sie deutet *Asyl-Lotterie* als administrativ-institutionelle Instanz, zu der Asylsuchende gehen müssen. Damit blendet sie die ihr bekannte Bedeutung von *Lotterie* aus. Auf die interviewerseitige Frage nach der Bedeutung von *Lotterie* antwortet Elisabeth: „Ja so von *Lotto*↓ *Lotto* ist so wie ein Gewinnspiel↓“. Obwohl ihr sowohl die Bedeutung des Determinans *Asyl* als auch die Bedeutung des Determinatums *Lotterie* bekannt sind, kann sie die Frage nach der Bedeutung bzw. Verwendung des Determinativkompositums nur mit der Äußerung ihres Nicht-Verstehens beantworten: „Das weiß ich nicht↓“.

Julia ist sich nicht mehr sicher darüber, ob ihr die Bedeutung von *Asyl* bekannt ist: „*Asyl* hab ich schon mal gehört↓ Aber ich weiß jetzt nicht genau, was das nochmal war↓“. Daraufhin vermittelt ihr der Interviewer, was der Ausdruck *Asyl* bedeutet. Ihr fällt es schwer, ihre Gedanken dazu zu versprachlichen, was u.a. die häufigen Abbrüche zeigen: „Also dann versteh ich das vielleicht so, dass / dass vielleicht / also diese *Asyl* / da sind halt / ich weiß nicht, wie ich das erklären soll↓“. Der Interviewer fragt spezifischer nach, wieso der Ausdruck *Asyl-Lotterie* verwendet wird, woraufhin Julia einen erneuten Explikationsversuch ihres Verstehens unternimmt.

[A]Iso Lotto ist ja, sag ich mal, sowas, womit man / also da kann man Geld gewinnen ↓
Das ist egal, also ein Euro, man kann auch eine Million gewinnen, sag ich mal ↓ Vielleicht
ist das ja so gemeint, dass die auch, sag ich mal, also dieses Asyl gewinnen, ich weiß / ich
weiß nicht, wie ich das jetzt sagen ((...)) / ↓

Julia formuliert die Vermutung, dass der Ausdruck so gemeint ist, dass Asyl gewonnen werden kann. Bei dieser Deutung ist die Bedeutung von *Lotterie* in diversen Aspekten gecancelt. Zwar abstrahiert sie und begreift *Lotterie* („Lotto“) als Gewinnspiel, sie versteht dabei jedoch nicht, dass bei dieser Art von Glückspiel der Zufall über das Resultat entscheidet. Sie deutet das Determinatum gewissermaßen nicht metaphorisch. Ihr gelingt es nicht, den Zufall als Entscheidungsprinzip im Wirklichkeitsbereich, der mit dem Ausdruck *Lotterie* benannt und mental aufgerufen wird, zu identifizieren und dieses (funktionsprinzipielle) Charakteristikum auf den Wirklichkeitsbereich, der mit den Ausdrücken *Asyl* und *Asylverfahren* benannt und mental aufgerufen wird, zu übertragen. Somit entgehen ihr wesentliche Aspekte der Verwendung des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* im Zusammenhang. Julia ist das Kompositum *Asyl-Lotterie* bisher nicht begegnet. Die Frage des Interviewers, ob ihr *sogenannte* und die Anführungszeichen beim Verstehensaufbau geholfen hätten, beantwortet sie folgendermaßen:

Also / also verstehen / also ist es halt schwer, sag ich mal ↓ Ja, also *Lotterie* kann man ja halt schon / also verstehen halt wahrscheinlich schon viele unter dem Begriff ‚Gewinn‘ ↓
Und / also man kann schon was anderes raus ((...)) / äh also / also *Lotterie* kann ja auch noch ein anderes Wort sein ↓ Mir fällt jetzt aber nicht gerade was ein dazu ↓

In ihrer Antwort geht sie nicht auf die Frage des Interviewers ein. Stattdessen räumt sie die Möglichkeit ein, dass *Lotterie* eine andere Bedeutung haben kann. Somit scheint ihr bewusst zu sein, dass *Lotterie* möglicherweise eine andere Bedeutung bzw. einen anderen Bedeutungsbeitrag im Verwendungszusammenhang hat, sie schafft es jedoch nicht, einen Ansatzpunkt zum Verstehen des ihr fehlenden bzw. nicht zugänglichen Bedeutungselements zu finden. Stattdessen stellt sie erneut heraus, dass ‚Gewinn‘ der wesentliche Bedeutungsbeitrag von *Lotterie* ist. So ist es ihr nicht möglich, die Metapher und damit verbunden die Kritik am Status quo der Asylverfahren zu verstehen.

Nachdem Lars den Textausschnitt gelesen hat, initiiert er selbstständig seine Verstehensexplikation.

Ich glaub, ich hab das jetzt so verstanden: Ähm, also in Europa gibt's ja verschiedene Länder und, ich glaube, Deutschland, die / geht mit den flüchtigen Menschen / die gehen sehr gut / also die kümmern sich um die, wenn die hier in dem Land eintreffen und dann gibt es, glaub ich, auch ((1,5s)) ja so welche Länder wie zum Beispiel Polen↑ Und ich glaub, Polen hat auch gesagt, ähm, dass die keine Flüchtlinge mehr aufnehmen wollen und ich weiß auch nicht, wie sie / Flüchtlinge sich dann fühlen sollen, also die fühlen sich dann wahrscheinlich auch nicht so gut, die f / die f / also ich glaube, die fühlen sich dadurch auch beleidigt↓ Ja und *Asyl-Lotterie*, das ist so, zum Beispiel ähm, wenn du Glück hast, also das kann man so vergleichen wie zum Beispiel, wenn man sehr viel Geld in der Lotterie gewinnt, und wenn man zum Beispiel nach Deutschland kommt↓ Und wenn man dann 'ne Niete hat, kann man das vergleichen, so als wenn man vielleicht nach Polen kommt, sag ich jetzt einfach mal als Beispiel↓

Lars kennt alle Wörter, nutzt Wissen aus der u.a. medial geführten aktuellen Debatte zum Umgang mit Flüchtlingen in Europa und bildet Analogien („[...] das kann man so vergleichen wie zum Beispiel [...]“). Auf diese Weise stellt er eine Deutung des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* her. Er interpretiert die Analogie jedoch dahingehend, dass Asylsuchende je nach Zielland, das Asyl vergibt, gewinnen oder verlieren. Diese Deutung ist zutreffend, basiert jedoch auf der Perspektive der Asylsuchenden. Entscheidend u.E. ist aber v.a., dass die Kritik am Status quo der unterschiedlichen Asylverfahren verstanden wird. Das Wissen, wie die europäischen Länder aktuell hinsichtlich Asylsuchender verfahren, spielt für Lars eine wesentliche Rolle. Die Forderung nach Verfahrensgleichheit im Textauschnitt legt er dahingehend aus, dass es aus der Perspektive der Asylsuchenden bzw. Flüchtlinge gute und schlechte Länder gibt. Das Gewähren von Asyl in einem guten Land entspricht einem Lotteriegewinn, während das Gewähren von Asyl in einem schlechten Land einer Niete entspricht. Obwohl er Analogien bildet, bleibt Lars lediglich auf der Abstraktionsebene (*Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ (Hyperonym)). Er setzt den Aspekt des Gewinnens bzw. Verlierens (im Sinne eines Gewinnspiels) zentral und bildet darauf basierend die Analogie. Ihm entgeht der metaphorische Kernaspekt des Zufalls als Grundlage des Herbeiführens von Entscheidungen und somit der wesentliche Kritikpunkt. In dieser Kritik ist zugleich der Beweggrund für die Forderung einer institutionell geregelten Vereinheitlichung der Asylverfahren zu finden. Lars müsste weiterhin erkennen, dass die Ziehung der Gewinnzahlen im Wirklichkeitsbereich der Lotterie auf reinem Zufall basiert, d.h., er müsste das Determinatum *-Lotterie* weiter analysieren. Erst auf dieser Basis kann der Aspekt des Zufalls auf den (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren (das Konzept ASYLVERFAHREN) übertragen werden. Schließlich erzeugt erst diese Übertragung den Bedeutungsaspekt der Ungeeignetheit des Zufallsprinzips

als Grundlage zur Vergabe bzw. zum Erhalt von Asyl etc. Die Frage des Interviewers, ob *sogenannte* und die Anführungszeichen verstehensförderlich waren, beantwortet Lars wie folgt: „Ja, also damit könnt ich 'n gutes Beispiel machen, also damit konnte ich ja sagen, das mit der Niete und mit den Gewinnen ↓ Ich find, dadurch kann man das auch sehr gut erklären ↓“. Einerseits können die Anführungszeichen sowie das Adjektiv *sogenannte* nicht mehr leisten als eine (zusätzliche) Markierung, andererseits legt die Aussage von Lars nahe, dass er ihre Berücksichtigung im Verstehensprozess möglicherweise nicht hinreichend reflektieren kann. Das Determinativkompositum *Asyl-Lotterie* hat Lars zuvor nicht rezipiert.

Alle DaM-SuS der Gruppe A verstehen die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht. Obwohl Elisabeth alle Wörter im Stimulus kennt, versteht sie nicht, was mit *Asyl-Lotterie* ausgedrückt werden soll. Julia lässt sich zunächst die Bedeutung von *Asyl* vermitteln, um anschließend die Vermutung zu formulieren, dass *Asyl-Lotterie* ‚Asyl-Gewinnspiel‘ bedeutet, bei dem Asylsuchende Asyl gewinnen können. Diese Interpretation ist nicht metaphorisch. Julia räumt ein, dass der Ausdruck auch eine andere Bedeutung haben könne, die ihr aber nicht einfallt. Lars kennt alle Wörter im Stimulus. Er versteht *Asyl-Lotterie* dahingehend, dass Asylsuchende bzw. Flüchtlinge dann gewinnen, wenn ein Land, das sie z.B. gut behandelt, ihnen Asyl gewährt, während sie verlieren, wenn ihnen ein Land Asyl gewährt, das sie nicht gut behandelt. Somit bildet er die Analogie, dass ein Asylverfahren in einem für sie guten Land als Lotteriegewinn zu verstehen ist, während ein Asylverfahren in einem für sie schlechten Land als Niete zu verstehen ist. Diese Analogie speist sich v.a. auch aus dem Wissen darüber, wie sich europäische Länder zum Zeitpunkt der Datenerhebung zum Umgang mit Flüchtlingen positionieren. Dieses Wissen bringt Lars in den Verstehensaufbau ein. Dabei entgehen ihm jedoch wichtige Bedeutungsaspekte, denn die Metapher ist mehr als eine Analogie: Die Ungeeignetheit des Zufalls als Herbeiführen eines Resultats (Gewinn oder Niete) aus dem Wirklichkeitsbereich der Lotterie ergibt sich erst vor dem Hintergrund des Wirklichkeitsbereichs der Asylverfahren, d.h. durch die Übertragung dieses Bedeutungsaspektes vom Konzept LOTTERIE auf das Konzept ASYLVERFAHREN. Die SuS müssen also nicht nur den lexikalisch-thematischen Bruch – einen Erwartungsbruch – feststellen, der durch den metaphorischen Ausdruck (im Sinne einer Unverträglichkeit des Ausdrucks in der Kombinatorik) erzeugt wird, und relevante Analogien bilden, sie müssen verstehen, welcher Bedeutungsaspekt von

einem mental repräsentierten Bereich der Wirklichkeit in den anderen mental repräsentierten Bereich der Wirklichkeit übertragen wird. Im Fall von *Asyl-Lotterie* sind beide Wirklichkeitsbereiche im übersententiellen Zusammenhang gegeben (*Asyl-Lotterie* als changierende Themenfortführung von *Asylverfahren*). Erst durch die Übertragung – das eigentliche metaphorische Moment – ergibt sich der Aspekt der Ungeeignetheit und die Kritik am Status quo der Asylverfahren wird begreifbar. Bei einem rechtlichen Verfahren sollten normalerweise alle gleich behandelt werden. Darauf zielt die Kritik der EU-Kommission: Die Unterschiedlichkeit der Asylverfahren und die damit verbundene Ungleichbehandlung von Asylsuchenden soll aufgehoben werden.

7.3.2 DaZ-SuS der Gruppe A

Nachdem Adalya den Stimulus gelesen hat, expliziert sie, wie sie *Asyl-Lotterie* versteht: „Das ist so eine Karte, wenn die Flüchtlinge zu Deutschland dürfen, das ist so eine Karte↓“. Der Interviewer handelt verständnissichernd und fragt, wie sie *Karte* meint, was sie mit der Einwortäußerung „Blatt↓“ beantwortet. Adalya begreift *Asyl-Lotterie* zunächst als eine Art Asyl-Pass bzw. -Dokument oder als ein Formular (Asylantrag). Im Anschluss vermittelt ihr der Interviewer, was *Asyl* bedeutet. Sie kennt und versteht den Ausdruck *Asyl-Lotterie* nicht. Der Interviewer fragt sie, ob sie *Lotto* kenne, was sie wie folgt beantwortet: „Ja↓ *Lottogewinn*↑“. Da die Frageintonation am Äußerungsende Unsicherheit ihrerseits zum Ausdruck bringt, fragt sie der Interviewer dann, ob sie das erklären könne. Adalya antwortet folgendermaßen: „Ja, zum Beispiel, wenn man was gewinnt, Verlosung so /↓“. Nachdem die Bedeutungen von *Asyl* und *Lotterie* geklärt sind, fragt sie: „Dass man Asyl gewinnt, soll das heißen↑“. Der Interviewer versichert sich, ob sie das so verstehe, was sie bejaht. Das Klären der Bedeutungen der Bestandteile des Kompositums führt dazu, dass Adalya die Bedeutungen des Determinans und des Determinatums in einem nicht-übertragenen Sinne zusammensetzt, um die Bedeutung des Kompositums zu erhalten. Anschließend fragt Adalya nach der Bedeutung von *Verfahren*. Der Interviewer vermittelt ihr die Bedeutung – auch im konkreten Verwendungszusammenhang als Determinatum von *Asylverfahren* – und fragt sie dann erneut, was *Asyl-Lotterie* bedeutet. Sie antwortet wie folgt: „Dass die aufhören, das zu machen↑“. Die Frageintonation am Äußerungsende (Äußerungsmodus: Frage) zeigt, dass

Adalya unsicher ist; sie äußert eine unsichere Vermutung.⁹⁷ Die anschließende Frage des Interviewers, warum *Asyl-Lotterie* verwendet wird, stellt den Versuch dar, Adalyas Aufmerksamkeit erneut auf den konkreten Verwendungszusammenhang zu lenken, um so eine (weiterführende) Analyse ihrerseits zu evozieren. Jedoch kann Adalya diese Frage nur mit „Weil die es ja geben ↓“ beantworten, was zeigt, dass sie nicht verstanden hat, was *Asyl-Lotterie* bedeutet und warum das Kompositum im Textausschnitt verwendet wird. *Asyl* sei ihr bekannt gewesen, das Kompositum *Asyl-Lotterie* habe sie jedoch zuvor nicht rezipiert. Adalya versteht insgesamt die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht und daher den gesamten Textausschnitt nur in Teilen. Sie nutzt zunächst Welt- bzw. Komplementärwissen, um darauf zu schließen, dass mit dem Ausdruck ein Asylformular bezeichnet wird. Nachdem der Interviewer sie im Wissens- und Verstehensaufbau dahingehend unterstützt, dass er die Bedeutungen von *Asyl* und *Lotterie* mit ihr abklärt, setzt sie die Bedeutungen der Bestandteile des Kompositums in einem nicht-metaphorischen Sinn zusammen, sodass sie zu dem Schluss kommt, dass *Asyl-Lotterie* das Gewinnen von Asyl bezeichnet. Sie realisiert ihre Äußerung (Lösungsversuch) jedoch im Fragemodus, was einerseits bedeuten kann, dass sie sich unsicher ist. Andererseits kann das auch Ausdruck dessen sein, dass ihr diese Bedeutung merkwürdig vorkommt; Adalya hinterfragt die Bedeutung ‚Gewinnen von Asyl‘ gewissermaßen. Ihre folgende Äußerung zur Bedeutung von *Asyl-Lotterie* („Dass die aufhören, das zu machen ↑“) – erneut im Fragemodus realisiert – ist eine Paraphrase des Satzes *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“ soll beendet werden*. Das (ana)deiktische *das* lässt offen, wie sie *Asyl-Lotterie* versteht. Dabei handelt es sich möglicherweise um eine Strategie, die Adalya einsetzt, weil sie die Bedeutung des Ausdrucks (im Zusammenhang) nicht versteht. Die paraphrasierende Wiedergabe des Satzinhalts bietet ihr gewissermaßen einen Ausweg: Einerseits kann sie die Frage des Interviewers beantworten, andererseits ist ihre Antwort nicht falsch.

Ece kennt die Bedeutung des Ausdrucks *Asyl*: „Das hatten wir mal in Politik gemacht ↓“. Die interviewerseitige Frage nach ihrem Verstehen von *Asyl-Lotterie* beantwortet Ece folgendermaßen:

⁹⁷ Derartige sprecherseitige Unsicherheiten im Hinblick auf das Zutreffen der Proposition des Geäußerten werden auch im Rahmen der epistemischen Modalität diskutiert (s. z.B. Palmer ²2001).

Also dass die also (...) / die Deutschen haben ja früher die anderen nicht so / also die Flüchtlinge so nicht gemocht, weil die ja nach Deutschland gekommen sind, und manche haben ja auch danach gesagt, dass das (...) / also dass die die Arbeitsplätze von denen wegnehmen↓ Und ich glaube / also *Lotterie* ist, dass es aufhören soll, also dass die das (...) / dass die die Flüchtlinge nicht mehr so behandeln sollen, also /↓

Ece zieht für ihr Verstehen Komplementärwissen heran. Ihrer Interpretation nach soll die schlechte Behandlung von Flüchtlingen beendet werden. Dafür zieht sie das in der gesellschaftlichen Diskussion verwendete Argument (Vorurteil) heran, dass Flüchtlinge deutschen BürgerInnen Arbeitsplätze wegnähmen. Diese geschürte Verlustangst, die aufnehmende Gesellschaften öffentlich diskutieren, ist nicht Gegenstand des Textausschnitts. Ece bemüht somit stimulusexternes Wissen für das Erschließen der Bedeutung.⁹⁸ Das muss sie tun, da sie – wie der Interviewer durch Fragen herausfindet – den Ausdruck *Lotterie* nicht kennt. Der Interviewer fragt sie anschließend zwecks Vermittlung der Bedeutung von *Lotterie*, ob sie *Lotto* kenne, was sie non-verbal bestätigt. Dann fragt sie der Interviewer, was *Lotto* bedeutet. Ece antwortet darauf folgendermaßen: „Also ich glaub, (...) also (...) / ich weiß nicht, wie ich das so erklären soll↓ Lotto gibt es auch Gewinne, also da also / das ist so ein Spiel ungefähr↓ Und also dann gewinnt man manchmal, manchmal auch nicht halt↓“. Weiterhin findet der Interviewer durch Fragen heraus, dass Ece nicht genau weiß, wie Lotto gespielt wird: „Ich glaub, das sind so Karten↓“. Folglich vermittelt der Interviewer ihr zunächst die Bedeutung von *Lotto*, um ihr auf diesem Weg dann auch die Bedeutung von *Lotterie* zu vermitteln. Dann fragt er Ece nach der Bedeutung von *Asyl-Lotterie*. Sie äußert folgende Vermutung: „Vielleicht haben die ja, also weil die ja nicht früher die Flüchtlinge wollten, vielleicht haben die ja immer mit / also Lotto mit den Lotterien (...) /“. Zur Verständnissicherung unterbricht sie der Interviewer und fragt, ob sie Lottospielen meint. Ece bejaht: „Ja↓ Und dann also wohin die Flüchtlinge also ins welches Land die die schicken sollen↑“. Wie Adalya macht auch Ece von stimulusexternem Wissen Gebrauch. Im Textausschnitt wird nicht sprachlich vermittelt, dass die europäischen Länder früher keine Flüchtlinge aufnehmen wollten. Die öffentlich geführte Debatte um einen Flüchtlingsaufnahmestopp hat sie in dem Sinne verinnerlicht, dass sie die Unerwünschtheit von Flüchtlingen als Fakt präsentiert

⁹⁸ U.E. ist ein solches Vorgehen i.d.R. zum Scheitern verurteilt. Die Konstellation sowie der Text/Diskurs beinhalten alle nötigen Ressourcen zum Verständnis der Metapher. Muss zum Herstellen eines Verständnisses zusätzliches Wissen bemüht werden, liegt eine Verständnisschwierigkeit vor, die mittels dieses zusätzlichen Wissens bearbeitet bzw. aufgelöst werden soll.

(„[...] weil die ja nicht früher die Flüchtlinge wollten [...]). Vor diesem Hintergrund deutet sie *Asyl-Lotterie* dann so, dass die Lotterie eine Art Losverfahren für die Zuteilung zu einem Aufnahmeland ist. Sie generalisiert dahingehend, dass alle europäischen Länder nicht bereit sind, Flüchtlinge aufzunehmen. Die europäischen Länder lösen – ihrem Verständnis nach – aus, welches Land Flüchtlinge aufnimmt und welches nicht. Diese Deutung ist nicht verträglich mit der Kombinatorik (*Die sogenannte „Asyl-Lotterie“ soll beendet werden*). Dieses Zuteilungsprinzip von Flüchtlingen zu wenig aufnahmebereiten Ländern soll – laut Verwendungszusammenhang – keine Anwendung mehr finden. Ece orientiert sich bei ihrem Verstehensaufbau am stimulousexternen Wissen und weniger am synsemantischen Umfeld bzw. an der Kombinatorik. Das führt sie zu einer Deutung, die nicht kompatibel ist mit dem im Textausschnitt vermittelten Wissen. Die Frage, ob ihr *sogenannte* und die doppelten Anführungszeichen beim Verstehen geholfen haben, beantwortet sie mit „Also bisschen schon↓“. Die Aussagen der SuS dazu sind u.E. bedingt brauchbar, da die SuS Schwierigkeiten bei der Reflexion in dieser Hinsicht haben.

Auch Emel gibt an, alle Ausdrücke im Textausschnitt zu kennen – inklusive *Asyl*: „Ja, das hatten wir einmal in Politik↓“. Es stellt sich im weiteren Verlauf der Befragung jedoch heraus, dass sie *Lotterie* nicht kennt. Zunächst äußert sie sich zu ihrem Verstehen von *Asyl-Lotterie* wie folgt: „Ich glaub, dass die Asyl nicht ((...)) / dass kein Asyl mehr kommen soll oder so in Deutschland oder in anderen Ländern, die in Europa sind↑“. Auch sie nutzt stimulousexternes Wissen. Beim Rezipieren des Textausschnitts stellt sie fest, dass es darin zentral um Asylverfahren geht. Sie ruft dann Wissen ab, was sie als zuverlässig einstuft, da es im Rahmen des schulischen Fachunterrichts (Politik) vermittelt wurde. Emel gibt – ebenso wie Ece – Wissen aus dem Zusammenhang der zum Zeitpunkt der Datenerhebung aktuellen gesellschaftlichen Debatte zum Umgang mit Flüchtlingen wieder. Dieses wurde ihr – wie erwähnt – im Fachunterricht vermittelt und sie erwartet, dass es kompatibel ist mit dem im Stimulus vermittelten Wissen. Da sie *Lotterie* nicht kennt, muss sie auf Bekanntes zurückgreifen, um ein Verständnis herstellen zu können. Der Interviewer vermittelt ihr anschließend die Bedeutung von *Lotterie* und fragt erneut nach ihrem Verständnis bzw. warum *Asyl-Lotterie* im Zusammenhang verwendet wird. Emel kann jedoch den Ausdruck – und somit auch den gesamten Zusammenhang – nicht verstehen: „Dass / ich weiß es nicht, aber ich glaub, dass die Menschen kein ((...)) / weiß ich nicht↓ ((lacht))“. Das Kompositum *Asyl-Lotterie* hat sie bisher nicht

rezipiert. Die Anführungszeichen und *sogenannte* haben ihr nicht beim Verstehen geholfen.

Die DaZ-Schülerinnen der Gruppe A verstehen *Asyl-Lotterie* nicht. Für die Erschließung der Bedeutung ziehen sie stimulousexternes Wissen heran. Dabei handelt es sich u.a. um im Fachunterricht vermitteltes Wissen über die aktuelle gesellschaftliche und politische Debatte zum Umgang mit Flüchtlingen in Europa und gewisse Positionen innerhalb dieser Debatte. Sie alle haben Schwierigkeiten mit der Bedeutung des Determinatums *-Lotterie*, sodass der Interviewer ihnen die Bedeutung über den ihnen bekannten Ausdruck *Lotto*, zu dem sie zumindest über einen Pseudobegriff verfügen, zunächst vermittelt. Allerdings schaffen sie es auf dieser Basis dann auch nicht, sich die (aktuelle) Bedeutung von *Asyl-Lotterie* zu erschließen. Sie verstehen den Ausdruck auf eine nicht-metaphorische Weise und stellen basierend auf dem Einbezug von Komplementärwissen und unter partieller Nicht-Berücksichtigung des synsemantischen Umfelds Verknüpfungen aus dem Bereich des stimulousexternen Wissens und der nicht-metaphorischen Bedeutung von *Asyl-Lotterie*, die sich aus dem Verknüpfen der Bedeutungen der Bestandteile ergibt, her. Das Gewusste bildet die Verstehensfolie, an der sie sich orientieren. Das erschlossene neue Wissen muss kompatibel mit der Verstehensfolie sein, eine gewisse Kohärenz erzeugen. So lassen sich möglicherweise Deutungen erklären wie die von Ece, die annimmt, dass die Zuweisung von Flüchtlingen zu aufnehmenden europäischen Ländern durch ein Losverfahren geregelt wird, da die Flüchtlinge unerwünscht sind. In den anderen Fällen scheitert das Verstehen (Emel: „[...] weiß ich nicht [...]“) oder es wird der Inhalt wiedergegeben, wobei anadeiktisch (*das*) auf *Asyl-Lotterie* Bezug genommen wird, ohne dass das Verstehen des Ausdrucks thematisiert bzw. expliziert wird (Adalya: „Dass die aufhören, das zu machen ↑“).

7.3.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A

Aabid beantwortet die Frage, ob er den Satz, der die Metapher enthält, verstehe, mit „Ich weiß es nicht ↓“. Er kennt weder das Wort *Asyl* noch das Wort *Lotterie*. Zudem versteht er weder *Lotto* noch *Glücksspiel*. Ihm bleibt als Möglichkeit des Erschließens nur das Formähnlichkeitsprinzip: „*Lotterie* ↑ Wie *Batterie* ↑“. Aabid wird nur wenige Wörter im Stimulus verstanden haben. Sein sprachliches Wissen reicht nicht aus, um sich die

Bedeutung von *Asyl-Lotterie* zu erschließen. Er wird den Inhalt des gesamten Textauschnitts (Stimulus) kaum verstanden haben.

Alena kennt den Ausdruck *Asyl* nicht. Die Bedeutung von *Asyl* wird ihr vom Interviewer vermittelt. Zudem fragt sie nach *Lotterie*. *Lotto* ist ihr bekannt, sodass der Interviewer ihr darüber die Bedeutung von *Lotterie* vermitteln kann. Obwohl sie dann sowohl die Bedeutung des Determinans als auch die Bedeutung des Determinatums kennt, kann sie kein Verstehen herstellen: „Ach so, die sollen beendet sein[↑] Also die sollen nicht mehr / also das darf man nicht mehr spielen[↑] Also das soll ((2s)) weg sein wieder[↑]“. Die ansteigende Frageintonation am Äußerungsende (Fragemodus) markiert ihre Unsicherheit hinsichtlich des Zutreffens (des propositionalen Gehalts) ihrer Äußerungen bzw. Lösungsversuche. Sie verwendet zwei anadeiktische Ausdrücke (*die, das*) und produziert eine paraphrasierte Wiedergabe des Satzes bzw. seines Inhalts. Dabei bleibt sie auch im weiteren Verlauf: „Also die / die Menschen, die von andere Länder kommen, sollen das nicht machen[↑] Also das soll beendet sein[↑]“. Zwecks Verständnissicherung fragt der Interviewer nach, ob Alena meint, dass die Flüchtlinge das Lottospielen einstellen sollen, was sie verneint und wie folgt ausführt: „Die sollen / also ((2,5s)) die sogenannte Lot / Asyl-Lotterie beenden[↓] Also das gibt's auch in ihren Ländern und das soll aber in andere Land / Länder beendet sein[↓]“. Alena kennt weder die Bedeutung von *Asyl* noch von *Lotterie*. So hat sie keine Möglichkeit, sich die Gesamtbedeutung des Kompositums zu erschließen. Nachdem der Interviewer ihr die Bedeutungen der Bestandteile des Kompositums vermittelt hat, ist sie weiterhin nicht in der Lage, sich die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* zu erschließen, d.h. den Ausdruck bzw. die aktuelle Bedeutung des Ausdrucks zu verstehen. Es liegt nahe, dass sie eine nicht-metaphorische Bedeutung im Sinn hat, wenn sie „Also das gibt's auch in ihren Ländern und das soll aber in andere Land / Länder beendet sein[↓]“ äußert. Möglicherweise denkt sie an ein Glücksspielverbot (z.B. „[...] also das darf man nicht mehr spielen[↑]“). Sie ist jedenfalls in der Lage, das (maximale) Prädikat des Satzes zu paraphrasieren. Jedoch umgeht sie – wie erwähnt – durch die Verwendung eines anadeiktischen Ausdrucks (*die* bzw. *das*) eine Verstehensexplikation zum Subjekt des Satzes, dessen Kopf (im Sinne der Nominalgruppe) die Metapher *Asyl-Lotterie* ist.

Faizah sagt, dass sie den Textstimulus ein bisschen verstanden habe. Sie produziert zunächst allerdings eine Inhaltswiedergabe des kurzen Textes, die sehr nah am Original ist. Dann kommt sie auf *Asyl-Lotterie* zu sprechen: „Und das hab ich jetzt nicht so

verstanden, dieses Wort, die Sie unterstreichen haben ↓“. Bereits vor dem Lesen des Stimulus hat ihr der Interviewer die Bedeutung von *Asyl* vermittelt. Nun fragt er nach *Lotterie* und fragt Faizah in diesem Zusammenhang, ob sie *Lotto* kenne, was ähnlich sei. *Lotto* ist ihr bekannt: „Ich glaub, man / zum Beispiel man muss ähm etwas machen, danach kann man gewinnen oder so ↓“. Der Interviewer fragt im Anschluss konkret, wie sie nun *Asyl-Lotterie* versteht, was sie wie folgt beantwortet: „Ich glaube, das soll jetzt da beenden werden ↓“. Auch Faizah verwendet das anadeiktische *das* und umgeht somit eine konkrete Verstehensexplikation zu *Asyl-Lotterie*. Der Rest ihrer Äußerung ist im Prinzip eine (fehlerhafte) Reproduktion des Originalsatzes mit vorangestelltem „Ich glaube [...]“, das die Unsicherheit hinsichtlich der Zuverlässigkeit bzw. Korrektheit ihrer Aussage markiert. Sie merkt an, dass sie den letzten Satz nicht verstanden habe. Der Interviewer erklärt die Zusammenhänge und vermittelt ihr die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* im Verwendungszusammenhang. Abschließend fragt er dennoch nach, warum die unterschiedlichen Asylverfahren als Glücksspiel bezeichnet werden. Faizah kann nur folgendermaßen darauf antworten: „Ähm, weil danach die alle sich verstehen oder so ↑“. Ihre Äußerung, die sie mit einer Frageintonation abschließt, zeigt, dass sie die Prädikation zwar verstanden hat, nicht jedoch die Subjektion. Sie kann sich die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* – trotz der Unterstützung des Interviewers – nicht erschließen.

Alle drei neu zugewanderten SuS verstehen die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht und den Textausschnitt (Stimulus) nur bruchstückhaft. Das liegt v.a. daran, dass ihre sprachlichen Fertigkeiten sowohl rezeptiv als auch produktiv noch nicht so entwickelt sind. Aabid kennt die relevanten Ausdrücke alle nicht. Ihm bleibt nur die Möglichkeit, sich die Bedeutung über Formähnlichkeit zu erschließen („Wie Batterie ↑“). Alena und Faizah produzieren Paraphrasen des Inhalts und geben das maximale Prädikat des Satzes, der die Metapher enthält, als Reproduktion wieder. Sie verwenden anadeiktische Ausdrücke und vermeiden so, Äußerungen zu ihrem Verstehen bzw. zur Bedeutung des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* zu machen. Einzig Alena unternimmt einen Versuch, über ihr Verstehen der Bedeutung des Ausdrucks zu sprechen. Dabei schließt sie auf eine nicht-metaphorische Bedeutung von *Asyl-Lotterie*. Sie versteht *Lotterie* als Glücksspiel, das beendet werden soll. Es bleibt jedoch in ihren Ausführungen unklar, welche Rolle die Bedeutung des Determinans für die Bedeutung des gesamten Kompositums spielt. Insgesamt ziehen die neu zugewanderten SuS der Gruppe A entweder (phonische/graphische)

Formähnlichkeiten als Verstehensfolie heran, da ihnen ansonsten das sprachliche Wissen fehlt, um sich die Bedeutung erschließen zu können, wobei sie vermutlich annehmen, dass formähnliche Ausdrücke eine ähnliche Bedeutung haben. Außerdem produzieren sie Paraphrasen bzw. Wiedergaben des Satzes, der die Metapher enthält. Dabei gehen sie nicht auf die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* ein, sondern geben den Inhalt des Prädikats wieder und verwenden einen anadeiktischen Ausdruck für die Nominalgruppe (Subjekt des Satzes), deren Kopf die Metapher ist. So umgehen sie es, über ihr Verstehen von *Asyl-Lotterie* zu sprechen, der anadeiktische Ausdruck fungiert gewissermaßen als semantischer Platzhalter bzw. Joker. Ein Versuch, das Verstehen des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* zu explizieren legt nahe, dass zunächst eine nicht-metaphorische Bedeutung angenommen wird.

7.3.4 DaM-SuS der Gruppe B

Efi liest zunächst den modifizierten Textausschnitt. Dann äußert sich sie wie folgt:

Asyl ist äh / versteh ich, weiß, was das ist, und *Lotterie*: Also wenn man ja etwas zieht, wenn man / wenn das / wenn das Zufall ist, welches / was jetzt gezogen wird, und im Zusammenhang steht da ja: ((liest laut vor)) Die europäischen Länder haben unterschiedliche Regeln, wie sie mit Flüchtlingen umgehen ↓ Alle Länder Europas sollen Flüchtlin / Flüchtlinge gleich behandeln ↓ ((beendet Vorlesen)) Und dann / ich glaube, dass h / ähm bedeutet so viel, dass man / also soll auch beendet werden, steht da ja auch, dass es jetzt aufhören soll auch, ob's jetzt Zufall ist, welches Land man aufnimmt und welches Land wie viele aufnimmt und wer was aufnimmt und es soll eher besprochen werden und nicht dem Zufall überlassen werden ↓

Efi kennt sowohl die Bedeutung von *Asyl* als auch die Bedeutung von *Lotterie*. Sie versteht auch den Textzusammenhang, was an ihrer direkten Bezugnahme durch direktes Zitieren erkennbar ist, sowie den metaphorischen Kernaspekt, den sie benennt: der Zufall aus dem Wirklichkeitsbereich des Glücksspiels – sprachlich realisiert im Determinatum *-Lotterie*. Efi überträgt den metaphorischen Aspekt auf den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren, d.h. vom Konzept LOTTERIE auf das Konzept ASYLVERFAHREN und formuliert aus, dass die Regelung „nicht dem Zufall überlassen werden [soll] ↓“. Das Kompositum *Asyl-Lotterie* war ihr zuvor nicht bekannt, die Bedeutung des Determinans sowie die Bedeutung des Determinatums kennt sie aber. Außerdem gibt sie an, dass die Anführungszeichen und *sogenannte* ihr beim Erschließen der Bedeutung bzw. beim Verstehen

geholfen hätten. Darüber hinaus kann sie einschätzen, dass das Wort *Asyl-Lotterie* für neu zugewanderte SuS schwierig zu verstehen sein dürfte:

[I]ch glaube, *Lotterie* ist jetzt nicht so das Wort, das man jetzt direkt lernt, wenn man nach Deutschland kommt oder die Sprache lernt, das sind ja auch so Wörter, die man eigentlich eher dann kurz lernt, wenn man einen Satz bauen möchte oder so, und deswegen denke ich, eher nicht ↓

Sie ist der Auffassung, dass neu zugewanderte SuS Schwierigkeiten haben dürften, *Asyl-Lotterie* zu verstehen. Das begründet sie damit, dass das Determinatum *-Lotterie* nicht zum Wortschatz gehört, den sich neu zugewanderte SuS zum Beginn ihres Sprachaneignungsprozesses der Zielsprache Deutsch aneignen. Sie meint daher, dass sie den Ausdruck nicht verstehen können („[...] und deswegen denke ich, eher nicht ↓“).

Emil kann sich die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* im Gegensatz zu Efi nicht erschließen. Ihm ist der Ausdruck unbekannt. Er äußert sich zunächst zur Bedeutung von *Asyl*: „Also *Asyl* sind halt Ausländer, kann ich mir gut vorstellen ↓“. Daraufhin führt der Interviewer aus, was *Asyl* bedeutet und legt so durch die Vermittlung sprachlichen Wissens einen Grundstein für Emils Verstehen. Zur Bedeutung von *Lotterie* äußert sich Emil wie folgt: „Ich glaub, mit der *Lotterie*, das ist immer so eine Chance, ob man was gewinnt oder nicht, vielleicht ↓“. Der Interviewer vergewissert sich, ob Emil die Bedeutung von *Lotterie* kennt, was Emil bestätigt: „Ja, Lotto ↓ Das kenn ich ↓“. Anschließend äußert er sich zu seinem Verstehen des Ausdrucks *Asyl-Lotterie*: „Also dass die / also dass die, die ja *Asyl* wollen, vielleicht nur so 'ne 50-50-Chance haben, auch wirklich *Asyl* zu bekommen ↓ So vielleicht mit der *Lotterie* kann ich mir das so vorstellen ↓“. Emil sagt, dass ihm die Anführungszeichen sowie *sogenannte* beim Erschließen der Bedeutung geholfen hätten. Allerdings versteht er *Asyl-Lotterie* auf eine andere Art und Weise. Er bezieht das Kompositum nicht auf die unterschiedlichen Asylverfahren der europäischen Länder – und somit auf die Ebene der institutionellen Regulierungen –, sondern auf die Personen (die Asylsuchenden) und ihre Chance, *Asyl* zu erhalten. Diese Deutung missachtet in gewisser Weise *Asylverfahren* als Thema. Emil blendet somit in dieser Hinsicht die Kombinatorik bzw. den Verwendungszusammenhang im Text(ausschnitt) aus und ersetzt mental das Thema *Asylverfahren* mit dem Thema *Asylsuchende*. Dabei entspricht die Chance, in der *Lotterie* zu gewinnen, der Wahrscheinlichkeit des Erhalts von *Asyl* für die Asylsuchenden in den europäischen Ländern. Emil bildet eine Analogie, die ihn nicht

zum Verstehen des zu übertragenden Aspektes des Zufalls bringt. Dadurch versteht er die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht. Er selbst sagt, dass er die Bedeutung beider Bestandteile kannte und sich die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* „durchs logische Denken“ erschließen konnte. Dabei sei der Satz *Alle Länder Europas sollen Flüchtlinge gleich behandeln* wesentlich gewesen, da er ansonsten den Ausdruck nicht hätte verstehen können.

Hanne muss nach dem Lesen des Stimulus länger nachdenken. Sie fragt nach der Bedeutung von *Lotterie*. Der Interviewer fragt sie, ob sie *Lotto* kenne, was sie bejaht, und vermittelt ihr daraufhin über diesen Weg die Bedeutung von *Lotterie*. Anschließend äußert sich Hanne folgendermaßen:

Also die sogenannte Asyl-Lotterie ((7s)) / also die soll ja beendet werden auf jeden Fall und also ((4s)) / also ich denke, dass / also die sollen dann ja gleichbehandelt werden, weil das soll ja gestoppt werden, dass manche dann mehr bevorzugt werden als die anderen ↓

Hanne gibt den Inhalt paraphrasiert wieder. Dabei fügt sie die Deutung hinzu, dass eine Bevorzugung bestimmter Asylsuchenden beendet werden soll. Dieser Sachverhalt wird so im kurzen Schulbuchtext (Stimulus) nicht vermittelt und ist bereits von ihr Hinzuge-dachtes bzw. Gedeutetes. Dieses Deutungselement ist Ansatzpunkt ihrer weiteren Interpretation. Als der Interviewer sie fragt, warum der Ausdruck *Asyl-Lotterie* im Zusammenhang verwendet wird, um so Aussagen von ihr zu ihrem Ausdrucksverstehen zu elizitieren, antwortet sie folgendermaßen: „Weil / also da werden ja manche nur raus / also rausgenommen und die bekommen dann vielleicht mehr als die anderen oder 'ne bessere Wohnung und ähm / oder Arbeit und die anderen, die werden dann schlechter behandelt ↓“. Hanne führt ihre Interpretation weiter, dass manche Asylsuchende besser behandelt werden als andere. Sie geht nicht explizit auf *Asyl-Lotterie* ein, daher fragt sie der Interviewer weiter, nach welchem Prinzip – ihrer Ansicht nach – die Menschen selektiert bzw. zugeordnet werden. Auf dieser Basis versucht sie, eine Analogie herzustellen:

Vielleicht eher nach Familien, oder ↑ ((leise)) Also ((3s)) beim ((5s)) / also echt, beim Asylverfahren denk ich schon, dass sie das so nach Familien dann / also dass die die nicht trennen wollen und dass dann vielleicht auch die Familien so 'ne größere Wohnung bekommen ↓ Und beim Lotterie ((4s)) ähm ((3s)) / also Zahlen gehören ja auch manchmal zusammen und / ja ↓ Vielleicht deswegen irgendwie ↓

Hannes Verstehensgrundlage ist ihre Einschätzung, dass Asylsuchende unterschiedlich behandelt werden. Das Determinatum *-Lotterie* versucht sie, mental in den Bereich ihrer Einschätzung zu integrieren, d.h. sinnvoll an ihre Verstehensgrundlage anzukoppeln. Sie geht nicht vom Versprachlichten – vom Ausdruck *Asyl-Lotterie* – aus, sondern bildet eine Analogie basierend auf der von ihr gesetzten Verstehensfolie: Die Zusammengehörigkeit asylsuchender Familien entspricht der Zusammengehörigkeit mancher Zahlen. Unklar ist, an welche Art der Zusammengehörigkeit sie im Wirklichkeitsbereich der *Lotterie* und Zahlen denkt. Jedenfalls hat ihre Analogie im Zusammenhang weder Bestand noch eine Grundlage. Hanne kann sie nicht weiter begründen und daraus herleiten, welche Bedeutung der Ausdruck *Asyl-Lotterie* im Zusammenhang hat. Ihr Verstehen scheitert. Sie bleibt auf der Ebene der Analogiebildung stehen. Damit versteht sie weder den metaphorischen Bedeutungsaspekt des Zufalls, der sprachlich von einem Wirklichkeitsbereich in den anderen bzw. vom Konzept *LOTTERIE* auf das Konzept *ASYLVERFAHREN* übertragen wird, noch den durch die Metapher neu erzeugten – d.h. emergenten – Aspekt der Unangemessenheit des Zufalls als Grundlage des Herbeiführens von Entscheidungen bei Asylverfahren. Ihr Verstehensaufbau nach dem Wink des Interviewers scheitert u.a. am Ansatzpunkt: Sie überlegt, nach welchem Prinzip asylsuchende Personen als zusammengehörig klassifiziert werden, schließt dabei auf Familienzusammengehörigkeit und versucht, eine Entsprechung im mit *Lotterie* benannten Wirklichkeitsbereich (Zusammengehörigkeit von Zahlen) zu finden. Dabei sollte die Frage des Interviewers sie auf den Zufall als Entscheidungsprinzip der *Lotterie* aufmerksam machen. Hanne setzt also im falschen Suchraum an: im mit *Asyl* benannten und mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich.

Zwei von drei DaM-SuS der Gruppe B verstehen *Asyl-Lotterie* nicht. Emil und Hanne scheitern daran, dass sie abweichende Verstehensgrundlagen oder Anknüpfungspunkte für ihre Deutungen setzen, von deren Basis sie Analogien entwickeln. Emil begreift *Lotterie* als Glücksspiel in Bezug auf die Asylsuchenden, die eine fünfzigprozentige Gewinnchance haben, *Asyl* zu erhalten. Hanne begreift *Lotterie* als familiäre Zusammengehörigkeit von Asylsuchenden. Beide bilden Analogien, die jedoch nicht relevant sind und ihnen das Erkennen bzw. Verstehen des metaphorischen – d.h. zu übertragenden – Bedeutungsaspektes nicht ermöglichen. Sie kommen somit nicht über eine Analogiebildung, die auf fehlerhaften Inferenzen und/oder dem falschen Ausgangsbereich basiert,

hinaus. Nur die Schülerin Efi begreift, dass das Determinatum *-Lotterie* den Aspekt des Zufalls transportiert, der im (Ziel-)Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren (Zieldomäne der Übertragung) für das Verständnis sorgt, dass dieser ungeeignet ist. Auch das versteht Efi („[...] es soll [...] nicht dem Zufall überlassen werden↓“).

7.3.5 DaZ-SuS der Gruppe B

Adrijana liest zunächst den Textausschnitt und äußert sich anschließend wie folgt dazu:

Also ich glaube, so, wie ich das jetzt verstehe, also die sogenannten Asyl-Lotterien, dass die vielleicht, das soll jetzt nicht komisch klingen, vielleicht nicht mehr viel Platz für so viele Flüchtlinge haben und deswegen wollen vielleicht Politiker das beenden, dass die nicht so viele Flüchtlinge aufnehmen, also beziehungsweise nicht können↓ Dass die das beenden wollen vielleicht↓ Und *Asyl-Lotterie*, ja so, ich weiß nicht, wie ich das erklären soll ((flüsternd)) ((lacht)) / ähm ((...)) / ↓

Es wird deutlich, dass Adrijana stimulusexternes Wissen einsetzt. Sie bezieht das Prädikat *soll beendet werden* auf die zum Zeitpunkt der Datenerhebung aktuell geführte gesellschaftliche und politische Debatte zum Flüchtlingsaufnahmestopp. Auf dieses Wissen greift sie für ihren Verstehensaufbau zurück; es dient gewissermaßen als interpretatorischer Rahmen. Zum metaphorischen Ausdruck *Asyl-Lotterie* selbst äußert sie bisher nur, dass sie nicht wisse, wie sie den Ausdruck erklären solle. Daher fragt der Interviewer, ob sie die Bedeutung des Determinatums *-Lotterie* kenne, was sie wie folgt beantwortet: „Ja, Lotto↓ Da gewinnt man sozusagen↓“. Auch die Bedeutung des Ausdrucks *Asyl* ist ihr bekannt. Um das sprachliche Wissen zu *Asyl* abzusichern, sprechen Adrijana und der Interviewer über die Bedeutung des Ausdrucks im Zusammenhang. Anschließend fragt der Interviewer, warum das Kompositum *Asyl-Lotterie* verwendet wird, um eine Explikation ihres Verstehens zu elizitieren. Sie beantwortet die Frage folgendermaßen:

[S]o vielleicht so *Lotterie* ist ja / kann man eigentlich fast nur gewinnen↓ Oder man verliert, das ist ja / kommt ja eigentlich auf's Glück an↓ Und ((...)) / und das vielleicht mit der *Lotterie* so, dass die Menschen sozusagen kommen, soll so beendet werden↓ Wie das Geld halt kommt sozusagen↓ Ich glaub, so ist das gemeint↓

Adrijana kann abstrahieren und Glück im Zusammenhang mit *Lotterie* als Ursache, die beim Glücksspiel für ein erfolgreiches Resultat – den Gewinn – verantwortlich ist,

sowohl identifizieren als auch benennen. Glück als Ursache basiert auf ihrer Annahme, dass „man eigentlich fast nur gewinnen [kann]↓“. Mit dieser Annahme schlägt sie hinsichtlich ihrer Bedeutungsrekonstruktion einen falschen Weg ein. Bei *Lotterie* im konkreten Verwendungszusammenhang ist nicht der Aspekt des Glücks entscheidend. Ihr Verständnis von *Lotterie* expliziert sie weiterhin mit dem Nebensatz „[...] dass die Menschen sozusagen kommen [...]“. Er übernimmt die Funktion des Subjekts – der Nominalgruppe *Die sogenannte „Asyl-Lotterie“* im Stimulus – und erhält in der Synthese die Prädikation des Stimulus mit zusätzlich eingefügtem *so*: „[...] soll so beendet werden↓“. Dieses Verständnis ist einerseits falsch, andererseits kann es (aufgrund dessen) nicht als Grundlage zum Verstehen der Metapher dienen. Adrijana versprachlicht eine Analogie im Vergleich „Wie das Geld halt kommt sozusagen↓“. Hierfür verwendet sie den Adjunkt *wie*. Die Analogie hängt jedoch gewissermaßen in der Luft: Sie lässt sich weder mit dem Verwendungszusammenhang noch mit Adrijanas Deutung vereinbaren. Das Beenden der Einwanderung von Personen entspricht – nach Adrijanas Analogie – dem Beenden des Geldregens bei der Lotterie im Falle eines Gewinns. Diese Deutung erzeugt einen Kohärenzbruch und stellt ein Missverständnis bzw. eine Fehldeutung dar. Auf dieser Basis kann es Adrijana nicht gelingen, den metaphorischen Aspekt zu verstehen. Dieser ist jedoch die Grundlage für das Verstehen des emergenten Aspekts, der durch die Übertragung entsteht.

Nachdem er den modifizierten Textausschnitt gelesen hat, fragt Meran nach der Bedeutung des Kompositums *Asyl-Lotterie*. Es stellt sich heraus, dass er die Bedeutung von *Lotterie* nicht kennt und *Asyl* ebenfalls nicht richtig versteht bzw. zumindest sein Verständnis nicht angemessen versprachlicht: „Also *Asylanten* sagt man ja↓ Halt ähm ((1s)) Flüchtlinge↓“. Damit bestimmt er lediglich Personen, die *Asyl* suchen, aber nicht die Bedeutung von *Asyl* selbst. Wie sich herausstellt, kennt Meran die Bedeutung des Ausdrucks *Asyl* nicht. Daher vermittelt ihm der Interviewer dann, was mit dem Ausdruck *Asyl* gemeint ist. Die Frage, ob er *Lotterie* kenne, beantwortet er dann wie folgt: „Nein↓ ((1s)) Aber ich glaub, *Asyl-Lotterie* ist, wenn ähm / also Sie haben ja gerade gesagt, dass ((...)) die halt einen *Asyl* beantragen, und da machen die das, glaub ich↓“. Meran kennt – wie erwähnt – die Bedeutung des Ausdrucks *Lotterie* nicht und versteht ihn daher nicht. Er versucht, sich die Bedeutung zu erschließen, und kommt so zu dem Schluss, dass damit die amtliche Behörde bezeichnet wird, die sich mit der Bearbeitung von *Asyl*-anträgen befasst und in der *Asyl*suchende entsprechend *Asyl* beantragen können.

Anschließend vermittelt ihm der Interviewer die Bedeutung von *Lotterie*. Das tut er, indem er Meran zunächst fragt, ob er den Ausdruck *Lotto* kenne, was auch der Fall ist: „Also man geht halt da hin↓ Man kriegt halt so 'ne Karte und da sind mehrere Zahlen drauf und wenn man, glaub ich, halt Zahlen hintereinander bekommt, die halt da stehen, dann hat man Geld gewonnen↓“. Nachdem sichergestellt ist, dass Meran die Bedeutung sowohl des Determinans als auch des Determinatums von *Asyl-Lotterie* kennt, fragt ihn der Interviewer erneut, wie er das Kompositum verstehe. Merans Antwort kann entnommen werden, dass er *Asyl-Lotterie* nicht verstanden hat:

Halt Menschen aus verschiedenen Ländern, die halt kommen↓ Und das sind ja halt auch verschiedene Kategorien, zum Beispiel jetzt ((1s)) / also sie haben ja auch andere Eigenschaften↓ Und eine andere Kultur↓ Ja↓

Möglicherweise denkt Meran, dass *Asyl* und *Lotterie* zwei unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen zugehören („[...] das sind ja halt auch verschiedene Kategorien [...]“). Wenn dem so ist, dann bildet er die Analogie, dass die Unterschiedlichkeit von *Asyl* und *Lotterie* der Unterschiedlichkeit der Asylsuchenden (z.B. hinsichtlich ihrer Kultur) entspricht. Mit dieser inferierten Grundlage, für die er stimulousexternes Wissen bemüht, kann er die Metapher nicht verstehen.

Şahin liest den Stimulus und äußert sich zu seinem Verstehen folgendermaßen:

Ähm, da, denke ich, ist gemeint, dass / das ist ja ein Asylverfahren, die *Asyl-Lotterie*, dass Leute *Asyl* beantragen und nicht nach / nach einem System aufgenommen werden, sondern wie in der *Lotterie* gelost wird, wer ähm das *Asyl* bekommt und wer wieder zurück in das Heimatland muss↓ Ähm, ja und hier geht's halt darum, dass das beendet werden soll, dass wahrscheinlich ein richtiges System, wer / wer ähm *Asyl* bekommt, da entwickelt werden muss↓

Er kennt die Bedeutung sowohl des Determinans als auch des Determinatums. Zudem hat Şahin verstanden, dass *Asyl-Lotterie* *Asylverfahren* thematisch fortführt. So gelingt es ihm, die Bedeutung des Determinatums auf den Wirklichkeitsbereich der *Asylverfahren* zu beziehen. Die von ihm erkannte Analogie versprachlicht er mittels eines Vergleichs mit dem Adjunkt *wie* („[...] wie in der *Lotterie* gelost wird [...]“): Die Vergabe (bzw. der Erhalt) von *Asyl* verhält sich hinsichtlich des zugrundeliegenden (Entscheidungs-)Prinzips wie der Gewinn in der *Lotterie*. Des Weiteren versteht Şahin die darin enthaltene Kritik an dem Status quo der *Asylverfahren*. Er deutet das als Notwendigkeit,

ein System zu entwickeln („[...] dass wahrscheinlich ein richtiges System, wer / wer ähm Asyl bekommt, da entwickelt werden muss ↓“). Şahin gibt an, dass er den Ausdruck *Asyl-Lotterie* zuvor bereits kannte und meint, ihn im Radio und den Nachrichten rezipiert zu haben. Auch auf den Aspekt des Zufalls geht Şahin explizit ein, nachdem ihn der Interviewer gefragt hat, warum der Ausdruck *Asyl-Lotterie* im Zusammenhang verwendet werde: „Das ist ja, wie gesagt, kein bestimmtes System, nach dem diese Asylbewerber aufgenommen werden, sondern einfach zufällig deren Namen gelost werden ↓“. Da Şahin den originalen Schulbuchtextausschnitt nicht kennt, kann er nicht wissen, dass der Urheber der Kritik die EU-Kommission ist. Bei seinem Verständnis sind die Asylsuchenden, die auf unsystematische Art und Weise entweder Asyl erhalten oder nicht, der Bezugspunkt. Die administrativ-institutionelle Kritik bzw. Forderung bezieht sich auf eine andere Ebene: Die unterschiedlichen Asylverfahren der europäischen Länder sollen vereinheitlicht werden. Şahins Verständnis zielt also eher auf eine Kritik an der inneren Systematik von Asylverfahren, während die im Schulbuchtext vermittelte Kritik sich auf die Ungleichheit dieser Verfahren bezieht. Somit trifft Şahin mit seinem Verständnis nicht vollständig den Punkt, er stellt aber eine Analogie her, überträgt den Aspekt des Zustandekommens eines Resultats aus dem Wirklichkeitsbereich der Lotterie (Quelldomäne, Konzept LOTTERIE) auf den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren (Zieldomäne, Konzept ASYLVERFAHREN) und versteht damit auch den emergenten Aspekt der Kritik an der Systematik.

Zwei der drei DaZ-SchülerInnen der Gruppe B verstehen die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht. Adrijana nutzt stimulusexternes Wissen als Grundlage ihres Verstehensaufbaus. Sie stellt die Analogie her, dass das Beenden der Einwanderung von Personen dem Beenden des Gewinnens in der Lotterie entspricht. Somit schafft sie mental zwar eine Verbindung zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen, schafft es auf dieser Basis jedoch nicht, den metaphorischen Bedeutungsaspekt zu verstehen. Auch der emergente Bedeutungsaspekt bleibt ihr verborgen. Meran kennt die Bedeutung von *Lotterie* nicht und inferiert aus dem Zusammenhang, dass es sich bei *Asyl-Lotterie* um eine asylvergebende Behörde handelt. Er kann schlussendlich auch nur eine Analogie bilden. Diese ist anders geartet als die von Adrijana. Die Unterschiedlichkeit der beiden Ausdrücke *Asyl* und *Lotterie*, die aus verschiedenen Bereichen der Wirklichkeit stammen, entspricht seiner Auffassung nach der Unterschiedlichkeit zwischen den Asylsuchenden. So gelingt es ihm

ebenfalls nicht, den Zufall als zu übertragenen und die Ungeeignetheit dieses Selektionskriteriums als emergenten Bedeutungsaspekt zu verstehen. Nur Şahin in der Altersgruppe B der DaZ-SuS erreicht im Prinzip ein durchaus vollständiges Verstehen von *Asyl-Lotterie*. Er bildet die grundlegende Analogie, versteht den Zufall als Selektionskriterium und damit verbunden die Kritik am Status quo der Asylverfahren. Allerdings setzt er einen abweichenden Bezugsrahmen: Er versteht den Ausdruck als Kritik an der inneren Systematik der Asylverfahren und nicht als Kritik an der Verschiedenheit der Asylverfahren in den Ländern Europas.

7.3.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B

Adri kennt den Ausdruck *Asyl* nicht. Daher vermittelt ihm der Interviewer, bereits bevor Adri den Textausschnitt liest, was *Asyl* bedeutet. Nachdem er den Textstimulus gelesen hat, geht Adri zunächst auf sein Verständnis des letzten Satzes ein: „Also der letzte Satz heißt, dass die andere Länder kein Krieg mehr haben und kein Gefahr haben sollen, also /“. Adri hat – wie sich zeigt – den letzten Satz nicht richtig verstanden. Er nutzt stimulsexternes Wissen, um sich die Bedeutung des Satzes zu erschließen. Damit er überhaupt eine Grundlage hat, um sich die Bedeutung des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* erschließen zu können, erläutert ihm der Interviewer den Zusammenhang und vermittelt ihm den Inhalt des Textausschnitts (verstehensermöglichendes Unterstützungshandeln). Anschließend fragt er Adri, wie er den Ausdruck versteht. Adri sichert zunächst sein Verständnis des Determinatums *-Lotterie* ab: „((4s)) *Lotterie* heißt so ähm ((...)) Dings / gibt's auch so eine Million ((lacht)) Geld und so, ne↑“. Nachdem das geklärt ist, liest er den Textausschnitt erneut und formuliert eine Vermutung, wie der Ausdruck im Zusammenhang zu verstehen ist: „((4s)) Vielleicht, dass / dass die Leute, hier kommen, da bleiben darf so bei / bei Glück↓“. Adri gelingt die Abstraktion, dass es sich bei *Lotterie* um ein Glücksspiel handelt. Seine Interpretation, dass Flüchtlinge bzw. Asylsuchende, die nach Deutschland kommen („[...] hier kommen [...]“), hierbleiben dürfen, wenn sie Glück haben, entspricht nicht dem, was im Textausschnitt vermittelt und mit *Asyl-Lotterie* ausgedrückt werden soll. Er beachtet u.a. das Prädikat des Satzes, der *Asyl-Lotterie* enthält, nicht. Für sein Verstehen macht er einerseits Gebrauch von der von ihm geleisteten Abstraktion (Glücksspiel), andererseits nutzt er Präsuppositionen, die so nicht sprachlich im Textausschnitt ausgedrückt werden. Somit scheitert sein Verstehen. Er kann – wie erwähnt – abstrahieren (*Lotterie* als ‚Glücksspiel‘) und bildet die Analogie, dass das

Gewähren des Bleiberechts dem Lotteriegewinn entspricht. Dabei identifiziert er Glück als Entscheidungsprinzip, das er aus dem (mental repräsentierten und sprachlich symbolisierten) Wirklichkeitsbereich der Lotterie in den Wirklichkeitsbereich des Asylverfahrens überträgt. Ohne die Unterstützung des Interviewers wäre sein Verstehen direkt daran gescheitert, dass er die Bedeutung diverser Ausdrücke im Stimulus nicht kannte. So zeigt sich, dass er abstrahieren, Analogien bilden und einen Bedeutungsaspekt übertragen kann. Er hat sich also bereits wesentliche sprachlich-kognitive Handlungsressourcen bzw. Fähigkeiten aneignen können, auch wenn sein Verständnis in gewissen Hinsichten vom Gemeinten abweicht.

Habib kennt den Ausdruck *Asyl*: „Ich weiß, was *Asyl* bedeutet, ja klar↓ Also bin ich auch *Asyl*↓“. Der Interviewer stellt zunächst sicher, dass Habibs Verständnis von *Asyl* richtig ist. Anschließend erläutert er den Zusammenhang und geht dabei auf *Asylverfahren* ein. Habib gibt den Inhalt des Textausschnitts dann leicht paraphrasiert wieder:

Okay↓ Die / die europ / europische Länder haben unterschie / unterschiedliche Regeln, also die überall haben eine eigene Regel, wie sie mit Flüchtling umgehen, also wie sie mit klarkommen↓ Wie mit Flüchtling klarkommen, man könnte so sagen, oder /↓ [...] Und äh ((3,5s)) alle Europa / alle Länder Europas sollen Flüchtlinge gleich behandeln: Also die sollen gleich behandeln wie ein normales Mensch, so meinen↓

Habib versteht den Inhalt so, dass eine Gleichbehandlung von Flüchtlingen gefordert wird. Dieses Verständnis bzw. diese Interpretation drückt er u.a. mittels eines Vergleichs aus („[...] wie ein normales Mensch [...]"). Der Interviewer sagt ihm anschließend, dass das nicht gemeint ist. Habib reagiert darauf mit der Versprachlichung einer weiteren, alternativen Vermutung: „Ah, oder vielleicht weil / äh, man könnte das entschieden, dass äh nicht so hier lebt ihr besser und da ist besser, also das muss so gleich entschieden werden↓“. Damit kommt Habib einem Verstehen des Inhalts näher. Er äußert zudem, dass er den letzten Satz nicht verstehe, woraufhin der Interviewer ihm vermittelt, was der letzte Satz bedeutet. Danach fragt ihn der Interviewer nach seinem Verstehen von *Lotterie* und elizitiert damit auch Äußerungen von Habib zu seinem Verstehen des Kompositums *Asyl-Lotterie*.

Äh, *Lotterie* ist so / also zum Beispiel es gibt Asyl oder Flüchtlinge, die zum Beispiel / die haben Griechenland geboren und die sind jetzt in Deutschland↓ Das ist so Flüchtlinge oder so↓ Ja, also / aber *Asyl-Lotterie* ist zum Beispiel, wenn man von Heimat kommt, und seine Heimat gibt Krieg oder kaputt oder irgendwie Problem oder ((...)) / und deswegen muss er ja andere Leben haben und wenn das später ruhig ist und sowas, dann er zum Heimat gehen↓

Habib versteht *Asyl-Lotterie* nicht. Er nutzt stimulousexternes Wissen als Bezugsrahmen seines Verstehensaufbaus. Seine eigenen Fluchterfahrungen (Erfahrungswissen) dienen ihm als Supplementierung seiner Verstehensfolie. Habib kennt weder *Lotterie* noch *Lotto*. Als ihm der Interviewer vermittelt, dass es sich dabei um ein Glücksspiel handelt, reagiert er mit „Ja, ja, ja, ja, das kenne ich, ja↓“. Nachdem sichergestellt ist, dass Habib die Bedeutung des Determinatums kennt, fragt der Interviewer, warum der Ausdruck *Asyl-Lotterie* verwendet wird, um so eine Verstehensexplikation, die sich v.a. auf das Kompositum bezieht, zu elizitieren. Habib antwortet wie folgt:

Also weil gibt's vielleicht ja Flüchtlinge, die, wie gesagt, wie Sie gesagt haben, die so spiel und kriegen später Geld↓ Nein, nicht Geld, also wenn das richtig oder falsch ist, kriegen die vielleicht Geld↓

Habib versteht *Asyl-Lotterie* nicht als Metapher. Er versucht, auf der Basis der wörtlichen Grundbedeutung ein Verstehen herzustellen. Dann unternimmt der Interviewer einen weiteren Versuch, indem er Habib fragt, inwiefern *Asyl* wie ein Glücksspiel sei, womit er einerseits die Abstraktion (*Asyl* als ‚Glücksspiel‘) selbst verbalisiert und andererseits das Vergleichsverhältnis (*Asyl* wird mit einem Glücksspiel verglichen) explizit macht. Damit versucht er bei Habib mental eine Suchprozedur auszulösen: Habib muss, um die Frage zu beantworten, nach der Vergleichsdimension bzw. dem Tertium comparationis zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen in seiner Vorstellung sowie im (sprachlichen) Verwendungszusammenhang suchen. Dies gelingt Habib jedoch nicht.

Ah, weil / weil die nicht äh ((2,5s)) / zum Beispiel ich bin Asyl, ich bin in Deutschland↓ Also ich bin nicht Deutsche, ich bin zum Beispiel / ich / ich bin Syrer↓ Also ich komm aus Syrien, aber ich / ich / ich lebe in Deutschland↓ So meinen die zum Beispiel↓

Habibs Verstehensbasis bleibt weiterhin die eigene Fluchterfahrung, mit der er versucht, sich die Bedeutung des Ausdrucks zu erschließen und dieses Verstehen zu verbalisieren.

Mit diesem Deutungsrahmen kann er jedoch kein Verstehen herstellen. Er wird schlussendlich weder *Asyl-Lotterie* noch den kurzen schriftsprachlichen Text verstanden haben.

Hadil kennt den Ausdruck *Asylverfahren* nicht. Der Interviewer vermittelt ihr sowohl die Bedeutung des Determinans *Asyl* als auch die Bedeutung des Determinatums *-verfahren*. Anschließend fragt Hadil nach der Bedeutung von *Lotterie*. Nachdem ihr der Interviewer auch die Bedeutung von *Lotterie* vermittelt hat, expliziert Hadil ihr Verständnis des Textausschnitts.

Also ähm ((2s)) es gibt ja ganz viele Länder, also sozusagen / also die in Europ / Europa / und äh die auch ähm Flüchtlinge jedes Jahr wahrscheinlich bekommen oder mehr (...), ja, ganz viele und die werden anders behand / be / behänder / behändalt / behandelt ↓ [...] Zum Beispiel hier in Deutschland zum Beispiel besser als in andere Länder und wahrscheinlich in andere Länder besser als hier und ähm es kommt eigentlich / ich glaube, es kommt drauf, die / wie die Leute an / also wie die Leute an die anderen anseh / an / angucken oder so ↓ Wahrscheinlich akzeptieren die den, ohne so nach / so richtig nachzudenken, was die / ja, warum sind die hier gekommen und / und manche haben Vorurteile, also ohne / ohne zu fragen, die haben immer das ähm, ja, ((...)) Gedanke, dass die einfach schlecht sind, die sind hier gekommen, um Geld zu bekommen und die wollen nicht arbeiten, Deutschland gar nicht geben und das find ich eigentlich falsch ↓ Also weil manche sind eigentlich auch so ↓ Also es gibt auch schlechte Leute ↓ Und jetzt steht hier, dass das / das / also das wird / also dass alle Flüchtlinge gleich behän / be / behandelt mu / soll / also müssen eigentlich und ähm also die Asyl-Lotterie soll beenda / been / beendet werden ↓ Also ähm dass es nicht mehr gibt, also diese Asyl, wie gesagt, also die ähm, was war das nochmal ((Exothese)), die Leute haben die weggehen und so nach Deutschland kommen, das muss beändert werden, also egal, wie jetzt, ob die jetzt Krieg haben oder nicht, die sind jetzt in Deutschland und die müssen wie die anderen behandeln ↓

Hadil versteht den Textausschnitt und den Ausdruck *Asyl-Lotterie* nicht. Sie bemüht stimulousexternes Wissen, um eine Interpretation des sprachlich vermittelten Sachverhalts herzustellen. Dabei dient das stimulousexterne Wissen als primärer Bezugsrahmen ihrer Deutung. Sie geht nicht auf den Bedeutungsbeitrag des Determinatums *-Lotterie* ein und versteht den Satz, der die Metapher enthält so, dass eine Trennung zwischen Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten in Deutschland aufgehoben werden soll, sodass eine Gleichbehandlung der Menschen daraus resultiert. Hadil geht u.a. auf Vorurteile von deutschen BürgerInnen gegenüber Asylsuchenden ein. Damit bringt sie zusätzliches Wissen ein, das nicht Gegenstand des Stimulus ist. Der Interviewer erklärt ihr abschließend, wie der Ausdruck im Zusammenhang gemeint ist. Sie kannte *Asyl-Lotterie* vorher nicht und sagt, dass ihr die Anführungszeichen und *sogenannte* beim Verstehen geholfen hätten. Da sie kein Verständnis herstellen können, handelt es sich bei ihrer Aussage um ein Artefakt. Sie kann weder eine Analogie bilden, noch weitere

verstehensrelevante Teilschritte mental durchlaufen. Zu begründen ist das u.E. mit ihrem Einsatz von stimulousexternem (Komplementär-)Wissen zur Supplementierung ihrer Verstehensbasis und ihrer Nicht-Orientierung am sprachlich Vermittelten. Es ist anzunehmen, dass sie so verfahren muss, da ihr das sprachliche Wissen zum Herstellen eines Verständnisses fehlt. Die nötigen Ressourcen für das Verständnis einer Metapher stellen die Konstellation und der Text/Diskurs für die mentale Verarbeitung bereit. Wird zusätzliches Wissen als Teil einer Verstehensfolie herangezogen, weil die SuS auf der Basis der vorliegenden sprachlichen Realisierungen (die Metapher und ihr konkreter Verwendungszusammenhang) kein Verständnis herstellen können, handelt es sich u.E. um schülerseitiges Raten (*guessing*; vgl. Rehbein/Romaniuk 2014).

Alle drei neu zugewanderten SuS der Gruppe B verstehen *Asyl-Lotterie* nicht. Adri kann die Abstraktion *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ leisten, macht aber Gebrauch von stimulousexternem Wissen und supplementiert so mittels Präsuppositionen seinen Verstehensrahmen, der aufgrund seines noch nicht so entwickelten sprachlichen Wissens der Zielsprache Deutsch ihm keine ausreichende Grundlage bietet, um Verstehen herzustellen. Ihm gelingt es allerdings mit interviewseitiger Unterstützung, eine Abstraktion zu leisten, Analogien zu bilden und den Aspekt des Glücks aus dem Wirklichkeitsbereich der Lotterie in den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren zu übertragen. Das zeigt, dass ihm zwar wesentliches sprachliches Wissen in der Zielsprache Deutsch fehlt, er aber – nach der Vermittlung dieses verstehensrelevanten Wissens – in der Lage ist, die prinzipiell für das Metaphernverstehen nötigen kognitiven Operationen zu leisten.

Habib nutzt seine eigene Fluchterfahrung als Verstehensbasis und versucht, *Asyl-Lotterie* auf eine nicht metaphorische Weise zu deuten. Somit versteht er die Metapher nicht. Auch Hadil nutzt stimulousexternes Wissen. Sie beachtet den Bedeutungsbeitrag des Determinatums *-Lotterie* gewissermaßen nicht. So gelingt es ihr nicht, eine relevante Analogie zu bilden und die weiteren Stufen des Metaphernverstehens mental zu durchschreiten.

7.3.7 DaM-SuS der Gruppe C

Luca liest zunächst den Stimulus und äußert sich dann zu seinem Verstehen von *Asyl-Lotterie*: „*Lotterie* ist ja bezogen auf Glücksspiel und auf Lottospielen und das ist ja / also das suggeriert ja so gesehen einen Zufall, eben einen zufälligen Ausgang, würde ich jetzt

verstehen, von einem Asylverfahren ↓“. Er ist direkt in der Lage den Aspekt des Zufalls zu verstehen und sein Verstehen diesbezüglich zu versprachlichen. Die Frage des Interviewers, ob er das Kompositum bereits rezipiert habe, beantwortet Luca folgendermaßen: „*Asyl-Lotterie* nicht, aber *Lotterie* in Bezug auf / also als ähm Beispiel für andere Glücks- / ((2,5s)) also in Texten hab ich schon mal gelesen, dass irgendwas ist wie eine Lotterie oder so ↓“. Luca versprachlicht einen Vergleich („[...] dass irgendwas ist wie eine Lotterie [...]“). Ihm ist die Lotterie als bildspendender Wirklichkeitsbereich (Quelldomäne) – seiner Aussage nach – vertraut. Zu seinem Vorgehen äußert er, dass er die Bedeutung beider Ausdrücke – Determinans und Determinatum – zusammengesetzt habe. So habe er sich die Bedeutung des Kompositums erschließen können. Luca kennt die Bedeutung aller Ausdrücke im Textausschnitt (Stimulus). Die Frage des Interviewers, ob Luca zum Verstehen von *Asyl-Lotterie* einen spezifischen Verwendungszusammenhang benötigt habe, beantwortet er wie folgt:

Ich hätt das jetzt nicht gewusst mit den / ((1s)) also ich hätt's / man hätt's sich denken können, aber dass es die unterschiedlichen Regeln für die europäischen Länder gibt und dass es ((1s)) / dass es gleiche Regeln geben sollte, ist ja logisch, würd ich sagen ((lacht)), aber das hätt ich jetzt nicht auswendig gewusst ↓

Die Aussage deutet u.a. auch darauf hin, dass es sich bei *Asyl-Lotterie* um eine neue bzw. kreative Metapher handelt, auch wenn Luca angibt, dass ihm das mit dem Ausdruck *Lotterie* benannte Wirklichkeitselement als bildspendender Wirklichkeitsbereich vertraut sei. Der Interviewer fragt Luca zudem, ob der Ausdruck seiner Einschätzung nach SuS mit nicht-deutscher Erstsprache Verstehensschwierigkeiten bereiten könnte und was schwierig sein könnte. Luca antwortet folgendermaßen: „Auf jeden Fall das Wort *Lotterie*, weil ist ja jetzt auch nicht so der allgemeine Sprachgebrauch, den man immer benutzt ↓“. Die Anführungszeichen und *sogenannte* waren für sein Verständnis nicht wesentlich: „((3s)) Hab das jetzt erstmal / also ich hab's gelesen, aber jetzt erstmal nicht so berücksichtigt ↓“. Luca versteht die Bedeutung der Metapher *Asyl-Lotterie* – auch ohne die Markierungen (*sogenannte* und die doppelten Anführungszeichen). Ihm gelingt es, den metaphorischen Bedeutungsaspekt des Zufalls vom mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich der Lotterie auf den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren zu übertragen. Grundlage dafür ist u.E. eine zuvor mental hergestellte Analogie, die er nicht explizit thematisiert – ebenso wenig wie den emergenten Bedeutungsaspekt, der durch die

Übertragung des metaphorischen Aspektes in den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren entsteht: die Ungeeignetheit des Zufalls im Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren. Es ist aber davon auszugehen, dass Luca in der Lage ist, auch den emergenten Bedeutungsaspekt zu verstehen, da er völlig selbstständig und relativ mühelos den Aspekt des Zufalls erkennt. Der Interviewer verpasst es jedoch, Luca weiter dazu zu befragen, so dass nur angenommen werden kann, dass er auch die Kritik am Status quo der Asylverfahren in den unterschiedlichen europäischen Ländern versteht.

Lukas versprachlicht ebenfalls selbstständig sein Verständnis des *Ausdrucks Asyl-Lotterie*, nachdem er den Stimulus gelesen hat.

Also ähm ((1s)) ich versteh das so, dass / also unter *Lotterie* versteht man ja sowas wie ähm ((1s)) / sowas wie ‚Glücksspiel‘ oder so, ähm, und ((1s)) wenn wir uns das jetzt in Bezug auf ((0,5s)) ähm das Wort *Asyl* vorstellen, ähm, es gibt ja immer verschiedene Asylverfahren, ähm, und ähm ((1s)) um einen *Asyl* (...) zu bekommen oder beantragen / zu beantragen oder beziehungsweise / ja, um das zu beantragen oder zu bekommen, ähm, ((1s)) wird das halt hier als Glücksspiel sozusagen gesehen und ähm diese Personen, die das dann halt beantragen, müssen ähm ((1s)) oder können dann halt nur Glück haben, um wirklich ein *Asyl* zu bekommen und ja, so versteh ich das jetzt irgendwie ↓

Lukas gelingt das Verstehen im Hinblick auf den Abstraktionsschritt: Er begreift *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘. Er kann auch die Analogie herstellen, dass das Gewinnen in der *Lotterie* dem Erhalt von *Asyl* entspricht. Dennoch versteht er die Metapher nicht vollständig, da er nicht auf den zentralen metaphorischen Aspekt (Zufall) eingeht. Somit schafft er es auch nicht, die Ungeeignetheit des Zufalls im Zusammenhang mit Asylverfahren und die damit verbundene Kritik zu verstehen. Lukas kannte das Kompositum *Asyl-Lotterie* zuvor nicht, sagt aber, dass ihm die beiden Bestandteile des Kompositums genügten, um sich die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* erschließen zu können. Die Frage, ob *sogenannte* und die Anführungszeichen förderlich für das Verstehen waren, beantwortet Lukas wie folgt: „Ja, also an sich ähm hat’s ähm das halt nur noch meine ((0,5s)) Vermutung verdeutlicht, also mit diesen ((2s)) Gänsefüßchen, aber so an sich, ((0,5s)) nee ↓“.

Auch René verbalisiert selbstständig, wie er *Asyl-Lotterie* versteht, nachdem er den Stimulus gelesen hat.

Also *die sogenannte Asyl-Lotterie*: Also *Lotterie* ist halt ein Glücksspiel und dadurch, dass halt die / Asyl ist ja, glaub ich, dieses ähm / diese Politik oder das, was man halt macht oder diese Regeln, die halt diese Flüchtlinge einbehalten müssen mit diese / das, was halt Europa mit den Flüchtlingen vorhat und wie halt diese Flüchtlingspolitik funktioniert, und dadurch, dass halt ((...)) / diese Flüchtlingspolitik ist sehr sch / ((...)) sehr scharf kritisiert wird und dass halt die sogenannte Asyl-Lotterie / dass halt es ein sehr / es ist ein Glücksspiel, es ist halt zufällig, irgendwann mal wird es klappen, aber es wird halt sehr häufig nicht klappen↓

René supplementiert seinen Deutungshorizont bzw. seine Verstehensgrundlage mit Wissens-elementen aus der zum Zeitpunkt der Datenerhebung aktuellen gesellschaftlichen und politischen Debatte zum Umgang mit Flüchtlingen. Somit nutzt er auch stim-ulusexternes Wissen. Die vielen Abbrüche können als Ausdruck seiner mentalen Inter-pretationsarbeit in actu verstanden werden. Er leistet die Abstraktion, *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ zu verstehen. Auch den Bedeutungsaspekt des Zufalls versteht er („[...] es ist halt zufällig [...]“). Allerdings dient ihm das stimulsexterne Wissen als primärer Be-zugsrahmen seines Verstehensprozesses, sodass er die Abstraktion (*Lotterie* als ‚Glücks-spiel‘) und den Aspekt des Zufalls in diesen Deutungsrahmen integriert. René orientiert sich in erster Linie nicht am im kurzen modifizierten Schulbuchtext vermittelten Wissen und an *Asylverfahren* als Hauptthema, sondern bezieht sein Verstehen auf das impor-tierte Gewusste. Somit kommt er zu dem Verständnis, dass die Flüchtlingspolitik scharf kritisiert wird und es ein Glücksspiel ist, ob diese gelingt oder nicht. Über das Gelingen entscheidet der Zufall. Dieses Verständnis weicht vom im Text Gemeinten ab. Er ist sich nicht sicher darüber, ob er *Asyl-Lotterie* vorher bereits rezipiert hat, kannte aber jeden-falls sowohl die Bedeutung des Determinans als auch die Bedeutung des Determinatums und sagt, dass ihm das zum Verstehen genügte, da er die Bedeutungen der Bestandteile verbunden hat. Zur Frage, ob ihm *sogenannte* und die Anführungszeichen beim Verste-hen geholfen hätten, antwortet er wie folgt:

Ja, *Asyl, die sogenannte Asyl-Lotterie*, das ist halt durch diese Anführungsstrichen / das ist ja / ((...)) es ist / also *die sogenannte Asyl-Lotterie*, man meint es halt nicht so, aber das ist halt ein anderes / eine Umschreibung von dem, was man halt damit auswirken möchte↓

Er bestimmt die Metapher *Asyl-Lotterie* als „eine Umschreibung von dem, was man halt damit auswirken möchte“. Bei seiner metasprachlichen Reflexion kommt er so zu dem Schluss, dass die Verwendung des metaphorischen Ausdrucks bzw. der gesamten Nomi-nalgruppe, die die Metapher enthält und Subjekt des Satzes ist, eine bestimmte Wirkung

erzielt. *Asyl-Lotterie* bestimmt er dabei jedoch nicht explizit als Metapher, sondern als Umschreibung.

Nur ein DaM-Schüler der Gruppe C (Luca) versteht *Asyl-Lotterie* im Hinblick auf den metaphorischen Bedeutungsaspekt des Zufalls. Er überträgt den Aspekt des Zufalls vom Wirklichkeitsbereich der Lotterie (Konzept LOTTERIE) in den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren (Konzept ASYLVERFAHREN). Damit kommt er einem vollständigen Metaphernverstehen sehr nahe, auch wenn er nicht explizit auf den Aspekt der Ungeeignetheit des Zufalls im Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren und damit auf die Kritik am Status quo der Asylverfahren eingeht. Lukas kann *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ abstrahieren und eine Analogie herstellen, er überträgt jedoch nicht den Aspekt des Zufalls in den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren. Somit entgeht ihm auch der Aspekt der Ungeeignetheit. Renés Verständnis weicht vom Gemeintem ab. Er zieht stimulousexternes Wissen heran, das ihm als primärer Deutungsrahmen dient, in den er das Verstandene integriert. Ihm gelingt die Abstraktion (*Lotterie* als ‚Glücksspiel‘) und er stellt eine Analogie her (die europäische Flüchtlingspolitik verhält sich im Hinblick auf ihr Gelingen wie ein Glücksspiel). Auch den Aspekt des Zufalls versteht er („[...] es ist halt zufällig [...]“). Jedoch entsteht durch seinen Deutungsrahmen und die Analogie das Verständnis, dass das Gelingen der Flüchtlingspolitik vom Zufall bestimmt ist.

7.3.8 DaZ-SuS der Gruppe C

Milo liest den Textausschnitt und äußert sich anschließend zu seinem Verständnis.

Ähm, ((3s)) also es geht in dem Text darum, dass man ((2s)) Asyl-Beantragende / also Flüchtlinge gleichbehandelt ↓ Und mit *Asyl-Lotterie*, hätt ich jetzt gesagt, in der / der Lotterie, das ist ja ein Glücksspiel ↓ Man kann den großen Gewinn ziehen oder nicht ↓ Ich hätt jetzt gesagt vielleicht, dass manchen / manche ein besseres Schicksal trifft als andere ↓

Der Interviewer greift diesen versprachlichten Gedanken von Milo auf und fragt, ob er verstünde, welches bessere Schicksal im Zusammenhang gemeint sei. Milo antwortet wie folgt: „Ich glaube, bessere Chancen in dem Land, in dem man ankommt ↓“. Ihm gelingt die Abstraktion von *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘. Außerdem bildet er eine Analogie: Der Lotteriegewinn entspricht einem besseren Schicksal von Flüchtlingen im aufnehmenden Land. Allerdings identifiziert er nicht den Bedeutungsaspekt des Zufalls als

relevantes Wissenselement im Wirklichkeitsbereich der Lotterie, um ihn in den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren zu übertragen. Erst auf dieser Basis wird die Ungeeignetheit des Zufalls im Zusammenhang mit Asylverfahren bzw. die Kritik am Status quo der Asylverfahren verständlich. Milo setzt das Schicksal der Flüchtlinge als Bezugsrahmen seines Verstehens und deutet *Lotterie* als Glücksspiel so, dass die Flüchtlinge entweder gewinnen oder nicht. Dabei handelt es sich – wie bereits erwähnt – einerseits um eine Abstraktion (*Lotterie* als ‚Glücksspiel‘), andererseits um eine Analogie (der auf Glück basierende Lotteriegewinn entspricht einem besseren Schicksal von Asylsuchenden), nicht jedoch um das Übertragen eines Bedeutungsaspektes von einem mental repräsentierten und sprachlich symbolisierten Bereich der Wirklichkeit in einen anderen. Durch das Setzen dieses Bezugsrahmens (Schicksal der Flüchtlinge) gelingt es Milo nicht, über eine Analogiebildung hinauszukommen. Er versteht weder den metaphorischen noch den emergenten Bedeutungsaspekt, der das Resultat der Übertragung ist. Milo äußert, dass dieser Textausschnitt schwieriger und mit Nachdenken verbunden sei. Der Interviewer fragt ihn, warum er das so auffasst, um eine Begründung von Milo zu elizitieren. Diese lautet wie folgt:

Weil das sind sowas wie Metaphern eigentlich ↓ Wie vorhin auch, dass man / mit der Lotterie verbindet man nicht direkt so ein Thema und dann ist das ein bisschen schwieriger ↓ Man muss sich erstmal, so war's bei *Lotterie*, erklären, was ist *Lotterie*, man fragt sich sowas und dann äh kann man dann so eine Verbindung ziehen, was / was Flüchtlinge eigentlich in einem Land machen und was ist *Lotterie* und dann kann man da so 'n Bezug finden, um das zu erklären ↓

Milo versprachlicht eine metasprachliche Reflexion seines Verstehensprozesses. Er benennt in seiner Einschätzung das im Rahmen der Untersuchung behandelte Phänomen als Metapher („[...] das sind sowas wie Metaphern eigentlich ↓“) und geht auf den Erwartungsbruch ein, der durch den metaphorisch verwendeten Ausdruck im synsemantischen Umfeld (semantische Unverträglichkeit bzw. Widerspruch) erzeugt wird („[...] mit der Lotterie verbindet man nicht direkt so ein Thema [...]“). Zudem beschreibt Milo seinen Verstehensprozess, wobei er mit dem Indefinitum *man* abstrahiert und eine Distanz zu der eigenen Subjektivität herstellt („Man muss sich erstmal [...]“). Er beschreibt, dass er nach einer Verbindung (Analogie) zwischen beiden (sprachlich ausgedrückten) Wirklichkeitsbereichen suchen muss, um sich die Bedeutung von *Lotterie* im Zusammenhang (aktuelle Bedeutung) erschließen zu können. Die Reflexion seines

Verstehensprozesses zeigt einerseits, dass Milo nicht *Asylverfahren* als das Hauptthema des Textes als primären Bezugsrahmen seiner Deutung setzt, sondern *asylsuchende Personen* („[...] was Flüchtlinge eigentlich in einem Land machen [...]“). Andererseits bestätigen seine Äußerungen im Rahmen seiner metasprachlichen Reflexion, dass sein Verstehensprozess nicht über die Analogiebildung hinausgeht.

Nachdem sie den Stimulus gelesen hat, sagt Ronahi, dass sie die Bedeutung von *Lotterie* nicht kenne: „((2,5s)) Also *Lotterie* kenn ich nicht↓“. Daraufhin vermittelt ihr der Interviewer die Bedeutung von *Lotterie* über den Ausdruck *Lotto*, dessen Bedeutung ihr bekannt ist. Im Anschluss expliziert sie ihr Verstehen.

Ach so↓ ((11s)) ((liest erneut, überlegt)) *Lotto* ist ja eigentlich so, dass man was gewinnt, ((3s)) also dass die Asylanten / ((liest noch einmal den Text leise für sich selbst vor)) ((16s)) ich bin mir da zwar unsicher, aber dass sie nicht mehr so Glück haben werden sollen↑ Weil am Anfang sagt der ja, dass die gleichbehandelt werden sollten, aber dann sagt der *die sogenannte Asyl-Lotterie*, also dass diese Asylanten was gewinnen, soll beendet werden, aber ich bin mir da halt bisschen unsicher↓

Ronahi liest den Textausschnitt mehrfach, wodurch längere Pausen entstehen. Sie kann nicht umgehend ein Verstehen aufbauen. Ihre Unsicherheit äußert sie auch explizit („[...] ich bin mir da zwar unsicher [...]“). Auch die Frageintonation am Äußerungsende („[...] dass sie nicht mehr so Glück haben werden sollen↑“; Fragemodus) bestätigt, dass sich Ronahi hinsichtlich ihres Verständnisses bzw. ihrer Verstehensexplikation unsicher ist. Damit markiert sie das Gesagte als potentiell falsch; sie räumt so sprachlich für den kopräsenten Hörer – den Interviewer – die Möglichkeit ein, dass der (propositionale) Inhalt ihrer Äußerungen eventuell nicht zutreffen könnte. Auch in ihrer abschließenden Äußerung betont sie noch einmal ihre Unsicherheit („[...] aber ich bin mir da halt bisschen unsicher↓“). Ihre Unsicherheit entsteht dadurch, dass ihre Deutung von *Asyl-Lotterie* nicht mit dem Verwendungszusammenhang kompatibel ist. Sie versteht *Asyl-Lotterie* nicht metaphorisch, sondern verbindet die Bedeutungen der Bestandteile des Kompositums so, dass sie sich die Bedeutung ‚Gewinn der Asylsuchenden‘ erschließt („[...] dass diese Asylanten was gewinnen [...]“). Sie nutzt die asylsuchenden Personen als Bezugsrahmen und nicht das eigentliche Textthema (*Asylverfahren*). Das liegt möglicherweise daran, dass sie bisher nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Asyl* verfügt und im mentalen Lexikon eher *Asylanten* in der Bedeutung ‚Flüchtlinge‘ für sie verfügbar ist. In diesem Fall würde sie sich die Bedeutung von *Asyl* bereits über den Umweg

bzw. die Verwandtschaft mit *Asylanten* erschließen. Dieser Personenbezug hindert sie daran, den zu übertragenden Bedeutungsaspekt des Zufalls zu verstehen bzw. ihn zu identifizieren. Stattdessen begreift sie den Bedeutungsanteil von *Lotterie* so, dass Asylsuchende etwas gewinnen, wenn sie Glück haben. Was gewonnen werden kann, bleibt für das Verstehen unzugänglich. Auch der Grund für ihre Deutung, warum Asylsuchende „nicht mehr so Glück haben [...] sollen“, kann durch den Zusammenhang nicht erschlossen werden, da ihre Deutung nicht kompatibel ist mit dem im Textzusammenhang vermittelten Wissen. Es entsteht ein deutungsseitiger Kohärenzbruch. Diese Kohärenz- bzw. Kompatibilitätszäsur ist es schlussendlich, die Ronahis Unsicherheit hervorruft. Sie kann jedoch jedenfalls die Abstraktion *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ leisten („*Lotto* ist ja eigentlich so, dass man was gewinnt [...]“) sowie Glück als die Ursache eines Lotteriegewinns bestimmen. Somit kann Ronahi sowohl abstrahieren als auch auf Ursache-Wirkungszusammenhänge schließen. Aufgrund ihres Deutungsansatzes mit Asylsuchenden im Zentrum schafft sie es jedoch nicht, die Übertragung des Zufallsaspektes in den Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren zu leisten und somit auch die Ungeeignetheit des Zufalls im Zusammenhang mit Asylverfahren zu verstehen. Ronahi versteht die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht.

Tarik liest sich den Stimulus durch und initiiert dann selbstständig seine Verstehens-
explikation.

Asyl ist, glaub ich, wenn man nach Deutschland kommt und man die Genehmigung hat, hier zu bleiben↓ Also mit *Asyl-Lotterie* ist halt damit gemeint, dass äh / ich glaub, hier in / ich weiß nicht, hier in Deutschland aber auf jeden Fall, die Flüchtlinge, die so hierhin kommen, die meisten / voll viele kriegen halt äh das Asyl nicht und das wird halt so ausgelost so meistens und deswegen ist halt so *Lotterie*, weil die Lotterie ist ja auch so 'n Glücksspiel und da wird's ja auch ausgelost↓

Zunächst geht Tarik auf die Bedeutung von *Asyl* ein. Anschließend äußert er sich zu seinem Verstehen von *Asyl-Lotterie*. Dabei wird deutlich, dass er auf stimulousexternes Wissen zurückgreift („[...] voll viele kriegen halt äh das Asyl nicht [...]“). Im Text wird der Sachverhalt, dass Asylsuchenden u.a. in Deutschland das Asyl verwehrt wird, nicht behandelt. Tarik präsupponiert, dass die Asylanträge vieler Asylsuchender abgelehnt werden. Das verbalisiert er u.a. mit dem Quantifikativum *viele* in der Äußerung „voll viele kriegen halt äh das Asyl nicht [...]“. Er begründet die Verwendung von *-Lotterie* (Determinatum) auf der Basis einer Gemeinsamkeitsannahme: Bei der Vergabe von Asyl „wird

halt so ausgelost so meistens“ so wie beim Gewinnen in der Lotterie. Der Prozess des Auslosens liegt in beiden Wirklichkeitsbereichen als Entscheidungsprinzip zugrunde. Tarik stellt folgende Analogie her: Der Erhalt von Asyl entspricht im Hinblick auf das Entscheidungsprinzip dem Lotteriegewinn. Die Vergleichsdimension des Auslosens als Entscheidungsprinzip ist vereinbar mit der Abstraktion, die Tarik leistet: Er begreift *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ („[...] die Lotterie ist ja auch so 'n Glücksspiel [...]“). Die präsupponierten Wissensselemente, die Tariks Verstehensaufbau supplementieren, verhindern durch die Fokussierung auf den Sachverhalt des Genehmigens oder Ablehnens von Asylanträgen, dass Tarik *Asyl-Lotterie* als thematische Fortführung von *Asylverfahren* versteht und somit den mentalen Suchraum für den Abgleich des Vergleichskonzepts bzw. der Quelldomäne LOTTERIE mit dem Ausgangskonzept bzw. der Zieldomäne ASYLVERFAHREN festsetzt. Stattdessen gleicht er mental den sprachlich aufgerufenen Wirklichkeitsbereich der Lotterie mit einem ‚verschobenen‘ Wirklichkeitselement ab: der Asylvergabe. Zwar kann er erfolgreich abstrahieren und die oben genannte Analogie bilden, er kann so jedoch den zu übertragenen Bedeutungsaspekt des Zufalls als Entscheidungsprinzip nicht verstehen. An die Stelle des Zufalls tritt das Glück, das eine subjektbezogene Komponente hat (beide hängen durchaus eng zusammen). Ohne den Bedeutungsaspekt des Zufalls kann er die Ungeeignetheit, die durch die Übertragung entsteht, ebenfalls nicht verstehen. Ihm sind alle Wörter im Stimulus bekannt, *Asyl-Lotterie* hat er zuvor als Kompositum jedoch nicht rezipiert. Zur Frage, ob *sogenannte* und die doppelten Anführungszeichen ihm beim Verstehen geholfen hätten, antwortet er: „Ähm, ich glaube, *die sogenannte* wurd da unterstrichen, da es halt nicht so als Gesetz ist, sondern einfach nur so gesagt wurde und deswegen *die sogenannte* ↓“. Seinem Verständnis nach dienen die Markierungen dem Ausweisen von Alltagssprache.

Alle drei DaZ-SchülerInnen der Gruppe C verstehen die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht. Milo kann *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ abstrahieren und die Analogie bilden, dass der Lotteriegewinn einem besseren Schicksal im asylvergebenden Land entspricht. Im Zentrum seines Deutungsansatzes stehen Asylsuchende, nicht jedoch – wie vorgesehen – die unterschiedlichen Asylverfahren. Er überträgt den Aspekt des Zufalls nicht und kann somit die Ungeeignetheit des Zufalls als Entscheidungsprinzip im Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren sowie die damit verbundene administrativ-institutionelle Kritik nicht verstehen. Ronahi kennt die Bedeutung des Determinatums *-Lotterie* nicht. Auch sie kann,

nachdem ihr der Interviewer die Bedeutung von *Lotterie* vermittelt hat, abstrahieren (*Lotterie* als ‚Glücksspiel‘). Außerdem kann sie darüber hinaus auf Ursache-Wirkungszusammenhänge schließen (Glück als Ursache eines Lotteriegewinns). Im Zentrum von Ronahis Deutungsansatz stehen ebenfalls die asylsuchenden Personen und nicht die Asylverfahren. Auf dieser Grundlage gelingt ihr weder die Identifikation und Übertragung des Zufallsaspekts noch das Verstehen der Ungeeignetheit. Tarik kann ebenfalls *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ abstrahieren und die Analogie bilden, dass der Erhalt von Asyl einem Lotteriegewinn hinsichtlich des Entscheidungsprinzips entspricht. Das Entscheidungsprinzip ist seinem Verständnis nach jedoch Glück, nicht der Zufall. Somit gelingt es ihm ebenfalls nicht, die Übertragung vorzunehmen, die wesentlich ist für die Metapher. Den Aspekt der Ungeeignetheit kann er so auch nicht verstehen. Glück und Zufall liegen nah beieinander. Während Glück als „zufälliges, überraschendes Zusammentreffen günstiger Umstände“ (Pfeifer 1995: 458) zu definieren ist, wird der Zufall als „unerwartetes, unvorhergesehenes Geschehen“ (ebd.: 1625) definiert. Zwar beinhaltet Glück den Zufall als Komponente, ist jedoch per definitionem etwas Positives für die Person, die Glück hat. Mit der Verwendung des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* wird eine Kritik am Status quo der unterschiedlichen Asylverfahren der europäischen Länder zum Ausdruck gebracht. Dabei geht es nicht um das Glück individueller Personen (Asylsuchender). Dahingehend weicht Tariks Verständnis des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* vom Gemeintem ab.

7.3.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C

Aadhi kennt und versteht den Ausdruck *Asyl* nicht. Daher vermittelt ihm der Interviewer zunächst die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* hingegen ist ihm bekannt: „Es gibt einen Dings, ein Geschäft↓ Ist für Lotterie↓ Man kann Geld gewonnen so↓“. Der Interviewer entlastet Aadhis Verstehensprozess dahingehend, dass er zwecks Verständnissicherung die Abstraktion *Lotterie* als ‚Glücksspiel‘ selbst vornimmt. Darauf reagiert Aadhi wie folgt: „Ja, Glücksspiel↓ Man kann auch von Dings, Mannschaft machen, wer / welche Mannschaft gewinnt, bekommst du Geld↓“. Ihm sind scheinbar Wettbüros und Sportwetten bekannt. Anschließend fragt ihn der Interviewer, warum der Ausdruck *Asyl-Lotterie* verwendet wird. Aadhi antwortet folgendermaßen: „((3s)) Die suchen das↑“. Seine sprachlichen Fähigkeiten in der Zielsprache Deutsch sind noch nicht so weit entwickelt, dass er sich präzise ausdrücken kann. Seine Äußerung, die mit einer ansteigenden (Frage-)Intonation abschließt, ist sehr vage und zeigt, dass es eine unsichere

Mutmaßung bzw. Vermutung seinerseits ist. Die Vagheit entsteht v.a. dadurch, dass unklar ist, auf welche Ausdrücke bzw. Nominalgruppen im Textraum die Anadeixis *Die* und die Anadeixis *das* zurückverweisen. Zwecks Klärung bzw. Verständnissicherung fragt der Interviewer nach und eliziert damit eine weitere Ausführung von Aadhi dazu. Diese trägt jedoch nicht dazu bei, dass klarer wird, wie Aadhi *Asyl-Lotterie* versteht: „Also man kann / man kann so bekommen Lotterie ↓“. Dann erklärt der Interviewer Aadhi, wie der Ausdruck im Zusammenhang zu verstehen ist. Aadhis Äußerung (Fragemodus) mit Aussagesyntax und Frageintonation („Die suchen das ↑“) legt nahe, dass er eine nicht-metaphorische Deutung des Determinatums *-Lotterie* vornimmt, sodass er das Kompositum möglicherweise dahingehend deutet, dass Flüchtlinge Wettbüros suchen. Sowohl seine produktiven als auch rezeptiven Fähigkeiten sind in der Zielsprache Deutsch noch nicht so weit entwickelt⁹⁹, sodass er weder den Ausdruck noch den gesamten Textausschnitt (Stimulus) verstehen kann. Seine Möglichkeiten, sein Verständnis dem kopräsen Interviewer gegenüber zu kommunizieren, sind limitiert. Aadhi bleibt der Zugang zum im Stimulus vermittelten Wissen sprachlich verwehrt. Er hat keinen Ansatzpunkt zum Herstellen eines Verstehens und versucht *Asyl-Lotterie* auf eine nicht metaphorische Weise zu deuten.

Amna liest den Textausschnitt zunächst laut vor. Dabei hat sie Schwierigkeiten beim Lesen der Wörter *Flüchtlinge*, *sogenannte* und *Asyl-Lotterie*. Die (Entscheidungs-)Frage, ob sie den Ausdruck *Lotterie* kenne, verneint sie. Der Interviewer vermittelt ihr dann die jeweilige (Grund-)Bedeutung der Ausdrücke *Asyl* und *Lotterie*, um eine Grundlage für ihr Verstehen zu legen. Anschließend fragt er sie, ob sie eine Idee habe, was das Kompositum im Verwendungszusammenhang bedeutet. Amna antwortet non-verbal mit einem Kopfschütteln und gibt dem Interviewer somit zu verstehen, dass sie sich die Bedeutung des Kompositums im Zusammenhang – die aktuelle Bedeutung von *Asyl-Lotterie* – nicht erschließen kann. Auch ein erneutes Nachfragen des Interviewers führt zum selben Ergebnis. Es bleibt ihm nur noch, ihr die Bedeutung des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* zu vermitteln sowie ihr den gesamten Zusammenhang zu erklären. Es ist anzunehmen, dass Amna nur einige Ausdrücke im Textausschnitt verstanden hat. Ihr fehlt v.a. das sprachliche Wissen, um ein Verstehen herstellen zu können.

⁹⁹ Auffallend ist jedoch, dass er den bildungssprachlichen Ausdruck *man* (Indefinitum) wiederholt produktiv gebraucht, d.h. beherrscht.

Layla äußert sich zunächst dazu, wie sie den gesamten Text(ausschnitt) verstanden hat: „[A]lso die europäischen Länder, die werden nicht mehr ((...)) die Ausländer oder Flüchtlinge ((...)) bekommen↓“. Der Interviewer sichert sein Verständnis ab und fragt Layla, ob sie meint, dass die europäischen Länder keine weiteren Flüchtlinge mehr aufnehmen wollen. Sie antwortet wie folgt: „Ja↓ Weil es so gibt so viele, mein ich↓“. Layla nutzt stimulousexternes Wissen. Sie weiß um die gesellschaftspolitische Debatte zum Umgang mit Flüchtlingen in Europa und Positionen in diesem Zusammenhang, die einen Aufnahmestopp fordern. Da ihr sprachliches Wissen wahrscheinlich nicht ausreichend ist, um den Inhalt des Textstimulus vollständig zu verstehen, reichert sie ihre Verstehensgrundlage mit diesem stimulousexternen Wissen an. Der Interviewer gibt den Inhalt mit zusätzlichen Erklärungen bestimmter Zusammenhänge wieder, um so eine Verstehensgrundlage auf der Basis des sprachlichen Verwendungszusammenhangs und somit des im Text sprachlich vermittelten Wissens zu schaffen. Dann fragt er Layla, wie sie die Nominalgruppe *Die sogenannte Asyl-Lotterie* – das Subjekt des Satzes – versteht. Sie reagiert darauf mit einer Frage: „((6s)) Was ist *Lotterie*↑“. Der Interviewer vermittelt ihr dann die Bedeutung des Ausdrucks und expliziert selbst die Abstraktion, dass es sich dabei um ein Glücksspiel handelt. So versucht er, ihr einen Ansatzpunkt für das Verstehen zu geben, indem er den Lotteriebegriff näher bestimmt. Er fragt erneut, ob sie verstehe, was damit gemeint ist, was sie nur wie folgt beantworten kann: „Weiß nicht↓“. Layla versteht die Metapher nicht. Trotz der Unterstützung des Interviewers, der in der Situation verstehensrelevantes Wissen vermittelt, kann sie kein Verständnis herstellen, v.a. weil ihr sprachliches Wissen noch nicht ausreichend entwickelt ist.

Alle drei neu zugewanderten SuS der Gruppe C verstehen die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht. Aadhi kennt die Bedeutung des Ausdrucks *Asyl* nicht. Überhaupt liegt es nahe, dass er diverse Wörter im Text (sowie den gesamten Text) nicht versteht. Das Determinatum *-Lotterie* ist ihm geläufig. Selbst nachdem ihm der Interviewer den Inhalt des Stimulus erklärt und die Bedeutung des Ausdrucks *Lotterie* vermittelt hat, ist es Aadhi nicht möglich, die Metapher zu verstehen. Er unternimmt einen nicht-metaphorischen Deutungsversuch, in dessen Rahmen er *Asyl-Lotterie* als eine Art Wettbüro, das Flüchtlinge suchen, konstruiert. Auch Amna kennt die Bedeutungen diverser Ausdrücke nicht. Trotz der Vermittlung der Bedeutung von *Asyl* und von *Lotterie* durch den Interviewer schafft sie es ebenfalls nicht, sich die Bedeutung des Kompositums zu erschließen. Sie

kommuniziert non-verbal, dass sie *Asyl-Lotterie* nicht versteht. Es ist anzunehmen, dass sie auch den gesamten Inhalt des Textstimulus nicht verstanden hat. Ihr sprachliches Wissen reicht (noch) nicht aus, um auf die (aktuelle) Bedeutung von *Asyl-Lotterie* schließen zu können. Laylas sprachliches Wissen reicht ebenfalls nicht aus, um den Text und die Metapher *Asyl-Lotterie* zu verstehen. Sie supplementiert ihren Verstehenshorizont mit dem stimulousexternen Wissen, dass die Bereitschaft, weitere Flüchtlinge aufzunehmen, in diversen europäischen Ländern sinkt. Das hilft ihr jedoch nicht dabei, den Inhalt des Texts oder die Metapher zu verstehen. Obwohl der Interviewer sie dann bei ihrem Verstehensprozess unterstützt, in dem er verstehensrelevantes (u.a. sprachliches) Wissen vermittelt, gelingt es ihr nicht, die Metapher zu verstehen.

7.4 Lexikalisierte/konventionalisierte Metapher: *Nussschale* (Stimulus 3) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs

7.4.1 DaM-SuS der Gruppe A

Elisabeth fragt zunächst nach der Bedeutung des Eigennamens *Henry Mafarna* (Zugang über eine Kennzeichnung): „Ist *Henry Mafarna* eine Stadt↑“. Außerdem fragt sie noch nach der Bedeutung von *Mauretanien* und *Kanarischen Inseln*. Der Interviewer unterstützt sie bei ihrem Verstehensaufbau, indem er ihr sagt, dass *Henry Mafarna* der Name eines Mannes ist, und ihr sprachliches Wissen vermittelt. Außerdem vermittelt er ihr das geografische und politische Wissen zu Mauretanien und den Kanarischen Inseln und stellt so ebenfalls verstehensrelevante Zusammenhänge her. Anschließend fragt er Elisabeth, ob sie den Ausdruck *Nussschale* im Zusammenhang verstehe, was sie wie folgt beantwortet: „Ich hab das jetzt eher so als ‚kleines Boot‘ verstanden↓“. Der Interviewer möchte den Grund wissen, warum sie die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausgeschlossen hat. Dazu äußert sich Elisabeth folgendermaßen: „Weil der da nicht reinpassen würde↑“. Mit der Frageintonation am Ende ihrer Äußerung markiert Elisabeth eine gewisse Unsicherheit ihrerseits. Sie schließt *Nussschale* in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aufgrund der Unmöglichkeit der Größenrelation im Verhältnis zum Sich-in-etwas-Befinden aus. Sie versteht, dass ein Mann mit durchschnittlicher Körpergröße nicht in eine normale Nussschale passt. Diese Begründung liefert sie auch auf die Frage des Interviewers, wie sie auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ gekommen sei: „Weil eine Nussschale ist ja trotzdem noch klein↓ Und er passt ja nicht da rein, also eher ein kleines

Boot↓“. Sie versteht, dass der Bedeutungsaspekt der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale in den (sprachlich nicht explizit realisierten, zu erschließenden) Wirklichkeitsbereich des Wasserfahrzeug übertragen werden muss.¹⁰⁰ Zugleich versteht sie, dass die Größe des Mannes mit der Größe einer Nussschale nicht im Hinblick auf die (partielle) Eingeschlossenheit des Mannes in der Nussschale vereinbar ist. So schließt sie dann auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang. Elisabeth erkennt die Unverträglichkeit des Ausdrucks im synsemantischen Umfeld und schließt die ihr bekannte Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aus. Außerdem überträgt sie den Aspekt der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale in den Wirklichkeitsbereich des Wasserfahrzeugs, d.h. vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT. Somit versteht sie grundlegend die Metapher. Allerdings macht sie den durch die Übertragung entstehenden Bedeutungsaspekt der Gefahr der Überfahrt in einem derartigen Wasserfahrzeug und die Ausweglosigkeit des Mannes, der eine solch gefährliche Flucht auf sich nimmt, nicht zum Redegegenstand. Möglicherweise versteht sie daher den emergenten Bedeutungsaspekt, d.h. den Sinn der Äußerung nicht. Grundlage der Übertragung des Bedeutungsaspekts der Größe sind Analogien. Auch diese macht sie nicht explizit zum Redegegenstand; es ist jedoch davon auszugehen, dass sie mental Analogien gebildet hat, z.B. dass die Form einer Nussschalenhälfte der Form eines Bootes entspricht usw. Ihr war *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ zuvor nicht bekannt, sodass sie sich diese aktuelle Bedeutung aus der Kombinatorik erschließen musste. Dabei haben ihr folgende Zusammenhänge bzw. Ausdrücke im Text geholfen: „Die Namen, also von wo er wohin reisen will / fliehen will↓“. Sie bestätigt auch, dass der Ausdruck *Inseln* hilfreich für ihr Verstehen war.

Julia versteht *Nussschale* ebenfalls als ‚Boot‘: „[A]lso die Nussschale könnte ich jetzt vielleicht so verstehen / also es ist / also sozusagen wie so ein Boot ist, womit er dann zu diesem / nach / also zu diesem Land flieht / der zu dieser Insel flieht↓“. Sie verwendet den Konjunktiv II („[...] könnte ich [...] verstehen [...]“), mit dem sie u.E. nicht eine

¹⁰⁰ Die Übertragung erfolgt vom Vergleichskonzept auf das Ausgangskonzept bzw. von der Quelldomäne in die Zieldomäne. Sprachlich wird im mentalen Bereich die jeweilige Repräsentation eines Wirklichkeitsbereichs aufgerufen. Wenn davon die Rede ist, dass mental ein Bedeutungsaspekt von einem Wirklichkeitsbereich in einen anderen übertragen wird, dann ist damit gemeint, dass ein spezifischer Bedeutungsaspekt von einem bildspendenden Bereich (der Quelldomäne) in einen bildempfangenden Bereich (der Zieldomäne), d.h. vom Vergleichskonzept auf das durch die Übertragung veränderte Ausgangskonzept übertragen wird. Diese Übertragung nimmt der Hörer (H) in seinem mentalen Bereich (π) vor.

mögliche Wirklichkeit versprachlicht, sondern in diesem Fall eher eine Distanz zum Gesagten einnimmt. Damit versprachlicht sie eine ihrerseits mögliche Deutung, die sie auf diese Weise als potentiell falsch ausweist. Ihr Verstehen des Ausdrucks *Nussschale* als ‚Boot‘ versprachlicht sie mit Mitteln des Einschätzens („[...] sozusagen wie so ein Boot [...]“). In ihrer mentalen Prozedur des Vergleichens, für die sie in der sprachlichen Umsetzung das Adverb *sozusagen*, den Adjunktör *wie*, das sogenannte prähematische *so* und die Nominalgruppe mit unbestimmtem Artikel nutzt, findet sie – wie Rehbein es formuliert – „von einer Vorstellung zum Begriff“ (Rehbein 1982b: 270). Die interviewerseitige Frage, wie sie zu ihrem Verstehen komme, beantwortet sie wie folgt: „Ja, also die ist ja auch, sag ich mal, wenn die auf ist, ist die ja sozusagen so ründlich und hat so eine, sag ich mal, Fuge drin oder so eine ((...)) / ↓“. Dem Interviewer ist klar, dass Julia zuvor die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausgeblendet haben muss. Daher expliziert er kooperativ selbst zwecks Nachvollzugs, dass sie die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ deswegen ausgeschlossen hat, weil die Größe einer Nussschale es unmöglich macht, dass ein Mann sich in ihr befinden kann, was Julia so bestätigt: „Genau ↓ Und deswegen hab ich das jetzt versucht / also in eine größere Variante und das wär ja dann sozusagen wie so ein Schiff ↓“. Julia bestätigt also die interviewerseitig versprachlichte Stufe ihres Verstehensprozesses und beschreibt in ihrer Reflexion des eigenen Verstehensprozesses ihr weiteres mentales Vorgehen. Sie schließt zunächst die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aus dem genannten Grund aus und konstruiert in ihrer Vorstellung – laut ihrer Aussage – gewissermaßen ein größeres Exemplar einer Nussschale, das mit den Größenrelationen vereinbar ist hinsichtlich der (partiellen) Eingeschlossenheit des Mannes in dem, was der Ausdruck *Nussschale* benennt. So kommt sie mental zu der Vorstellung, dass es sich dabei um ein Wasserfahrzeug handelt, was sie auf ähnliche Weise sprachlich umsetzt („[...] das wäre ja dann sozusagen wie so ein Schiff ↓“) – mit dem Unterschied, dass sie nun den Ausdruck *Schiff* verwendet und nicht wie zuvor den Ausdruck *Boot*. Der Interviewer fragt sie, ob sie *Nussschale* eher als ‚Boot‘ oder als ‚Schiff‘ verstehe, was sie folgendermaßen beantwortet: „Ja, ein Boot, genau ↓“. Zudem fragt er sie anschließend, was für ein Boot sie sich vorstelle. Julia geht in ihrer Antwort auf die Größe des Bootes ein: „Also auf jeden Fall ein kleines Boot ↓“. Sie wusste nicht, dass ‚kleines Boot‘ zum Bedeutungspotential des Ausdrucks *Nussschale* gehört und musste sich die Bedeutung aus dem Zusammenhang erschließen:

[A]Iso ich hab's mir jetzt halt schon so gedacht, also ich hab noch nie vorher gehört, dass man zu Boot / also zum kleinen Boot *Nussschale* sagt, aber ich hab's mir halt jetzt da dann so gedacht, weil wie will man denn sonst so übers Meer / also zu einer Insel fliehen↓

Die Kombinatorik und die Bedeutung von *Inseln* waren für ihren Verstehensaufbau wesentlich. Aus dem Zusammenhang, dass Henry Mafarna auf die Kanarischen Inseln fliehen möchte, kann sie eingrenzen, dass mit *Nussschale* ein Wasserfahrzeug gemeint sein muss. Julia kann also die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang ausschließen. Zudem bildet sie Analogien zwischen dem explizit versprachlichten Wirklichkeitsbereich der Nussschale und dem zu erschließenden Wirklichkeitsbereich des Wasserfahrzeugs: Einerseits bildet sie die Analogie, dass eine Nussschalenhälfte hinsichtlich der Form einem Boot entspricht („[...] wenn die auf ist, ist die ja sozusagen so ründlich [...]“), andererseits bildet sie auch die Analogie, dass das Innere einer Nussschalenhälfte, das eine Nuss enthalten kann, dem Inneren eines Bootes, das Personen enthalten kann, entspricht („[...] und hat so eine, sag ich mal, Fuge drin [...]“). Sie überträgt den Aspekt der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale auf den Wirklichkeitsbereich des Bootes („Also auf jeden Fall ein kleines Boot↓“) und versteht somit die Metapher über eine Vorstellungsbildung an den beiden Oberflächen. Allerdings geht sie nicht explizit auf den durch die Übertragung entstehenden Aspekt der Gefahr ein, sodass sie möglicherweise die Metapher bzw. die Funktion der Metapher nicht vollständig verstanden hat.

Lars versteht *Nussschale* folgendermaßen: „*Nussschale* versteh ich so als ähm ((1s)) / also in einer Schale, die kann ja schwimmen, die geht halt nicht unter und da ist halt ein bisschen Stauraum, da passt vielleicht ein Mensch rein und vielleicht noch /“. An dieser Stelle wird Lars vom Interviewer unterbrochen, der die Entscheidungsfrage stellt, ob in eine Nussschale ein Mensch reinpasse. Diese dient der Verständnissicherung durch eine Elizitation weiterer Ausführungen zu diesem Verhältnis. Lars reagiert darauf wie folgt:

Äh, nein, also ja, da bin ich jetzt schon 'n bisschen zu weit gegangen, so / also die Nussschale versteh ich / ver / versteh ich so als ein kleines, vielleicht selbstgebautes Boot↓ Ja und das ist halt / das ist halt auch nicht sehr gut, also das kann auch leicht kaputtgehen so wie eine Nussschale halt auch und so versucht dieser Mann mit dieser / mit diesem selbstgebauten Boot nach Europa zu kommen, dafür riskiert der / also dafür riskiert der sein Leben, weil das ist ja genauso wie ähm das, was wir vorhin hatten mit den anderen Leuten, dass das so viele Menschenmassen sind und deswegen geht das auch sehr schlecht↓

Lars geht zunächst auf Analogien ein: Die Schwimmfähigkeit einer Nussschale entspricht der Schwimmfähigkeit eines Bootes; die Aushöhlung im Inneren der Nussschale, in die die Nuss eingelagert ist, entspricht dem Inneren eines Bootes, das Raum u.a. für Passagiere bietet. Er versteht *Nussschale* als „ein kleines, vielleicht selbstgebautes Boot“ und überträgt den Aspekt der Zerbrechlichkeit aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (sprachlich aufgerufene Quelldomäne) auf den Wirklichkeitsbereich des Bootes bzw. die Zieldomäne („[...] das kann auch leicht kaputtgehen so wie eine Nussschale halt auch [...]“). Lars kannte die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* zuvor nicht, kann sie sich aber im Zusammenhang erschließen:

Also ich hatte mir da / ich hatte mir das jetzt so gedacht, weil ähm es geht hier wieder darum, dass / also der Mann möchte ja von der Insel fliehen und dann hatte ich mir überlegt, das geht ja nicht in 'ner Nussschale, das ist ja logisch, die ist ja viel zu klein↓ Und dann dachte ich daraus, dass das vielleicht ein kleines Boot sein könnte↓

Er verbalisiert in einer an den kopräsenten Interviewer gerichteten retrospektiven Introspektion Stufen seines Verstehensprozesses, d.h., er reflektiert in der Sprechsituation seine mentalen Verstehenshandlungen, die er kurz vor ihrer Verbalisierung erst geleistet hat. Auch wenn er den Sachverhalt falsch wiedergibt oder möglicherweise falsch verstanden hat, dass Henry Mafarna von einer Insel fliehen möchte, spielt das Konzept INSEL eine wesentliche Rolle: Da eine Insel per definitionem von Wasser umgeben ist, muss es sich um ein Wasserfahrzeug handeln. Lars stellt auch heraus, dass er die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* aufgrund des Zusammenspiels von Größen- und (partiell) Inklusionsverhältnis ausgeschlossen hat. Daraus resultierend hat er dann – seiner Beschreibung nach – auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ geschlossen. Anschließend fragt der Interviewer nach dem Vergleichsaspekt zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen, um so eine Reflexion und Verbalisierung zum zu übertragene Bedeutungsaspekt von Lars zu elizitieren. Für Lars handelt es sich dabei um ein inferiores Boot: „Das ist halt ein entweder vielleicht sehr billiges Boot oder ein selbstgebautes Boot, was leicht kaputt geht↓“. Damit geht Lars jedoch nicht auf den zu übertragene Aspekt, sondern auf den emergente Bedeutungsaspekt ein, der dadurch entsteht, dass bestimmte Bedeutungsaspekte vom bildspendenden Bereich in den bildempfangenden Bereich übertragen werden, und als Folge dieser Übertragung ein zusätzlicher Bedeutungsaspekt erzeugt wird. Lars überträgt die Zerbrechlichkeit einer Nussschale in den

Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne), wodurch eine (abweichende) emergente Bedeutung entsteht: Dieses Boot erhält in der Vorstellung das Zerbrechlichkeitscharakteristikum der Nussschale, was eine Inferiorität des Bootes suggeriert. Der Interviewer fragt abschließend spezifischer nach, welches Merkmal der Nussschale auf das Boot übertragen werde. Lars beantwortet diese Frage wie folgt: „Also das Boot kann halt schwimmen und die Nussschale auch und das ist auch, glaube ich, der einfachste Weg, wie man von /““. Er geht auf eine Gemeinsamkeit zwischen den Konzepten, die aus unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen stammen, ein: die Schwimmfähigkeit. Dieser Bedeutungsaspekt ist jedoch nur Grundlage für eine Analogiebildung, nicht der zu übertragende, d.h. metaphorische Bedeutungsaspekt. An die Stelle des zu übertragenden Aspektes der Größe rückt – so wie Lars die Metapher versteht – die Zerbrechlichkeit. Diese wird in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) übertragen und lässt den Bedeutungsaspekt der Minderwertigkeit des Bootes entstehen. Somit weicht Lars' Verständnis in dieser Hinsicht vom professionell vom Forschenden entwickelten („normativen“) Verständnis ab, dass es sich beim mit *Nussschale* Benannten um ein sehr kleines Boot handelt, das ungeeignet und gefährlich ist für die Flucht über dem Meer.¹⁰¹ Lars kann die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen, Analogien herstellen und einen Bedeutungsaspekt übertragen sowie auf die entstehende zusätzliche Bedeutung eingehen – auch wenn es die oben genannte Abweichung gibt. Er ist auch in der Lage, seinen Verstehensprozess zu reflektieren und die Reflexion des Verstehensprozesses zu versprachlichen. Ihm gelingt es jedoch nicht, den zu übertragenden Bedeutungsaspekt im Rahmen seiner Reflexion explizit herauszustellen.

Alle drei DaM-SuS der Gruppe A verstehen *Nussschale* als ‚Boot‘. Sie verstehen die Metapher jedoch nicht vollständig oder in gewissen Hinsichten different. Sie alle können ihren Verstehensprozess reflektieren und diese Reflexion versprachlichen. Elisabeth schließt die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aus und überträgt den Aspekt der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne) in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne), d.h. vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT. Sie geht jedoch weder explizit auf den durch die Übertragung entstehenden Bedeutungsaspekt

¹⁰¹ Die Minderwertigkeit des Bootes ist ein durchaus relevanter Aspekt: Ein minderwertiges Boot impliziert, dass es nicht fahrtüchtig ist auf dem Meer.

noch auf hergestellte Analogien ein, wobei davon auszugehen ist, dass sie Analogien gebildet haben muss, um den zu übertragenden Aspekt verstehen zu können. Auch Julia schließt die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aus und bildet Analogien zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten. Darüber hinaus überträgt sie auch den Aspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne). Da sie jedoch nicht explizit auf den durch die Übertragung entstehenden Aspekt eingeht, ist unklar, ob sie die Metapher vollständig verstanden hat. Lars überträgt nicht den Bedeutungsaspekt der Größe in die Zieldomäne, sondern den Aspekt der Zerbrechlichkeit einer Nussschale. Somit entsteht durch die Übertragung in den Zielbereich der Aspekt der Minderwertigkeit des Bootes. Er schließt die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ebenfalls aus und bildet Analogien. Sein Verständnis weicht hinsichtlich des zu übertragenden sowie des durch die Übertragung zusätzlich entstehenden emergenten Bedeutungsaspekts vom Gemeintem ab. Bei derartigen Verständnisherstellungsprozessen ist keine Eindeutigkeit gegeben, es kommt auf den Zweck – in diesem Fall ist es die sprachlich vermittelte Tatsache, dass es sich um ein unzureichendes Wasserfahrzeug handelt – an (komplexer Zweckbezug).

7.4.2 DaZ-SuS der Gruppe A

Adalya beantwortet die Frage des Interviewers, ob sie eine Nussschale kenne, zunächst mit „Nein↓“. Daraufhin fragt er sie, ob sie eine Nuss kenne, was Adalya bejaht. Dabei fällt ihr ein, was mit *Nussschale* gemeint ist:¹⁰² „Ja↓ Ah, *Nussschale*↓“. Zudem fragt Adalya nach der Bedeutung von *Mauretanien* und *Liberien*. *Liberien* leiten sie von *Liberianer* ab (Rückbildung). Der Interviewer vermittelt ihr sprachliches, geografisches und politisches Wissen dazu und fragt sie anschließend, wie sie das Wort *Nussschale* im Zusammenhang verstehe. Adalya reagiert auf die Frage des Interviewers wie folgt: „Dass das eine Nussschale ist↑“. Sie versteht den Ausdruck nicht metaphorisch. Die Frageintonation am Äußerungsende (Fragemodus) markiert ihre Unsicherheit. Anschließend gibt der Interviewer paraphrasiert den Inhalt des Stimulus wieder und erklärt ihr die Zusammenhänge der Flucht des Mannes. Im Anschluss daran äußert Adalya dann folgende Überlegung: „Glaub, eine Nussschale geht ja nicht↓“. Sie begründet ihre Einschätzung bzw. Vermutung wie folgt: „Nussschale ist klein↓“. Somit gelingt es Adalya, die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aufgrund der Größenrelation (im Verhältnis zur

¹⁰² Adalya erinnert sich an die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale*.

(partiellen) Eingeschlossenheit des Mannes in der Nussschale) auszuschließen bzw. auszublenden. Der Interviewer fragt sie dann, was *Nussschale* in diesem konkreten Verwendungszusammenhang bedeuten könnte, was sie folgendermaßen beantwortet: „Vielleicht hat der aus Nussschale ein Boot gebaut↑“. Sie äußert die Vermutung, dass Henry Mafarna für seine Flucht ein Boot aus Nussschalen hergestellt hat, was sie mit der Modalpartikel *vielleicht* am Beginn der Äußerung und der Frageintonation am Äußerungsende (Fragemodus) als unsichere Hypothese markiert. Der Interviewer möchte absichern, dass Adalya *Nussschale* im Zusammenhang tatsächlich auf diese Weise verstanden hat und fragt daher nach, was für eine Art Boot sie sich vorstelle, das mit *Nussschale* bezeichnet werde. Das ist ihre Antwort auf diese Frage: „Von einer Nussschale↓“. Adalya schließt also nach der Unterstützung vom Interviewer die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ für den Verwendungszusammenhang aus und schließt auf ein Boot. Ihrem Verständnis nach handelt es sich dabei allerdings um ein aus einer Nussschale gefertigtes Boot. Der Interviewer vermittelt ihr dann, dass wenn man *Nussschale* zur Benennung eines Bootes verwendet, ein sehr kleines Boot damit gemeint sei. Ihre Reaktion darauf zeigt, dass sie die Metapher nicht verstanden hat: „Wie soll der passen↑“? Adalya versteht, dass es aufgrund der Größenrelation und des (partiellen) Inklusionsverhältnisses unmöglich ist, dass sich der Mann in der Schale einer Nuss befinden kann (Unverträglichkeitsaspekt). Es ist anzunehmen, dass sie sich aus dem Zusammenhang, dass Henry Mafarna auf die Kanarischen Inseln, die per definitionem von Wasser umgeben sind, fliehen will, erschließt, dass *Nussschale* ‚Boot‘ bedeutet. Sie kann auf den zu erschließenden, nicht explizit versprachlichten Wirklichkeitsbereich – die Zieldomäne – schließen, stellt jedoch keine Analogien zwischen beiden (mental repräsentierten und sprachlich symbolisierten) Wirklichkeitsbereichen her, die Grundlage sind für das Verstehen von Metaphern. Adalya kann lediglich die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen und durch den Verwendungszusammenhang auf die Bedeutung ‚Boot‘ schließen, nicht jedoch Analogien bilden, den Bedeutungsaspekt der Größe übertragen und den durch die Übertragung (zusätzlich) entstehenden Aspekt der Gefahr und Ausweglosigkeit des Mannes verstehen. Somit versteht sie die Metapher nicht. *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ war ihr zuvor nicht bekannt, die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ kannte sie.

Nachdem Ece den Textausschnitt gelesen hat, äußert sie folgende Vermutung zur Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale*: „Vielleicht meinen die das ja als so ein

selbstgebautes oder so also aus Holz↓ Vielleicht dass das nicht so gut ist wie ein so Schiff oder als ein Kanu oder sowas↓“. Auch sie suspendiert die (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ für den Verwendungszusammenhang und vermutet, dass es sich um ein minderwertiges, selbstgebautes Schiff oder Kanu aus Holz handeln könnte. Der Interviewer fragt sie, warum sie das denke, was sie wie folgt beantwortet:

Also weil in einer Nussschale / also eine Nussschale ist ja klein und man kann ja nicht so auf eine andere Insel fliehen mit einer Nussschale also /↓ Ja und weil die ja meinen / also Inseln sind ja oft mit Wasser bedeckt, also /↓ Ja↓ Und ich dachte dann nach einem so /↓

Ece kannte die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* zuvor nicht und musste sich die aktuelle Bedeutung von *Nussschale* aus dem Verwendungszusammenhang erschließen. Sie kann die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ im konkreten Zusammenhang aufgrund der Nicht-Vereinbarkeit der Größenrelationen im Verhältnis zur (partiellen) Inklusion des Mannes in dem, was der Ausdruck *Nussschale* bezeichnet, ausschließen („[...] also eine Nussschale ist ja klein und man kann ja nicht so auf eine andere Insel fliehen [...]“). Sie weiß, dass der Kernbedeutungsaspekt von *Insel* ‚von Wasser umgebene Landmasse‘ ist, auch wenn ihre Extrapolation diesbezüglich von Vorsicht geprägt ist und als Wissensstrukturtyp mit dem pragmatischen Quantor *oft* als Einschätzung versprachlicht wird („[...] Inseln sind ja oft mit Wasser bedeckt [...]“). Ece bildet zudem eine Analogie: Die verholzte Fruchtwand der Nussfrucht, d.h. die holzige Schale der Nuss entspricht einem aus Holz gebauten Boot. Das Gemeinsame in den unterschiedlichen Wirklichkeitsdomänen ist dabei das Material Holz. Allerdings überträgt sie nicht den Bedeutungsaspekt der Größe in den zu erschließenden Wirklichkeitsbereich des Bootes (Ziel-domäne). Stattdessen assoziiert sie auf Basis der Materialbeschaffenheitsanalogie den Eigenbau eines qualitativ minderwertigen Wasserfahrzeugs. Damit versteht Ece die Metapher nicht. Sie kann lediglich die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aufgrund des Verwendungszusammenhangs ausschließen, eine Analogie hinsichtlich des Zellgewebes (Holz) bilden und so assoziativ auf eine Minderwertigkeit des mit *Nussschale* benannten Wasserfahrzeugs schließen. Ihr gelingt es jedoch nicht, den Aspekt der Größe in den (zu erschließenden) Wirklichkeitsbereich des Bootes zu übertragen und auf Basis dieser Übertragung den entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt zu verstehen. Die Tatsache, dass sie aus der Kategorie der Wasserfahrzeuge ein „selbstgebautes Schiff oder Kanu

aus Holz“ anstelle eines kleinen Bootes benennt, zeigt, dass sie die Bedeutung der Metapher *Nussschale* nicht verstanden hat.¹⁰³ Sie ist jedenfalls in der Lage, ihren eigenen Verstehensprozess in der Sprechsituation zu reflektieren und diese Reflexion dem kopräsenten Interviewer gegenüber zu versprachlichen.

Emel kann sich die Bedeutung ‚Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* direkt erschließen: „Ich glaub, *Nussschale* bedeutet etwas wie ein Boot↓“. In ihrer verbalisierten Vermutung nutzt sie die mentale Prozedur des Vergleichens, die sie sprachlich mit dem Adjunktor *wie* und der indefiniten Nominalgruppe umsetzt. Der Interviewer fragt sie, warum sie das auf diese Weise versteht. Ihre Antwort zeigt, dass die Bedeutung des Ausdrucks *Insel* in *Kanarischen Inseln* wesentlich für das Verstehen ist: „Weil der Junge von einer Insel also flieht also ((...)) /“. Auch wenn sie den Inhalt in dieser Hinsicht falsch wiedergibt oder falsch verstanden hat (Henry Mafarna möchte auf die Kanarischen Inseln fliehen), ist *Inseln* verstehensrelevant, da durch die Bedeutung ‚von Wasser umgebene Landmasse‘ der Schluss möglich wird, dass es sich um ein Wasserfahrzeug handeln muss. Der Interviewer möchte anschließend von Emel wissen, was für eine Art von Boot sie sich in diesem Zusammenhang vorstelle, was Emel so beantwortet: „Etwas Kleines↓“. Sie ist aus dem folgenden Grund dieser Auffassung: „Weil eine Nussschale auch klein ist↓“. Ihre Begründung zeigt, dass sie den Bedeutungsaspekt der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne) in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) überträgt. Sie kann also die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* ausschließen und durch die Kombinatorik – v.a. durch die Bedeutung von *Inseln* – darauf schließen, dass *Nussschale* im Verwendungszusammenhang ‚kleines Boot‘ bedeutet. Es ist davon auszugehen, dass sie mental gewisse Analogien herstellt, auch wenn sie diese nicht explizit versprachlicht, z.B. die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte, die der Schwimmfähigkeit eines Bootes entspricht. Es ist u.E. für die Übertragung eines Bedeutungsaspekts notwendig, dass das Gemeinsame zwischen den

¹⁰³ Es ist davon auszugehen, dass Ece den im Textstimulus sprachlich vermittelten bzw. symbolisierten Sachverhalt in ihrer Vorstellung gewissermaßen ausmalt: Sie legt die Situation des Mannes, der fliehen möchte, so aus, dass er mit einfachsten, ihm zur Verfügung stehenden Mitteln ein Wasserfahrzeug aus Holz selbst baut. Somit komplementiert sie die Situation bzw. Szene in ihrer Vorstellung und kommt auf diese Weise zu ihrer Deutung. Diese ist durchaus mit dem Gemeinten kompatibel, verfehlt jedoch u.E. zentrale Aspekte ((i) den zu übertragenden Bedeutungsaspekt der Größe einer Nussschale sowie (ii) den durch die Übertragung entstehenden emergenten Bedeutungsaspekt der Ungeeignetheit dieses Wasserfahrzeugs für ein derartiges Vorhaben und damit verbunden die Ausweglosigkeit des Mannes, der eine solche Gefahr auf sich nimmt).

unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten in einer Näherung erkannt wird. Unklar ist, ob sie den durch die Übertragung (zusätzlich) entstehenden Aspekt versteht, der die Ausweglosigkeit der fliehenden Person – als ein Fallbeispiel von vielen – verdeutlichen soll. Emel kannte die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* vorher nicht und musste sie sich aus dem Zusammenhang erschließen.

Alle drei DaZ-Schülerinnen der Gruppe A kannten die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* zuvor nicht und mussten sich diese Bedeutung aus dem Zusammenhang erschließen. Ihnen allen gelingt es, die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ für den konkreten Verwendungszusammenhang auszuschließen. Sie alle können erschließen, dass *Nussschale* in diesem Zusammenhang ein Wasserfahrzeug benennt. Jedoch verstehen sie alle u.E. die Metapher nicht vollständig. Adalya gelingt es nicht, Analogien zu bilden, den Bedeutungsaspekt der Größe in den zu erschließenden Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) zu übertragen und den daraus entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt zu verstehen. Sie versteht *Nussschale* zunächst auf eine nicht-metaphorische Weise, also als ‚Schale einer Nuss‘ (Grundbedeutung). Erst nach der Unterstützung des Interviewers, der ihr verstehensrelevantes Wissen vermittelt, kann sie auf ein Boot schließen, das aus einer Nussschale gebaut worden ist. Ece schließt nicht nur die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ für den Verwendungszusammenhang aus, sondern stellt auch eine Analogie bezüglich des Zellgewebes bzw. Baustoffes her. Auf dieser Grundlage schließt sie assoziativ auf einen minderwertigen Herstellungsprozess des Bootes bzw. auf eine mindere Qualität des Bootes selbst. Dieser von ihr neu geschaffene Bedeutungsaspekt beruht jedoch nicht auf der Übertragung eines Bedeutungsaspektes vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT. Sie verbindet mit dem Ausdruck *Nussschale* einen pejorativen Charakter, sodass dieser das mit ihm Benannte abwertet bzw. herabsetzt – wie z.B. *Schrottkiste* für ‚Auto‘. Löbner fasst das als expressive Bedeutungsdimension (vgl. Löbner ²2015: 38–42). Auf diese Weise werden subjektive Bewertungen sprachlich ausgedrückt (vgl. ebd.: 39). Im Textausschnitt, der der Textart des Berichts zuzurechnen ist, hat der Ausdruck *Nussschale* eine (subjektiv-)bewertende Bedeutungsdimension. Diese unterstützt den Zweck, den LeserInnen am Fallbeispiel des Henry Mafarna – eines individuellen Schicksals – die Situation näherzubringen, in der sich viele Flüchtlinge befinden. Aufgrund ihrer Alternativ- und Ausweglosigkeit nehmen sie eine gefährliche Flucht in Kauf mit der Hoffnung auf ein besseres Leben. Ece gelingt es nicht,

den Sinn aus der Konstellation, dem Redezusammenhang etc. richtig zu deuten. Sie ist aber in der Lage, den eigenen Verstehensprozess zu reflektieren und ihre Reflexion zu versprachlichen. Emel kann die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen und v.a. durch die Bedeutung von *Inseln* darauf schließen, dass *Nussschale* im Verwendungszusammenhang ‚kleines Boot‘ bedeutet. Sie überträgt den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne). Für diese Übertragung ist eine vorangehende Analogienbildung u.E. notwendig. Auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt geht sie nicht explizit ein, weshalb unklar ist, ob sie die Metapher (sowie ihre Funktion) vollständig verstanden hat.

7.4.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A

Aabid kennt weder das Wort *Nussschale* noch das Wort *Nuss*. Auf dieser Grundlage ist es ihm nicht möglich, die Metapher zu verstehen. Die Bedeutung des Ausdrucks *Insel* ist ihm jedoch bekannt. Es ist davon auszugehen, dass er einige Ausdrücke im Text verstehen kann, diverse Ausdrücke jedoch nicht und somit auch nicht den gesamten kurzen Schulbuchtext(ausschnitt). Der Interviewer vermittelt Aabid verstehensrelevantes Wissen, um so eine Grundlage für ihn zu schaffen, sich auch die (aktuelle) Bedeutung von *Nussschale* erschließen zu können. Dafür fasst der Interviewer zunächst den Inhalt des Textausschnitts paraphrasierend zusammen und zeigt Aabid zudem ein Bild von einer Nussschale (‚Schale einer Nuss‘), worauf Aabid wie folgt reagiert: „Ach ja, ja↓“. Anschließend fragt ihn der Interviewer, ob ein Mann überhaupt in eine Nussschale hinein-passe. Damit möchte er Aabid auf die Unverträglichkeit aufmerksam machen, die zum Ausschließen der (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ führt. Aabid beantwortet diese Frage mit „Nee↓“. Dann fragt ihn der Interviewer, ob er eine Idee habe, was *Nussschale* bedeuten könnte, was Aabid folgendermaßen beantwortet: „Ein Schiff↑“. Die Frageintonation am Ende von Aabids Äußerung zeigt, dass es eine unsichere Mutmaßung (bzw. verbalisierte Vermutung) seinerseits ist. Er ist jedenfalls in der Lage, auf ein Wasserfahrzeug (‚Schiff‘) zu schließen. Der Interviewer stellt dann eine weitere Frage zur Größe des Wasserfahrzeugs, die Aabid wie folgt beantwortet: „Kleines Schiff↓ Weil die / der wie das hier klein↓ ((zeigt auf das Bild einer Nussschale))“. Aabid wäre selbstständig, d.h. ohne Unterstützung des kopräsenten Interviewers, der ihm in der Sprechsituation verstehensrelevantes Wissen vermittelt, nicht in der Lage, *Nussschale* zu verstehen. Durch die interviewerseitigen verstehensermöglichenden Unterstützungshandlungen

gelingt es ihm aber, die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, die ihm der Interviewer zuvor vermittelt hat, auszuschließen und auf die Bedeutung ‚kleines Schiff‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang zu schließen. Unklar ist, ob er im sprachlichen Wissen bzw. mentalen Lexikon bereits über den Ausdruck *Boot* in der Zielsprache Deutsch verfügt. Möglicherweise verwendet er den Ausdruck *Schiff* deswegen, weil der Ausdruck *Boot* ihm noch fehlt. Die Tatsache, dass er die Bedeutung von *Inseln* kennt, unterstützt seinen Verstehensaufbau. Es ist anzunehmen, dass er mental gewisse Analogien bildet, die er nicht explizit versprachlicht. Aabid schafft es auch, den zu übertragenden Aspekt zu verstehen. Diesen verbalisiert er in einer Begründung, in deren Rahmen er die Vergleichsdimension mit einem Vergleich versprachlicht („Weil die / der wie das hier klein↓“). Allerdings ist anzunehmen, dass er den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden Aspekt nicht verstanden hat.

Nachdem sie den kurzen schriftsprachlichen Text (Stimulus) gelesen hat, äußert Alena zunächst, dass ihr die Bedeutung von *Nussschale* bekannt ist: „Ich weiß, was eine Nussschale ist↓“. Sie kann die Bedeutung auch versprachlichen, *Nussschale* gewissermaßen definieren – auch wenn die ansteigende Intonation am Äußerungsende eine gewisse Unsicherheit ihrerseits zum Ausdruck bringt: „Also das ist so 'ne, wo das / der Nuss ist↑“. Die interviewerseitige Frage, ob im Zusammenhang ‚Schale einer Nuss‘ gemeint sei, beantwortet sie mit „Nein↓“. Alena fragt nach der Bedeutung von *Mauretanien*. Der Interviewer erläutert den Inhalt des Textausschnitts, gibt ihn paraphrasiert wieder und vermittelt verstehensrelevantes Wissen, z.B., dass die Kanarischen Inseln zu Spanien und somit zur Europäischen Union gehören (politisches Wissen). Außerdem stellt er fest, ob Alena die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* kennt, und hebt hervor, dass der Mann, Henry Mafarna, über Wasser fliehen möchte. Daraufhin versucht Alena, den Ausdruck *Nussschale* im Zusammenhang zu verstehen und ihr Verständnis zu verbalisieren. Sie und der Interviewer handeln dabei kooperativ.

- Alena: Ja↓ Ah↓ ((9s)) Also jetzt muss ich wissen, was 'ne Nussschale in die / ach so↓ Also ähm ((6s)) in ((2s)) / in das ((2s)) / in der ((1,5s)) / ich weiß nicht, wie das heißt↓
- Interviewer: Was meinst du↑ Ich kann ja helfen↓
- Alena: Also das auf dem / auf das Meer ist↓
- Interviewer: Ah, wo man da / darin fährt↑ Oder was meinst du↑
- Alena: Ja, so 'ne kleine↓
- Interviewer: ((3s)) Du meinst bestimmt sowas, ähm, also wo ein Mensch da drauf ist, ja↑

Alena: Ja↓
 Interviewer: Meinst du ein Boot↑
 Alena: Nicht 'ne große Boot, 'ne kleine↓

Eine Schwierigkeit des Verfahrens mit neu zugewanderten SuS ist, dass ihre sprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache Deutsch noch nicht so entwickelt sind, dass sie ihre Gedanken immer sprachlich problemlos umsetzen können. Schwierigkeiten können z.B. dann entstehen, wenn ihnen ein bestimmter Ausdruck fehlt. So ist es in diesem Fall bei Alena: Sie äußert explizit, dass ihr ein Ausdruck fehlt („[...] ich weiß nicht, wie das heißt↓“), woraufhin der Interviewer seine Hilfe beim Formulieren bzw. Finden des fehlenden Ausdrucks anbietet. Eine methodische Schwierigkeit an dieser Stelle ist das Trennen von interviewerseitiger Unterstützung und Suggestion. U.E. handelt der Interviewer verständnissichernd und reagiert auf Alenas Äußerung („Also das auf dem / auf das Meer ist↓“) kooperativ explizierend und nicht suggestiv. Er stellt Verständnisfragen, um abzusichern, dass er Alena richtig versteht („Ah, wo man da / darin fährt↑ Oder was meinst du↑“). Somit bietet er ihr auch den kommunikativen Raum für Richtigstellungen etc. Alenas Antwort („Ja, so 'ne kleine↓“) legt nahe, dass der Interviewer sie richtig verstanden hat und ihr der spezifische sprachliche Ausdruck zum Benennen eines Wasserfahrzeugs aktuell fehlt. Auch in der nächsten Äußerung („Du meinst bestimmt sowas, ähm, also wo ein Mensch da drauf ist, ja↑“) stellt der Interviewer ihr nicht einfach den Ausdruck *Boot* zur Verfügung, sondern versucht weiterhin zu ermitteln, um welchen Ausdruck es sich handelt. Erst in seiner nächsten Äußerung – der Entscheidungsfrage „Meinst du ein Boot↑“ – gibt der Interviewer den Ausdruck *Boot* explizit vor. Alena antwortet darauf nicht mit einem einfachen Responsiv, sondern mit einer Eingrenzung („Nicht 'ne große Boot, 'ne kleine↓“). Der Interviewer interpretiert das dahingehend, dass ihr der Ausdruck *Boot* bekannt war, sie aber nach dem Ausdruck für ‚kleines Boot‘ bzw. ‚kleines Wasserfahrzeug‘ in ihrem mentalen Lexikon gesucht hat. Alena fügt hinzu, dass die Flucht in einem derartigen Wasserfahrzeug gefährlich sei: „Ja, aber das ist gefährlich↓ Weil man kann in das Meer ((...)) /“. Der Interviewer denkt, sie wolle ihre Äußerung mit dem Verb *fallen* beenden, weshalb er damit ihre Äußerung selbst beendet. Dieser Grad an interviewerseitigem kooperativen Verständigungshandeln ist typisch für die Befragung neu zugewanderter SuS, die einen höheren Grad an Unterstützung benötigen, was eine stärkere kommunikative Partizipation des Interviewers bedeutet. Alena selbst führt ihren Gedanken so fort: „Und dann sterben↓“. Anschließend fragt der

Interviewer Alena, warum sie denke, dass *Nussschale* im Zusammenhang ‚kleines Boot‘ oder ‚Floß‘ bedeute. Sie antwortet folgendermaßen: „Weil das / wenn man das aufmacht, also vom Nuss, dann ist das so ((Alena formt ihre Hand so, dass die Handinnenfläche eine Kuhle bildet))↓ Und dann kann man sitzen↓“. Sie kann aufgrund der Größenrelation ausschließen, dass ‚Schale einer Nuss‘ gemeint ist: „Weil das ist zu klein↓“. Insgesamt kann Alena die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen, eine Analogie herstellen („[...] wenn man das aufmacht, [...] dann ist das so↓“) den Aspekt der Größe in den zu erschließenden Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) übertragen („Nicht 'ne große Boot, 'ne kleine↓“) und den dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt der Gefahr verstehen („[...] aber das ist gefährlich↓“). Es ist davon auszugehen, dass sie ohne die Unterstützung des Interviewers *Nussschale* nicht auf diese Weise hätte verstehen können. Alena verfügt in jedem Fall über die Fähigkeit, Analogien und Inferenzen herzustellen, was grundlegend für das Verstehen von Metaphern ist. Das unterstützende Handeln seitens des Interviewers hat den Vorteil, dass diese Fähigkeiten von Alena ansonsten im Verborgenen geblieben wären, weil sie die vom Verfahren gestellten Anforderungen sprachlich nicht hätte leisten können.

Faizah liest den Textausschnitt und fragt nach der Bedeutung des Verbs *fliehen*: „Ist / ich / ist *fliehen* ‚mit den Boot ((2s)) ähm gehen‘↑“. Der Interviewer fragt sie, warum sie das denke, was sie folgendermaßen beantwortet: „Ähm, also weil ich glaube, dass also der / der / der Meer flieg / flieht immer und so↓“. Faizahs Deutung der Bedeutung des für sie unbekanntes Verbs *fliehen* zeigt, wie sehr die Kombinatorik in diesem (modifizierten) Textausschnitt bzw. kurzen Schulbuchtext eine Flucht mit einem Boot nahelegt. Vor allem die Bedeutung von *Inseln (Kanarischen Inseln)* spielt u.E. dabei eine entscheidende Rolle. Ihre Annahme begründet Faizah damit, dass Henry Mafarnas Flucht ihn über das Meer – eigentlich über den Atlantischen Ozean – führt. Der Interviewer fragt sie dann, wieso dort steht, dass er in einer Nussschale fliehen will. So elizitiert er Äußerungen von Faizah zu ihrem Verstehen von *Nussschale*. Sie antwortet wie folgt: „Vielleicht ist das ein ((3s)) / vielleicht ähm also eins / haben die das ein Stadt oder ein Land so genannt vielleicht↑“. Es stellt sich heraus, dass sie die Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* nicht kennt. *Nuss* ist ihr aber bekannt: „Ähm, das macht man auch zu in Nutella machen kann, also da /↓“. Anschließend vermittelt ihr der Interviewer die Bedeutung des Ausdrucks *Schale* und fragt dann erneut nach, warum der Ausdruck *Nussschale* in diesem Zusammenhang verwendet wird. Faizah antwortet zunächst so:

„Vielleicht ähm mit einer Nussschale fliehen↑“. Damit gibt sie jedoch lediglich den Inhalt paraphrasiert wieder, sodass der Interviewer sie fragt, was *Nussschale* im Zusammenhang bedeutet, um eine spezifische Explikation ihres Ausdrucksverstehens zu elizieren. Faizah antwortet wie folgt: „Ein Boot oder so↑“. Ihre Annahme bzw. (verbalisierte) Vermutung begründet sie anschließend damit, dass die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aufgrund der Größenrelation auszuschließen ist: „Weil er kann nicht in eine Nussschale drauf sitzen und /↓“. Dann fragt sie der Interviewer, an was für eine Art Boot sie denke, was Faizah folgendermaßen beantwortet: „An dieses / dieses aus Holz↓“. Außerdem kommt sie zu dem Schluss, dass es sich dabei um ein kleines Boot handelt, und begründet das auf folgende Weise: „Ähm, weil ähm ja man hat jetzt nicht so viel Geld und so, kann man kein großes kaufen oder so↓ Also man / ich glaube, man könnte auch das selber bauen↓“. Nach der Unterstützung vom Interviewer, der ihr u.a. sprachliches Wissen, das verstehensrelevant ist, vermittelt, kommt Faizah zu dem Schluss, dass *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang ‚kleines Boot‘ bedeutet. Sie suspendiert also die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, was sie mit der Größenrelation begründet („Weil er kann nicht in eine Nussschale drauf sitzen [...]↓“). Faizah stellt auch eine Analogie her: Die verholzte Fruchtwand der Nussfrucht entspricht dem Holzrumpf eines Bootes („An dieses / dieses aus Holz↓“). Im Gespräch äußert sie explizit, dass es sich um ein kleines Boot handelt: „Ein kleines↓“. Das bedeutet, dass Faizah den Aspekt der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne) in den zu erschließenden Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) überträgt. Allerdings geht sie nicht explizit auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt der Gefahr und Ausweglosigkeit ein. In ihrer Begründung dafür, dass es sich dabei um ein kleines Boot handelt, macht Faizah von stimulousexternem Wissen Gebrauch. Die Tatsache, dass sie dieses Wissen heranzieht, zeigt, dass sie die Metapher bzw. die Funktion der Metapher sowie den gesamten Stimulus nicht vollständig verstanden, d.h. durchdrungen hat, obwohl sie mit der Unterstützung des Interviewers fast alle Stufen des Metaphernverstehens durchschreitet. Lediglich der zusätzliche (emergente) Bedeutungsaspekt bleibt ihr verborgen. Ihre Vermutungen, dass es sich aus finanziellen Gründen um ein kleines Boot handelt, oder es klein ist, weil es selbstgebaut ist, legen nahe, dass ihr nicht bewusst ist, was mit der metaphorischen Verwendung des Ausdrucks *Nussschale* im Textzusammenhang erreicht werden soll.

Alle drei neu zugewanderten SuS der Gruppe A können die Metapher *Nussschale* ohne interviewerseitige Unterstützung nicht selbstständig verstehen. Mit der Unterstützung des Interviewers, der ihnen verstehensrelevantes Wissen vermittelt, sodass sie eine Verstehensgrundlage haben, können sie alle die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen und auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ bzw. ‚kleines Schiff‘ schließen. Bei Aabid ist nicht eindeutig ersichtlich, ob er bereits über den Ausdruck *Boot* in der Zielsprache Deutsch verfügt. Er kennt die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln*, die essentiell ist für das Erschließen der Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale*, und schafft es, den zu übertragenen Bedeutungsaspekt der Größe zu verstehen. Allerdings geht er nicht auf den dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt der Gefahr und Ausweglosigkeit ein, sodass er auch mit Hörer- bzw. Interviewerunterstützung die Metapher nicht vollständig verstehen kann. Auch Alena gelingt es, nicht nur die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ auszuschließen, sondern auch den zu übertragenen Aspekt zu verstehen. Dazu bildet sie eine Analogie, die sie explizit versprachlicht. Darüber hinaus versteht sie den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt. Ihr Fall ist beispielhaft für die kommunikative Rolle des Interviewers im Befragungsdiskurs mit neu zugewanderten SuS. Auch Faizah kann zunächst kein Verständnis herstellen, da ihr u.a. die Bedeutung des Determinatums *-schale* fehlt. Mit der Unterstützung des Interviewers kann sie sich dann die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* erschließen, wofür sie zunächst die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließt und eine Analogie herstellt. Sie überträgt dann den Aspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes, geht jedoch nicht auf den dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt ein. Bei ihrer Begründung, warum sie denkt, dass es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten um ein kleines Boot handelt, macht sie von stimulousexternem Wissen Gebrauch. Nur Alena versteht die Metapher mehr oder weniger vollständig; ohne die Unterstützung des Interviewers hätte kein neu zugewandeter Schüler bzw. keine neu zugewanderte Schülerin die Metapher ansatzweise verstehen können, was v.a. am fehlenden sprachlichen Wissen, aber nicht am Fehlen der Kenntnis metaphorischer Prozesse liegt. Durch das interviewerseitige Unterstützungshandeln kann im Rahmen der Studie aufgedeckt werden, dass auch die neu zugewanderten SuS der Altersklasse A über die Fähigkeit verfügen, Analogien und Inferenzen herzustellen. Damit haben sie sich grundlegende mentale Verfahren angeeignet, die notwendig sind für das Verstehen von Metaphern. Dieses Wissen haben sie sich (vermutlich überwiegend) in ihren Herkunftssprachen angeeignet.

Sie können davon auch in der Zielsprache Deutsch Gebrauch machen, auch wenn ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen noch nicht so weit entwickelt sind, wie die ihrer DaM- und DaZ-Peers.

7.4.4 DaM-SuS der Gruppe B

Efi liest den Textausschnitt und versteht direkt die Metapher: „Ja, das find ich sofort / also *Nussschale*, das ist 'n Boot, also das ist ja 'ne Metapher für 'n Boot↓“. Die Formulierung *das find ich sofort* ist Ausdruck ihres mentalen Suchvorgangs. Dabei stellt Efi fest, dass sie ‚Boot‘ als Bedeutung von *Nussschale* im Bedeutungspotential des Ausdrucks in ihrem mentalen Lexikon abgespeichert hat und diese direkt verfügbar ist. Sie kann diese Verwendung bzw. diese Bedeutung auch als Metapher benennen. Das setzt voraus, dass sie u.a. bereits über ein Metaphernkonzept und metasprachliches Reflexionsvermögen verfügt. Der Interviewer fragt sie im Anschluss, was damit ausgedrückt werden soll. Efi antwortet wie folgt:

Also *Nussschale* / so 'ne Nuss ist ja eher klein und das ist halt / *Nussschale* soll 'n Boot darstellen, was eher klein ist, weil / ja↓ ((1,5s)) Meer / also da steht ja auch, er will von Mauretanien, glaub ich, auf die Kanarischen Inseln fliehen und ähm ich glaub, das ist ja auch im Wasser↓ Dazwischen liegt Wasser und *Nussschale* war mir früher, also war mir vorher schon / also war mir vorher schon bekannt, dass es 'n Boot ist↓

Efi kann – wie bereits erwähnt – direkt auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ im mentalen Lexikon zugreifen. Sie geht explizit auf den zu übertragenden Aspekt der Größe ein, bricht jedoch ihre Begründung ab, warum es sich beim mit *Nussschale* Benannten um ein kleines Boot handelt. Außerdem hebt sie hervor, dass die Bedeutung von *Inseln* wesentlich ist für das Auswählen der aktuellen Bedeutung aus dem Bedeutungspotential des Ausdrucks *Nussschale*, das in ihrem mentalen Lexikon verfügbar ist. Efi muss sich die Bedeutung nicht mühevoll aus dem Zusammenhang erschließen, sondern kann relativ mühelos die passende Bedeutung aus dem Bedeutungspotential selektieren, d.h., das Ausschließen bzw. Suspendieren der (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ist in ihrem Fall nicht (als vorgeschalteter Schritt) notwendig. Stattdessen nimmt sie eine Verfügbarkeitsprüfung in dem Sinne vor, dass sie mental abgleicht, welche Bedeutungen zum Ausdruck *Nussschale* verfügbar sind. Dabei handelt es sich u.E. um einen automatisierten Desambiguierungsprozess. Dieser unterscheidet sich von dem (Aus-)Schlussverfahren,

das Anwendung findet, wenn *Nussschale* nur in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ (Grundbedeutung) im mentalen Lexikon abgespeichert und verfügbar ist. Dann muss zunächst festgestellt werden, dass die üblicherweise mit dem Ausdruck verbundene Bedeutung keine Anwendung findet. Der Interviewer fragt Efi noch nach ihrer Einschätzung, ob *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ eine Verstehenshürde sei, was sie folgendermaßen beantwortet:

Ja, also ich glaub schon, das ist 'ne Verstehenshürde, weil / also ich glaube, ähm, es kommt auch darauf an, mit wem man so was bespricht ↓ Wenn zum Beispiel in der Familie keiner deutsch spricht und dann / oder eher schlecht, dann sagt man eher *Boot* oder / aber nicht *Nussschale*, weil ich glaube, man muss auch erstmal darauf kommen, warum man *Nussschale* sagt und von wem das kommt ↓

Efi kann die metaphorische Verwendung von *Nussschale* mit der Bedeutung ‚kleines Boot‘ reflektieren und darüber hinaus einschätzen, dass SuS mit nicht-deutschen Familien- bzw. Herkunftssprachen Verstehensschwierigkeiten hätten und eher den nicht-metaphorischen Ausdruck *Boot* verwenden und verstehen würden.

Emil versprachlicht sein Verstehen selbstständig, nachdem er den Textausschnitt gelesen hat.

Glaub, mit einer Nussschale / ähm, der möchte halt fliehen, ich glaub, damit / könnte ich mir gut vorstellen, das Wort hab ich auch schon öfter gehört, damit / also so, wie ich das verstehe, werden damit so kleinere Boote gemeint ↓ Also jetzt nicht so große, vielleicht nur von dem Regal ungefähr so bis da ((zeigt die Größe im Raum)) ↓ Also nicht für die Hochsee geeignet ↓ ((lacht))

Wie Efi kennt auch Emil den Ausdruck *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘, d.h., sein Wissen zum Bedeutungspotential von *Nussschale* ist nicht auf die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ eingeschränkt. Er muss sich die Bedeutung nicht aus dem Zusammenhang erschließen, sondern kann sie direkt abrufen. Darüber hinaus stellt er fest, dass diese Art von Boot nicht für die Hohe See geeignet ist, womit er den durch die Übertragung des Aspekts der Größe entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt gewissermaßen adressiert bzw. tangiert. Emil muss sich diese Bedeutungsaspekte jedoch nicht zunächst erschließen, da ihm *Nussschale* als ‚kleines Boot‘ bereits bekannt ist und damit die dazugehörigen Bedeutungsaspekte. Der Interviewer fragt ihn dann, warum ein kleines Boot als *Nussschale* bezeichnet werde, was Emil folgendermaßen beantwortet: „Oft sind größere Boote, also richtige Boote halt groß, sehen oft prachtvoll aus und

so 'ne Nussschale ist eher so ein kleinerer / so ein kleineres Boot, was man mit der Hand steuert hinten am Motor↓“. Emil verfügt über relativ detailliertes Wissen zum Gegenstands- bzw. Wirklichkeitsbereich. Einerseits weiß er, dass es kleinere Motorboote mit (Außenborder-)Heckantrieb gibt, die manuell am Motor gesteuert werden. Andererseits nutzt er den Ausdruck *Hochsee*, der als Kompositum spezifischer ist als z.B. *Meer*. Es stellt sich heraus, dass seine Großeltern auch ein Boot haben, was sein spezifisches (Fach-)Wissen in diesem Bereich erklärt: „Ich kenn das über meine Oma und Opa auch ein Boot haben und hatten vorher auch mal so ein kleineres Boot↓“. Für ihn hat der Ausdruck *Nussschale* aber auch eine pejorative Komponente („Oft sind größere Boote, also richtige Boote halt groß, sehen oft prachtvoll aus [...]“). Emil hätte – laut eigener Aussage – keinen konkreten Zusammenhang benötigt, um *Nussschale* als ‚kleines Boot‘ zu verstehen: „Das ging so↓ Das hab ich schon ganz oft gehört↓“. Seiner Einschätzung nach könnte das für einige seiner Klassenkameradinnen und -kameraden schwierig zu verstehen sein, da sie das nicht kennen. Er ergänzt in diesem Zusammenhang, dass *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ auch nicht häufig in Büchern zu lesen sei.

Im Gegensatz zu Efi und Emil kennt Hanne *Nussschale* nicht in der Bedeutung ‚kleines Boot‘. Dennoch versteht sie den Ausdruck nach dem Lesen des Textausschnitts folgendermaßen: „Also 'ne Nussschale ist ja so also so klein und ich denk, dass die da nicht in so 'nem richtigen Boot, sondern eher so zerbrechlich und so klein, also mit so 'nem kleinen ((...)) Floß, würd ich mal sagen, übers Meer /↓“. An dieser Stelle setzt der Interviewer ein und lenkt ihre Aufmerksamkeit darauf, dass sie *Boot* und *Floß* verwendet hat. Dadurch sollen weitere Ausführungen ihrerseits elizitiert werden, was auch der Fall ist: „Also ja, also Boot ist ja eher größer und stabil, also so aus Metall, aber ich denk, 'ne Nussschale ist ja auch so klein und zerbrechlich und dass die dann vielleicht so mitm Floß oder so über das Meer↓“. Hanne brauchte mehr als nur den Ausdruck, um sich die Bedeutung von *Nussschale* zu erschließen: „Ich brauchte schon so *über das Meer* [...]↓“. Hanne kannte die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* zuvor nicht und muss sie sich aus dem Verwendungszusammenhang erschließen. Sie überträgt den Aspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Wasserfahrzeugs (Zieldomäne). Zudem ist für sie Zerbrechlichkeit ebenfalls eine saliente Eigenschaft der Nussschale, sodass sie diesen Bedeutungsaspekt ebenfalls in die Zieldomäne auf das Konzept WASSERFAHRZEUG überträgt. Hanne kann also die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen, Analogien herstellen, die die Basis für die Übertragung(en) sind, sowie die Zerbrechlichkeit und

Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne) in den Wirklichkeitsbereich des Wasserfahrzeugs (Zieldomäne) übertragen. So kommt sie zu der Deutung, dass mit *Nussschale* ein ‚kleines und zerbrechliches Floß‘ gemeint ist. Auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt geht sie nicht ein. Sie stellt aber heraus, dass das sprachlich vermittelte Wissen, dass Henry Mafarna über das Meer fliehen will, ihr beim Erschließen der Bedeutung geholfen habe.

Die DaM-Schülerin Efi und der DaM-Schüler Emil – beide SchülerInnen der Altersgruppe B – kennen die (metaphorische) Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* und müssen sie sich somit nicht aus dem Zusammenhang erschließen. Stattdessen können sie direkt die passende Bedeutung aus dem Bedeutungspotential des Ausdrucks, das in ihrem mentalen Lexikon abgespeichert und verfügbar ist, selektieren. Dabei hilft Efi das Wissen, dass der Mann über Wasser fliehen möchte. Emil hat sogar einen lebensweltlichen Bezug zum Gegenstandsbereich und (fach-)spezifisches Wissen, da seine Großeltern ein Boot besitzen. Er geht zudem darauf ein, dass diese Art von Boot nicht geeignet ist für die Hohe See. Somit adressiert er in gewisser Hinsicht den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt – im Gegensatz zu Efi. Dieser Bedeutungsaspekt entsteht bei der Sinnerschließung erst durch die Übertragung im konkreten Verwendungszusammenhang. Möglicherweise rufen SuS, bei denen das Bedeutungspotential nicht auf die Grundbedeutung eines Ausdrucks, der auch metaphorisch verwendet werden kann, beschränkt ist, das sprachliche Wissen – d.h. alle möglichen Bedeutungen sowie die dazugehörigen Bedeutungsaspekte – so automatisiert aus ihrem mentalen Lexikon ab, dass sie keine begriffliche Reflexion dabei initiieren. Eine solche begriffliche Selbstverständlichkeit konventioneller bzw. lexikalisierter Metaphern blockiert somit in gewisser Hinsicht das (heuristische) Erkenntnispotential der Metapher dadurch, dass der mentale Nachvollzug im Sinne des (begrifflichen) Erkenntnispfades bereits gesetzt ist. Hanne ist die einzige DaM-Schülerin der Gruppe B, die die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht kennt. Sie muss sie sich aus dem Zusammenhang erschließen. Das gelingt ihr auch: Sie kann die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen, Analogien herstellen und die Aspekte der Zerbrechlichkeit und Größe in den zu erschließenden Wirklichkeitsbereich des Wasserfahrzeugs übertragen. Dabei hilft ihr der sprachlich vermittelte Zusammenhang, dass Henry Mafarna über Wasser fliehen möchte. Genauer gesagt schließt sie auf die Bedeutung ‚kleines und zerbrechliches

Floß'. Auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt geht sie jedoch nicht explizit ein. Somit ist nicht geklärt, ob sie die Metapher vollständig versteht. U.E. ist erst dann ein vollständiges Verständnis gewährleistet, wenn seitens des Hörers/Lesers verstanden wird, warum eine bestimmte Metapher in einem konkreten Verwendungszusammenhang genutzt wird, warum der Autor dieses sprachliche Mittel gewählt hat.¹⁰⁴

7.4.5 DaZ-SuS der Gruppe B

Adrijana muss sich die Bedeutung von *Nussschale* im Zusammenhang erschließen, d.h., ihr war die Bedeutung ‚kleines Boot‘ zuvor nicht bekannt: „Da steht ja in einer Nussschale will er sozusagen fliehen↓ Und ich glaub, mit *Nussschale* ist so vielleicht so ein kleines Boot, also /“. Der Interviewer unterbricht sie und fragt nach, warum sie *Nussschale* als ‚kleines Boot‘ verstehe, was sie wie folgt beantwortet: „Also, ((...)) ich glaub, man kann mit 'nem kleinen Boot nicht überleben über ein ganzes Meer so↓“. Damit beantwortet sie die Frage des Interviewers nicht. Stattdessen stellt sie aber heraus, dass eine derartige Flucht lebensgefährlich ist. Sie versteht also den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt der Gefahr für das Leben des Mannes. Der Interviewer erneuert seine Frage, warum sie *Nussschale* als ‚kleines Boot‘ verstehe. Sie führt ihre Überlegungen dazu wie folgt aus.

Ich meine, man kann nicht mit einer Nussschale / mit einer Nussschale auf eine Insel fliehen↓ [...] Man kann ja auch nicht zu Fuß übers Meer laufen, also /↓ Und ich glaub nicht, dass er jetzt irgendwie ein Frachtschiff hat, womit er flieht, also glaube ich, ist es ein kleines Boot↓ Und wenn man auch noch alleine über ein ganzes Meer flieht sozusagen, das ist schon gefährlich↓

Adrijana schließt die ihr bekannte (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* aus. Aufgrund der im Stimulus sprachlich vermittelten Gegebenheiten schließt sie dann auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘. Der Interviewer fragt sie anschließend, was für eine Art Boot sie sich darunter vorstelle. Das ist Adrijanas Antwort darauf: „Ja, so ein Holzboot mit so zwei Paddeln↓“. Die Gründe, die Adrijana für das Ausschließen der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ angibt, beziehen sich nicht auf die Größenrelationen im Verhältnis zur (partiellen) Inklusion des Mannes in dem mit *Nussschale*

¹⁰⁴ Dann ergibt sich eine Erklärung des Gebrauchs.

Benannten. Stattdessen geht sie auf die Unmöglichkeit, in einer Nussschale, zu Fuß oder in einem Frachtschiff zu fliehen, ein. Sie stellt auch eine Analogie her, was sich in der Versprachlichung ihrer mentalen Vorstellung bzw. Repräsentation manifestiert: Die verholzte Fruchtwand entspricht dem Holzrumpf eines Bootes. Ihre mentale Vorstellung des mit *Nussschale* benannten kleinen Bootes unterscheidet sich u.a. von der mentalen Vorstellung ihres DaM-Peers Emil: Während Emil an ein kleines Boot mit Außenborder denkt, stellt sich Adrijana ein Paddelboot vor. Jedenfalls überträgt sie den Bedeutungsaspekt der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale in den Wirklichkeitsbereich des Bootes und versteht auch den dadurch entstehenden zusätzlich Bedeutungsaspekt. Allerdings stellt sie heraus, dass ein derartiges Fluchtvorhaben deswegen gefährlich ist, weil die fliehende Person (i) alleine, d.h. auf sich gestellt ist und (ii) eine große Wassermasse überqueren muss. In diesem Zusammenhang geht Adrijana nicht auf die Ungeeignetheit des kleinen Bootes für ein derartiges Vorhaben explizit ein.

Meran kennt den Ausdruck *Nussschale* ebenfalls nur in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ und muss sich die aktuelle Bedeutung erschließen: „Ähm, ich glaub, *Nussschale* ist halt ein Fortbewegungsmittel, aber /↓“. Der Interviewer ergreift das Rederecht und fragt direkt nach, warum Meran dieser Auffassung ist. Auch Meran geht in seiner Begründung nicht darauf ein, dass ein prototypischer Vertreter der Gattung *Homo sapiens* unmöglich in eine Nussschale (‚Schale einer Nuss‘) passt – es sei denn, man vergrößert in der Vorstellung die Nussschale, was interessanterweise nicht geschieht –, sondern stellt den Sachverhalt heraus, dass Henry Mafarna über Wasser auf die Kanarischen Inseln fliehen möchte: „Weil da steht ja, er will von Mauretanien nach / also auf die Kanarische Insel fliehen und also anders geht das nicht, er kann ja nicht zu Fuß gehen↓ Das muss dann halt ein Fortbewegungsmittel sein↓“. Meran schließt also die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ durch den konkreten Verwendungszusammenhang aus und schließt auf die Bedeutung ‚Fortbewegungsmittel‘. Sein Schluss ist auf der Ebene des Hyperonyms. Daher fragt der Interviewer nach, um was für ein Fortbewegungsmittel es sich handeln könnte, um eine begriffliche Konkretisierung von Meran zu elizitieren, die er in seiner Antwort auch versprachlicht: „((4s)) Äh, so ein Boot, glaub ich↓“. Anschließend fragt ihn der Interviewer, wie er darauf gekommen sei. Meran begründet sein Verständnis mit einer Ähnlichkeit zwischen einem Boot und einer Nussschale: „Weil / also das ist so auch so ähnlich wie so ((...)) Nuss, nicht Nuss, also /↓ [...] Also es ist hohl, also ((1s)) ((unv.))↓“. Dabei handelt es sich um eine Analogie: Die Hohlheit einer Nussschale bzw.

einer Nussschalenhälfte entspricht der Hohlheit eines Bootes. Der Interviewer versprachlicht dann das Offensichtliche (die Unvereinbarkeit der Größenrelationen im Verhältnis zur (partiellen) Eingeschlossenheit des Mannes in der Nussschale; Unverträglichkeitsaspekt bzw. Widerspruch), um eine sprachliche Reaktion im Sinne einer Verbalisierung seiner Überlegungen dazu von Meran zu elizitieren: „Es ist aber keine echte Nussschale, weil die ist ja ein bisschen klein, oder↑“. Meran antwortet darauf folgendermaßen: „Ja↓ Also es sieht halt nur so aus, deshalb heißt das, glaub ich, so↓“. Er sieht die Benennungsmotivation in einer wahrgenommenen (Form-)Ähnlichkeit begründet. Obwohl Meran die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen und auf die Bedeutung ‚Boot‘ schließen sowie eine Analogie herstellen kann, gelingt es ihm nicht, den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT) zu übertragen. Auch den daraus resultierenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt versteht er nicht. Für seine Schlussprozeduren nutzt er die Bedeutungen der Ausdrücke im synsemantischen Umfeld, v.a. die Bedeutung von *Inseln*.

Nachdem Şahin den Textausschnitt gelesen hat, äußert er sich folgendermaßen:

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 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↓

Ihm ist der Ausdruck *Nussschale* ausschließlich in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ bekannt. In seiner Deutung des Ausdrucks spielt das Verstecktsein eine zentrale Rolle. Şahin benennt das sprachliche Phänomen konkret als Metapher und schließt darauf, dass der Mann versteckt an einem Ort – z.B. in einem Boot – versucht, in die EU zu fliehen. Der Interviewer fasst anschließend den Inhalt des Stimulus für Şahin zusammen und bittet ihn, sein Verständnis des Ausdrucks im Verwendungszusammenhang noch einmal zu explizieren. So bestätigt sich, dass in Şahins Deutung das Verstecktsein wesentlich ist: „Ein versteckter Ort in 'nem / in 'nem, pfff, Frachtschiff, keine Ah / zum Beispiel↓“. Der Interviewer fragt ihn, wie er zu dieser Auffassung komme, was Şahin dann folgendermaßen beantwortet: „Denn in 'ner Nussschale da ka / da ist / 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↓“. Daraus schließt der Interviewer, dass eine ganze Nussschale mental repräsentiert wird,

d.h., Şahin denkt nicht an eine Nussschalenhälfte, sondern an eine vollständige – und geschlossene – Nussschale. Er stellt sich eine ganze Nussschale vor. Daher fordert der Interviewer Şahin dazu auf, sich eine Nussschalenhälfte vorzustellen. Das ist seine Reaktion darauf: „Dann könnte man sich vorstellen, dass er sich dadrunter versteckt oder so↓“. Şahin kann sich nicht von der Vorstellung des Verstecktseins lösen und denkt daher an eine spezifische räumliche Relation: Die Nussschalenhälfte befindet sich über dem Mann, der fliehen möchte, sodass er sich unter ihr verstecken kann. Auch das kann der Interviewer in der Situation entsprechend deuten und gibt Şahin den Hinweis, an die untere Nussschalenhälfte zu denken, worauf Şahin wie folgt reagiert: „Dann ist / dann wäre natürlich diese Theorie vom Verstecken nicht da↓“. Anschließend visualisiert der Interviewer den Sachverhalt (untere Nussschalenhälfte) mit einer nach innen gewölbten Handinnenfläche und zeigt somit Şahin gestisch gewissermaßen ein visuelles Modell. Şahin stellt dazu zwecks Verständnissicherung diese Entscheidungsfrage: „Und er ist drin↑“, was der Interviewer bejaht. Somit kommt Şahin zur folgenden aktualisierten Deutung: „Dass / dass vielleicht ein Boot gemeint ist↑ Dass er mit die / mit einem sehr schlechten versucht, ((...)) auf die Kanarischen Inseln zu kommen↓“. Durch die gestische Visualisierung des Interviewers und seinen Hinweis, an die untere Nussschalenhälfte zu denken, kann Şahin sich erschließen, dass es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten um ein Boot handelt. Er ist sich nicht sicher, ob seine (verbalisierte) Vermutung bzw. Deutung richtig ist, was er mit der Frageintonation am Äußerungsende markiert. Şahin kann die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ von Beginn an ausschließen, kann sich die Bedeutung ‚Boot‘ jedoch erst durch die interviewerseitige Unterstützung (Winks) erschließen. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass es sich beim mit dem Ausdruck *Nussschale* im Zusammenhang Benannten um ein schlechtes Boot handelt. Diese Eigenschaft entstammt jedoch weder dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Vergleichskonzept, Quelldomäne) noch dem Wirklichkeitsbereich des Bootes (Ausgangskonzept, Zieldomäne). Sie ist konzeptuell vom Boot her gedacht: Ein Boot, das als *Nussschale* bezeichnet wird, ist ein minderwertiges Boot. Der Interviewer möchte anschließend von Şahin wissen, warum er auf ein Boot schließt, was er folgendermaßen beantwortet:

Der / weil ähm erstens diese Form von 'nem Boot ist ja auch so wie 'n / wie 'ne halbe ((...)) jetzt keine Nussschale aber halt so hohl innen drin und 'ne Hälfte und vielleicht der Vergleich *Nussschale*, weil ähm 'ne Nussschale sehr klein ist und ein / und der / die Person da halt reinpassen muss, um zu fliehen↓

Şahin geht zunächst auf die Analogie ein, dass der innere Hohlraum einer Nussschalenhälfte dem Hohlraum eines Bootes entspricht. Auf diese Formähnlichkeit hat ihn der Interviewer gestisch bereits hingewiesen. Darüber hinaus begreift er *Nussschale* in der Bedeutung ‚Boot‘ als „Vergleich“, der im Aspekt der Größe begründet liegt. Er geht jedoch nicht explizit so darauf ein, dass er die Größe als den zu übertragenden Bedeutungsaspekt herausstellt. In diesem Zusammenhang kann er sich auch nicht die Bedeutung erschließen, die durch die Übertragung erst entsteht: die Gefahr durch die Ungeeignetheit des Bootes für die Flucht über das Meer und die Ausweglosigkeit des Mannes.

Alle drei DaZ-SuS der Gruppe B kennen *Nussschale* nur in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, die sie im Zusammenhang ausschließen. Sie schaffen es alle, sich die Bedeutung ‚(kleines) Boot‘ im Zusammenhang zu erschließen und verstehen somit zum Teil die Metapher. Für Adrijana ist es unmöglich, dass Henry Mafarna in einer Nussschale, zu Fuß oder in einem Frachtschiff flieht, weshalb sie die ihr bekannte (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließt und auf ein Boot schließt. Dabei stellt sie die Analogie her, dass die verholzte Fruchtwand dem Holzrumpf eines Bootes entspricht. Sie überträgt den Aspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne), sodass sie auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ kommt. Auch den zusätzlichen Bedeutungsaspekt kann sie verstehen, wobei sie in diesem Zusammenhang äußert, dass die Flucht alleine in einem kleinen Boot gefährlich sei. Das weicht in gewisser Hinsicht von dem Verständnis ab, dass die Flucht in einem derartig kleinen Boot gefährlich ist, der Mann aber keinen anderen Ausweg sieht und die Gefahr auf sich nimmt, in diesem für sein Vorhaben eigentlich ungeeigneten Boot zu fliehen. Auch Meran kennt nur die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale*, die er im Zusammenhang ausschließt. Er schließt zunächst basierend auf der Bedeutung der Ausdrücke im synsemantischen Umfeld (v.a. *Inseln*) auf die Bedeutung ‚Fortbewegungsmittel‘ und denkt so auf der Ebene des Hyperonyms. In seiner anschließenden begrifflichen Konkretisierung schließt er auf Basis einer Formähnlichkeitsanalogie auf die Bedeutung ‚Boot‘. Dabei entspricht – seinem Verständnis nach – die Hohlheit einer Nussschale der Hohlheit eines Bootes. In dieser Ähnlichkeit sieht er auch die Benennungsmotivation begründet. Meran gelingt es jedoch nicht, den Aspekt der Größe in die Zieldomäne auf das Konzept BOOT zu übertragen. Auch den dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt versteht er nicht. Şahin begreift *Nussschale* zunächst als ‚Versteck‘. Das liegt daran, dass er nicht an die untere

Nussschalenhälfte denkt, sondern an eine ganze geschlossene Nussschale; er blendet irrelevante Elemente nicht aus (Invarianzhypothese bzw. Untersummativität; s. Kapitel 4.7 und Kapitel 4.8). Durch die Unterstützung des Interviewers, der ihm gestisch ein Modell zeigt, gelingt es ihm, aufgrund der Formähnlichkeit auf die Bedeutung ‚Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* zu schließen. Auch er kannte zuvor nur die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, die er ausschließen kann. Şahin schließt auf ein schlechtes Boot. Diese Eigenschaft bzw. dieses Charakteristikum ist hinsichtlich der Schlussprozedur begrifflich von der Bedeutung ‚Boot‘ her gedacht. Er versucht sich zu erschließen, warum ein Boot mit dem Ausdruck *Nussschale* bezeichnet wird und kommt dadurch zu dem Schluss, dass es sich hinsichtlich der Qualität um ein minderwertiges Boot handelt. Möglicherweise macht er Gebrauch von einem Schlussverfahren, dass er aus anderen sprachlichen Zusammenhängen kennt (z.B. aus Beleidigungen usw.). Es liegt nahe, dass die Rekonstruktion metaphorischer Bedeutung elaborierter Schlussverfahren bedarf, die u.a. im Rahmen der semantischen, der pragmatischen Basisqualifikation II und der literalen Basisqualifikationen angeeignet werden. Erfahrung mit schriftsprachlichen Texten unterschiedlicher Art kann u.E. dabei wesentlich sein. Der Aspekt der Minderwertigkeit ist jedoch keine Übertragung aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne) in den zu erschließenden Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne). Şahin geht zwar auch auf den Aspekt der Größe ein, nimmt aber in dieser Hinsicht keine Übertragung vor, sodass ihm die Rekonstruktion der Bedeutung ‚kleines Boot‘ und damit verbunden das Verstehen des dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspektes nicht gelingt.

7.4.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B

Adri fragt nach der Bedeutung von *Mauretanien*. Die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* ist ihm bekannt. Der Interviewer vermittelt ihm daraufhin sprachliches, geografisches sowie politisches Wissen. Er stellt heraus, dass die Kanarischen Inseln zu Spanien und somit zur EU gehören und dass Henry Mafarna aus Afrika in die EU fliehen möchte. Adri kennt auch die (Grund-)Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale*: „Also *Nussschale* eigentlich heißt so ähm ‚Schale von die Nuss‘, also /“. Der Interviewer fragt ihn, was *Nussschale* im Zusammenhang bedeutet. Adri antwortet wie folgt: „Ich muss denken ↓ Vielleicht, dass ((räuspert sich)) / vielleicht, dass ähm ((5s)) ähm von, ich glaub / ich weiß nicht, von welche Land zu welcher Insel ↓ ((...)) Geht der von / von wo geht der zum Insel ↑“. Ihm

ist nicht klar geworden, von wo der Mann wohin fliehen möchte. Daher wiederholt der Interviewer, dass Henry Mafarna von Afrika aus auf eine Insel, die zur EU gehört, fliehen möchte. Mit diesem Wissen kann Adri dann die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, die er mit dem Ausdruck *Nussschale* verbindet, ausschließen: „Ach so, okay↓ Dann vielleicht ist es schwer, dass er von Afrika zu Insel fliehen, dass das eine Nuss / Nussschale ist↓“. Der Interviewer greift Adris Gedanken auf und expliziert, dass der Mann nicht in einer Nussschale sitzen kann, sodass *Nussschale* im Zusammenhang eine andere Bedeutung haben muss. Er stellt den Unverträglichkeitsaspekt (Widerspruch) selbst explizit heraus. Adri stellt dann die Vermutung auf, dass es schwierig ist, die Nussschale zu öffnen: „Vielleicht, dass sie schwer ist, dass er reingehen kann↑ [...] Also zu ra / ra / aufzumachen [...]↓“. Er geht weiterhin von einer nicht-metaphorischen Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* aus. Der Interviewer versucht ihn anschließend zum Verstehen der Bedeutung ‚kleines Boot‘ zu führen. Zunächst fragt er Adri, wie eine Nussschale aussieht. Adri antwortet wie folgt: „So ein bisschen ((...)) ich will sagen so Holz↑ Bisschen Holz, ich weiß nicht↓“. Durch den Verwendungszusammenhang – v.a. die Bedeutung von *Inseln* – und durch die in der Vorstellung gedachte Form soll Adri auf die Ähnlichkeit zwischen einer Nussschale und dem damit im Zusammenhang Gemeinten aufmerksam werden. Adri bemerkt die Ähnlichkeit jedoch nicht, weil er in seiner Vorstellung – d.h. mental – ausschließlich das für ihn Saliente an einer für ihn prototypischen Nussschale sucht, ohne an den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) zu denken. Dabei geht er nicht auf die Form, sondern auf die verholzte Fruchtschale ein – wie auch einige seiner Peers. Danach lenkt ihn der Interviewer mit seinen Fragen noch stärker, um Adri zum Verstehen der Bedeutung ‚kleines Boot‘ zu führen.

- Interviewer: Wenn du das mit einem Transportmittel vergleichst, mit welchem würdest du es dann am ehesten vergleichen↑ Also sieht das ein bisschen aus wie ein Transportmittel, die Nussschale↑
- Adri: Nein↓ Oder↑
- Interviewer: Nein↑
- Adri: Weiß ich nicht↓
- Interviewer: Wie ein Flugzeug↑
- Adri: Nein, nein↓ So klein↓
- Interviewer: Wie ein Auto↑
- Adri: Zu klein↓ Ne↑
- Interviewer: Ja↓ Aber was ist denn hier mit *Nussschale* gemeint↑ Keine Ahnung↑
- Adri: Nein↓

Der Interviewer legt ihm nahe, dass die Nussschale wie ein Transportmittel ist. Er weist Adri somit gewissermaßen auf einen Vergleich von *Nussschale* und ‚Transportmittel‘ (Hyperonym) hin. Adri denkt zunächst nicht, dass mit *Nussschale* ‚Transportmittel‘ gemeint sein kann („Nein↓ Oder↑“). Der Interviewer listet zwei Transportmittel auf: das Flugzeug und das Auto. In beiden Fällen ist Adri bewusst, dass der Aspekt der Größe eine Rolle spielt („So klein↓“; „Zu klein↓“). Er gleicht mental ein prototypisches Flugzeug sowie ein prototypisches Auto mit einer prototypischen Nussschale ab und stellt dabei fest, dass die Nussschale im Verhältnis wesentlich kleiner ist. Dennoch gelingt es Adri nicht, die Bedeutung von *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang zu verstehen. Der Interviewer gibt noch einmal den wesentlichen Inhalt des Stimulus wieder und lenkt Adris Aufmerksamkeit auf die Unmöglichkeit, dass sich der Mann in einer Nussschale (‚Schale einer Nuss‘) befinden kann (Unverträglichkeitsaspekt). Schließlich schafft es Adri, sich die Bedeutung ‚Schiff‘ zu erschließen.

- Interviewer: Also er will ja in einer Nussschale von diesem Bereich in Afrika auf die Inseln fliehen↓ ((...)) Das heißt, der Mann, Henry Mafarna, setzt sich in eine Nussschale↓
- Adri: Ahhh ((Verstehensausruf)), okay↓
- Interviewer: Wie soll er sich in eine Nussschale setzen↑
- Adri: Also das ist ja ein gro / ((...)) ähm, nein↓
- Interviewer: Was ist denn eine große Nussschale↑
- Adri: Große Nussschale heißt so ein Schiffe↓
- Interviewer: Aha, ein Schiff, ja↓ Also die meinen mit *Nussschale* hier ein Boot↓
- Adri: Ahhh ((Verstehensausruf))↓ Okay↓ [...] Ich hab’s gesehen↓
(aus dem Englischen übertragene Struktur: *I see*)

Ohne die Unterstützung des Interviewers hätte Adri nicht auf die Bedeutung ‚Schiff‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Schulbuchtext (Stimulus) schließen können. Er kann sich jedoch die Bedeutung ‚kleines Boot‘ trotz der Unterstützung nicht erschließen. Somit versteht er die Metapher nicht. Adri verfährt dabei so, dass er in seiner Vorstellung die gedachte bzw. mental repräsentierte Nussschale so vergrößert, dass es möglich ist, dass Henry Mafarna in ihr sitzend flieht. Dabei unterstützt der Interviewer ihn bei seinem Verstehensaufbau u.a. auch mit der Verwendung des Verbs *sitzen*, das im Zusammenspiel mit der Präposition *in*, die eine relationierende Prozedur realisiert, das (partielle) Inklusionsverhältnis des Mannes in dem kleinen Boot lexikalisch vermittelt. Als der Interviewer ihm die Bedeutung ‚Boot‘ mitteilt, reagiert Adri mit einer aus dem Englischen übertragenen Struktur („Ich hab’s gesehen↓“) und kommuniziert so, dass er verstanden

hat, dass *Nussschale* im Verwendungszusammenhang ‚Boot‘ bedeutet. Auf die Metaphorik (und die Metonymie) des visuellen Wahrnehmungssinnes im Bereich der geistigen Tätigkeit des Verstehens kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Adri versteht jedenfalls nicht, dass zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten Analogien hergestellt werden müssen und der Aspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) übertragen werden muss. Damit versteht er auch nicht die durch die Übertragung entstehende zusätzliche Bedeutung. Ohne Hörerunterstützung hätte Adri den Inhalt des gesamten Textausschnittes bzw. kurzen Schulbuchtextes nicht verstehen können. *Nussschale* hätte er selbstständig nur in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ deuten können.

Habib äußert zunächst nach dem Lesen des Stimulus, dass er einige Wörter nicht versteht: „Äh, ich hab schon gelesen↓ Und ich hab das verstehen, aber einige Worte nicht↓“. Er fragt nach der Bedeutung von *EU*, die ihm der Interviewer anschließend vermittelt. Dann äußert sich Habib zu seinem Verständnis des Ausdrucks *Nussschale*: „Also ich kann das *Nussschale* nicht so / *Nussschale* nicht so erklären, weil ich das nicht kenne↓ Also *Nuss* / also *Schale* ist so ‚Schal‘↓“. Habib kennt die Bedeutung des Determinans *Nuss*- nicht. Hinsichtlich der Bedeutung des Determinatums *-schale* kommt es basierend auf einer Formähnlichkeit seinerseits zu einer Verwechslung. Er denkt, dass *Schale* ‚Schal‘ bedeutet. Im Anschluss zeigt ihm der Interviewer ein Bild von einer Nussschale (‚Schale einer Nuss‘). So vermittelt er ihm die Bedeutung des Ausdrucks und schafft eine Verstehensgrundlage. Zudem zeigt ihm der Interviewer auf einer Weltkarte im Klassenzimmer, von wo nach wo Henry Mafarna fliehen möchte und stellt fest bzw. sicher, dass Habib die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* bekannt ist. In diesem Zusammenhang vermittelt er nicht nur sprachliches und geografisches, sondern auch politisches Wissen und erklärt Habib, dass die Kanarischen Inseln zu Spanien und somit zur EU gehören. Danach fragt er Habib nach seinem Verstehen, woraufhin Habib wie folgt antwortet: „Also *Nussschale*, kann man das essen, oder↑“. Er versteht *Nussschale* in einer nicht-metaphorischen Bedeutung. Ihm ist möglicherweise nicht klar, dass nur die Nuss der essbare Teil ist. Der Interviewer klärt ihn darüber auf, dass die Nuss essbar ist, die Schale aber nicht. Habib handelt verständnissichernd in dem Sinne, dass er sich versichern möchte, dass mit *Nussschale* etwas Essbares benannt wird. Er äußert dann im Anschluss an die Ausführungen des Interviewers die folgende Vermutung: „Also vielleicht konnte man da / da / daran verstehen, dass er die Nussschale nicht esst↑ Nicht

Nuss essen, bevor er nach Afrika fährt↓“. Es stellt sich heraus, dass Habib keinen Ansatzpunkt dafür hat, die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* auszuschließen. Trotz der Unterstützung des Interviewers (Vermittlung verstehensrelevanten Wissens, Wissensaufbau) ist ihm zudem auch nicht klar, von wo Henry Mafarna wohin fliehen möchte. Der Interviewer versichert sich, dass er Habib richtig verstanden hat: „Damit er / damit er was im Magen hat, keinen Hunger mehr hat↓“. Diese Ausführung bestätigt Habib: „Ja, genau↓ Oder könnte auch sagen, dass er so sein Lieblingsessen isst und der so gefunden und er / er will das essen, bevor er zum sein Heimat fährt↓“. Habib hat weder die Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* noch den Inhalt des schriftsprachlichen Textstimulus verstanden und hält an seiner Deutung fest, dass es sich bei *Nussschale* um etwas Essbares handelt. Anschließend stellt der Interviewer zunächst fest, ob Präpositionen bereits behandelt wurden, was der Fall ist. Er wiederholt, dass der Mann sich in einer Nussschale befindet, um so Habibs Aufmerksamkeit auf das (partielle) Inklusionsverhältnis und damit verbunden auf den Unverträglichkeitsaspekt, dessen Bemerkungen bzw. Verstehen zum Suspendieren der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ im Zusammenhang führt, zu lenken. An Habibs Reaktion lässt sich erkennen, dass er zwar die Vermutung hat, dass *Nussschale* etwas anderes bedeutet als ‚Schale einer Nuss‘, er jedoch das sprachlich Vermittelte insgesamt nicht verstanden hat, u.a. da er die räumliche Relation (Mann in einer Nussschale) nicht beachtet: „Also *Nussschale*, ist das / *Nussschale*, ist das in Spanien, oder↑“. Habib versprachlicht die unsichere Vermutung, dass es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten um einen Ort in Spanien handeln könnte. Danach erklärt ihm der Interviewer das (partielle) Inklusionsverhältnis, worauf Habib folgendermaßen reagiert: „Wie Flugzeug vielleicht↑“. Er stellt nun also die Vermutung auf, dass es sich um ein Transportmittel handeln könnte. Das drückt er mit einem Vergleich aus („Wie Flugzeug [...]). Der Interviewer schließt dann sowohl die Bedeutung ‚Flugzeug‘ als auch die Bedeutung ‚Auto‘ aus und begründet das Ausschließen. Er schließt somit Bedeutungsoptionen aus, um auf diese Weise Habib zu unterstützen. Habib selbst schließt danach aus, dass Henry Mafarna zu einer Insel laufen kann und schließt anschließend auf die Bedeutung ‚Boot‘ oder ‚Schiff‘: „Laufen geht auch nicht↓ [...] Geht nicht↓ Ah, stimmt, Boot oder Schiff↓“. Dabei begreift bzw. konzeptualisiert er *Nussschale* als eine Art selbstgebautes Holzboot.

Ja, der sitzt und dann so / von / von / das könnte sein von das / von Holz ist↓ Damit da / äh so / also wenn man kein Sch / kein Scha / Schiff oder sowas hat und kein Boot, dann muss er so Holz / äh Holz nehmen und der so / der macht so /

Der Interviewer handelt erneut verständnissichernd und fragt, ob Habib meint, dass der Mann ein Boot baut, was er bejaht: „Ja, und der macht das und der kann das, ja↓ Aber das ist gefährlich als Boot↓“. Habib denkt an ein aufgrund seiner provisorischen Konstruktion unsicheres Boot: „Also der Boot ist nicht so / also gibt's kein sicher daran↓“. Abschließend stellt der Interviewer heraus, dass ein kleines Boot gemeint ist. Habib äußert sich dazu wie folgt: „So / so klein, deswegen äh er kann nicht darauf sitzen, weil das bisschen zu gefährlich ist↓“. Ohne die Unterstützung des Interviewers durch Wissensvermittlung im Befragungsdiskurs und seine Optionseingrenzung der möglichen Transportmittel wäre es Habib nicht möglich gewesen, sich die Bedeutung ‚Boot‘ bzw. ‚Schiff‘ selbst zu erschließen. Das liegt u.a. daran, dass er die Bedeutungen der Bestandteile des Kompositums nicht kannte und den gesamten Textausschnitt (Stimulus) nicht vollständig verstanden hat. Sein sprachliches Wissen ist noch nicht ausreichend entwickelt, um eine derartige Verstehensleistung selbstständig zu erbringen. Seine ersten Deutungsversuche zeigen, dass er *Nussschale* zunächst als etwas Essbares begreift. Erst durch die Hinführung durch den Interviewer versteht Habib *Nussschale* als eine Art aus Holz selbstgebautes Wasserfahrzeug, dessen Nutzung gefährlich ist. Der Interviewer vermittelt ihm also zunächst die (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale*. Dann hilft er ihm dabei, diese Bedeutung im Zusammenhang wieder zu verwenden. Es liegt nahe, dass Habib mental die Analogie herstellt, dass die verholzte Fruchtschale dem Holzrumpf eines Wasserfahrzeugs entspricht. Den Bedeutungsaspekt der Größe überträgt er jedoch nicht in den Wirklichkeitsbereich des Bootes. Stattdessen begreift er das Wasserfahrzeug als aus Holz selbstgebaute Konstruktion, als Provisorium, das keine sichere Flucht zu Wasser ermöglicht („[...] wenn man kein [...] Schiff oder sowas hat und kein Boot, dann muss er [...] Holz nehmen [...]↓“; „Aber das ist gefährlich als Boot↓“). Diese provisorische Konstruktion aus Holz ist – seiner Deutung nach – in der Funktion als Boot gefährlich. Habib versteht das eigentliche metaphorische Moment nicht: die Übertragung des Bedeutungsaspekts der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne). Sein Verständnis, dass die Überfahrt in einem derartigen Wasserfahrzeug gefährlich ist, ist eine Inferenz, die auf der gebildeten Analogie beruht. Es

handelt sich dabei nicht um den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt.

Die Frage des Interviewers, wie sie *Nusschale* verstehe, beantwortet Hadil folgendermaßen: „Ähm, ich glaube, so wie ein Boot↓“. Ihre Annahme begründet sie wie folgt:

Weil (...) / weiß ich gar nicht↓ Also der wohnt in ein Insel / der ist in ein Insel / [...] ((der Interviewer stellt den Sachverhalt richtig)) der will auf eine Insel und das heißt / also die Insel ist ja in / ins Meer, also auf dem Meer und da muss er eigentlich ein Boot benutzen↓ Der kann eigentlich nicht so schwimmen wahrscheinlich ((lacht))↓

Die Bedeutung von *Inseln* (in *Kanarischen Inseln*) ist für Hadil wesentlich. Dadurch kann sie darauf schließen, dass Henry Mafarna für seine Flucht ein Wasserfahrzeug verwenden muss. Dabei schließt sie auch anderen Optionen (z.B. Schwimmen) u.a. aufgrund der Distanz aus. Sie verwendet für ihre mentalen Schlussprozeduren einerseits sprachlich-begriffliches Wissen sowie andererseits auch Weltwissen bzw. Wissen darüber, dass ein Mensch verhältnismäßig größere Distanzen zwischen zwei durch Wasser getrennten Landmassen aufgrund seiner körperlichen Leistungsfähigkeit nicht schwimmend überwinden kann. Hadil kannte zuvor die Bedeutung des Ausdrucks *Nusschale* nicht, sodass sie sich die Bedeutung ausschließlich aus dem Zusammenhang erschließen musste: „Also *Schale* kenn ich↓ [...] ((3s)) Ja, ich glaub, nein, das ist falsch, weil das muss nicht *Schal* sein ((lacht))↓“. Wie schon Habib schließt auch Hadil aufgrund der Formähnlichkeit darauf, dass es sich beim Ausdruck um eine Realisierung der Grundform des Ausdrucks *Schal* handeln könnte und dementsprechend das Determinatum *-schale* die Bedeutung ‚Schal‘ haben könnte. Sie bemerkt jedoch selbst, dass das nicht richtig ist. Beim Erschließen der Wortbedeutung nutzt sie die Annahme, dass formähnliche bzw. formverwandte Ausdrücke dieselbe Bedeutung haben, sodass Unterschiede zwischen den Wortformen darin begründet liegen, dass sie auf eine flektierte Ausprägung der Grundform zurückzuführen sind.¹⁰⁵ Hadil nutzt zur Erschließung der Wortbedeutung dementsprechend in gewisser Hinsicht auch morphologisches Wissen, das jedoch aufgrund der Tatsache, dass es sich um unterschiedliche lexikalische Ausdrücke (zwei Lexeme) handelt, nicht greift. Der Interviewer vermittelt ihr anschließend sowohl die Bedeutung von *Nuss* als auch von *Schale* sowie die (Grund-)Bedeutung des Kompositums *Nusschale* („Schale einer Nuss“). Hadil reagiert darauf mit der folgenden Äußerung: „Ach so, dann

¹⁰⁵ Hadil nimmt an, dass *Schale* und *Schal* ein Lexem sind.

wahrscheinlich das Gleiche wie ein Boot↓ [...] Die man benutzen kann, um jetzt auf Wasser wahrscheinlich zu ähm fahren ((lacht))↓“. Aufgrund der vom Interviewer vermittelten Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ sieht sie ihren Schluss bestätigt, dass *Nussschale* im Zusammenhang ‚Boot‘ bedeutet. Ihr Verständnis des Ausdrucks *Nussschale* führt sie anschließend als Antwort auf eine interviewerseitige Frage weiter aus: „[A]lso darum / darum wie ein Boot, weil also die sieht ja wie ein Boot aus, die man wahrscheinlich setzt, also reinsetzen kann, und ähm / und dann muss man eigentlich nicht schwimmen und das geht, glaub ich, auf Wasser↓“. Hadil geht in diesem Zusammenhang auf Analogien zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen ein. Einerseits entspricht die Nussschale hinsichtlich des Aussehens einem Boot (visuelle Ähnlichkeit). Dabei entspricht die Kuhle im Inneren einer Nussschale bzw. Nussschalenhälfte der Kuhle im Inneren eines Bootes im Sinne des Personenaufnahmekapazitätsraumes. Andererseits entspricht die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte der Schwimmfähigkeit eines Bootes. Diese Gemeinsamkeiten zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten müssen erkannt und als Analogien bzw. Entsprechungen verbunden werden. Anschließend fragt der Interviewer Hadil, was damit gemeint sei, wenn man ein Boot als *Nussschale* bezeichne. Sie antwortet auf seine Frage folgendermaßen: „Dann muss ich ja an der Form denken↓ Wie das / ja, wie das aussieht↓ Und ähm was / wofür man das benutzt↓“. Hadil sieht die Möglichkeit, ein kleines Boot als *Nussschale* zu benennen, in der Formähnlichkeit (eine Nussschalenhälfte sieht so aus wie ein Boot) sowie in der Funktionsentsprechung bzw. im gemeinsamen Charakteristikum (eine Nussschalenhälfte ist schwimmfähig wie ein Boot) begründet. Sie überträgt den Bedeutungsaspekt der Größe nicht aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale in den Wirklichkeitsbereich des Bootes, d.h. vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT. Vielmehr reflektiert Hadil lediglich, warum der Ausdruck *Nussschale* metaphorisch für die Bedeutung ‚kleines Boot‘ verwendet werden kann, d.h., sie reflektiert gewissermaßen die Benennungsmotivation. Dabei stellt sie die Form und den Zweck bzw. die Funktion heraus. Der Zweck einer Nussschale ist jedoch nicht der Transport über Wasser. Das ist bereits eine Inferenz aus dem Wirklichkeitsbereich des Bootes. Formähnlichkeit und Schwimmfähigkeit sind lediglich Entsprechungen bzw. Gemeinsames im Unterschiedlichen. Dass Hadil den Bedeutungsaspekt der Größe nicht in den Wirklichkeitsbereich des Bootes überträgt, zeigt sich auch in ihrer Reaktion auf die interviewerseitige Erklärung, dass ein kleines Boot gemeint ist: „Nein, das muss ja / das muss ja nicht so klein sein↓ [...] [A]lso sie

meinen nicht so richtig Nussschale↓ Sie meinen, das / das sieht wie ein Nussschale aus, aber das ist doch / das muss / das ist nicht eine Nussschale ((lacht))↓“. Sie versteht, dass mit *Nussschale* nicht ‚Schale einer Nuss‘ gemeint ist. Aufgrund der Analogien, die sie herstellen kann, versteht Hadil auch, warum es möglich ist, *Nussschale* in der Bedeutung ‚Boot‘ zu verwenden. Ihr ist auch bewusst, dass das damit benannte Boot nicht die tatsächliche Größe einer Nussschale hat. Aber ihr entgeht, dass *Nussschale* ‚kleines Boot‘ bedeutet, da sie – wie erwähnt – den Aspekt der Größe nicht überträgt. Somit versteht sie auch den dadurch erst entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt, der der sprachlichen Vermittlung der Ausweglosigkeit des Mannes sowie der Gefahr der derartigen Flucht dient, nicht.

Alle drei neu zugewanderten SuS der Gruppe B verstehen die Metapher *Nussschale* trotz Interviewerunterstützung nicht vollständig. Adri kennt die (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* und kann diese Bedeutung im Zusammenhang ausschließen („Dann vielleicht ist es schwer, dass er von Afrika zu Insel fliehen, dass das eine Nuss / Nussschale ist↓“). Auch die Bedeutung von *Inseln* ist ihm bekannt. Obwohl der Interviewer ihn unterstützt, indem er ihm sprachliches, geografisches und politisches Wissen vermittelt und ihn so aufbauend zum Verständnis hinführt, gelingt es Adri nicht, Analogien zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten herzustellen. Er überträgt den Aspekt der Größe nicht in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) und versteht somit auch nicht die dadurch entstehende zusätzliche Bedeutung. Es fällt ihm zunächst trotz der Hinführung des Interviewers schwer, *Nussschale* als ‚Transportmittel‘ zu begreifen. Er kann sich dann schlussendlich die Bedeutung ‚Schiff‘ erschließen, ohne aber – wie erwähnt – die Metapher vollständig zu verstehen. Habib kennt zunächst weder die Bedeutung des Ausdrucks *Nuss* noch die Bedeutung des Ausdrucks *Schale*. Somit hat er keine Grundlage, um das Determinativkompositum *Nussschale* zu verstehen. Auf dieser Basis ist es ihm natürlich auch nicht möglich, *Nussschale* als Metapher zu verstehen. Nachdem ihm der Interviewer verstehensrelevantes (u.a. sprachliches) Wissen vermittelt hat, kommt Habib zunächst zu dem Schluss, dass *Nussschale* etwas Essbares meint. Er kann sich nicht von der Bedeutung, die ihm der Interviewer vermittelt hat (Grundbedeutung: ‚Schale einer Nuss‘) trennen. Durch eine weitere Hinführung zur zu erschließenden Bedeutung durch den Interviewer begreift Habib *Nussschale* als selbstgebautes Wasserfahrzeug aus Holz, dass in seiner Funktion

aufgrund der provisorischen und minderwertigen Konstruktion gefährlich ist. Dafür bildet er die Analogie, dass die verholzte Fruchtschale dem Holzrumpf eines Wasserfahrzeugs entspricht. Er überträgt jedoch nicht den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes bzw. Wasserfahrzeugs. Zudem ist sein Verständnis, dass die Überfahrt in einem derartigen Wasserfahrzeug gefährlich ist, eine auf der von ihm gebildeten Analogie basierende Inferenz. Somit versteht er auch nicht den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt. Hadil kennt die Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* nicht, schließt aber auf die Bedeutung ‚Boot‘. Dabei verwendet sie für ihre mentalen Schlussprozeduren einerseits sprachliches Wissen (lexikalisches sowie morphologisches Wissen) sowie Weltwissen. Sie kann Analogien herstellen (Formähnlichkeit, Schwimmfähigkeit), überträgt jedoch nicht den Aspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne). Somit versteht auch sie nicht den dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt. Obwohl sie direkt auf die Bedeutung ‚Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang schließen kann, ist es ihr nicht möglich, *Nussschale* als Metapher zu verstehen, da sie die Grundbedeutung des Ausdrucks (‚Schale einer Nuss‘) nicht kennt. Das Erschließen der Bedeutung aus dem Zusammenhang funktioniert dann im Prinzip wie bei anderen unbekanntem, nicht-metaphorischen Ausdrücken, ist also nicht metaphernspezifisch.

7.4.7 DaM-SuS der Gruppe C

Luca nutzt nicht nur sprachliches Wissen seiner Erstsprache Deutsch, sondern auch Wissen aus der schulisch vermittelten Fremdsprache Englisch:

Ich glaub, das ist ja auch in vielerlei Bezug zu sehen ↓ *Nussschale* wird ja immer so als Beispiel für etwas sehr Kleines genommen ↓ Ich hab mal / ((1s)) ich hab’s noch nicht gelesen, aber ich hab das Buch zu Hause und will’s noch lesen: Stephen Hawking, *Das Universum [...] in a nutshell, Nussschale* ↓

Das englische *in a nutshell* hat eine phrasale bzw. idiomatische Bedeutung und lässt sich z.B. mit ‚kurz gesagt‘ ins Deutsche übersetzen. Luca greift im Zuge seiner Bedeutungsrekonstruktion nicht nur auf sein deutschsprachiges mentales Lexikon zu, sondern ruft sein gesamtes sprachliches Wissen ab. Er assoziiert mit *Nussschale* Stephen Hawkings populärwissenschaftliches Buch *The Universe in a Nutshell* (2001), das mit *Das Universum in einer Nussschale* (2001) ins Deutsche übersetzt wurde. Ihm ist u.a. daher

bekannt, dass der Ausdruck *Nussschale* dafür verwendet wird, um etwas sehr Kleines zu benennen. Diesen Gedanken führt er weiter aus: „*Nussschale* hier ist halt einfach so 'ne Verkleinerung, in einer / ja, also eine ((1s)) Verstärkung der / mir fällt gerade das stilistische Mittel nicht ein ((lacht)) [...]↓“. Lucas Äußerung zeigt, dass die Metapher im schulischen Unterricht als stilistisches Mittel eingeführt und behandelt wird.¹⁰⁶ Des Weiteren führt Luca aus, dass es klar sei, dass der Mann nicht einer Nussschale („Schale einer Nuss“) sitze, woraufhin ihn der Interviewer fragt, warum das klar sei, um so eine Begründung von Luca zu elizitieren. Luca antwortet wie folgt:

Ja, weil das unmöglich ist, so übers Meer zu kommen, aber ähm ((2s)) hier wird ja auch nochmal auf die Überschrift *Mir blieb nichts anderes, als es zu versuchen* ((unv.))↓ Das zeigt einfach auch wieder, wie er mit Mitteln, die eigentlich / die wirklich sehr kleine Erfolgchancen bieten, es trotzdem versucht↓

Luca weiß, dass *Nussschale* dafür verwendet wird, etwas Kleines zu benennen. Die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ kennt er auch, schließt sie aber im Zusammenhang aus („[...] weil das unmöglich ist, so übers Meer zu kommen [...]↓“). Er nimmt Bezug auf die Unterüberschrift, das direkte Zitat des Mannes auf der Flucht. Dabei bringt er den Aspekt der Größe in Verbindung mit Henry Mafarnas Erfolgchancen. Wie sich herausstellt, kennt Luca die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht. Die Frage nach der Bedeutung von *Nussschale* im Zusammenhang beantwortet er folgendermaßen: „((2,5s)) Ähm, ich denke, der ((2s)) / das kann der Fluchtweg sein oder auch die / das Fluchtmittel oder die Chance ((1s)) auf Erfolg zu überleben↓“. Obwohl er weiß, dass mit *Nussschale* etwas Kleines gemeint ist, kann er nicht spezifizieren, welche (aktuelle) Bedeutung der Ausdruck im konkreten Verwendungszusammenhang hat. Ihm ist der Zielwirklichkeitsbereich bzw. die Zieldomäne, in den der Bedeutungsaspekt der Größe zu übertragen ist, nicht bewusst. Luca versteht so die Metapher nicht vollständig, da er sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ nicht aus dem Zusammenhang erschließen kann. Auch wenn er den Bedeutungsaspekt bzw. das Charakteristikum ‚klein‘ mit *Nussschale* verknüpft und mühelos aus seinem mentalen Lexikon abrufen kann, gelingt es ihm nicht unter Berücksichtigung der Kombinatorik konkret auf ‚kleines Boot‘ zu schließen. Er

¹⁰⁶ Die Tatsache, dass ein deutscher Gymnasialschüler, der sich in der Qualifikationsphase befindet, zunächst *Nussschale* nicht selbstständig als Metapher erkennen und explizit benennen kann, legt u.E. nahe, dass die schulische Vermittlung des Metaphernbegriffs nicht hinreichend ist.

listet lediglich drei Optionen auf (Fluchtweg, Fluchtmittel, Überlebenschancen). Die erste Option, der kleine Fluchtweg, stellt einen Kohärenzbruch dar; sie kann nicht sinnvoll in den Zusammenhang integriert und gedeutet werden. Demgegenüber sind sowohl das kleine Fluchtmittel als auch die geringen Überlebenschancen durchaus mögliche bzw. sinnvolle Interpretationen. Diese Deutungsambiguität ist jedoch nicht die Funktion der Metapher. Vielmehr soll *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ verstanden werden und die Verzweiflung bzw. Ausweglosigkeit des Mannes ausdrücken, der mangels Alternativen mit einem ungeeigneten Wasserfahrzeug fliehen möchte, sodass seine Flucht lebensgefährlich ist. Luca versteht somit nicht, wie die Metapher *Nussschale* den berichtenden Textausschnitt dabei unterstützt, die Situation des Mannes für die LeserInnen nachvollziehbar und begreifbar zu machen, sie gewissermaßen in der Vorstellung zu veranschaulichen.

Lukas kennt den Ausdruck *Nussschale* in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ (Grundbedeutung). Er expliziert und begründet sein Ausdrucksverstehen folgendermaßen:

Also hier versteh ich das als eine Art ähm ((1,5s)) Transportmittel, was relativ sicher ist↓ Sowas wie ein Auto oder so↓ [...] [W]eil ((2s)) hier steht ja *In einer Nussschale will er von ((1s)) Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen*↓ Bedeutet, er will halt ähm ((1,5s)) irgendwo anders hin beziehungsweise er will halt ((1s)) sich sozusagen transportieren ((lacht)), keine Ahnung, wie man das jetzt sagen würde, ähm, ((1s)) und dazu braucht er ja ähm ein gewisses Transportmittel und ähm ((1,5s)) vielleicht ist hier dieser Begriff ((Ausdruck ist gemeint)) der *Nussschale* verwendet worden, weil eine Nussschale ja relativ hart ist und so und ähm / [...] [u]nd dadurch halt er auch sicher ist und ähm ((2s)) ja, ((0,5s)) weil zum Beispiel / es gibt ja auch welche / Fliehende, die jetzt ähm viele verschiedene ähm ((0,5s)) Transportmittel benutzen und ähm ja / und hier wird ja nur von einer / von einem Transportmittel ähm gesprochen, weil ja *Nussschale* und nicht *Nussschalen* oder so hier verwendet wird↓ Und ja, deswegen↓

Die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* ist ihm nicht bekannt. Lukas kann durch den Zusammenhang darauf schließen, dass *Nussschale* ‚Transportmittel‘ bedeutet. Damit ist er begrifflich auf der Ebene des Hyperonyms. Er vermutet, dass *Nussschale* deswegen verwendet wird, weil eine Nussschale relativ hart ist und somit dem Mann Sicherheit verschafft. Lukas greift das für ihn saliente Charakteristikum einer Nussschale auf: die Härte. Diesen Bedeutungsaspekt überträgt er in den Wirklichkeitsbereich des Transportmittels (Zieldomäne) und kommt so zu dem Schluss, dass *Nussschale* ‚(sicheres) Transportmittel‘ bedeutet und ausdrücken soll, dass der Mann in dem Transportmittel, das ihm aufgrund seiner harten Hülle Schutz bietet, in Sicherheit ist.

Anschließend vermittelt der Interviewer Lukas u.a. politisches Wissen, indem er ihm erklärt, dass die Kanarischen Inseln zur EU gehören. Außerdem stellt der Interviewer heraus, dass Henry Mafarna über das Meer fliehen muss, und fragt Lukas, wie er sich den Mann in einer Nussschale vorstelle. Lukas beantwortet die Frage dann folgendermaßen: „((0,5s)) Ja, also 'ne Nussschale beziehungsweise 'ne Nuss, kommt halt drauf an, welche, aber meist ist sie ja eher rundlich geformt oder so, ähm, und ja, deswegen stell ich mir irgendwie einen Mann vor ((lacht)), der so 'ne Art, was heißt Kugel, aber /“. Für Lukas ist – neben der Härte – die runde Form das besonders Saliente einer (prototypischen) Nussschale in seiner Vorstellung bzw. in seiner mentalen Repräsentation einer Nussschale. Dabei denkt er an eine ganze Nussschale, was der Interviewer bemerkt. Daher fordert er Lukas auf, an eine Walnussschalenhälfte zu denken. Dann fragt er ihn, was das sein könnte, worauf Lukas wie folgt antwortet: „Wie so 'ne Art ähm Boot, so ein kleines Miniboot, wo nur halt dieser eine ((1,5s)) / [...] wo nur diese eine Person halt reinpasst↓ So 'ne Art kleines Boot↓“. Lukas kann sich zunächst die Bedeutung ‚kleines Boot‘ deswegen nicht erschließen, weil er an eine ganze Nussschale denkt und nicht an die untere Nussschalenhälfte. Nachdem ihn der Interviewer darauf hingewiesen hat, sich eine Nussschalenhälfte vorzustellen, begreift Lukas *Nussschale* als ‚kleines Boot‘. Das begründet er folgendermaßen:

Ja, also ich denk jetzt mal nicht, dass ein Mann ((...)) oder so eine Nussschale so riesig sein kann, weil eine Nussschale ist ja meist eher hohl gehalten und ähm ((1,5s)) ein kleines Schiff, ein Ruderboot oder so ist ja auch meist recht ((unv.)), halt außer seinem ((2s)) Stab oder so, wo er halt drauf sitzen kann oder so und deswegen hab ich direkt an so einen kleinen / an ein kleines Ruderboot gedacht↓

Lukas schließt aufgrund der Größenrelation im Hinblick auf das (partielle) Inklusionsverhältnis (Mann in einer Nussschale) aus, dass ‚Schale einer Nuss‘ gemeint sein kann. Er stellt die Analogie her, dass die Kuhle in der unteren Nussschalenhälfte dem Inneren eines Bootes, in dem Personen Platz nehmen können, entspricht. So schließt er darauf, dass mit *Nussschale* ‚kleines Ruderboot‘ gemeint ist. Er kannte die Bedeutung ‚kleines Boot‘ zuvor nicht und kann zunächst nur auf die Bedeutung ‚Transportmittel‘ schließen, da er nicht an die untere Nussschalenhälfte denkt, sondern an eine ganze Nussschale. Lukas überträgt das Charakteristikum der Härte in den Wirklichkeitsbereich des Transportmittels und begreift auf diese Weise das Transportmittel als sicher und schutz bietend für Henry Mafarna. Nachdem ihn der Interviewer darauf hingewiesen hat, sich die

Nussschale als untere Nussschalenhälfte vorzustellen, ist es ihm möglich, auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ zu schließen.

René liest zunächst den Textausschnitt und äußert sich dann selbstständig zu seinem Verstehen des Ausdrucks *Nussschale*.

Ja, *Nussschale* ist ja jetzt ((1s)) / 'ne Nussschale ist ja auch schon sehr hart, aber trotzdem ist halt sehr klein und es ist halt kein / nicht so viel Platz dort, um halt / dass halt Henry Mafarna tausende Kilometer halt ((...)) wahrscheinlich von den Kanarischen Inseln über das Meer und dann zu Europa ↓ [...] [D]iese Nussschale bietet halt sehr wenig Sicherheit aufm Meer ↓

Da René nicht konkret darauf eingeht, wie er *Nussschale* im Zusammenhang versteht, fragt ihn der Interviewer, was mit dem Ausdruck gemeint sei. René antwortet wie folgt: „((2s)) Wahrscheinlich dieses kleine Boot, das sie / oder das kleine Schiff, das sie / womit sie den / das Meer überqueren ↓“. Seine Deutung begründet er anschließend wie folgt:

[D]urch 'ne Nussschale / 'ne Nussschale ist halt sehr klein, da passen nicht viele Menschen rein und dann würd ich das halt, wenn der ja von den Kanarischen Inseln, das sind ja In-seln, das heißt, da ist ja kein richtiger Verbund zu einem anderen Land, weswegen die halt irgendwo flüchten müssen, wo ((...)) / und die einzige Möglichkeit ist ja halt ein Boot, weswegen man dort halt die Verbindung setzen könnte, dass halt die Nussschale als ein sehr kleines Boot dargestellt wird ↓

René sagt aus, dass ihm die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* vorher bereits bekannt gewesen sei. Als der Interviewer ihn fragt, welche Gemeinsamkeit eine Nussschale und ein Boot haben, antwortet er folgendermaßen:

Ja, die sind halt ((1s)) / wenn man halt 'ne Nussschale aufbricht, dann hat man so die Hälfte von der Nussschale und man kann halt dort / dort ist es wahrscheinlich wasserdicht, die / da kann kein Wasser durchkommen und man / die Möglichkeit würde bestehen, dass man halt von Punkt A nach Punkt B dort / wo / damit reisen wird ↓

Es bleibt offen, ob René tatsächlich, wie er selbst sagt, die Bedeutung ‚kleines Boot‘ bereits zuvor kannte oder ob er sie sich erschließen musste. Seine Äußerungen lassen gewisse Zweifel daran aufkommen, dass ihm die Bedeutung zuvor bereits bekannt war („Wahrscheinlich dieses kleine Boot [...] oder das kleine Schiff [...]“). Mit der Modalpartikel *wahrscheinlich* kommuniziert er die eigene Sicherheit über das Zutreffen seiner Aussage. Wenn die Bedeutung ‚kleines Boot‘ fest im mentalen Lexikon gespeichert und direkt abrufbar ist, bedarf es u.E. keiner derartigen sprachlichen Markierung der

subjektiv geschätzten Zutreffenswahrscheinlichkeit. Möglich ist auch die Interpretation, dass er zwar auch diese Bedeutung von *Nussschale* bereits kannte, jedoch erst in der Sprechsituation – durch die Aufgabenstellung und den Interviewer elizitiert – darüber nachdenkt, d.h. sie analysiert und reflektiert. Jedenfalls stellt er die Härte und die Größe einer Nussschale als saliente Eigenschaften heraus. Durch den Verwendungszusammenhang (v.a. durch die Bedeutung von *Inseln*) bleibt – seiner Aussage nach – keine alternative Deutungsoption („[...] und die einzige Möglichkeit ist ja halt ein Boot [...]“). Er bildet die Analogie, dass die Wasserdichtigkeit und damit verbunden die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte der Wasserdichtigkeit und Schwimmfähigkeit eines Bootes entsprechen. René stellt sich im Zusammenhang keine ganze Nussschale, sondern eine Nussschalenhälfte vor. Er überträgt den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes („[...] die Nussschale [wird] als ein sehr kleines Boot dargestellt↓“). Darüber hinaus versteht er, dass die Flucht in einem derartigen Boot sehr gefährlich ist („[D]iese Nussschale bietet halt sehr wenig Sicherheit aufm Meer↓“). Die Frage, ob ihm die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* vorher bereits bekannt war oder nicht, ist schlussendlich keine Frage, die das gesamte Metaphernverstehen betrifft, sondern den ersten Schritt: Ist *Nussschale* ausschließlich in der (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ bekannt, so muss nach dem Rezipieren zunächst festgestellt werden, dass diese Bedeutung im konkreten Verwendungszusammenhang auszublen- den bzw. auszuschließen ist. Erst dann kann mental das Gemeinte (schrittweise) rekonstruiert werden. Ist diese Bedeutung bereits Teil des Bedeutungspotentials von *Nussschale* und aus dem mentalen Lexikon abrufbar, kann direkt desambiguiert werden. Das Desambiguieren erfordert kaum Schlussprozesse, läuft mehr oder weniger automatisiert ab. Demgegenüber muss, wenn die Bedeutung ‚kleines Boot‘ nicht bereits bekannt ist, die bekannte Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ zunächst für den Verwendungszusammenhang suspendiert werden, um anschließend durch relevante Analogiebildung und Nicht-Berücksichtigen von Irrelevantem, Übertragung und Bemerkens des Resultats der Übertragung (Emergenz) auf die aktuelle metaphorische Bedeutung schließen zu können. René bildet jedenfalls eine Analogie („[...] dort ist es wahrscheinlich wasserdicht [...]“), überträgt den Aspekt bzw. das Charakteristikum der Größe in die Zieldomäne, d.h. den (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Bootes („[...] dieses kleine Boot [...]“) und bemerkt den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen

Bedeutungsaspekt („[D]iese Nussschale bietet halt sehr wenig Sicherheit aufm Meer↓“). Er versteht somit die Metapher *Nussschale*.

Nur einer von drei DaM-Schülern der Gruppe C (René) versteht die Metapher *Nussschale* mehr oder weniger vollständig. Luca versteht sie nicht vollständig. Zwar weiß er, dass *Nussschale* für das Benennen von etwas Kleinem verwendet wird und nicht ausschließlich in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, er kann für den Verwendungszusammenhang die Bedeutung ‚kleines Boot‘ aber nicht bestimmen. Stattdessen listet er drei Deutungsoptionen auf ((i) kleiner Fluchtweg, (ii) kleines Fluchtmittel, (iii) kleine Überlebenschancen). Der Nachvollzug des Gemeinten, die Sinnerschließung gelingt ihm nicht. Das kann u.E. daran liegen, dass er im mentalen Lexikon den Bedeutungsaspekt der Größe fest mit dem Ausdruck *Nussschale* verbunden hat, sodass er diesen automatisiert abrufen, anstatt die aktuelle metaphorische Bedeutung des Ausdrucks aus dem konkreten Verwendungszusammenhang zu rekonstruieren. Eine solche Rekonstruktion der Bedeutung wäre nicht notwendig, wenn ihm die Bedeutung ‚kleines Boot‘ vorher bereits bekannt gewesen wäre. Lukas benötigt die Unterstützung des Interviewers, um sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ zu erschließen. Auch ihm war sie zuvor nicht bekannt. Aufgrund der Größenrelation in Bezug zum (partiellen) Inklusionsverhältnis des Mannes in der Nussschale (Unverträglichkeitsaspekt) kann er zunächst die ihm bekannte Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen. Er schließt auf die Bedeutung ‚Transportmittel‘, das ein Hyperonym zu ‚Boot‘ ist. Dabei stellt er sich die Nussschale als Ganzes, nicht – wie für den mentalen Nachvollzug notwendig – als untere Nussschalenhälfte vor. Durch das Übertragen des Charakteristikums der Härte begreift er das Transportmittel als sicher. Erst durch die Unterstützung des Interviewers, der ihm den Hinweis gibt, sich die Nussschale nur als untere Nussschalenhälfte vorzustellen, kann er das Gemeinte rekonstruieren. Dabei schließt er basierend auf der von ihm hergestellten Analogie, dass die Kuhle in der unteren Nussschalenhälfte der Kuhle eines Bootes (Formähnlichkeit) entspricht, auf die Bedeutung ‚kleines Ruderboot‘ des Ausdrucks *Nussschale*. Allerdings äußert sich Lukas nicht zum durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt, dass die Flucht in einem derartigen Boot sehr gefährlich für Henry Mafarna ist, er aber keine andere Wahl hat. René versteht die Metapher *Nussschale*. Er stellt eine Analogie her, überträgt den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes

(vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT) und versteht den dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt.

7.4.8 DaZ-SuS der Gruppe C

Milo kann sich die Bedeutung ‚Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* direkt erschließen: „Also, ((2s)) in dem Text möchte jemand mit einer Nussschale fliehen↓ Und mit *Nussschale*, hätt ich jetzt gesagt, das ist ein ((2s)) Boot↓“. Der Interviewer fragt ihn, wie er zu diesem Schluss gekommen sei, was Milo wie folgt beantwortet:

Also erstmal vom Text her möchte jemand auf eine Insel fliehen↓ Und der muss ja das Meer überqueren↓ Und mit 'ner Nussschale / wenn man eine Nussschale hat, eine halbe, nicht eine ganze, dann wirkt das ja wie ein Boot↓ Es hat diese halbe Form und das ist das, was ich jetzt damit assoziiert hätte↓

Milo kann durch die Kombinatorik bzw. die Bedeutung der Ausdrücke im synsemantischen Umfeld (v.a. des Ausdrucks *Inseln*) auf ein Boot schließen. Dafür bildet er eine Analogie: Die Form einer Nussschalenhälfte entspricht der Form eines Bootes. Er verwendet den Konjunktiv II, um durch das sprachliche Etablieren einer gedachten bzw. assoziierten – aber ausgesprochenen – Wirklichkeit eine Distanz zu seiner Subjektivität im Hier und Jetzt herzustellen. Dadurch versprachlicht er in gewisser Weise seine Analyse bzw. Reflexion auf eine pseudo-objektive Weise, sodass durch das Versetzen in diese gedachte Wirklichkeit u.a. auch eine Distanz zwischen ihm in der Sprechsituation und seinen so versprachlichten Gedanken entsteht. Möglicherweise handelt es sich dabei um ein sprachliches Schutzverfahren, das eine Trennung von versprachlichten Gedanken, die unter Umständen falsch vor einer (institutionellen) Bewertungsinstanz sein können, und der sie verbalisierenden Person. Der Interviewer fragt Milo anschließend, was für eine Art Boot er sich im Zusammenhang mit *Nussschale* vorstelle. Milos Antwort zeigt, dass er den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes überträgt: „So ein sehr kleines Boot↓“. Milo schließt also die ihm zuvor bereits bekannte (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ im Zusammenhang aus und schließt basierend auf dem konkreten Verwendungszusammenhang auf die aktuelle Bedeutung ‚Boot‘. Er bildet eine Analogie hinsichtlich der Form und überträgt den Größenaspekt in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne), sodass er zu der Bedeutung ‚kleines Boot‘ gelangt. Allerdings geht Milo nicht auf den durch die Übertragung entstehenden

zusätzlichen Bedeutungsaspekt ein. Somit kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob er die Metapher vollständig verstanden hat. Gerade dieser emergente Bedeutungsaspekt ist wesentlich hinsichtlich der Metapher *Nussschale* im Textausschnitt. Es ist u.E. nicht eindeutig, ob Milo die Metapher *Nussschale* vollständig verstanden hat, da er nicht explizit darauf eingeht, dass die Flucht in einem derartigen, für sein Vorhaben ungeeigneten Wasserfahrzeug sehr gefährlich für den fliehenden Mann ist. Da Milo jedoch die Metapher *Nussschale* ansonsten relativ mühelos verstehen kann („So ein sehr kleines Boot↓“) ist es u.E. wahrscheinlich, dass er auch den emergenten Bedeutungsaspekt verstehen kann. Möglicherweise ist die forscherseitige Instruktion zum Verfahren zu einengend in dem Sinne, dass die SuS bei strikter Auslegung ausschließlich über ihr Verständnis des Ausdrucks im Zusammenhang sprechen, anstatt auch – wenn es ihnen möglich ist – explizit und selbstständig darauf einzugehen, welche Funktion der Ausdruck im Verwendungszusammenhang erfüllt etc.

Ronahi fragt zunächst nach der Bedeutung von *Mauretanien*: „Ähm, ((6,5s)) Mauretanien ist ein Land↑“. Syntaktisch realisiert sie dabei eine Aussage; nur die Frageintonation am Äußerungsende weist ihre Äußerung als eine Frage aus. Der Interviewer bejaht ihre Frage und fragt sie dann, wie sie den Ausdruck *Nussschale* verstehe. Ronahi verbindet mit dem Ausdruck etwas Negatives und denkt, dass es sich dabei um ein Gebiet handelt:

Etwas Negatives, weil das wird ja auch im Kontext so dargestellt, dass er sein Leben dafür riskiert, und dann würd ich so ein Gebiet, was ((1s)) einen Menschen riskieren würde, vorstellen, und dass er von da aus auf die Kanarischen Inseln flieht↓

Anschließend fragt sie der Interviewer, ob sie den Ausdruck *Nussschale* kenne, was sie zunächst verneint: „Nein↓ ((liest den Textausschnitt erneut)) [A]ch, Nussschale↓ [...] Eine Schale von eine Nuss [...]↓“. Der Interviewer lenkt ihre Aufmerksamkeit auf den Satz im Stimulus, in dem der Ausdruck vorkommt, gibt diesen wieder und betont dabei die satzinitial verwendete Präposition *In*, um so ein Nachdenken ihrerseits über das (partielle) Inklusionsverhältnis auszulösen (Unverträglichkeitsaspekt). Ronahi vermutet dann, dass *Nussschales* etwas Enges meint: „Vielleicht, dass es etwas Enges ist↑“. Diesen Gedanken führt sie folgendermaßen weiter:

Ein / also eine Nussschale ist ja fest an der Nuss und dass es halt eng ist und das Gebiet, wohin er auch halt (...) durch fliehen muss / also dadurch fliehen muss, ist dann auch, glaub ich, eng und ((2,5s)) ist Risiko, also ein Risiko für den Menschen, so würd ich das eigentlich verstehen↓

Für Ronahi ist in ihrer Vorstellung das saliente Charakteristikum einer Nussschale, dass sie die Nuss im Inneren fest umschließt. Die Nuss ist so in der Nussschale eingelassen, dass sie kein Spiel hat; daher rührt Ronahis Verständnis der Eigenschaft ‚eng‘. Dieses Charakteristikum überträgt sie in den (mental aufgerufenen bzw. repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Gebiets. Sie bleibt bei ihrem Verständnis von *Nussschale* als einem Gebiet („[...] würd ich so ein Gebiet [...] vorstellen [...]“) und restringiert den Gegenstandsbereich mit dem Charakteristikum ‚eng‘, sodass sie zum dem Schluss kommt, dass mit *Nussschale* im Zusammenhang ‚enges Gebiet‘ gemeint ist. Dieses Verständnis versucht sie dann mit dem Inhalt des letzten Satzes des kurzen Schulbuchtexes (*Für eine ungewisse Zukunft in der EU riskiert der Liberianer sein Leben – so wie Tausende Afrikaner auch*) zu vereinbaren. So kommt sie zu dem Schluss, dass die Flucht durch das enge Gebiet, das – ihrer Deutung nach – mit dem Ausdruck *Nussschale* benannt wird, riskant ist für Henry Mafarna. Ronahi kann nicht auf den Wirklichkeitsbereich des Bootes bzw. auf das Konzept BOOT (die Zieldomäne) schließen. Es liegt nahe, dass sie nicht verstanden hat, (i) von wo nach wo der Mann fliehen möchte, und (ii) was die Präposition *in* in diesem Zusammenhang bedeutet. Der Interviewer gibt ihr dann den Hinweis (Wink), dass sie sich nur die untere Nussschalenhälfte vorstellen solle. Ronahi überlegt und kommt zur folgenden Deutung: „((11s)) So 'n ((3s)) kleiner Kreis eigentlich so, wo der sich kaum bewegen kann↓ [...] Halbkreis so↓“. Der Interviewer fragt sie, wie sie zu dieser Deutung komme, was Ronahi mit Bezug auf *Nussschale* beantwortet: „Wegen der Nussschale↓ Sie haben ja gesagt, dass das die Hälfte ist↓“. Sie löst sich weiterhin nicht von der Bedeutung ‚kleines Gebiet‘. Der Interviewer versucht, sie mit seiner nächsten Frage zum Verstehen der Bedeutung ‚kleines Boot‘ zu führen, was ihm jedoch nicht gelingt:

- Interviewer: Und wenn du so 'ne / die Hälfte einer Nussschale vergleichst mit etwas, mit dem man über Wasser fahren kann, auf was könnte man dann kommen↑
- Ronahi: Also dass man da gar keine Luft bekommt↑ Und dass man sich kaum bewegen kann↓

Obwohl der Interviewer sie dazu hinführt bzw. ihr suggeriert, *Nussschale* als ein spezifisches Wasserfahrzeug zu begreifen, geht sie nicht darauf ein. Ronahi bleibt weiterhin bei ihrem Verständnis, dass im Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne, Vergleichskonzept) die Enge das saliente Charakteristikum ist. Sie geht auf die Wirkung dieser Enge auf eine in einer (ganzen) Nussschale eingeschlossenen Person ein und abstrahiert dabei im Sinne einer Verallgemeinerung durch die Verwendung des Indefinitums *man*. Ihr Verstehen der Bedeutung ‚kleines Boot‘ scheitert u.E. daran, dass sie keine Analogien zwischen beiden mental repräsentierten Wirklichkeitsbereichen herstellt. Sie sucht mental nicht nach Ähnlichkeiten zwischen dem Vergleichs- (Quelldomäne, bildspendender Bereich) und dem (zu erschließenden) Ausgangskonzept (Zieldomäne, bildempfangender Bereich). Ähnlichkeiten zwischen ‚Schale einer Nuss‘ und ‚Gebiet‘ liegen nicht auf der Hand, d.h., ihr Verstehensaufbau bzw. ihre Bedeutungsrekonstruktion würde analogiebasiert wahrscheinlich scheitern. Stattdessen geht sie folgendermaßen vor: Sie assoziiert mit *Nussschale* etwas Negatives und schließt auf die Bedeutung ‚Gebiet‘. Dabei lässt sie in gewisser Hinsicht die Kombinatorik außer Acht. Möglicherweise leitet sie ‚Gebiet‘ so her, dass zwischen Start- und Zielpunkt der Flucht des Mannes ein Weg liegt, den sie als ‚Gebiet‘ begreift. *Nussschale* reduziert sie pars pro toto auf das für sie saliente Charakteristikum ‚eng‘, das sie in den von ihr erschlossenen (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Gebietes überträgt, sodass sie insgesamt auf die Bedeutung ‚enges Gebiet‘ des Ausdrucks *Nussschale* schließt.¹⁰⁷ Auf die interviewerseitige Suggestion ‚Wasserfahrzeug‘ geht sie nicht ein, da diese Bedeutung nicht mit ihrem Verständnis auf Basis ihrer herangezogenen Verstehensfolie (kohärent) vereinbar ist. Abschließend sagt ihr der Interviewer, dass *Nussschale* ‚kleines Boot‘ bedeutet und fragt sie, welche Ähnlichkeiten sie zwischen einem Boot und einer Nussschale feststellen könne. Ronahi antwortet wie folgt: „Vielleicht, weil der Boden so wie ein Boot aussieht so↑“. Mit dem Wissen, dass sie im Konzept BOOT nach Ähnlichkeiten zu einer prototypischen Nussschale suchen muss, kann sie die Analogie herstellen, dass die untere Nussschalenhälfte in der visuellen Wahrnehmung dem Rumpf des Bootes entspricht (visuelle bzw. Formähnlichkeit).

¹⁰⁷ Enge (‚eng‘) und Größe (‚klein‘) sind intensionale räumliche Relationen auf Basis humanen Wissens (‚eng‘ noch stärker nach menschlichem Maßstab). In dieser Hinsicht liegt Ronahi gewissermaßen nicht völlig daneben.

Tarik wiederum kann sich die Bedeutung ‚Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* direkt erschließen.

Ähm, ich denke, die Nussschale kann man sowas vergleichen wie mit einem einfachen Boot, sowas wie / weil so 'ne Nussschale, die ist ja auch so hauchdünn↓ So dünn und vielleicht sch / stell ich mir so vor, weil das ist ja auch eine Insel und in / die Inseln sind halt meist mit Wasser umgeben, deswegen denk ich mir halt so, dass er von / äh von wo↑ Von Mauretanien so erstmal auf diese / [...] nach Afrika in die EU will und deswegen auf so 'n leichtes / auf so 'n dünnes Boot, was halt nicht so sicher ist↓

Tarik expliziert die Metapher als Vergleich („[...] kann man [...] vergleichen wie mit einem einfachen Boot [...]“). Er versteht *Nussschale* als ein leichtes, dünnes und unsicheres Boot. Diese Eigenschaften sind keine Analogien, sondern bereits Übertragungen vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT (‚leicht‘ und ‚dünn‘) sowie ein daraus resultierender Bedeutungsaspekt (‚unsicher‘). Die Adjektive *leicht* und *dünn* – und die durch sie vermittelten Eigenschaften – sind nicht absolut, sondern relativ. Das bedeutet, dass ein Wirklichkeits- oder Vorstellungselement nur in Relation zu mindestens einem anderen Wirklichkeits- oder Vorstellungselement als leicht oder dünn charakterisiert werden kann. Die Eigenschaften sind skalar und haben keinen natürlichen Nullpunkt bzw. keinen festgelegten Referenzbezug. Eine (prototypische) Nussschale ist nicht per se dünn und leicht. In Relation zu z.B. einem Blatt Papier ist sie nicht dünn und leicht, in Relation zu einem Boot jedoch schon. Die oben genannten Charakterisierungen des Bootes sind – wie bereits erwähnt – Übertragungen und keine Ähnlichkeiten zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen. Das Charakteristikum ‚unsicher‘ bzw. ‚gefährlich‘ ist das Resultat dieser Übertragungen. Tarik schließt v.a. aufgrund der Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* darauf, dass es sich bei *Nussschale* um ein Boot handeln muss. ‚Insel‘ selbst scheint bei Tarik noch den Charakter eines Pseudobegriffs zu haben. Mit dem Adverb *meist* formuliert er eine Einschätzung des Begriffs ‚Insel‘ („[...] die Inseln sind halt meist mit Wasser umgeben [...]“), dabei ist das Von-Wasser-umgeben-Sein der wesentliche Kernaspekt des Konzepts (der definitorische Kern), sodass die Verwendung des pragmatischen Quantors *immer* angebracht ist.¹⁰⁸ Tarik verfügt über das politische Wissen, dass die Kanarischen Inseln zu Spanien und somit zur EU gehören. *Nussschale* war ihm bisher ausschließlich in der (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ bekannt:

¹⁰⁸ Möglicherweise verwendet er hier das Adverb *meist* im Sinne eines Heckenausdrucks.

So davor hab ich das nicht so gehört, dass man das so als Schale bestimmt, weil *Schale* hab ich so / immer so wahrgenommen, dass es so 'ne dünne Schale ist, weil es gibt ja auch oft so / so Schalen, die ich kenne, die sind halt meist so dünn, und deswegen könnte ich mir das gut vorstellen so↓

Tarik unterscheidet scheinbar nicht zwischen den zwei homonymen Lexemen *Schale*₁ und *Schale*₂ (s. Kapitel 6.6.5). Das Determinatum des Determinativkompositums *Nussschale* hat die Bedeutung „umschließende Hülle, Hülse“ (Pfeifer 1995: 1178) (*Schale*₁), während *Schale*₂ „flache Schale, (flache) Tasse, Trinkschale“ (ebd.) bedeutet. Beide Ausdrücke sind jedoch vermutlich auf das althochdeutsche (-)scāla zurückzuführen (vgl. ebd.). Es liegt nahe, dass er nicht zwischen den Bedeutungen der beiden verschiedenen Lexeme unterscheidet, sondern beide Bedeutungen im Bedeutungspotential eines Lexems in seinem mentalen Lexikon abgespeichert hat. So lässt sich möglicherweise erklären, dass das Charakteristikum ‚dünn‘ für ihn ein Kernaspekt des Konzepts SCHALE ist. Jedenfalls ist ‚dünn‘ für Tarik das wesentliche und saliente Charakteristikum einer prototypischen Schale („[...] so Schalen, die ich kenne, die sind halt meist so dünn [...]↓“). Der Interviewer fragt Tarik, warum er die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausgeschlossen hat, was er wie folgt beantwortet: „Äh, ((4,5s)) ich hab das halt nicht so ausgeschlossen, aber so die Nussschale ist halt so der Beweis so, dass es so auch wirklich dünn ist, weil die Nuss ist ja auch so klein und deswegen ist die Schale halt noch dünner und deswegen /“. Tarik muss sich die aktuelle Bedeutung von *Nussschale* erschließen. Dafür ist es notwendig, beide Konzepte (NUSSSCHALE und das zu erschließende Konzept BOOT) mental präsent zu haben, um einen Abgleich zwischen beiden Konzepten durchführen zu können. Das ist u.E. aus Tariks Äußerung zu schließen („[...] ich hab das halt nicht so ausgeschlossen [...]“). In der Verwendung des Ausdrucks *Nussschale* sieht er seine Annahme bestätigt, dass das für ihn saliente Charakteristikum des Konzepts SCHALE (‚dünn‘) im Zusammenhang relevant ist. Mit der Größe einer (prototypischen) Nuss begründet er die Düntheit der Schale („[...] weil die Nuss ist ja auch so klein und deswegen ist die Schale halt noch dünner [...]“). U.E. resultiert die Düntheit der Nussschale – wie bereits erwähnt – aus dem In-Relation-Setzen zu dem Boot (Verbinden der Konzepte NUSSSCHALE und BOOT) und die Bedeutung ‚dünnes, leichtes und unsicheres Boot‘ ergibt sich erst durch die Übertragung. Es liegt aber nahe, anzunehmen, dass für Tarik ‚dünn‘ ein besonders salientes Charakteristikum des Konzepts SCHALE ist und seine Deutung darauf basiert. Der Interviewer reformuliert anschließend seine Frage, um von Tarik Äußerungen

dazu zu elizitieren, warum die (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ im Zusammenhang keine Anwendung findet. Tarik antwortet, dass es unmöglich ist, in einer Nussschale (‚Schale einer Nuss‘) über den Atlantik auf die Inselgruppe der Kanarischen Inseln zu fliehen: „Ähm, ((3s)) da ich denke, dass man mit 'ner Schale nicht über das Wasser kommt↑“. Abschließend fragt ihn der Interviewer nach Ähnlichkeiten zwischen einem Boot und einer Nussschale. Darauf antwortet Tarik wie folgt: „Dass sie über dem Wasser bleiben↓“. Tarik kennt *Nussschale* in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ (Grundbedeutung), die er im konkreten Verwendungszusammenhang ausschließt. Auf die Unmöglichkeit des (partiellen) Inklusionsverhältnisses (Mann in einer Nussschale) geht er nicht explizit ein, es ist aber davon auszugehen, dass sie ihm bewusst ist und zum Ausschließen der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ führt. Die Bedeutung von *Inseln* lässt ihn dann auf ‚Boot‘ als Bedeutung von *Nussschale* im Verwendungszusammenhang schließen. Er bildet auch eine Analogie: Die Schwimmfähigkeit einer Nussschale entspricht der Schwimmfähigkeit eines Bootes. Mit beiden mental repräsentierten Wirklichkeitsbereichen ist es ihm möglich, die relativen Charakteristika ‚leicht‘ und ‚dünn‘ zu ermitteln, die er aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne) in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) überträgt. Dabei ist für ihn die Dünnhheit einer Schale möglicherweise deswegen ein salientes Charakteristikum, weil er nicht zwischen den verschiedenen Lexemen (*Schale*₁ und *Schale*₂) unterscheidet. Der Bedeutungsaspekt ‚unsicher‘ ist dann das Resultat der von ihm vorgenommenen Übertragungen – im Zusammenspiel mit dem Inhalt des abschließenden Satzes des Stimulus. So kommt er zu dem Verständnis, dass mit *Nussschale* im Zusammenhang ein leichtes, dünnes und unsicheres Boot gemeint ist.

Alle drei DaZ-SuS der Gruppe C verstehen die Metapher *Nussschale* nicht vollständig; zwei von ihnen kommen aber einem vollständigen Verstehen nahe. Ihnen allen ist der Ausdruck nur in der (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ bekannt. Zwei von ihnen können sich die Bedeutung ‚Boot‘ im Zusammenhang erschließen. Milo bildet dafür, nachdem er die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausgeschlossen hat, eine Formanalogie und überträgt den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne; zu erschließendes (Ausgangs-)Konzept). So erschließt er sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘. Er geht jedoch nicht explizit und selbstständig auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt ein. Somit ist nicht klar, ob

er den Beitrag der Metapher zur (Unterstützung der) Aussage des Schulbuchtextes, dass Henry Mafarna keine Alternative hat und deshalb diese lebensgefährliche Flucht in einem ungeeigneten Wasserfahrzeug auf sich nimmt, verstanden hat. Ronahi versteht *Nussschale* als ‚enges Gebiet‘. Dabei ist das Charakteristikum der Enge das in ihrer Vorstellung Saliente an einer Nussschale. Sie überträgt dieses Charakteristikum in den Wirklichkeitsbereich des Gebiets (bzw. auf das Konzept GEBIET) und gelangt so zu der Bedeutung. Der Interviewer suggeriert ihr, dass mit *Nussschale* ein Wasserfahrzeug gemeint ist. Darauf geht sie jedoch nicht ein. Stattdessen bleibt sie bei der von ihr erschlossenen Bedeutung ‚enges Gebiet‘. Ihre Deutung ist nicht analogiebasiert, d.h., sie schließt weder zunächst u.a. durch die Kombinatorik auf die Bedeutung ‚Boot‘ noch sucht sie dann in ihrer Vorstellung nach Ähnlichkeiten zwischen beiden (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereichen. Tarik kann die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen und sich die Bedeutung ‚Boot‘ v.a. durch die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* erschließen. Er bildet die Analogie, dass die Schwimmfähigkeit einer Nussschale der Schwimmfähigkeit eines Bootes entspricht. Durch den mentalen Abgleich zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten erschließt er sich die relativen Charakteristika ‚leicht‘ und ‚dünn‘. Diese überträgt er in den Wirklichkeitsbereich des Bootes. Dabei unterscheidet er möglicherweise nicht zwischen *Schale*₁ und *Schale*₂ und verbindet das Charakteristikum ‚dünn‘ fest mit dem Konzept SCHALE. Das Resultat der von ihm vorgenommenen Übertragungen ist der dadurch entstehende Bedeutungsaspekt der Unsicherheit. So versteht er *Nussschale* als ‚leichtes, dünnes und unsicheres Boot‘. Somit kommt er – ebenso wie Milo – einem durchaus vollständigen Verständnis der Metapher *Nussschale* sehr nahe.

7.4.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C

Aadhi fragt zunächst nach der Bedeutung des Ausdrucks *Flucht*. Der Interviewer vermittelt ihm dann die Bedeutung des Ausdrucks (sprachliches Wissen) sowie für den Zusammenhang verstehensrelevantes geografisches und politisches Wissen. Anschließend fragt er Aadhi nach der Bedeutung von *Nussschale*.

Interviewer: *Nussschale*↓ Kennst du das Wort↑
Aadhi: *Nussschale, Nussschale* ((selbstgerichtet, überlegend))↓
Interviewer: Weißt du, was eine Nuss ist↑
Aadhi: Etwas, wo kann man Meer draufmachen↑
Interviewer: Meer draufmachen↑ Nee↓
Aadhi: Also wo kann man ins Meer gehen↓
Interviewer: Aha↓ Okay↓ Also du verstehst das als etwas, wo man auf dem Meer dann ((...)) /
Aadhi: Ja↓ Also wie ein Schiff↓ Aber ist kleine↓
Interviewer: Warum klein↑
Aadhi: Bei manchen Afrikaner die machen etwas klein↓ Also nicht klein klein, von hier bis da hin ((zeigt von einer Wand des Raumes zur anderen))↓ Und die / die kommen alles da, danach fahren die↓
Interviewer: Also du / du hast das schon mal gesehen als Bild oder kennst du das↑
Aadhi: Nein, es gibt bei Dings / bei ((...)) / was ist das, wie heißt das, warte ((...)), bei Fernsehen↓ Es gibt jeden Tag ((...)) tausend Menschen, die kommen zu Europa↓

Es ist nicht eindeutig, ob Aadhi die (Grund-)Bedeutung des Determinans *Nuss* bzw. des gesamten Kompositums *Nussschale* („Schale einer Nuss“) kennt; es ist eher davon auszugehen, dass das nicht der Fall ist und er sich die Wortbedeutung aus dem Zusammenhang erschließt. Wir gehen weiter unten näher darauf ein. Jedenfalls kann er aus dem Zusammenhang schließen, dass *Nussschale* ‚kleines Schiff‘ bedeutet. Es liegt nahe, dass er die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* kennt und für seine Inferenzen nutzt. Somit ist es ihm möglich, auf ein Wasserfahrzeug zu schließen. Seine Begründung der Charakterisierung des Schiffes als klein basiert auf einem Stereotyp („Bei manchen Afrikaner die machen etwas klein↓“). Sie lässt sich nicht sinnvoll mit dem im Textzusammenhang aufgerufenen und vermittelten Wissen verbinden. Aadhi macht vom gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum Gebrauch, um sprachlich (Deixis) und non-verbal seine Auslegung von ‚klein‘ zu zeigen bzw. zu kommunizieren („[...] von hier bis da hin↓“). Anschließend vermittelt ihm der Interviewer, wie *Nussschale* im Zusammenhang gemeint ist und zeigt ihm zur Veranschaulichung ein Bild. Er fragt Aadhi, ob er eine Idee habe, warum der Ausdruck genutzt werde, was Aadhi folgendermaßen beantwortet: „Weil da / es gibt große↓ Man kann von ihn flie / fahren↓ Wie er↓“. Nachdem ihm der Interviewer die Bedeutung von *Nussschale* im Zusammenhang vermittelt hat, vergrößert Aadhi in seiner Vorstellung die Nussschale („Schale einer Nuss“), sodass die (partielle) Inklusion des Mannes in der Nussschale hinsichtlich der Größenrelation möglich wird. Außerdem stellt er heraus, dass diese Konstruktion schwimmen kann („Man kann von ihn [...] fahren↓“). Dafür bildet Aadhi die Analogie, dass die Schwimmfähigkeit einer Nussschale der

Schwimmfähigkeit eines Bootes entspricht. Es liegt nahe, dass Aadhi weder die Bedeutung von *Nuss* noch des Kompositums *Nussschale* („Schale einer Nuss“) zuvor kannte. Somit geht er nicht so vor, dass er zunächst die (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ im Zusammenhang ausschließt. Stattdessen erschließt er sich *Nussschale* als unbekanntem Ausdruck durch die Bedeutung der Ausdrücke im synsemantischen Umfeld – v.a. durch die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln*. Ohne *Nussschale* in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ist es nicht möglich, die Metapher als solche zu verstehen. Aadhi erschließt sich den Ausdruck wie jeden anderen unbekanntem Ausdruck aus dem Zusammenhang – gleich, ob es sich dabei um eine Metapher handelt oder nicht. Aus dem Fernsehen weiß er, dass viele Afrikaner nach Europa fliehen wollen. Zusammen mit seinem sprachlichen Wissen hat er so eine Verstehensgrundlage bzw. -folie, um sich die Bedeutung ‚kleines Schiff‘ erschließen zu können. Unklar ist, ob er den Bedeutungsaspekt der Größe („Also wie ein Schiff↓ Aber ist kleine↓“) ausschließlich aus einem Stereotyp heranzieht. Möglicherweise schließt er auf die Größe des Wasserfahrzeugs auch deswegen, weil ein einzelner Mann darin in die EU fliehen möchte. Ein Wasserfahrzeug für eine einzelne Person ist aller Wahrscheinlichkeit nach nicht sonderlich groß. Jedenfalls scheint es so zu sein, dass der Bedeutungsaspekt der Größe nicht aus dem (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich der *Nussschale* (Quelldomäne) stammt, da ihm – wie bereits erwähnt – die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* zuvor nicht bekannt war. Daher kann es sich nicht um eine Übertragung des Bedeutungsaspekts handeln. Aadhi versteht die Metapher nicht, kann sich jedoch aus dem Zusammenhang die Bedeutung ‚kleines Schiff‘ erschließen. Der Vergleich („Also wie ein Schiff↓“) ist Ausdruck seiner begrifflichen Annäherung. Ohne die Übertragung ist es ihm auch nicht möglich, den durch die Metapher entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt zu verstehen.

Amna hingegen ist *Nussschale* in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ bereits bekannt: „Ja, *Nussschale*, Schale von Nuss ((lacht))↓“. Der Interviewer gibt anschließend den Inhalt des Textausschnitts wieder und vermittelt dabei zusätzliches politisches Wissen, um Amna bei ihrem Verstehen zu unterstützen (verstehensermöglichende Unterstützungshandlungen). Nachdem der Interviewer den Inhalt erneut zusammengefasst und paraphrasiert hat, äußert Amna die folgende Vermutung: „Vielleicht eine Boot, so nicht groß, so ein kleines, dünnes ((...)) ähm Ding↓“. Ihr gelingt es, die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, die ihr zuvor bereits bekannt war, im Zusammenhang auszuschließen und auf die

Bedeutung ‚kleines, dünnes Boot‘ zu schließen. Es ist anzunehmen, dass u.a. die Bedeutung des ihr bekannten Ausdrucks *Inseln* sie darauf schließen lässt. Nachdem sie sich den Wirklichkeitsbereich des Bootes bzw. das Konzept BOOT erschlossen hat, überträgt sie die für sie salienten Charakteristika ‚klein‘ und ‚dünn‘ aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne) in den erschlossenen Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne). Sowohl *klein* als auch *dünn* sind relative Adjektive, d.h., sie sind skalar. Die Eigenschaft ‚klein‘ einer Nussschale ergibt sich im Referenzsystem des menschlichen Maßstabs: Aus der Perspektive eines Menschen ist eine Nussschale klein. Das gilt auch für die Eigenschaft ‚dünn‘. Diese ist jedoch im Bezugssystem eines körperlichen Maßstabs weniger abgleichbar, weil der Abgleich einer Entsprechung bedarf. Während hinsichtlich der Größe die Gesamtgröße einer Nussschale mit der Gesamtgröße eines menschlichen Körpers in Relation gesetzt werden kann, ist es schwierig, für die Dicke der verholzten Fruchtwand eine angemessene Entsprechung zu finden, die dem Abgleich dient. Der erschlossene Wirklichkeitsbereich des Bootes dient als neuer Bezugsrahmen des Abgleichs. Die Charakteristika ‚klein‘ und ‚dünn‘ einer (proto-)typischen Nussschale werden nicht mehr auf den menschlichen Körper als Maßstab bezogen, sondern auf ein (proto-)typisches Boot. Sie sind als Eigenschaften bzw. räumliche Relationen auch im Wirklichkeitsbereich des Bootes angelegt. Im Vergleich zu einem Schiff ist ein Boot klein. Der Rumpf eines Schiffes ist vermutlich dicker als der Rumpf eines Bootes. Diese Verschiebung des skalaren Bezugsrahmens potenziert die Charakteristika – v.a. das Charakteristikum ‚klein‘. Der Abgleich findet nicht mehr bloß zwischen einer Nussschale als Wirklichkeitselement und – aufgrund der Abstinenz eines alternativen Bezugsrahmens – dem menschlichen Körper als Wirklichkeitselement statt, sondern zwischen einer Nussschale und einem Boot. Gerade in Relation zu der Größe eines prototypischen Bootes ist die Größe einer prototypischen Nussschale als klein zu charakterisieren. Hinsichtlich des Charakteristikums ‚dünn‘ ergibt sich auf diese Weise auch ein sinnvolleres Bezugssystem, wenn die verholzte Fruchtwand (*Nussschale*) mental mit dem Rumpf eines Bootes abgeglichen wird.

Es ist davon auszugehen, dass Amna die Analogie gebildet hat, dass die verholzte Fruchtwand einer Nuss (die Nussschale) dem (Holz-)Rumpf eines Bootes entspricht. Dabei sticht heraus, dass die Fruchtwand gerade im Verhältnis zu bzw. durch die Entsprechung mit dem Bootsrumpf als ‚dünn‘ zu charakterisieren ist. Erhält nun das Boot diese Eigenschaft, so handelt es sich dabei um eine gleichsetzende Übertragung aus dem

Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne, Konzept NUSSSCHALE), die auf der gedachten Entsprechung und dem Abgleich basiert. Amna fügt des Weiteren noch die folgende Äußerung im weiteren Verlauf hinzu: „[V]ielleicht am Boot sind viele Leute und ist auch eng so, kann sein↓“. Sie supplementiert ihr Verstehen mit stimulousexternem Wissen. Dafür stellt sie sich vor, dass viele Personen in einem Boot fliehen wollen, woraus eine räumliche Enge resultiert.¹⁰⁹ Ihre geäußerte Vermutung beruht jedoch nicht auf Wissen, das so im Stimulus sprachlich vermittelt bzw. an der (sprachlichen) Oberfläche realisiert wird. Dort wird lediglich der Einzelfall des Henry Mafarna exemplarisch dargestellt; es wird zudem ausgesagt, dass viele sein Schicksal teilen. Die Vorstellung von kleinen, dünnen und hinsichtlich der Personenaufnahmekapazität überlasteten Booten entspringt möglicherweise medial vermittelter Darstellungen des Sachverhalts, an die sie sich erinnern kann, und die sie zum Sachverhalt aufrufen kann. Nicht eindeutig ist, ob Amna die Metapher *Nussschale* vollständig versteht, da sie nicht auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt eingeht. Jedenfalls gelingt es ihr mit der Unterstützung des Interviewers, die ihr bereits zuvor bekannte (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* auszuschließen und sich die Bedeutung ‚kleines, dünnes Boot‘ durch den Zusammenhang zu erschließen. Dafür bildet Amna eine Analogie und überträgt den Bedeutungsaspekt der Größe in den Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne, Konzept BOOT).

Layla benötigt ebenfalls zunächst die Unterstützung des Interviewers: „((2s)) Also ((3s)) ich weiß nicht, was die meinen hier↓“. Der Interviewer gibt den Inhalt für sie wieder und vermittelt dabei sprachliches, geografisches und politisches Wissen, um so eine Verstehensgrundlage für Layla zu schaffen. Es stellt sich heraus, dass Layla die Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* nicht kennt. Der Interviewer vermittelt ihr dann die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ und zeigt ihr in diesem Zusammenhang das Bild einer Nussschale. Anschließend fragt er sie, warum der Ausdruck *Nussschale* verwendet wird. Layla antwortet wie folgt: „((4s)) Wegen sein Zukunft↓ Vielleicht der wohnt im eine kleinen Dorf oder so /“. Der Interviewer fragt direkt nach, wieso Layla das Charakteristikum ‚klein‘ versprachlicht. Ihre Antwort macht deutlich, dass sie dieses Charakteristikum als salient wahrnimmt und auf ein zu erschließendes Konzept, in eine Zieldomäne

¹⁰⁹ Derartige Bilder wurden zur Zeit der sogenannten Flüchtlingskrise durchaus fortlaufend medial vermittelt.

überträgt: „Weil Nussschale ist klein↓“. Es liegt nahe, dass sie den Textausschnitt (Stimulus) nur äußerst bruchstückhaft verstanden hat. Der Interviewer stellt im Anschluss fest, ob im schulischen Sprachunterricht der Integrationsklasse bereits Präpositionen behandelt worden sind, was der Fall ist. Dann fragt er Layla, wie ein Mann in eine Nussschale passe, um sie so auf die Unmöglichkeit der (partiellen) Inklusion eines Mannes in einer Nussschale („Schale einer Nuss“) hinzuweisen. Sie antwortet darauf folgendermaßen: „Ach so↓ Vielleicht will er ein ruhige ((...)) Platz oder kleine / weiß nicht, was denkt er↓“. Möglicherweise stellt sich Layla nicht die untere Nussschalenhälfte, sondern eine ganze Nussschale vor. Jedenfalls führt der Hinweis des Interviewers (Wink) nicht dazu, dass sie *Nussschale* als ‚kleines Boot‘ versteht. Auf die anschließende Frage, ob sie sich vorstellen könne, dass der Ausdruck *Nussschale* im Zusammenhang für etwas anderes stehe, antwortet sie wie folgt: „Kleiner↑“. Die Frageintonation am Äußerungsende (Fragemodus) ist Ausdruck ihrer Unsicherheit hinsichtlich ihres Verständnisses. Sie begreift, dass ‚klein‘ der wesentliche Bedeutungsbeitrag von *Nussschale* ist, kann jedoch nicht verstehen, was mit dem Ausdruck im Zusammenhang gemeint ist. Layla erkennt ‚klein‘ als salientes Charakteristikum einer Nussschale. Außerdem überträgt sie es auch („Vielleicht wohnt der im eine kleinen Dorf [...]“), sie kann sich jedoch nicht selbstständig die Zieldomäne, d.h. den bild- bzw. übertragungsempfangenden Bereich erschließen. Abschließend fragt sie der Interviewer, womit man über Wasser fliehen könne, was sie mit „Boot↓“ beantwortet. Ohne die gezielte Hinführung des Interviewers durch Fragen, Hinweise (Winks) sowie durch das Vermitteln von verstehensrelevantem Wissen wäre es Layla nicht möglich, *Nussschale* als ‚kleines Boot‘ zu verstehen. Sie versteht die Metapher nicht, kann lediglich ‚klein‘ als wesentlichen Bedeutungsbeitrag von *Nussschale* identifizieren, nachdem ihr der Interviewer die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* zuvor vermittelt hat.

Alle drei neu zugewanderten SuS der Altersgruppe C können die Metapher *Nussschale* nicht vollständig verstehen. Ohne die Unterstützung des Interviewers hinsichtlich ihres Verstehens wäre es ihnen nicht möglich, sich die Bedeutung des Ausdrucks im Zusammenhang ansatzweise zu erschließen. Aadhi kennt die Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* nicht. Somit schließt er nicht zunächst die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ aus, sondern muss sich die (aktuelle) Bedeutung des Ausdrucks vollständig erschließen. Dabei geht er so vor wie bei jedem ihm unbekanntem Wort, d.h., sein Inferenzprozess ist

nicht metaphernspezifisch. Somit ist es ihm nicht möglich, *Nussschale* als Metapher zu verstehen. Aadhi kann sich die Bedeutung ‚kleines Schiff‘ aus dem Zusammenhang erschließen. Der Bedeutungsaspekt der Größe bzw. das Charakteristikum ‚klein‘ ist keine Übertragung aus dem (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich der Nussschale, d.h. vom Konzept NUSSSCHALE; das wird u.a. auch durch seine Begründung dazu bestätigt. Vielmehr handelt es sich dabei um das Resultat seines Inferenzprozesses, mit dem er sich die Bedeutung des für ihn unbekanntem Ausdrucks aus dem Zusammenhang erschließt. Ohne die Übertragung versteht er den Ausdruck jedoch – wie erwähnt – nicht als Metapher. Ohne die Übertragung ist es ihm außerdem nicht möglich, den dadurch entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt zu verstehen. Amna kennt bereits den Ausdruck *Nussschale* in der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘, die sie im Zusammenhang ausschließen kann. Ihr gelingt es, auf die Bedeutung ‚kleines, dünnes Boot‘ zu schließen. Sie bildet die Analogie, dass die verholzte Fruchtwand einer Nuss dem Holzrumpf eines Bootes entspricht. Mit dem u.a. durch die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* erschlossenen Konzept BOOT hat Amna einen Bezugsrahmen, der die Charakteristika ‚klein‘ und ‚dünn‘ einer prototypischen Nussschale im Verhältnis als besonders salient herausstellt. In Relation zu einem prototypischen Boot ist eine prototypische Nussschale auffällig klein und dünn. Diese im Abgleich mit dem Bezugsrahmen des Bootes besonders salienten Eigenschaften einer Nussschale überträgt Amna dann in den mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich des Bootes und erschließt sich so die Bedeutung ‚kleines, dünnes Boot‘. Sie geht jedoch nicht auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt ein, sodass davon auszugehen ist, dass sie die Metapher nicht vollständig verstanden hat. U.E. kann der Sprecherplan hörerseitig nicht rekonstruiert werden, wenn der Hörer nicht versteht, warum der Sprecher ein spezifisches sprachliches Stilmittel verwendet und wie das im Zusammenhang u.a. mit dem Ziel des Sprechers steht. Layla ist die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht bekannt. Auch sie benötigt die Unterstützung des Interviewers, der durch die Vermittlung sprachlichen, geografischen und politischen Wissens eine Verstehensbasis für sie schafft. Obwohl es ihr gelingt, ‚klein‘ als salientes Charakteristikum einer prototypischen Nussschale zu erkennen, hat sie Schwierigkeiten, sich den nicht sprachlich realisierten Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne, Konzept BOOT) zu erschließen. Zwar überträgt sie den Größenaspekt auf das Konzept BOOT, es ist jedoch eine Hinführung zu diesem zu erschließenden Konzept durch interviewerseitiges Fragen notwendig. Ihr ist es –

ebenso wie Aadhi – nicht selbstständig möglich, *Nussschale* überhaupt als Metapher zu verstehen, da ihr die (Grund-)Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ nicht bekannt ist. Sie expliziert nicht selbstständig die Bedeutung ‚kleines Boot‘. Auch auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen Bedeutungsaspekt kann sie nicht eingehen.

7.5 Neue/kreative Metapher: *Schmiermittel* (Stimulus 4) – Darstellung der Ergebnisse aus dem Befragungsdiskurs

7.5.1 DaM-SuS der Gruppe A

Elisabeth ist die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel* [...] nicht bekannt. Die Frage, ob sie das verstehe, beantwortet sie folgendermaßen: „Ich meine, dass das / ähm, weil wenn etwas zum Beispiel quietscht, muss man das auch ölen↓“. Sie kennt die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* und kann mit dem Symbolfeldausdruck *öl-* ein typisches Schmiermittel benennen („ölen“). In ihrer folgenden Äußerung expliziert sie den Zweck eines Schmiermittels: „Dass es dann halt wieder gut funktioniert↓“. Sie weiß, dass ein Schmiermittel wie z.B. Öl dazu verwendet wird, um die Funktion von „etwas“ zu gewährleisten, und dass ein Quietschen („[...] wenn etwas zum Beispiel quietscht [...]“) ein Symptom einer Funktionsbeeinträchtigung ist. Elisabeth präzisiert das Wirklichkeitselement, das reibungslos funktionieren soll, nicht weiter. Stattdessen verwendet sie das Indefinitum *etwas*, die Anadeixis *das* sowie die Anapher *es*. Sie kennt die Grundbedeutung des Ausdrucks *Reibung*: „Ja↓ [...] Wenn man zum Beispiel so die Hände aneinanderreibt↓ Dann entsteht da auch Reibung↓“. Jedoch weiß sie nicht, was mit *Reibung* im Zusammenhang gemeint ist: „Das weiß ich nicht genau↓“. Sie sagt, dass ihr der vorige Nebensatz beim Verstehen geholfen habe („[...] *dass Respekt wichtig ist für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft*↓“). Diese Einschätzung ihrerseits ist u.E. jedoch unbrauchbar, da sie beide Metaphern (*Schmiermittel* und *Reibung*) im Zusammenhang nicht versteht. Der Ausdruck *Gesellschaft* ist ihr bekannt: „*Gesellschaft* ist / also mit einer großen Menschengruppe und die sind halt dann eine Gesellschaft↓“. Elisabeth kann allerdings nicht erklären, warum die Nominalgruppe *das gesellschaftliche Schmiermittel*, ohne das ständig *Reibung entstehen würde* verwendet wird. Obwohl beide Wirklichkeitsbereiche durch die Ausdrücke *Respekt* und *Schmiermittel* explizit vorgegeben sind, sie sich dadurch den Zielwirklichkeitsbereich der Übertragung, d.h. die Zieldomäne nicht (vollständig) erschließen muss,

und sie versteht, wie ein Schmiermittel wirkt, gelingt es ihr nicht, beide (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereiche (das Konzept RESPEKT und das Konzept SCHMIERMITTEL) in dieser Hinsicht miteinander zu verbinden. Die Direktionalität der Übertragung ist durch die syntaktische Struktur bereits vorgegeben. Das Prädikativum enthält gewissermaßen das zu Übertragende, das Subjekt stellt den Wirklichkeitsbereich, der die Übertragung empfängt. Elisabeth kann den Zweck eines Schmiermittels bestimmen, die Wirkungsweise des Schmiermittels jedoch nicht auf den Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zieldomäne) übertragen. Somit versteht sie die Metapher *Schmiermittel* nicht. Dass es sich dabei um ein Verstehensproblem und nicht um ein Umsetzungsproblem im Sinne einer Verbalisierung ihres Verständnisses handelt, legt auch die Tatsache nahe, dass Elisabeth *Reibung* im Zusammenhang nicht versteht („Das weiß ich nicht genau↓“). *Reibung* führt den metaphorisch ausgedrückten Wirklichkeitsbereich des Schmiermittels – das Bildfeld – thematisch fort, ist selbst eine Metapher aus diesem Wirklichkeitsbereich. Durch die thematische Fortführung und lexikalische Kohärenz hat der Leser bzw. die Leserin mehr sprachliches Material zum Erkennen von Entsprechungen und Verstehen der Metapher *Schmiermittel*. Die Metapher *Reibung* fungiert für die übergeordnete Metapher *Schmiermittel* als zusätzliches analogie- und kohärenzstiftendes Mittel. Elisabeth begreift jedoch nicht, dass *Reibung* ‚Streit‘ oder ‚Konflikte‘ meint. Somit versteht sie nicht, dass Respekt hinsichtlich gesellschaftlicher Konflikte wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung wirkt.

Julia kennt die Aussage auch nicht, hat aber direkt eine Vermutung, was gemeint ist:

Also so gelesen hab ich's nicht, aber ich hätte da eine Vermutung↓ Und zwar: Also Respekt ist ja halt sehr wichtig, weil sich ja sonst alle nicht verstehen würden↓ Also die würden sich ja / also ich denke, dann würden sich alle gegenseitig anschreien und halt keinen Respekt voreinander haben und *Schmiermittel*, also wenn was, sag ich mal, nicht mehr so richtig ist, benutzt man ja Schmiere, auch manchmal fürs / für die Fahrradkette↑ Und *Reibung* könnte man dann so, dass die sich nicht gegenseitig ärgern, also das als *Reibung* verstehen↓

Julia geht sowohl auf *Schmiermittel* als auch auf *Reibung* ein. Sie hat einen lebensweltlichen Bezug zu *Schmiermittel* und weiß, dass man ein Schmiermittel („Schmiere“) für das Schmieren einer Fahrradkette verwendet.¹¹⁰ Außerdem weiß sie, was die Funktion

¹¹⁰ Die ansteigende (Frage-)Intonation am Äußerungsende (Fragemodus) markiert eine gewisse Unsicherheit ihrerseits und zielt auf eine Höreraktivität.

eines Schmiermittels ist bzw. wann es zum Einsatz kommt („[...] wenn was, sag ich mal, nicht mehr so richtig ist [...]“). Die Umstände des Einsatzes eines Schmiermittels drückt sie vage aus, d.h., sie spezifiziert nicht weiter, welche Funktion eingeschränkt ist, die den Einsatz eines Schmiermittels notwendig macht, sowie den Gegenstand, der mit einem Schmiermittel behandelt wird.¹¹¹ Sie gibt lediglich das Beispiel einer Fahrradkette, das sie wahrscheinlich aus eigener Erfahrung kennt. *Reibung* versteht sie als gegenseitiges Ärgern. Sie verwendet den Konjunktiv II in Kombination mit dem Indefinitum *man*, um sprachlich eine gewisse Distanz zum von ihr Gesagten einzunehmen, sich so gewissermaßen von ihrer subjektiven Origo zu lösen. Ihr sind alle Wörter im Textausschnitt bekannt. Als der Interviewer sie fragt, wie sie auf diese Analyse gekommen sei, antwortet sie wie folgt:

[I]ch weiß gar nicht, also ich hab halt generell, also wenn / wenn sich reibt, dann quietscht das auch ganz oft ↓ Und ich hab dann gedacht, Quietschen könnt ja auch so / so / also die *Reibung* könnte ja halt dann ‚Streit‘ sein ↓ Und *Schmiermittel* ist dann halt der / also der Respekt ↓ Und dass das alle benutzen, um sich nicht zu st / äh zu streiten, weil man Schmiermittel ja auch benutzt, dass es nicht quietscht ↓

Quietschen ist für sie ein durch Reibung hervorgerufenes wahrnehmbares Schallereignis. Der Interviewer hatte nach Julias ersten Ausführungen zu ihrem Verstehen bereits herausgestellt, dass *Reibung* ‚Streit‘ bzw. ‚Konflikte‘ bedeutet. Julia hat *Reibung* zuvor noch – wie oben erwähnt – als gegenseitiges Ärgern begriffen und versprachlicht. Sie greift dementsprechend die vom Interviewer vorgegebene Bedeutung ‚Streit‘ auf. Erneut verwendet Julia im Rahmen ihrer Reflexion den Konjunktiv II, um über ihren (zurückliegenden) Denkprozess zu sprechen. Sie verwendet in diesem Rahmen sowohl das Präsensperfekt als auch das Präsens und – wie erwähnt – den Konjunktiv II. Dieser dient in dieser Verwendung u.E. dazu, das Gedachte nicht als Faktum, sondern als Hypothetikum bzw. als eine Denkmöglichkeit zu markieren. In ihrer Ausführung stellt sie heraus, dass Respekt dazu verwendet wird, Streit zu vermeiden, ebenso wie ein Schmiermittel dazu verwendet wird, Reibung zu vermeiden („[...] dass es nicht quietscht ↓“). Julia versteht, dass sich Respekt im gesellschaftlichen Zusammenhang hinsichtlich seiner

¹¹¹ Es liegt nahe, dass ihr Wissen zum Gegenstandsbereich insgesamt vage ist. Sie ist möglicherweise nicht in der Lage, die Funktionsweise und den Einsatzzweck eines Schmiermittels fachlich näher zu erklären, d.h., in dieser Hinsicht verfügt sie lediglich über einen Pseudobegriff zu *Schmiermittel*, der hauptsächlich aus alltäglichem Erfahrungswissen gespeist wird.

Funktion so verhält wie ein Schmiermittel, mit dem Reibung reduziert werden soll. Ihr gelingt es, sich die Bedeutung der Metapher *Schmiermittel* – ebenso wie die Bedeutung der zweiten Metapher *Reibung* – im Zusammenhang zu erschließen. U.E. dient das Verstehen der Metapher *Reibung* der Rückversicherung des Verstehens der Metapher *Schmiermittel*. Anders formuliert: Versteht man *Reibung* im Zusammenhang als ‚Streit‘ oder ‚Konflikt(e)‘, hat man eine breitere Verstehensbasis und kann vor diesem Hintergrund auch *Schmiermittel* als Metapher leichter verstehen. Die Metapher *Schmiermittel* ist anders geartet als die zuvor behandelte Metapher *Nussschale*. Im Fall von *Nussschale* wurde der gemeinte Wirklichkeitsbereich (bzw. das Konzept BOOT) nicht sprachlich expliziert, sondern musste erschlossen werden. Im Fall von *Schmiermittel* ist kein Erschließen des Zielwirklichkeitsbereichs der Übertragung notwendig, da dieser explizit sprachlich vorgegeben ist. Durch die prädikative Struktur – die Metapher ist im Prädikativum des Kopulaverbs zu finden – ist ein Ausschließen der Grundbedeutung von *Schmiermittel* nicht dermaßen notwendig wie im Fall von *Nussschale*. Es wird explizit ausgesagt, dass Respekt als gesellschaftliches Schmiermittel gilt und als solches zu verstehen ist, wobei die Charakterisierung *gesellschaftliches* bereits die Grundbedeutung von *Schmiermittel* gewissermaßen verschiebt.¹¹² Somit müssen die SuS vielmehr in ihren Verstehensprozessen dahinterkommen, in welcher Hinsicht Respekt sich wie ein Schmiermittel verhält (Identifizieren der Vergleichsdimension). Dafür müssen sie wissen, was ein Schmiermittel ist und wozu es eingesetzt wird. Wenn sie verstehen, welchen Zweck ein Schmiermittel erfüllt, müssen sie lediglich die Entsprechungen zwischen beiden (sprachlich vermittelten und mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereichen etablieren, d.h., sie müssen verstehen, dass Respekt hinsichtlich seiner Funktion einem Schmiermittel entspricht und dass die Verhinderung von Reibung der Verhinderung gesellschaftlicher Konflikte entspricht. Um zu verstehen, welche Funktion Respekt in einer Gesellschaft erfüllt, wird zur Veranschaulichung ein konkreter Wirklichkeitsbereich herangezogen. Diese Veranschaulichung erfüllt u.E. eine heuristische Funktion im Hinblick auf einen Aspekt der Begriffsbildung. Julia versteht demzufolge die Metapher *Schmiermittel*, auch wenn sie lediglich über einen vagen Pseudobegriff zu *Schmiermittel* verfügt.

Auch Lars versteht die Metapher, obwohl er sie bisher nicht kannte.

¹¹² Der bildspendende Bereich ist im Rhema enthalten (hier: Prädikation), der bildempfangende im Thema (hier: Subjektion).

[S]o wird das hier gemeint, dass Respekt / wenn man Leuten Respekt gegenüberbringt, dass die einem dann auch Respekt gegenüberbringen und dass ähm mit Respekt, das bringt dann halt die Leute zusammen und hilft denen dann auch ((1s)) so↓ [...] Das Schmiermittel hilft halt, das / diese Reibung zu verhindern, also wenn man zum Beispiel anderen Religionen Respekt gegenüberbringt, also das ist nur 'n Beispiel, dass dann / dass die Religionen, der man gegenüber Respekt ver / die man respektvoll behandelt, dass die dann auch Respekt zurückbringt↓ Und ich glaube, würde man diesen Respekt halt nicht gegenüberbringen, sondern ähm halt beleidigend rüberkommen, dass dann diese Reibung entstehen würde↓ Also so 'n Konflikt vielleicht↓

Lars kennt alle Wörter im Textausschnitt. Er kennt zudem den Verwendungs- bzw. Einsatzzweck eines Schmiermittels und erläutert sein Verstehen des Gemeinten an einem Beispiel. Dadurch wird die Gegebenheit gewissermaßen konkretisiert. Dabei verspricht er mittels eines Konditionalsatzes die Bedingung, dass man anderen Religionen Respekt entgegenbringt. Der Subjunktiv *wenn* leitet den Konditionalsatz ein und geht dem Korrelat *dann* im Hauptsatz voraus. Im Hauptsatz wird die Folge versprochen, dass die anderen Religionen mit Respekt auf den ihnen erwiesenen Respekt reagieren. Lars nutzt zunächst das Präsens. In der nächsten Äußerungseinheit verwendet er dann in seiner Negation der Bedingung, die er durch einen uneingeleiteten Konditionalsatz ausdrückt, den Konjunktiv II, um eine gedachte Wirklichkeit zu versprechen. Diesem stellt er die Formulierung *Ich glaube* voran, die das Nachfolgende als Annahme bzw. Vermutung (mit einem gewissen Grad an Unsicherheit) seinerseits ausweist. Das Resultat der Bedingung in der gedachten Wirklichkeit wird dann im Nebensatz *dass dann diese Reibung entstehen würde* ausgedrückt. In der darauffolgenden Äußerung expliziert er mittels *so* und der Elision des indefiniten Artikels seine Einschätzung hinsichtlich des mit dem Ausdruck *Reibung* im Zusammenhang Gemeinten („Also so 'n Konflikt vielleicht↓“) (begriffliche Prozedur). Darauf vergewissert sich der Interviewer, dass Lars *Reibung* als ‚Konflikt‘ versteht, worauf Lars wie folgt reagiert: „Also da für ‚Ärger‘, würd ich auch sagen↓“. Die Frage, welchen Zusammenhang er zum Verstehen benötigt, beantwortet Lars folgendermaßen:

Der / der ((der Psychologe ist gemeint)) erklärt das halt↓ Und ich glaube, würde da einfach nur stehen *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel*, ähm, hätt ich das, glaub ich, aber auch verstanden, weil ich find, das ist schon so wie so 'n Sprichwort, also dass man das so sagen kann↓

Lars bedient sich in diesem Zusammenhang des Wissensstrukturtyps der Maxime (*Gehe respektvoll mit anderen Menschen um*), d.h., er hat sich dieses gesellschaftliche Wissen

in Form einer handlungsleitenden Maxime angeeignet, weshalb es ihm – seiner Auffassung nach – möglich ist, die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel* auch ohne konkreten Verwendungszusammenhang zu verstehen. Ihm sind – wie bereits erwähnt – alle Wörter im Textausschnitt (Stimulus) bekannt und obwohl er die Aussage so vorher nicht kannte, kann er sich die Bedeutung erschließen. Er versteht sowohl die Metapher *Schmiermittel* als auch die Metapher *Reibung* und kann sein Verständnis dem kopräsenten Interviewer kommunizieren. Zudem stellt Lars etwas Wesentliches in seiner Reflexion zum verstehensnotwendigen Zusammenhang fest: Dadurch, dass sich die Rolle des Respekts in einer Gesellschaft als handlungsleitende Maxime im Wissen der Mitglieder dieser Gesellschaft niedergeschlagen hat – sie sich dieses Wissen in ihrer Sozialisation angeeignet haben –, ist es möglich, die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel* vor diesem Hintergrund als Realisierungsinstanz dieser Maxime zu deuten bzw. dieses Hintergrundwissen (Maximenwissen) für einen praktischen Schluss in der Befragung zu diesem Stimulus zu nutzen.

Allen drei DaM-SuS der Gruppe A ist die Metapher *Schmiermittel* nicht geläufig. Dennoch gelingt es zwei von ihnen, sich die Bedeutung zu erschließen. Die Metapher *Schmiermittel* funktioniert auf andere Art und Weise als die zuvor behandelte Metapher *Nussschale*. Ursprungs- und Zielwirklichkeitsbereich (Quell- und Zieldomäne) sind bei *Schmiermittel* explizit vorgegeben. Die SuS müssen nicht wie im Fall von *Nussschale* die Grundbedeutung – falls bekannt – zunächst ausschließen und sich das mit einem Ausdruck aus einem anderen Wirklichkeitsbereich Benannte durch den Verwendungszusammenhang erschließen, sondern müssen sich stattdessen mental erschließen, in welcher Hinsicht sich Respekt wie ein Schmiermittel verhält. Die prädikative Struktur *x ist y* (wobei gilt: $x \neq y$) wird in diversen Theorien der Metapher als ihre Grundstruktur angenommen (s. dazu auch Kapitel 4.4). Ein solches Metaphernverständnis greift u.E. zu kurz und trifft eben nur auf diese strukturellen Fälle zu, die sich jedoch auch hinsichtlich ihres Verstehens von Metaphern wie z.B. *Nussschale* unterscheiden. Im Fall von *Schmiermittel* ist es entscheidend, dass die SuS die Bedeutung des Ausdrucks kennen und wissen, welchem Zweck der Einsatz eines Schmiermittels dient. Sie müssen sich diesen begrifflichen Kernaspekt bzw. den Konzeptkern (zu gewissen Graden) angeeignet haben. Auf dieser Grundlage müssen sie dann – wie erwähnt – verstehen, in welcher Hinsicht sich Respekt wie ein Schmiermittel verhält. Dabei werden sie von der zweiten Metapher

Reibung, die aus demselben Wirklichkeitsbereich (bildspendender Bereich) stammt wie *Schmiermittel*, gewissermaßen unterstützt. Sie müssen verstehen, dass der Zweck eines Schmiermittels die Reduktion bzw. Vermeidung von Reibung ist, was der Funktion von Respekt im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Reduktion bzw. Vermeidung von zwischenmenschlichen Konflikten entspricht. Das Heranziehen alltäglicher Erfahrung bzw. eines konkreten Wirklichkeitsbereichs dient u.E. der (sprachlich vermittelten) Veranschaulichung eines abstrakteren Sachverhalts im mentalen Bereich; Metaphern erfüllen – dieser Auffassung nach – u.a. eine heuristische Funktion hinsichtlich der Begriffsbildung. Im Hinblick auf das Verstehen spielt im Fall der Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...]* außerdem der Wissensstrukturtyp der Maxime eine wesentliche Rolle. Im Rahmen ihrer Sozialisation bzw. Erziehung wurde den SuS höchstwahrscheinlich das Wissen vermittelt, dass sie andere Personen respektieren sollen. Ein respektvolles Miteinander in einer Gesellschaft ist somit ein essentieller Teil unserer Sozialisation. Die Aussage kann vor diesem Hintergrund als eine Realisierungsinstanz dieser Maxime gedeutet werden, d.h., die Maxime kann ein Teil der Verstehensfolie sein, die die SuS nutzen, um sich die Bedeutung der Metapher zu erschließen. Elisabeth weiß, welchen Zweck ein Schmiermittel erfüllt, kann jedoch die Wirkungsweise eines Schmiermittels nicht auf den Wirklichkeitsbereich des Respekts bzw. auf das Konzept RESPEKT (Zieldomäne) übertragen. Sie begreift *Reibung* nicht als ‚Streit‘ oder ‚Konflikte‘ und versteht nicht, dass Respekt im Hinblick auf gesellschaftliche Konflikte wie ein Schmiermittel im Hinblick auf Reibung wirkt. Somit versteht sie die Metaphern *Schmiermittel* und auch *Reibung* nicht. Julia und Lars hingegen verstehen beide sowohl die Metapher *Schmiermittel* als auch die Metapher *Reibung*. Beide wissen, welchen Zweck ein Schmiermittel erfüllt und verstehen, dass sich Respekt im Hinblick auf gesellschaftliche Konflikte wie ein Schmiermittel im Hinblick auf Reibung verhält.

7.5.2 DaZ-SuS der Gruppe A

Adalya kennt im Stimulus mehrere Ausdrücke nicht. Sie fragt nach der Bedeutung von *Psychologe*, nach dem Eigennamen sowie nach der Bedeutung des Ausdrucks *Reibung*. Der Interviewer vermittelt ihr dann die Bedeutung der Ausdrücke und teilt ihr mit, dass es sich bei *Niels van Quaquebeke* um einen Eigennamen handelt. Anschließend fragt er sie, ob sie den Satz verstehe, was Adalya wie folgt beantwortet: „Ja, so ein bisschen↓ Dass Respekt so gesellschaftlich ist, so ein bisschen↓“. Sie gibt den Inhalt falsch wieder.

Der Ausdruck *gesellschaftlich* ist nicht das Prädikativum zum Kopulaverb, sondern ein Adjektivattribut (*gesellschaftliche*), das sich auf das Kopfnomen *Schmiermittel* bezieht. Der Interviewer möchte anschließend von ihr wissen, ob sie das Wort *Schmiermittel* kennt. Dazu äußert sich Adalya wie folgt: „Mit was man schmiert↓ [...] Mit ein Stift kann man irgendwo schmieren↓ [...] Irgendwas an die Wand schmieren↓“. Sie geht nicht auf die Bedeutung des Kompositums, sondern ausschließlich auf die Bedeutung des Determinans ein. Das Verb *schmieren* ist polysem. Adalya kennt jedoch scheinbar nur die Bedeutung ‚unsauber schreiben‘ und versteht dementsprechend *Schmiermittel* als ‚Mittel, mit dem man unsauber schreibt‘. Der Interviewer vermittelt ihr anschließend die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* am Beispiel von Öl und quietschenden Türscharnieren. Nachdem er dann festgestellt hat, dass sie die Bedeutungen der Ausdrücke *Respekt* und *Gesellschaft* kennt, fragt er sie, ob sie verstehe, warum im Text *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel* stehe. Er unterstützt Adalya dahingehend, dass er sicherstellt, dass sie eine Verstehensgrundlage hat. Adalya antwortet folgendermaßen: „Vielleicht, dass die so sagen, Respekt ist so, dass alles so verbessert muss so ein bisschen mit den Schmiermittel↑“. Mit der Frageintonation am Äußerungsende sowie mit der Modalpartikel *vielleicht* weist Adalya ihre Vermutung als unsicher aus.¹¹³ Sie versteht scheinbar, dass sowohl Respekt als auch ein Schmiermittel in einer gewissen Hinsicht eine Verbesserung herbeiführen. Es liegt nahe, dass sie einerseits die handlungsleitende Maxime, dass Respekt wichtig ist im zwischenmenschlichen Umgang, sowie andererseits den Zweckaspekt für ihre Deutung nutzt. Sie bleibt jedoch unspezifisch und stellt nicht explizit heraus, in welcher Hinsicht Respekt wie ein Schmiermittel wirkt. Das kann daran liegen, dass sie genau das eben nicht vollständig versteht. Ihr ist die Bedeutung des Verbs *reiben* bekannt. Als der Interviewer sie fragt, ob mit *Reibung* die physikalische Kraft gemeint sei, was er mit einer Reibegeste im gemeinsamen Wahrnehmungsraum zeigt, zeigt sich in ihrer Antwort, dass sie *Reibung* im Zusammenhang nicht versteht: „Nein↓ Glaub, was anderes so↓ [...] Was anderes noch, weiß ich nicht mehr↓“. Ihr ist bewusst, dass mit *Reibung* nicht die physikalische Kraft gemeint ist, sie weiß jedoch nicht, was der Ausdruck im Zusammenhang bedeutet. Da die Bedeutung ‚Streit‘ bzw. ‚Konflikte‘ des Ausdrucks *Reibung* jedoch – wie oben bereits herausgestellt – durchaus

¹¹³ Häufig kommen in derartigen Fällen eine Lautstärkesenkung sowie eine Verlangsamung des Sprechtempos hinzu, die ebenfalls Ausdruck der Unsicherheit des Sprechers hinsichtlich der Korrektheit bzw. des Zutreffens seiner Äußerungen sind.

verstehensrelevant ist, kann davon ausgegangen werden, dass sie auch die Metapher *Schmiermittel* nicht vollständig versteht. Es liegt nahe, dass ihre Schwierigkeiten nicht in der Versprachlichung ihres Verständnisses liegen, sondern im Bereich des Verstehens selbst. Dafür spricht auch, dass ihr *schmieren* zuvor nur in der Bedeutung ‚unsauber schreiben‘ bekannt war. Trotz der Unterstützung des Interviewers versteht Adalya beide Metaphern nicht.

Ece hat die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...] auch bisher nicht rezipiert*. Ihr sind die Ausdrücke *Gesellschaft* und *Schmiermittel* zudem unbekannt. Der Interviewer vermittelt ihr dann die Bedeutung der beiden Ausdrücke. Auf dieser Basis kann Ece eine Vermutung anstellen und verbalisieren: „Also dass Respekt ein also Heilmittel ist↑“. Die Frageintonation am Äußerungsende markiert ihre Vermutung als unsicher. Sie verwendet das Determinativkompositum *Heilmittel*, dessen Determinatum ebenfalls *-mittel* ist. Somit macht sie Gebrauch von einer anderen Metapher, um ihrem Verstehen Ausdruck zu verschaffen. Möglicherweise assoziiert sie aufgrund des gemeinsamen Determinatums *Schmiermittel* mit *Heilmittel*. Außerdem ist nicht ersichtlich, ob sie *schmieren* als Einreiben z.B. einer Salbe begreift, was ihre Assoziation mit *Heilmittel* erklären würde. In diesem Fall wäre *Heilmittel* das Verstehensresultat der Bedeutung des polysemen Verbs *schmieren* im Sinne von ‚etwas auftragen‘ mit der Bedeutung des Determinatums *-mittel*, das u.a. auch in medizinischen Zusammenhängen verwendet wird (z.B. *Schmerzmittel*, *Abführmittel* usw.). Eces Verwendung des Ausdrucks *Heilmittel* legt jedenfalls nahe, dass ihr die Bedeutung von *Schmiermittel* nicht unbedingt bekannt ist. Vielmehr scheint es der Fall zu sein, dass sich ihr Verstehen auch aus der handlungsleitenden Maxime, dass Menschen respektvoll miteinander umgehen sollen, speist. Als der Interviewer sie fragt, wofür das Heilmittel denn sei, antwortet sie wie folgt: „Für die Gesellschaft, also dass die auch Respekt voreinander haben, die Menschen↓“. Vor dem Hintergrund dieser Maxime lässt sich Respekt auch als Heilmittel begreifen. Der Interviewer fragt Ece, was passiert, wenn Menschen sich nicht respektieren. Aus ihrer Antwort ist ersichtlich, dass Ece *Reibung* als ‚Streit‘ versteht: „Also dass dann da auch Streitereien und so gibt↓“. Die interviewerseitige Frage, wieso sie an Streitereien denke, beantwortet sie wie folgt: „Also da steht ja *ständig Reibung*↓“. Ihr ist die Grundbedeutung des Verbs *reiben* – der Ausdruck *Reibung* ist ein deverbale abgeleitetes und mit der Suffigierung *-ung* gebildetes Substantiv – bekannt: „Also dass man sich irgendwo / also Bären reiben sich ja an Bäumen und so↓“. Sie versteht dementsprechend *Reibung* als

Metapher; in ihrem Beispiel geht es um Reibung als physikalische Kraft (Grundbedeutung), auch wenn diese Form der Reibung erwünscht ist.¹¹⁴ Allerdings versteht Ece die Metapher *Schmiermittel* nicht. Stattdessen ersetzt sie *Schmiermittel* und begreift Respekt als Heilmittel von Streitereien in einer Gesellschaft. Diese Interpretation unterscheidet sich dahingehend, dass der Zweck eines Heilmittels das Heilen einer Wunde oder Verletzung ist, während der Zweck eines Schmiermittels das Vermeiden von Reibung ist. Für Eces Verständnis scheint die Maxime, dass Menschen einander respektieren sollen, wesentlich zu sein. Obwohl sie *Reibung* als Metapher versteht, versteht Ece die Metapher *Schmiermittel* im Zusammenhang nicht.

Auch Emel ist die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...]* nicht bekannt. Ihr ist die Bedeutung des Ausdrucks *Gesellschaft* nicht bekannt, sodass ihr der Interviewer zunächst die Bedeutung des Ausdrucks vermittelt. Emel macht ebenfalls Gebrauch von der Maxime, als sie gefragt wird, ob sie verstehe, was gemeint ist: „Ja↓ Also ich glaub, Respekt muss immer jeder haben, also ((...)) das ist das Wichtigste fürs Zusammenleben↓“. Als sie nach der Bedeutung von *Schmiermittel* gefragt wird, antwortet sie wie folgt: „Butter↓ Vielleicht↓ ((lacht))“. Der Interviewer fragt sie, ob sie noch eine weitere Idee habe, was *Schmiermittel* meint, was sie aber verneint. Sie kennt *schmieren* aus dem Zusammenhang des Schmierens eines Butterbrotens und vermutet daher, dass mit *Schmiermittel* die Substanz gemeint ist, die man auf das Brot schmiert. Daraufhin vermittelt ihr der Interviewer am Beispiel von Öl die Bedeutung von *Schmiermittel* und fragt dann Emel erneut, ob sie verstehe, was gemeint ist. Diesmal antwortet sie folgendermaßen: „Also dass man Respekt haben muss, um zusammenleben in unterschiedlicher Kultur↓ ((lacht))“. Emel gibt damit lediglich den Inhalt wieder, was ihr u.E. bewusst ist und sich in ihrem Lachen ausdrückt, sie äußert sich aber nicht dazu, wie sie den Zusammenhang von *Respekt* und *Schmiermittel* versteht. Sie hat die Metapher *Schmiermittel* nicht verstanden. *Reibung* hingegen versteht sie als Metapher, auch wenn es nur eine unsichere Vermutung ihrerseits ist, was die Frageintonation am Äußerungsende suggeriert: „Also immer Streit↑ Dass die nicht Respekt haben↓“. Dennoch gelingt es ihr hinsichtlich *Schmiermittel* nur, den Inhalt des (Text-)Stimulus wiederzugeben. Die Aussage, die über das Thema (das Subjekt *Respekt*) im Rhema (Prädikation) getroffen

¹¹⁴ Um einen metaphorisch verwendeten Ausdruck überhaupt als Metapher verstehen zu können, ist eine Grundvoraussetzung, dass die nicht-metaphorische Grundbedeutung des Ausdrucks bekannt ist.

wird, kann sie nur basierend auf der Maxime, dass Menschen einander respektieren sollen, verstehen. *Schmiermittel* begreift sie zunächst als ‚Butter‘ (bzw. ‚Substanz zum Auftragen auf ein Brot‘), sodass sie auf dieser Basis nicht verstehen kann, in welcher Hinsicht Respekt wie ein Schmiermittel wirkt.

Allen drei DaZ-Schülerinnen der Gruppe A begegnet die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...] im Rahmen der Erhebung zum ersten Mal*. Im Gegensatz zu den DaM-SuS der Gruppe A sind den DaZ-Schülerinnen derselben Altersgruppe nicht die Bedeutungen aller Ausdrücke im Stimulus bzw. modifizierten Schulbuchtext(ausschnitt) bekannt. Während zwei von ihnen die Metapher *Reibung* verstehen, versteht keine der drei DaZ-Schülerinnen der Gruppe A – trotz interviewerseitiger Unterstützung – die Metapher *Schmiermittel*. Adayla versteht zumindest, dass sowohl Respekt als auch ein Schmiermittel in einer gewissen Hinsicht eine Verbesserung herbeiführen. Allerdings versteht sie nicht, in welcher Hinsicht durch den Einsatz eines Schmiermittels und von Respekt konkret eine Verbesserung eintritt. Das liegt u.E. u.a. daran, dass sie *Reibung* nicht als ‚Streit‘ oder ‚Konflikte‘ und zudem das Verb *schmieren* zunächst als ‚unsauber schreiben‘ begreift. Somit ist nicht klar, ob sie den Zweck eines Schmiermittels als begrifflichen Kern verinnerlicht hat. Naheliegend ist, dass sie für ihre Deutung die handlungsleitende Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll, weil so das zwischenmenschliche Zusammenleben in einer Gesellschaft verbessert wird, nutzt. Die Bedeutung von *reiben* ist ihr bekannt, ihr ist bewusst, dass mit *Reibung* im Zusammenhang nicht die physikalische Kraft gemeint ist, sie versteht jedoch – wie erwähnt – nicht, dass mit dem Ausdruck z.B. ‚Streit‘ gemeint ist. Adalya versteht weder die Metapher *Reibung* noch die Metapher *Schmiermittel*. Ece begreift *Schmiermittel* in dem Sinne, dass Respekt ein Heilmittel von Streitereien in einer Gesellschaft ist. Somit liegt nahe, dass sie die Bedeutung von *Schmiermittel* nicht kennt und möglicherweise diese so herleitet, dass sie *schmieren* z.B. als das Auftragen einer Salbe versteht und das Determinatum *-mittel* als ein Mittel für medizinische Zwecke (z.B. *Schmerzmittel*) begreift. *Reibung* versteht sie als Metapher („Also dass dann da auch Streitereien und so gibt ↓“). Ihre Interpretation (Respekt als ein Heilmittel) unterscheidet sich vom Gemeinten hinsichtlich des Zwecks: Der Zweck eines Heilmittels ist das Heilen, der Zweck eines Schmiermittels hingegen ist das Reduzieren bzw. Verhindern von Reibung. Ece interpretiert die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...] um und ersetzt die*

Metapher *Schmiermittel* mit der Metapher *Heilmittel*. Sie handelt so, weil (i) sie den Ausdruck *Schmiermittel* im Zusammenhang nicht versteht und (ii) sie auf die handlungsleitende Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll, zurückgreift. Ece versteht die Metapher *Schmiermittel* demnach nicht. Wie auch ihren gleichaltrigen DaZ-Peers ist Emel die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel* [...] zuvor nicht begegnet. Emel versteht *Reibung* als Metapher, kann jedoch – ebenso wie Ece – die Metapher *Schmiermittel* nicht verstehen. Sie gibt diesbezüglich lediglich den Inhalt des Stimulus wieder. Die Aussage über Respekt versteht sie nur basierend auf der Maxime, dass man seine Mitmenschen respektieren soll. Bevor ihr der Interviewer die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* vermittelt, versteht sie den Ausdruck als ‚Butter‘ (‚Streichfett‘). Die in der Situation vermittelte Bedeutung kann sie dann nicht so nutzen, dass sie die Metapher im Zusammenhang der Aussage über Respekt in der Gesellschaft verstehen kann. Sie versteht nicht, in welcher Hinsicht Respekt wie ein Schmiermittel wirkt.

7.5.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A

Aabid kennt die Bedeutung der Ausdrücke *gesellschaftliche* und *Schmiermittel* nicht. Somit hat er weder eine Verstehensgrundlage für die Metapher noch für die gesamte Aussage über Respekt. Der Interviewer vermittelt ihm dann die Bedeutung der Ausdrücke *Gesellschaft* und *gesellschaftlich*, *schmieren* und *Schmiermittel*. Anschließend fragt er Aabid, warum in einer Aussage über Respekt – die Bedeutung des Ausdrucks *Respekt* ist Aabid bekannt – *Schmiermittel* verwendet wird. Aabid antwortet wie folgt: „Ich weiß nicht ((leise))↓“. Außerdem fragt ihn der Interviewer, ob er verstehe, was *Reibung* im Zusammenhang bedeutet. Aabid versteht jedoch auch *Reibung* nicht: „Ähm, nein↓“. Aabids sprachliches Wissen in der Zielsprache Deutsch ist noch nicht so ausgebaut, dass es ihm möglich ist, den kurzen modifizierten Schulbuchtext (Stimulus) und die darin enthaltenen Metaphern zu verstehen. Es ist davon auszugehen, dass er nur wenige Wörter bzw. Ausdrücke im Stimulus überhaupt verstehen kann. Trotz der (verstehensermöglichenden) Unterstützungshandlungen des Interviewers in der Situation kann er kein Verstehen aufbauen, indem er Wissen und Schlussprozeduren einsetzt. Die sprachliche Komplexität des Stimulus liegt jenseits seiner Zone der proximalen Entwicklung.

Nachdem sie den Stimulus gelesen hat, fragt Alena den kopräsenten Interviewer zunächst nach der Bedeutung von *Schmiermittel*. Der Interviewer stellt fest, dass ihr die

Bedeutung des Determinatums *-mittel* vertraut ist und vermittelt ihr dann die Bedeutung von *schmieren* sowie des Kompositums *Schmiermittel*. In diesem Zusammenhang nutzt er zur Veranschaulichung ein Bild einer Maschine mit Zahnrädern, um Alena die Wirkung eines Schmiermittels zu erklären. Anschließend äußert sich Alena zum Inhalt. Dabei handelt es sich allerdings um eine Inhaltswiedergabe. Zusätzlich bemüht sie ein Beispiel zum respektvollen Umgang in einer Gesellschaft, bezieht sich jedoch nicht auf *Schmiermittel*.

Also der Psychologe also meint, dass Respekt ja wichtig ist, um die Kulturen / weil zum / also *Kulturen* habe ich verstanden, also zum Beispiel die Muslime und die / und ähm wenn man kein Respekt hat, zum Beispiel die Frauen, die Kopftuch tragen, und die dafür beleidigt, dann fühlen sie sich auch nicht gut und das ist ja auch nicht gut ↓

In ihrem Beispiel ist respektloses Verhalten gegenüber Musliminnen, wenn man sie aufgrund des Tragens eines Kopftuchs beleidigt. Alena zeigt, dass sie sich interkulturelle Kompetenzen angeeignet hat. Ihr Wissen um einen kultur- und religionssensiblen Umgang mit anderen Personen ist gewissermaßen handlungsleitend. In dieser Maxime ist jedoch die im Textstimulus getroffene Aussage über Respekt, die sich zweier Metaphern aus einem Wirklichkeitsbereich bzw. Bildfeld bedient, nicht enthalten, d.h., die Metaphorik lässt sich nicht aus der Maxime heraus verstehen. Als der Interviewer Alena fragt, warum diese Aussage über Respekt getroffen wird, fragt sie nach der Bedeutung des Ausdrucks *Reibung*. Erneut vermittelt ihr der Interviewer die (Grund-)Bedeutung des nachgefragten Ausdrucks und nutzt Gegenstände zur Veranschaulichung. So erklärt er Reibung als physikalische Kraft und vermittelt ihr die Grundbedeutung des Ausdrucks *Reibung*. Alena kann *Schmiermittel* im Zusammenhang jedoch weiterhin nicht verstehen: „Also wenn man / wenn das Respekt nicht gibt / wenn kein Respekt gibt, dann werden sich die Leute gegenseitig ((4,5s)) ge / ((2s)) *Schmiermittel* ↑ Also die werden sich so beleidigen ↑“. Sie versteht, dass die Konsequenz der Gegebenheit fehlenden Respekts ein gegenseitiges Beleidigen ist. Das drückt sie mit dem durch den Subjunktor *wenn* eingeleiteten Konditionalsatz und dem Korrelat *dann* im Hauptsatz aus. Der Interviewer gibt anschließend den Inhalt des Satzes, der die beiden Metaphern enthält, leicht paraphrasiert wieder, woraufhin Alena auf die Bedeutung ‚Streit‘ schließt: „Ah, Streit ↓“. Sie kann jedoch nicht erklären, wie sie sich diese Bedeutung nun erschließen konnte: „Weiß ich nicht ↑“. Daraufhin bestärkt sie der Interviewer darin, eine

Verstehensexplikation zu tätigen. Alena hat sich scheinbar die Bedeutung von *Reibung* als Konsequenz fehlenden Respekts im zwischenmenschlichen Umgang erschlossen: „Weil da werden sie sich streiten und dann werden die / also wenn die sich beleidigen, natürlich werden sie sich streiten und eine geht nach da und eine nach da↓“. Auch wenn sie sich die Bedeutung ‚Streit‘ des Ausdrucks *Reibung* erschließen kann, bedeutet das nicht, dass sie den Ausdruck als Metapher vollständig verstanden hat. Es ist unklar, ob sie u.a. die zugrundeliegende Analogie begriffen hat, da sie dadurch zu ihrem Schluss kommt, dass Streit die Konsequenz aus fehlendem Respekt im zwischenmenschlichen Umgang ist. Auf *Schmiermittel* geht Alena nicht explizit ein. Es ist davon auszugehen, dass sie die Metapher nicht versteht. Hätte sie verstanden, dass Respekt hinsichtlich des Miteinanders in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung, hätte sie – trotz ihrer noch limitierten sprachlichen Ressourcen bzw. Fähigkeiten in der Zielsprache Deutsch – diesen Zusammenhang (mit Unterstützung) versprachlichen können. Das ist jedoch nicht der Fall.

Faizah liest zunächst den Textausschnitt und äußert sich dann folgendermaßen: „Also ich glaube, ähm, dass man ähm an / also ohne Respekt wären alle sich ähm zum Beispiel immer so ärgern und so↓“. Auch sie verwendet ein Beispiel: „Zum Beispiel meint so, kein Respekt gibt voneinander, danach werden zum Beispiel jetzt die Deutsche ein andere Deutscher ähm töten und / oder beleidigen oder die Flüchtlinge beleidigen [...]“. Faizah versprachlicht diesen Sachverhalt nicht wie Alena mit einer *wenn-dann*-Konstruktion, sondern als zeitliche Abfolge (*danach*). Die Bedingung bzw. Gegebenheit, dass Menschen respektlos miteinander umgehen, versprachlicht sie nicht als Konditionalsatz, was möglicherweise daran liegt, dass sie diese Struktur noch nicht beherrscht (sie erreicht insgesamt mit ihrem Text (schriftsprachliche Erzählung) die Erwerbs- bzw. Profilstufe 3 der Profilanalyse nach Grieshaber; s. Kapitel 6.6.4). Die daraus resultierende Konsequenz, dass Menschen einander beleidigen oder gar sich gegenseitig umbringen, ist keine Deutung der Bedeutung des Ausdrucks *Reibung*, sondern das Sich-aus-der-Gegebenheit-in-der-Folge-Ergebende. Faizah kennt die Bedeutung des Ausdrucks *Gesellschaft*. Allerdings versteht sie den Ausdruck *Schmiermittel* nicht. Als der Interviewer sie fragt, wieso der Ausdruck *Schmiermittel* verwendet wird, antwortet sie: „Vielleicht sehr wichtig↑“. Auch Faizah verwendet die Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll. Vor diesem Hintergrund vermutet sie, dass der Ausdruck ‚sehr wichtig‘ bedeutet. Diese Deutung beruht auf ihrem Maximenwissen: Sie weiß, dass

Respekt wichtig ist, also muss ihrer Schlussfolgerung nach das, was im Prädikativum bzw. in der gesamten Prädikation über das Thema Respekt ausgedrückt wird, ‚wichtig‘ bedeuten. Dann vermittelt ihr der Interviewer die (Grund-)Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* und fragt sie, ob sie nun verstehe, was gemeint ist. Das ist allerdings nicht der Fall: „Ähm, nee↓“. Abschließend erklärt ihr der Interviewer die Zusammenhänge und vermittelt ihr, was *Schmiermittel* im Zusammenhang bedeutet (aktuelle Bedeutung). Dabei fragt er Faizah auch, wie sie den Ausdruck *Reibung* verstehe. Faizah antwortet wie folgt: „Also *Reibung*, ähm, also bei Stress oder so↓“. Sie versteht die Metapher *Schmiermittel* nicht, kann sich die Bedeutung von *Reibung* aber mehr oder weniger erschließen, was jedoch nicht bedeutet, dass sie den Ausdruck als Metapher (vollständig) verstanden hat.

Alle drei neu zugewanderten SuS der Gruppe A verstehen die Metapher *Schmiermittel* nicht. Zwei von ihnen können sich die Bedeutung von *Reibung* im Zusammenhang erschließen, wobei davon auszugehen ist, dass sie auch *Reibung* nicht vollständig als Metapher verstehen. Alle neu zugewanderten SuS der Gruppe A kennen die Bedeutung diverser Ausdrücke im (Text-)Stimulus nicht und benötigen die Unterstützung des Interviewers. Aabid kann trotz der Unterstützung durch den Interviewer den Inhalt des kurzen modifizierten Schulbuchtextes und die Metaphern nicht verstehen. Überhaupt scheint er nur einige Ausdrücke im gesamten Stimulus zu verstehen. Der kurze Schulbuchtext bzw. -textausschnitt ist überfordernd für ihn. Alena kennt weder die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* noch die Bedeutung des Ausdrucks *Reibung*. Sie kann sich zwar mit Unterstützung die Bedeutung von *Reibung* erschließen, was jedoch nicht kongruent ist mit dem Verstehen des Ausdrucks als Metapher. Vielmehr schließt sie auf die Bedeutung ‚Streit‘ dadurch, dass das die logische Konsequenz aus fehlendem Respekt ist. Sie geht nicht explizit auf ihr Verstehen des Ausdrucks *Schmiermittel* ein. Dieses Vermeiden ist als Nicht-Verstehen der Metapher *Schmiermittel* zu deuten. Sie versteht nicht, dass Respekt hinsichtlich des zwischenmenschlichen Umgangs so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Die Maxime, dass man respektvoll mit anderen Menschen umgehen soll, scheint ihre Deutungen zu beeinflussen. Faizah macht ebenfalls von dieser Maxime Gebrauch. Diese ist Teil ihrer Verstehensfolie. Auf dieser Grundlage vermutet sie, dass *Schmiermittel* ‚sehr wichtig‘ bedeutet. Das entspricht natürlich nicht der Wortart des Ausdrucks (Substantiv). Die Maxime scheint entscheidender für

ihre Deutung zu sein als das Wissen, das mit der Wortartenklassifikation verbunden ist ((meta-)sprachliches Wissen); sie blendet gewissermaßen aus, dass es sich bei dem Ausdruck um ein Substantiv handelt und Substantiven eine Bedeutung wie ‚sehr wichtig‘ nicht zukommt. Faizah versteht die Metapher *Schmiermittel* nicht. Die Bedeutung von *Reibung* kann sie sich erschließen. Allerdings ist davon auszugehen, dass Faizah den Ausdruck nicht als Metapher begreift, sondern vielmehr als die notwendige Konsequenz aus dem Fehlen von Respekt versteht. Auch dabei spielt die Maxime, dass man seine Mitmenschen respektvoll behandeln soll, eine Rolle.

7.5.4 DaM-SuS der Gruppe B

Efi hat zunächst Schwierigkeiten, da sie *Schiermittel* statt *Schmiermittel* liest.

Ja, okay, da muss ich eben nachdenken↓ Aber ich glaube / ((2,5s)) ja, ähm / also ich hab das jetzt so / ich hab das jetzt / ich bin mir nicht komplett sicher, aber von Respekt / also Respekt ist ja relativ wichtig in der / ähm, wenn man [...] mit jemandem spricht oder wenn man in einer Gesellschaft ist↓ So, jetzt kenn ich *Schiermittel* nicht genau, aber ich denke, dass das das Mittel ist, damit man sich irgendwie äh verständigen kann und dass man mit anderen sprechen kann und ähm / ich bin mir nicht sicher, aber ist *Schiermittel* nicht / da steht ja auch *Reibung*, ist das nicht irgendwie so 'n Mittel, damit man etwas säubern kann↑

Zwar gibt es das Adverb und das Adjektiv *schier* (zwei Lexeme), das Kompositum *Schiermittel* jedoch ist kein Wort des Deutschen. Somit kann Efi die Bedeutung des Ausdrucks nicht kennen und versucht zunächst, sie sich aus dem Zusammenhang zu erschließen. Sie weiß um die Funktion und Bedeutung von Respekt in einer Gesellschaft und kennt die handlungsleitende Maxime, dass man respektvoll mit anderen umgehen soll. So erschließt sie sich zunächst die Bedeutung ‚Verständigungsmittel‘ des Pseudoausdrucks *Schiermittel*. Dann äußert sie die Einschätzung, dass es sich dabei um ein Mittel zum Säubern handelt. Dieser Begriffsfindungsprozess wird initiiert durch die Verbindung mit dem Ausdruck *Reibung*. Der Interviewer weist sie darauf hin, dass der Ausdruck *Schmiermittel* verwendet wird und gibt Öl als Beispiel eines Schmiermittels an, das – in seinem Beispiel – im Zusammenhang mit einem Motor und Zahnrädern Anwendung findet. Darauf reagiert Efi wie folgt:

Schmiermittel, ich hab *Schiermittel* gelesen ↓ Also ja, genau ↓ Ähm, damit das Rad läuft ↓ Das Rad verbinde ich jetzt mit *Gesellschaft* ↓ Brauch man ja dieses Schmiermittel, damit sich das läuft und dreht ↓ Also / genau ↓ So ↓ Und ähm *Gesellschaft* / also das Schmiermittel wär jetzt in der Gesellschaft der Respekt, damit Zahnräder laufen und damit 'n Plan aufgehen kann und damit man auch 'ne Lösung zusammen findet ↓

Efi ist in der Lage, Analogien zu bilden. Allerdings verfügt sie u.E. nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel*, da ihr die Funktion eines Schmiermittels nicht ganz bewusst zu sein scheint. Sie bildet die Analogie, dass ein Zahnrad der Gesellschaft entspricht. Das ist jedoch falsch, da die Gesellschaft als Gesamtheit ihre Entsprechung nur in der Gesamtheit der Maschine findet. Zudem bildet sie die Analogie, dass das Schmiermittel dem Respekt in der Gesellschaft entspricht. Diese Analogie ist richtig. Die Funktion eines Schmiermittels sieht sie darin, dass es den Betrieb einer Maschine ermöglicht („[...] damit Zahnräder laufen [...]“). Somit versteht sie den begrifflichen Kern des Ausdrucks *Schmiermittel* nicht. Der Zweck eines Schmiermittels ist das Reduzieren bzw. Verhindern von Reibung. Der Interviewer fragt Efi anschließend, wie sie *Reibung* im Zusammenhang verstehe. Sie versteht, dass in der Aussage über Respekt in der Gesellschaft nicht die physikalische Kraft mit dem Ausdruck *Reibung* gemeint ist (Grundbedeutung), jedoch bestimmt sie die (aktuelle) Bedeutung von *Reibung* im konkreten Verwendungszusammenhang als ‚Plan, der aufgeht‘:

Also *Reibung* würd ich nicht als / würd ich jetzt nicht als / also ich würd das jetzt als / nicht als ‚Reibung‘, sondern als / wie würd ich das sagen, als ((3,5s)) / ich denke als ((1,5s)) ((unv.)) / ich hätt das als ((...)) also ‚Plan, der aufgeht‘, benutzen ↓

Die Pausen und Abbrüche sind das Resultat ihrer mentalen Begriffsfindungstätigkeit. Die von ihr für den Ausdruck *Reibung* im Zusammenhang erschlossene Bedeutung ‚Plan, der aufgeht‘ belegt, dass ihr der Verwendungszweck eines Schmiermittels nicht bekannt ist. Das verdeutlichen auch ihre zuvor getätigten Äußerungen zur Funktion eines Schmiermittels: „Schmiermittel benutzt man, wenn man etwas / wenn etwas besser laufen soll ↓ So ↓ Und die Reibung entsteht dadurch, dass man dieses Mittel benutzt hat, und äh dass es dann besser funktioniert als vorher ↓“. Efi kann zwar – wie oben erwähnt – eine verstehensrelevante Analogie bilden („[...] das Schmiermittel wär jetzt in der Gesellschaft der Respekt [...]“). Diese ist jedoch auch explizit versprachlicht, d.h. an der sprachlichen Oberfläche realisiert (*Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...]*). Sie versteht jedenfalls nicht, wie *Schmiermittel* und *Reibung* zusammenhängen, weil sie

nicht weiß, welche Funktion ein Schmiermittel erfüllt; sie verfügt lediglich über einen Pseudobegriff zu *Schmiermittel*. Ihrem Verständnis nach entsteht Reibung durch die Verwendung eines Schmiermittels. Das Resultat sei das bessere Funktionieren im Vergleich zum Funktionieren vor der Anwendung des Schmiermittels. Dadurch, dass sie diesen wesentlichen Funktionszusammenhang nicht versteht, versteht sie auch die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* nicht und schließlich auch nicht das auf diese Weise über Respekt Ausgesagte. Lediglich ihr Wissen um die Wichtigkeit von Respekt in einer Gesellschaft (Maxime) lässt sie ein scheinbar bzw. vermeintlich richtiges Verständnis des Sachverhalts äußern.

Emil liest zunächst den Textausschnitt (Stimulus) und äußert sich dann wie folgt zu seinem Verständnis:

Das könnte ich mir so vorstellen, dass vielleicht / also jetzt einfach mal ein Beispiel, dass alle Menschen wie / wie so 'n Fahrrad sind, halt manche sind die Zahnräder, manche ist die Kette und man braucht das Schmiermittel, also Respekt, dass die zusammenarbeiten können↓

Emil nutzt ein Beispiel, um die Analogien und den Funktionszusammenhang zu versprachlichen.¹¹⁵ Demnach entsprechen die Menschen in einer Gesellschaft einer Maschine, konkret einem Fahrrad („[...] dass alle Menschen wie [...] so 'n Fahrrad sind [...]“). Er nutzt den Adjunktorkonstrukt *wie* zusammen mit dem sogenannten prähematischen *so* und der Elision des unbestimmten Artikels. Die Analogie drückt Emil mittels eines Vergleichs aus und führt sie weiter, indem er sagt, dass manche Menschen Zahnrädern und andere wiederum der Fahrradkette entsprechen. Diese Teile müssen ineinandergreifen, damit die Maschine – in diesem Fall das Fortbewegungsmittel Fahrrad – funktioniert. Beim Ineinandergreifen dieser Teile entsteht auch Reibung, sodass Emils Ausführungen die funktionalen Zusammenhänge richtig erfassen. Ihm ist der Ausdruck *Schmiermittel* bekannt. Emil kann zudem Öl als ein typisches Schmiermittel benennen. Außerdem ist er der Auffassung, dass er die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...]* bereits zuvor rezipiert hat: „Ja, das hab ich mal im Fernsehen gehört, mein ich↓“. Emil gibt an, dass er keinen spezifischen weiteren Zusammenhang für das Verstehen benötigt hätte und begründet das folgendermaßen: „Weil der Satz halt länger war als die davor,

¹¹⁵ U.E. ist das Beispielgeben ein typisches sprachliches Verfahren, um einem kopräsenten Hörer das sprecherseitige Verständnis einer Ausdrucksbedeutung zu vermitteln.

da brauchte ich keinen Satz dazu↓“. Ihm hätte somit die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Mittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde* genügt. Auch die Metapher *Reibung* versteht Emil: „Also ähm *Reibung*, dass Menschen aneinander halt / aneinandergeraten, weil die sich halt / halt nicht anständig benehmen, dann vielleicht auch ähm halt körperliche Gewalt vielleicht↓“. Das Aneinandergeraten – ggf. verbunden mit körperlicher Gewalt im Extremfall – kann durchaus als Synonym zur Bedeutung ‚Streit‘ oder ‚Konflikte‘ betrachtet werden. Auffällig ist Emils frequente Nutzung der Abtönungspartikel *halt*, der Realisierung einer (para-)operativen Prozedur, die das Gesagte als schlicht geltend, unabänderlich und nicht speziell relevant markiert (vgl. Hoffmann 2021: 455). Zusammenfassend extrahiert Emil gewissermaßen die Metapher *Schmiermittel*, indem er notwendige und mögliche zugrundeliegende Analogien an einem Beispiel versprachlicht und so beide Wirklichkeitsbereiche bzw. Konzepte hinsichtlich spezifischer Dimensionen in Relation zueinander setzt. Er kennt die Bedeutung aller Ausdrücke im Textausschnitt und ist in der Lage, die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* richtig zu deuten und sein Verständnis zu versprachlichen. Entscheidend ist, dass er – im Gegensatz zu Efi – um die Funktionsprinzipien weiß, d.h., Emil weiß, welchen Zweck ein Schmiermittel erfüllt und kann dementsprechend den Zusammenhang mit *Reibung* richtig verstehen sowie verstehen, dass ausgesagt wird, dass Respekt hinsichtlich des gesellschaftlichen Miteinanders so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung.

Hanne versteht den Inhalt des Stimulus folgendermaßen:

[U]nd ich glaub, dass / dass Respekt ri / wichtig ist, weil wir uns sonst nur streiten würden und uns gar nicht so richtig verstehen würden, weil wenn keiner Respekt zeigen würde, dann würden wir wahrscheinlich alle so richtig gemein zueinander sein und ja / und uns gar nicht richtig respektieren, also nicht nett sein↓

Sie geht hier nicht auf ihr Verstehen des Ausdrucks *Schmiermittel* ein, sondern spricht über das Thema Respekt in der Gesellschaft, zu dem im kurzen modifizierten Schulbuchtext (Stimulus) Aussagen getroffen werden. Hanne verwendet die Sprechergruppeneindeutigkeit *wir*, weil sie selbst auch Teil der gesellschaftlichen Gruppe ist. Gleichzeitig manifestiert sich in ihren sprachlichen Äußerungen die handlungsleitende Maxime, dass die Mitglieder einer Gemein- bzw. Gesellschaft, zu der sowohl sie als auch der Interviewer – also die im Diskurs Anwesenden – zu zählen sind, respektvoll miteinander umgehen sollen. Sie hat in ihrer Sozialisation vermittelt bekommen, dass Respekt wichtig ist für

das zwischenmenschliche Zusammenleben. Das begründet sie, indem sie in einer mit dem Konjunktiv II ausgedrückten gedachten Wirklichkeit – einem hypothetischen Szenario – die Konsequenzen versprachlicht, die sich ergeben würden, wenn die Menschen nicht respektvoll miteinander umgingen. Dafür verwendet sie eine *wenn-dann*-Konstruktion (*wenn* als Subjunktor im Nebensatz, das deiktische Adverb *dann* als Korrelat im Hauptsatz, der das *consequens* in einer möglichen Welt ausdrückt). Anschließend fragt sie der Interviewer, warum die Formulierung *das gesellschaftliche Schmiermittel [...] verwendet wird* und was damit ausgedrückt werden soll. Hanne antwortet wie folgt: „Ähm, weil / also *Schmiermittel*, dann läuft das alles run / also so ähm / und /“. Es ist anzunehmen, dass Hanne sagen möchte, dass mit einem Schmiermittel alles rundläuft. Sie bricht jedoch an dieser Stelle ihre Äußerung ab und setzt neu an, bevor sie vom Interviewer unterbrochen wird, der sie fragt, ob sie die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* kenne. Zwar bejaht sie das, allerdings kann sie weder ein typisches Schmiermittel benennen noch kann sie sagen, zu welchem Zweck ein Schmiermittel verwendet wird. Da sie den Zweck als begrifflichen Kern nicht vollständig versteht, ist davon auszugehen, dass sie aktuell (zum Zeitpunkt der Datenerhebung) eher über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel* verfügt. Dennoch begreift sie, dass der Einsatz eines Schmiermittels dazu führt, dass bestimmte Prozesse – wie sie es ausdrückt bzw. ausdrücken möchte – rundlaufen. Es liegt nahe, dass sie *schmieren* auch aus der Redewendung *etwas läuft wie geschmiert* kennt. Im Bedeutungspotential des Ausdrucks *schmieren* hat sie diese Redewendung im mentalen Lexikon abgespeichert. So muss sie *wie geschmiert laufen* nur durch das Synonym *rundlaufen* ersetzen. Hanne nutzt in diesem Zusammenhang sprachliches – d.h. lexikalisch-semantisches – Wissen, um die Aussage über Respekt zu verstehen. Sie hat aber – wie erwähnt – scheinbar kein konkretes Wissen über Funktionszusammenhänge und den Zweck eines Schmiermittels. Daraufhin erklärt ihr der Interviewer am Beispiel von Öl und Türscharnieren den Einsatzzweck eines Schmiermittels und vermittelt ihr damit die (Grund-)Bedeutung des Ausdrucks. Sie sagt, sie wisse schon, was der Ausdruck *Schmiermittel* bedeutet, habe ihn aber in dieser Verwendung zuvor nie rezipiert. Daraufhin fragt sie der Interviewer, wie sie den Ausdruck im Zusammenhang dennoch verstehen konnte, was Hanne folgendermaßen beantwortet: „Weil ((...)) / also weil das für mich eigentlich so logisch ist jetzt, also dass das so gemeint ist und dann noch / und dann noch den Satz da, also den Nebensatz hinten dran↓“. Ihr selbst ist nicht bewusst, dass sie nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck verfügt.

Sie hebt allerdings die Rolle des Relativsatzes hervor, dem eine wichtige Rolle beim Erschließen des Gemeinten zukommt. Die Frage des Interviewers, wie sie den Ausdruck *Reibung* verstehe, beantwortet Hanne wie folgt: „Ähm, also *Reibung*, halt so ‚Streit‘ ↓“. Insgesamt versteht sie die Metapher *Reibung*, die Metapher *Schmiermittel* jedoch nicht vollständig, was daran liegt, dass sie – wie erwähnt – nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel* verfügt. Hanne kennt den Verwendungszweck eines Schmiermittels nicht und macht sowohl von der Maxime, dass man andere respektieren soll, als auch von sprachlichem Wissen Gebrauch, um die Aussage über Respekt sowie die metaphorisch verwendeten Ausdrücke *Schmiermittel* und *Reibung* im Zusammenhang zu deuten.

Nur ein DaM-Schüler der Gruppe B versteht die Metapher *Schmiermittel* vollständig. Die beiden anderen DaM-Schülerinnen derselben Altersgruppe verfügen nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel*. Daher ist es ihnen nicht möglich, diese Metapher vollständig zu verstehen. Efi liest zunächst fälschlicherweise *Schiermittel* statt *Schmiermittel*. Nach dem Hinweis des Interviewers, dass es um den Ausdruck *Schmiermittel* geht, bildet sie die Analogie, dass ein Zahnrad der Gesellschaft entspricht. Diese Analogie ist falsch. Efi bildet aber auch eine richtige Analogie: Das Schmiermittel entspricht dem Respekt in der Gesellschaft. Diese ist jedoch bereits explizit sprachlich in der Aussage realisiert. Sie versteht den begrifflichen Kern¹¹⁶ – den Zweck – von *Schmiermittel* nicht. Ihrer Auffassung nach ist die Funktion eines Schmiermittels, den Betrieb einer Maschine zu ermöglichen. *Reibung* versteht sie als ‚Plan, der aufgeht‘. So kann sie den Zusammenhang von *Schmiermittel* und *Reibung* nicht richtig verstehen. Sie greift in ihrem Verstehensprozess auf die Maxime zurück, dass man andere Menschen respektvoll behandeln soll. Vor diesem Hintergrund interpretiert sie die Aussage über Respekt. Emil versteht sowohl die Metapher *Schmiermittel* als auch die Metapher *Reibung*. An einem Beispiel expliziert er Analogien und setzt dabei beide Wirklichkeitsbereiche in Relation zueinander. Er weiß, welchen Zweck ein Schmiermittel erfüllt. So ist es ihm möglich, zu verstehen, dass Respekt hinsichtlich des zwischenmenschlichen Umgangs in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Hanne verfügt – ebenso wie Efi – nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel*. Zwar kennt sie den

¹¹⁶ Rehbein (1982a) verwendet *Konzeptkern* (s. Kapitel 2.1).

Ausdruck, kann jedoch weder ein typisches Schmiermittel wie z.B. Öl benennen noch die Funktion eines Schmiermittels bestimmen. Ihre Äußerungen deuten vielmehr darauf hin, dass Hanne einerseits ebenfalls auf die Maxime, dass man seine Mitmenschen respektvoll behandeln soll, zurückgreift sowie andererseits lexikalisch-semantisches Wissen in dem Sinne nutzt, dass sie weiß, dass *schmieren* u.a. auch in der Redewendung *wie geschmiert laufen* vorkommt. Es ist davon auszugehen, dass sie die Bedeutung von *Schmiermittel* aus dieser semantischen Vernetzung ableitet. Sie verfügt aber – aufgrund ihres fehlenden Wissens hinsichtlich des Funktionszusammenhangs bzw. Zwecks als begrifflichen Kern – nicht über den (wissenschaftlichen) Begriff zum Ausdruck *Schmiermittel* und versteht somit die Metapher nicht vollständig. Den Ausdruck *Reibung* versteht sie als ‚Streit‘.

7.5.5 DaZ-SuS der Gruppe B

Adrijana kennt die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* nicht und kann die über Respekt getroffene Aussage somit nicht vollständig verstehen: „Ja, ich glaub, so im Sinne, dass man jeden respektieren sollte auf seine Art und Weise und ((...)) / aber mit *Schmiermittel*↑“. Sie nutzt die handlungsleitende Maxime, dass man seine Mitmenschen respektvoll behandeln soll, als Grundlage, um die Aussage über Respekt zu verstehen. Als der Interviewer sie dann fragt, ob sie das Wort *Schmiermittel* kenne, antwortet sie wie folgt: „Nee ((lacht))↓“. Er fragt sie weiter, ob sie sich darunter etwas vorstellen könne. Adrijana nutzt für ihre Vermutung die Bedeutung des Ausdrucks *schmieren* im Sinne von *etwas auf das Brot schmieren*: „*Schmiermittel*↑ Vielleicht irgendwie irgendwas in der Küche, weiß ich nicht, *Schmiermittel* /“. Anschließend vermittelt der Interviewer ihr die (Grund-)Bedeutung von *Schmiermittel*. Auf dieser Grundlage formuliert Adrijana dann die folgende Vermutung: „Vielleicht so im Sinne, wenn man ((...)) sich nicht respektiert oder den einen auf seine Art respektiert, dann könnte Streit entstehen oder vielleicht Gewalt↓“. Abschließend fragt sie der Interviewer noch, ob es im Stimulus ein Wort gebe, das ‚Streit‘ bedeutet, was Adrijana folgendermaßen beantwortet: „Äh, *Reibung*↑“. Ohne die Unterstützung des Interviewers hätte Adrijana keine Möglichkeit, die im Schulbuchtextausschnitt über Respekt getroffene Aussage vollständig zu verstehen, da ihr die (Grund-)Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* unbekannt ist. Sie macht Gebrauch von der Maxime, um ein Verständnis herstellen zu können. Die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* versucht sie sich dadurch zu erschließen, dass sie in ihrem

mentalen Lexikon das Bedeutungspotential von *schmieren* (Determinans *Schmier-*) gewissermaßen durchsucht. Ihre Äußerung „irgendwie irgendwas in der Küche“ lässt darauf schließen, dass sie an kollokative Verknüpfungen bzw. Verwendungen wie z.B. *Butter auf das Brot schmieren* denkt. So lässt sich ihre Assoziation mit der Küche deuten und erklären. Sie nutzt für ihren Verstehensprozess somit einerseits die oben genannte Maxime sowie andererseits sprachliches Wissen (Kollokationen). Erst nachdem ihr der Interviewer die (Grund-)Bedeutung von *Schmiermittel* am Beispiel von Öl und einem Automotor vermittelt und damit die wesentlichen Funktionszusammenhänge erklärt hat, kann Adrijana ihre Deutung formulieren, dass ohne Respekt Streit entstehen könnte. Sie verwendet die Modalpartikel *vielleicht* im Vorfeld, um ihre Äußerung als unsichere Vermutung zu markieren. Die Abhängigkeit der Bedingung und der daraus folgenden Konsequenz drückt sie mittels einer *wenn-dann*-Konstruktion (*wenn* als Subjunktiv im Nebensatz, *dann* als Korrelat im Hauptsatz) aus. Die (hypothetisch) mögliche Konsequenz, die aus der Grundbedingung des Fehlens von Respekt resultiert, bestimmt sie als Streit oder Gewalt. Somit versteht sie *Reibung* als Metapher. Allerdings geht sie nicht explizit auf den Beitrag von *Schmiermittel* ein. Sie reduziert damit gewissermaßen die Aussage über Respekt, da sie nicht herausstellt, dass Respekt sich hinsichtlich gesellschaftlicher Konflikte so verhält wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Das liegt u.E. daran, dass sie trotz der Erklärung des Interviewers keine notwendigen Analogien bilden kann, weil sie die Funktion eines Schmiermittels begrifflich nicht durchdringt. Somit versteht sie die Metapher *Schmiermittel* nicht vollständig.

Meran versprachlicht sein Verständnis, nachdem er den Stimulus gelesen hat, wie folgt:

Also das bedeutet halt, dass ohne Respekt halt gar nichts geht ↓ Das heißt, also wenn die jetzt keinen Respekt hätten, dann ((...)) würden die jetzt halt die gegenseitig Kulturen halt benachteiligen und die würden halt rassistisch gegenüber halt / gegen / also gegenseitig sein ↓

Er geht dabei nicht auf sein Verständnis des Ausdrucks *Schmiermittel* ein, sondern gibt den Inhalt des Stimulus – d.h. die Aussage über Respekt – wieder. Auch Meran nutzt eine *wenn-dann*-Konstruktion, um die Folge der Bedingung fehlenden Respekts zu versprachlichen. Zudem verwendet er sowohl im mit dem Subjunktiv *wenn* eingeleiteten Nebensatz als auch im Hauptsatz, der mit dem Korrelat *dann* beginnt, den Konjunktiv II.

So drückt er die Bedingung und die daraus resultierende Konsequenz als gedachte Wirklichkeit aus. Es ist davon auszugehen, dass auch Meran über Wissen des Strukturtyps Maxime in dieser Hinsicht verfügt: Er weiß, dass man seine Menschen mit Respekt behandeln soll. Dieses Wissen setzt er ein, um die Aussage über Respekt zu deuten. Zudem bringt er zusätzliches Wissen in seine Deutung ein: Zwar wird im kurzen modifizierten Schulbuchtext die Aussage getroffen, dass Respekt wichtig ist für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft, es wird jedoch nicht ausgesagt, dass fehlender Respekt zu Rassismus führt. Des Weiteren fällt seine frequente Verwendung der Abtönungspartikel *halt* auf. Es stellt sich heraus, dass Meran die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* nicht kennt. Die Frage des Interviewers, ob er Bestandteile des Wortes kenne, beantwortet Meran folgendermaßen: „*Schmier-* kenn ich also, so von *Butterbrot schmieren* oder so↓“. In seinem mentalen Lexikon hat Meran *schmieren* mit der Kollokation *Butterbrot schmieren* abgespeichert. Der Interviewer fragt ihn dann, ob er auch den Ausdruck *Mittel* kenne, was Meran bejaht. Da Meran auf dieser Basis die Bedeutung von *Schmiermittel* im Zusammenhang nicht verstehen kann, vermittelt ihm der Interviewer zunächst die (Grund-)Bedeutung des Ausdrucks am Beispiel eines quiet-schenden Türscharniers, womit der Interviewer den Zweck eines Schmiermittels im Fokus hat. Er fragt dann Meran, ob er ein typisches Schmiermittel kenne. Meran kann direkt Öl als solches benennen. Anschließend fragt der Interviewer ihn erneut, wie die Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...] gemeint* sei. Meran antwortet folgendermaßen: „Dass die halt keinen Stress machen↓ Also wenn die Respekt haben, machen die halt auch keinen Stress↓ Also die streiten sich nicht, schlagen sich nicht und die ((1s)) begrüßen sich oder so ((leiser))↓“. Erneut geht Meran nicht konkret auf die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* im Zusammenhang ein. Er versteht zwar die generelle Aussage über Respekt in der Gesellschaft, verspricht jedoch nicht, wie er *Schmiermittel* versteht. Der Interviewer fragt ihn, wie er *Reibung* verstehe. In seiner Antwort geht Meran auf die aktuelle, metaphorische Bedeutung des Ausdrucks im Zusammenhang ein: „Mit *Reibung* ist, glaub ich, halt ((1s)) ‚Streit‘, also alles Negative gemeint und Respekt ist halt dazu da, um das zu vermeiden↓“. Seine Äußerungen deuten darauf hin, dass Meran die Metapher *Reibung* („Streit“) versteht, die Metapher *Schmiermittel* jedoch nicht. Es ist davon auszugehen, dass er nicht verstanden hat, dass sich Respekt hinsichtlich gesellschaftlicher Konflikte so verhält wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Das heißt, dass Meran – trotz der Unterstützung des Interviewers – relevante

Analogien hinsichtlich des Funktionszusammenhangs nicht herstellen kann. Meran kann Öl als ein typisches Schmiermittel benennen, nachdem der Interviewer ihm folgenden Einsatzzweck vorgibt: „Also, stell dir mal die Tür vor und wenn die auf und zu geht, das Scharnier, wo sie dann befestigt ist, das quietscht manchmal↓ Und damit es nicht mehr quietscht, muss man ein Schmiermittel benutzen↓“. Meran weiß, was in einem solchen Fall zu tun ist. Er weiß, dass man Öl verwenden kann, damit die Tür nicht mehr quietscht. Jedoch kann er nicht reflektieren, dass mittels Sprache auf ein bestimmtes Verhältnis aufmerksam gemacht werden soll. Er kann aus dem sprachlich vermittelten konkreten Anwendungsbeispiel eines Schmiermittels keine Rückschlüsse auf den allgemeinen Funktionszusammenhang schließen, der notwendig ist, um *Schmiermittel* in der Kombinatorik als Metapher vollständig zu verstehen. Somit versteht Meran die Metapher *Schmiermittel* – wie bereits erwähnt – nicht.

Şahin kennt den Ausdruck *Schmiermittel* nicht.

Nur weiß ich leider nicht, was *Schmiermittel* ist, aber im weiteren Verlauf wird halt beschrieben, dass *Schmiermittel* etwas ist, was ständig ähm ((3s)) / ohne / ohne / ach so, ja, jetzt kann ich's mir vorstellen, weil ohne Schmiermittel, steht hier, dass ständig Reibung entstehen würde↓ Dass *Schmiermittel* vielleicht irgendwas ist, das man ähm irgendwo dranschmiert, damit das / damit keine Reibung entsteht, keine Ahnung, in Tü / Türen oder Türgriffen, damit halt das besser ((...)) ((unv.))↓

Er kann sich die Bedeutung von *Schmiermittel* nach erneutem Lesen v.a. durch die Verbindung mit *Reibung* erschließen. Şahin versteht, dass der Zweck eines Schmiermittels die Reduktion bzw. Verhinderung von Reibung ist. Zwar war ihm die jeweilige Bedeutung des Ausdrucks *schmieren* sowie des Ausdrucks *Mittel* zuvor bereits bekannt, die Bedeutung des Kompositums *Schmiermittel* muss er sich jedoch – wie erwähnt – im Zusammenhang erst erschließen. Als der Interviewer ihn nach einem typischen Schmiermittel fragt, nennt Şahin WD-40 mit der Begründung, dass sein Vater das immer nutze.¹¹⁷ Der Interviewer stellt heraus, dass Öl ein typisches Schmiermittel ist und fragt dann Şahin erneut, warum der Ausdruck *Schmiermittel* im Zusammenhang der Aussage über Respekt verwendet werde. Şahin antwortet darauf wie folgt:

¹¹⁷ WD-40 ist der Produktname eines Kriechöls des amerikanischen Unternehmens WD-40 Company.

Dass vielleicht ähm / weil ohne Schmiermittel würde ja halt die ganze Zeit Reibung in dieser Tür entstehen und die Tür würde sich abnutzen und deswegen wäre kein / keine Tür, also diese Schließmecha / dieser Schließ / Sinn von der Tür nicht mehr gegeben ↓ Deswegen die Tür könnte nicht mehr mit der ((unv.)) zusammen, deswegen, denke ich, ist das auch hier im übertragenen Sinn / übertragenen Sinn auf die Gesellschaft, dass wenn man ähm keinen Respekt voreinander hat, keinen Respekt für die anderen Kulturen und Gesellschaften hat, diese zusammen / das Zusammenleben nicht funktionieren würde ↓

Şahin versteht die Verbindung beider Wirklichkeitsbereiche bzw. Konzepte dahingehend, dass ein Schmiermittel dafür verwendet wird, dass keine Reibung entsteht und die Funktion gewährleistet werden kann, was der Verwendung von Respekt in der Gesellschaft entspricht, damit ein Zusammenleben unterschiedlicher Menschen und Kulturen gewährleistet werden kann. Aus dem Anwendungsbeispiel einer Tür leitet er als Verallgemeinerung ab, dass ein Schmiermittel für den Erhalt der Funktion notwendig ist. Das ist ein im Hinblick auf das Verstehen der Metapher notwendiger Schritt. Dennoch scheint Şahin den Funktionszusammenhang nicht vollständig zu durchdringen, da eine Tür auch ohne ein Schmiermittel schließen kann und ihre Funktion erfüllt. Jedenfalls versteht Şahin, dass der Ausdruck *Schmiermittel* metaphorisch verwendet wird („[...] hier im übertragenen Sinn [...]“). Er bildet die Analogien, dass Respekt einem Schmiermittel entspricht – was auch explizit versprochen ist – und dass das Funktionieren im Zusammenhang der Gesellschaft das (friedliche) Zusammenleben ist. Der Interviewer fragt ihn noch, wie er *Reibung* im Zusammenhang verstehe, was Şahin folgendermaßen beantwortet:

Reibung sind halt diese Konflikte zwischen den Kulturen und diesen Gesellschaften und die ganzen Uneinigkeiten, wenn man / aber wenn man halt Respekt voreinander hat, dann kann man die anderen Kulturen auch akzeptieren und dann würden auch keine Konflikte entstehen ↓

Er versteht *Reibung* ebenfalls als Metapher und daher, dass *Reibung* ‚Streit‘ bzw. ‚Konflikte‘ bedeutet, d.h. Konflikten im Wirklichkeitsbereich der Gesellschaft entspricht. Şahin kann somit verstehensrelevante Analogien herstellen und darauf basierend den Zweck aus dem Wirklichkeitsbereich des Schmiermittels (Quelldomäne, Konzept SCHMIERMITTEL) in den Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zieldomäne, Konzept RESPEKT) übertragen. Es liegt nahe, dass sein Verstehensprozess auch von der handlungsleitenden Maxime, dass Menschen respektvoll miteinander umgehen sollen, faziilitiert wird. Die interviewerseitige Frage, was er zum Verstehen benötige, beantwortet Şahin wie folgt:

„Eher den letzten Teil ↓ Und ähm das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften, das war auch wichtig, sonst wusste ich nicht, was ähm zwischen welchen / wem und so weiter geschieht ↓“. Obwohl ihm die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* zuvor nicht bekannt war, kann er sie sich aus dem Zusammenhang erschließen, weil er *Reibung* versteht und versteht, dass Reibung die Konsequenz aus der Abstinenz des mit *Schmiermittel* Benannten ist. Auf dieser Basis ist es ihm dann möglich, sowohl die Aussage über Respekt als auch die beiden Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* zu verstehen. Dafür bildet er Analogien zwischen beiden (sprachlich vermittelten) Wirklichkeitsbereichen und versteht, dass der Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL auf das Konzept RESPEKT übertragen wird – auch wenn er scheinbar die Funktionszusammenhänge eines Schmiermittels nicht vollständig verstanden hat. So ist es ihm jedenfalls möglich, zu begreifen, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Es ist davon auszugehen, dass er auch vom Wissensstrukturtyp der Maxime Gebrauch macht.

Alle drei DaZ-SuS der Gruppe B kennen den Ausdruck *Schmiermittel* nicht. Nur ein DaZ-Schüler dieser Altersgruppe kann sich die Bedeutung des Ausdrucks erschließen und ihn als Metapher verstehen. Adrijana kann die über Respekt getroffene Aussage nicht vollständig verstehen. Für ihren Verstehensprozess macht sie von der handlungsleitenden Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll, Gebrauch. Die Bedeutung des Determinans *Schmier-* versucht sie sich über Kollokationen in ihrem sprachlichen Wissen (z.B. *Butter auf das Brot schmieren*) zu erschließen. Nachdem ihr der Interviewer die (Grund-)Bedeutung des Kompositums *Schmiermittel* vermittelt hat, ist sie in der Lage, *Reibung* als ‚Streit‘ zu verstehen. Adrijana kommt so zu der Deutung, dass ausgesagt wird, dass ohne Respekt Streit entstehen könnte. Allerdings geht sie nicht auf den Zusammenhang von *Schmiermittel* und *Reibung* ein, was u.E. damit zu begründen ist, dass sie den wesentlichen Funktionszusammenhang nicht verstanden hat. Sie begreift nicht, dass ausgesagt wird, dass Respekt im Hinblick auf das Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Adrijana versteht somit – trotz der Unterstützung des Interviewers – die Metapher *Schmiermittel* nicht. Auch Meran verfährt ähnlich wie Adrijana. Um die Aussage über Respekt zu interpretieren, verwendet er ebenfalls die genannte Maxime. Außerdem hat auch er in seinem mentalen Lexikon *schmieren* mit der Kollokation *Butterbrot schmieren*

abgespeichert und versucht so, sich die Bedeutung des Determinans *Schmier-* und darauf basierend die Bedeutung des Kompositums *Schmiermittel* zu erschließen. Er bringt zusätzliches Wissen ein und interpretiert Rassismus als Konsequenz fehlenden Respekts in einer Gesellschaft. Trotz der interviewerseitigen Unterstützung ist es Meran allerdings nicht möglich, Analogien hinsichtlich des Funktionszusammenhangs zu bilden. Zwar weiß er, dass man Öl verwendet, damit eine Tür nicht mehr quietscht. Aber er kann aus dem konkreten Anwendungsbeispiel nicht auf den allgemeinen Funktionszusammenhang schließen. Er versteht somit nicht, dass Respekt hinsichtlich gesellschaftlicher Konflikte so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. *Reibung* hingegen versteht er als Metapher („Streit“). Şahin kann sich die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* nach wiederholtem Lesen durch den Bezug zu *Reibung* erschließen, weil er versteht, dass der Zweck eines Schmiermittels die Reduktion bzw. Verhinderung von Reibung ist. So ist er dann in der Lage, sowohl die Aussage über Respekt als auch die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* zu verstehen. Auch wenn er die Funktionszusammenhänge eines Schmiermittels scheinbar nicht vollständig begriffen hat, versteht er, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Er überträgt den Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL auf das Konzept RESPEKT. Im Deutungszusammenhang macht er wahrscheinlich auch Gebrauch vom Wissensstrukturtyp der Maxime. Während nur Şahin die Metapher *Schmiermittel* versteht, verstehen alle drei DaZ-SuS der Gruppe B die Metapher *Reibung*. Das liegt u.E. einerseits an dem Lexikalisierungsgrad der metaphorischen Bedeutung von *Reibung*, d.h., der Ausdruck wird gewissermaßen regelmäßig auch in seiner metaphorischen Bedeutung verwendet, sodass man sie sich im Zuge des Sprachaneignungsprozesses mitaneignet. Andererseits ist Reibung als physikalische Kraft konkreter und zwar dahingehend, dass sie erfahr- und/oder beobachtbar ist. Der Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL ist hingegen abstrakter, weil verstanden werden muss, was der Einsatz eines Schmiermittels bewirkt und unter welchen Umständen der Einsatz erforderlich wird. Möglicherweise verhindert die Komplexität des Funktionszusammenhangs, dass *Schmiermittel* das begriffliche Potential besitzt, zu einer lexikalisierten bzw. konventionalisierten Metapher zu werden.

7.5.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B

Adri fragt nach der Bedeutung der Ausdrücke *gesellschaftliche* und *Schmiermittel*. Der Interviewer vermittelt ihm zunächst die Bedeutung von *Gesellschaft* und *gesellschaftliche*. Dabei macht er von der Mehrsprachigkeit des Schülers Gebrauch und übersetzt *Gesellschaft* mit *society* ins Englische. Adri versteht so, was der Ausdruck *Gesellschaft* bedeutet. Anschließend vermittelt ihm der Interviewer auch die Bedeutung von *Schmiermittel*. Dafür nutzt er Öl als ein typisches Schmiermittel, das – in seinem Beispiel – im Zusammenhang eines Automotors zum Einsatz kommt. Sprachlich wird interviewseitig ein Verwendungszusammenhang eines typischen Schmiermittels in der Vorstellung aufgerufen, sodass der Zweck (Funktionszusammenhang) eines Schmiermittels erklärt werden kann. Der Interviewer muss Adri auch die (Grund-)Bedeutung von *Reibung* vermitteln, da sie ihm nicht bekannt ist. Adri fragt dann noch einmal nach der Bedeutung von *Schmiermittel*. Er hat scheinbar trotz der Ausführungen des Interviewers nicht verstanden, was der Ausdruck bedeutet, oder er hat Schwierigkeiten, den Ausdruck im Zusammenhang zu verstehen. Der Interviewer wiederholt, dass Öl ein Schmiermittel ist. Auf dieser Basis formuliert Adri die folgende Vermutung:

Das heißt vielleicht ähm ((...)) so ähm / so ein Land, das so eine Kultur und eine andere Land eine andere Kultur und die werden nicht zusammen oder ähm zum Beispiel ähm / zum Beispiel, wenn ein Krieg kommt, wenn die nicht zusammen sind, dann können die auch nicht 'nen Krieg gewinnen ↓ Wenn die zusammen sind, dann können die in den Krieg gewinnen, und dass wenn die so aneinander Respekt gibt, wenn die ähm also ähm eine / eine / also eine / eine ähm / eine / eine Junge oder ein Mädchen von eine andere Kultur, kann ich sagen, das nicht gut und so die muss ein bisschen Respekt geben und muss die auch so ((...)) respektvoll sein ↓ Respektvoll ↓

Adri hat Schwierigkeiten dabei, seine Gedanken in der Zielsprache Deutsch auszudrücken, was daran liegt, dass seine sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen noch nicht so entwickelt sind wie die seiner DaM- und DaZ-Peers. Er geht nicht auf sein Verständnis des Ausdrucks *Schmiermittel* ein, sondern versprachlicht, wie er die über Respekt getroffene Aussage versteht. Dafür nutzt er die Maxime, dass Menschen respektvoll miteinander umgehen sollen. Am Beispiel eines Krieges geht er auf die Rolle von Respekt für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ein. Mit einer *wenn-dann*-Konstruktion (*wenn* als Subjunktorkonjunktiv im Nebensatz, *dann* als Korrelat im Hauptsatz) versprachlicht er die Konsequenzen, die sich aus einer bestimmten Bedingung ergeben: Hält die Gesellschaft zusammen, kann der Krieg gewonnen werden, ohne Zusammenhalt verliert man den Krieg.

Adri versteht und expliziert lediglich, dass Respekt wichtig ist hinsichtlich des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Gerade dann, wenn unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen, spielt – seiner Auffassung nach – Respekt eine entscheidende Rolle. Abschließend möchte der Interviewer von ihm wissen, wie er *Reibung* im Zusammenhang versteht. Dazu äußert sich Adri wie folgt: „Ja, dass die nicht so ähm / ((...)) so ähm ((...)), wie sagt man das so ↑ Dass die nicht ein Streit haben ↑“. Scheinbar versteht er *Reibung* durchaus als ‚Streit‘. Allerdings kannte Adri – wie bereits erwähnt – zuvor die Bedeutung der Ausdrücke *gesellschaftliche*, *Schmiermittel* und *Reibung* nicht. Es ist davon auszugehen, dass er möglicherweise weitere Wörter nicht verstanden hat. Ohne die Unterstützung des Interviewers hätte er wahrscheinlich nur einige Ausdrücke im Stimulus verstehen können. Der Interviewer vermittelt ihm die jeweilige (Grund-)Bedeutung der unbekannteren und explizit von ihm nachgefragten Ausdrücke. Dabei geht der Interviewer auch auf den Funktionszusammenhang eines Schmiermittels ein. Adri hat jedoch Schwierigkeiten, seine Gedanken zu versprachlichen. Er geht nicht auf die Bedeutung von *Schmiermittel* im Zusammenhang ein, sondern nutzt überwiegend die Maxime, dass man respektvoll mit anderen umgehen soll, um die über Respekt getroffene Aussage zu deuten. So versteht er, dass Respekt wichtig ist für den Zusammenhalt unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft. Die Metapher *Schmiermittel* versteht er nicht. Das liegt u.E. daran, dass er mental nicht nachvollziehen kann, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Sein Verstehen der Metapher *Schmiermittel* scheitert daher daran, dass er den Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL nicht nachvollziehen und auf das Konzept RESPEKT übertragen kann. Seine Äußerung zum Verständnis von *Reibung* legt nahe, dass er Reibung als Metapher (‚Streit‘) versteht.

Habib kennt den Ausdruck *Schmiermittel* nicht. Er sagt, dass er *schiem* kenne, womit er *schämen* meint. Basierend auf dieser seinerseits so wahrgenommenen Formähnlichkeit nimmt er an, dass das Determinans *Schmier-* eine ähnliche Bedeutung haben könnte. Dieses Verfahren ist möglicherweise auch einer Sprachvermittlungsdidaktik geschuldet, die stark das Erlernen von Formen (Flexion) in den Vordergrund stellt.¹¹⁸ Der Interviewer vermittelt Habib dann die Bedeutung von *schmieren* und von *Mittel*. Auch

¹¹⁸ Habib nimmt – ebenso wie einige seiner Peers – an, dass phonisch/grafisch ähnliche Wörter unterschiedliche Wortformen eines Wortes bzw. Lexems sind.

die Grundbedeutung des gesamten Kompositums vermittelt ihm der Interviewer am Beispiel von Öl und einem Automotor. Dabei erklärt er Habib auch Funktionszusammenhänge. Außerdem führt er ihm *Reibung* gestisch vor. Auf dieser Basis äußert Habib dann sein Verständnis:

Also Respekt ist das gesell / gesellschaftliche / also man muss Respekt haben vor / also, wie gesagt, dafür so / Öl oder zum Beispiel, weil es gibt andere Menschen zum Beispiel, die können / also das könnte entstehen, weil andere Menschen gibt und die haben so kein Öl oder sowas und so / so ähnlich schmeißen oder sowas↓

Habibs Deutungsversuch ergibt wenig Sinn. Zunächst beginnt er mit der Maxime, dass man Respekt vor anderen haben soll („[...] man muss Respekt haben [...]“). Er bricht jedoch ab und versucht dann, die Aussage über Respekt mit dem soeben vom Interviewer vermittelten Wissen, dass mit *Schmiermittel* z.B. so etwas wie Öl gemeint ist, zu interpretieren.¹¹⁹ Möglicherweise denkt er dabei daran, dass Konflikte dadurch entstehen können, dass manche Menschen Öl haben, während andere Menschen kein Öl haben, jedoch welches brauchen. Demnach würde der Status der Defizienz bzw. der Suffizienz eine Spannung zwischen Personen oder Gruppen in der Gesellschaft schaffen, für deren Auflösung Respekt benötigt würde. Es ist jedoch schwierig, Habibs Äußerungen zu deuten, da sie von vielen Abbrüchen gekennzeichnet sind und er Schwierigkeiten hat, seine Gedanken zu versprachlichen. Das Verb *schmeißen* führt zu einem thematischen Bruch; es ist nicht klar, was Habib damit zum Ausdruck bringen möchte. Möglicherweise verbindet er mit dem Ausdruck eine idiosynkratische Bedeutung. Möglich ist auch, dass er versehentlich das falsche Verb verwendet oder dass er zwischen *schmieren* und *schmeißen* auch eine Formähnlichkeit wahrnimmt. Der Interviewer vermittelt ihm anschließend sowohl die Bedeutung von *Gesellschaft*, was relevant für das Adjektiv *gesellschaftliche* ist, sowie die Grundbedeutung von *Reibung* und fragt ihn, wie er *Reibung* im Zusammenhang verstehe. Habib hat jedoch weder die Aussage über Respekt noch die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* verstanden: „Das äh / der letzte Satz kann ich nicht erklären↓ Ich bin nicht ganz sicher↓“. Abschließend erklärt ihm der Interviewer, was gemeint ist. Habibs sprachliches Wissen reicht nicht aus, um den Textausschnitt zu

¹¹⁹ Das Hyponym Öl wird als prototypischer Vertreter der Schmiermittel-Kategorie (Hyperonym) zur Vermittlung der Wortbedeutung von *Schmiermittel* genutzt.

verstehen. Er kennt die Bedeutung diverser Ausdrücke nicht und kann trotz der Unterstützung des Interviewers beide Metaphern nicht verstehen.

Auch Hadil kennt den Ausdruck *Schmiermittel* nicht. Der Interviewer vermittelt ihr dann die (Grund-)Bedeutung von *Schmiermittel* am Beispiel von Öl und einem Automotor. Dabei erklärt er ihr an diesem Beispiel den Funktionszusammenhang eines Schmiermittels. In diesem Zusammenhang führt er auch *Reibung* gestisch vor. Anschließend fragt er, warum ausgesagt wird, dass Respekt das gesellschaftliche Öl ist. Hadil antwortet darauf wie folgt:

Also ja / also ähm in viele Länder gibt's ganz, ganz viele Leute, die ein / von verschiedene Kulturen oder Länder kommen, und die haben ähm ganz viele unterschiedliche Sachen erlebt und also es gibt auch Länder, die wahrscheinlich anders aussehen mit Farben oder so und die, also diese Leute müssen / also jeder muss Respekt haben und jeder soll die anderen respektieren, weil wir ja in ein Gesellschaft leben und ähm warum jetzt Respekt wie ein Öl oder Schmiermittel ist: Weil / also / also Respekt wird das alles ähm einfacher macht↓ Und dann ist alles einfach und dann gibt's nicht ganz viele Probleme und Streiten wegen ähm ja Kulturen oder / also es gibt auch Leute, die anders denken, weil die / also es gibt Leute, die an ähm / die ähm, ähm / also was die / ihre Eltern gemacht haben, wenn / wenn die auch nochmal machen in andere Gesellschaft und mit anderen Leuten und das find ich auch doof, weil ähm ((...)) / also wenn man sich Respekt, dann wird man auch die anderen respektieren↓ Und, wie gesagt, also Respekt wird alles ((...)) einfacher machen / macht und ähm / und ohne Respekt wird alles so doof und dann wird ganz viele Probleme und jeder wird an seine Meinung ((...)) also / also ((...)) st / kämpfen oder so, um die anderen zu ähm beweisen, dass das / dass ich recht habe und euch nicht und dann wird's dann sehr schlecht↓

Hadil nutzt für ihre Interpretation der über Respekt getroffenen Aussage die handlungsleitende Maxime, dass Menschen respektvoll miteinander umgehen sollen (z.B. „[...] jeder muss Respekt haben und jeder soll die anderen respektieren [...]“). Sie geht jedoch nicht explizit auf die Zusammenhänge zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten ein, obwohl sie ihre Äußerungen zu *Schmiermittel* explizit einleitet („[...] und [...] warum jetzt Respekt wie ein Öl oder Schmiermittel ist [...]“). Dabei versprachlicht sie den Sachverhalt bzw. die Aussage mit dem Adjunktor *wie* als Vergleich. Sie sagt allerdings lediglich, dass Respekt alles einfacher mache und es durch Respekt weniger Probleme und Streit gebe. Hadil versteht, dass ein respektvoller Umgang positiv ist für das gesellschaftliche Zusammenleben – auch im Hinblick darauf, dass unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen. Jedoch expliziert sie nicht, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Das kann u.E. daran liegen, dass sie die Funktionszusammenhänge nur oberflächlich

begriffen hat. So kann sie weder notwendige und relevante Analogien bilden noch den konkreten Zweck eines Schmiermittels auf den (sprachlich vermittelten und mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zieldomäne, Konzept RESPEKT) übertragen. Sie verfügt nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel*. Daher versteht sie u.E. die Metapher *Schmiermittel* nicht vollständig. Der Interviewer fragt sie noch nach der Bedeutung von *Reibung* im Zusammenhang, was sie wie folgt beantwortet: „Da wird’s alles so wie ähm streiten und alles wird so durcheinander und so↓“. Sie nutzt die begriffliche Prozedur des Vergleichens („[...] so wie [...] streiten [...]“). Auf diese Weise versucht sie hinsichtlich *Reibung* zum Begriff zu kommen. Es ist naheliegend, dass sie die Bedeutung v.a. aus der Maxime und ihrem Wissen darüber, was passiert, wenn Menschen respektlos miteinander umgehen, herleitet. Somit speist sich ihr Verständnis nicht aus dem Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL, den es auf das Konzept RESPEKT zu übertragen gilt, sondern v.a. aus den genannten Wissensbeständen und Inferenzen. So kann argumentiert werden, dass sie beide Metaphern nicht vollständig versteht, auch wenn sie die generelle Aussage erfassen kann.

Allen drei neu zugewanderten SuS der Gruppe B ist der Ausdruck *Schmiermittel* zunächst unbekannt. Der Interviewer muss ihnen allen die Bedeutung des Ausdrucks vermitteln. Dabei erklärt er ihnen auch bestimmte Funktionszusammenhänge. Sie alle verstehen die Metapher *Schmiermittel* dennoch nicht. Adri kennt die Bedeutung diverser Ausdrücke im Textausschnitt (Stimulus) nicht. Zudem hat er Schwierigkeiten dabei, seine Gedanken zu versprachlichen. Für sein Verstehen des Stimulus nutzt er die Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll. So kann er die Aussage über Respekt dahingehend verstehen, dass Respekt wichtig ist für den Zusammenhalt unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft. Allerdings geht er nicht explizit auf den Beitrag des Ausdrucks *Schmiermittel* zur Bedeutung ein. Das liegt daran, dass er die Metapher *Schmiermittel* – trotz der Unterstützung des Interviewers – nicht verstehen kann, weil er nicht begreift, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Somit scheitert sein Verstehen der Metapher *Schmiermittel* daran, dass er den Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL nicht erfasst und auf das Konzept RESPEKT überträgt. *Reibung* versteht Adri in der Bedeutung ‚Streit‘. Habib versucht zunächst, sich die Bedeutung des Determinans *Schmier-* zu erschließen. Dabei versucht er auf einer seinerseits wahrgenommenen Ähnlichkeit

zwischen *schien*, womit er *schämen* meint, auf die Bedeutung von *Schmier-* (*schmieren*) zu schließen. Dieses Schlussverfahren beruht wahrscheinlich auf einer Sprachvermittlungsdidaktik, in deren Rahmen gerade zu Beginn der institutionell vermittelten Sprachaneignung das Erlernen von Flexionsformen (Flexionsmorphologie) in den Vordergrund gestellt wird, sodass die SuS die Annahme entwickeln können, dass ähnliche Formen eine ähnliche Bedeutung haben, da es sich dabei um unterschiedliche Wortformen eines Wortes handelt. Habibs Äußerungen zu seinem Verständnis sind teilweise schwierig zu analysieren. Er hat Schwierigkeiten, seine Gedanken in der Zielsprache Deutsch zu versprachlichen. Auch rezeptiv reicht sein sprachliches Wissen – trotz der interviewerseitigen Unterstützung – nicht aus, um die Aussage über Respekt und die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* zu verstehen. So dient ihm fast ausschließlich die Maxime, dass man andere mit Respekt behandeln soll, als Verstehensfolie. Auch Hadil macht von dieser Maxime Gebrauch. Dadurch versteht sie, dass ein respektvoller Umgang positiv ist für das gesellschaftliche Zusammenleben. Allerdings geht auch sie nicht explizit darauf ein, welchen Bedeutungsbeitrag der Ausdruck *Schmiermittel* im Zusammenhang leistet. Sie verfügt nur über einen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel* und begreift den relevanten Funktionszusammenhang nur oberflächlich. Auf dieser Basis kann sie keine Analogien herstellen und den Zweck aus dem Wirklichkeitsbereich des Schmiermittels (Quelldomäne, Konzept SCHMIERMITTEL) in den Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zielldomäne, Konzept RESPEKT) übertragen. Somit dienen ihr die handlungsleitende Maxime und ihr Wissen über die Konsequenzen von fehlendem Respekt als wesentliche Verstehensgrundlage, vor deren Hintergrund sie die Aussage über Respekt deutet. Zwar kann sie so die Bedeutung der Aussage durchaus verstehen, jedoch durchdringt sie *Schmiermittel* nicht als Metapher. Auf der Basis ihrer Inferenzen kommt sie hinsichtlich der Bedeutung von *Reibung* zu dem Schluss, dass ‚Streit‘ damit gemeint ist.

7.5.7 DaM-SuS der Gruppe C

Luca liest den Textausschnitt und äußert sich dann wie folgt:

Der Satz danach erklärt das ja auch nochmal [...]↓ Ähm, das erklärt ja schon, was das Schmiermittel im herkömmlichen Sinne zum Beispiel macht und ((1s)) man sagt ja auch *Es läuft wie geschmiert*, wenn etwas sehr glatt läuft, und ((1s)) damit wird einfach das, wie schon in der Überschrift steht, Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen wird erklärt, wie das ((...)) am besten stattfindet, ohne eben Reibung↓ Das können Diskussionen und Sonstiges, was auch immer, das muss man jetzt größer fassen /

Luca geht sowohl auf sein Verständnis der Aussage über Respekt als auch auf sein Verständnis der Ausdrücke *Schmiermittel* und *Reibung* ein. Er stellt heraus, dass im Relativsatz, in dem auch *Reibung* enthalten ist, bereits der Zweck eines Schmiermittels kommuniziert wird. Zudem kennt Luca die Redewendung bzw. idiomatische Wendung *Es/etwas läuft wie geschmiert*, die er im Zusammenhang aus seinem mentalen Lexikon abrufen kann. Ihm ist das Bedeutungspotential von *schmieren* bekannt. In seiner umgangssprachlichen Verwendung hat das polyseme Bewegungsverb *laufen* die Bedeutung ‚gut verlaufen‘ (sich positiv entwickelndes Ereignis bzw. positiv verlaufender Prozess). Die Adjunktorguppe *wie geschmiert* mit dem Adjunkt *wie* und dem Partizip II des Verbs *schmieren* fungiert als Adverbial. Luca kann in der Situation basierend auf dem Rezipieren von *Schmiermittel* dieses Idiom aus seinem sprachlichen Wissen abrufen und es reflektieren bzw. analysieren. Zudem nutzt er die idiomatische Wendung, um sein Verständnis von *Schmiermittel* im Zusammenhang zu explizieren. In seiner letzten Äußerungseinheit („Das können Diskussionen und Sonstiges [...]“) geht er auf sein Verständnis von *Reibung* ein. Luca kann Öl als ein typisches Schmiermittel benennen. Ihm waren sowohl der Ausdruck *Schmiermittel* als auch Verwendungen des Ausdrucks in einem ähnlichen Sinn zuvor bereits bekannt. Die Frage des Interviewers, ob er *Schmiermittel* in einem solchen Zusammenhang bereits rezipiert habe, beantwortet er folgendermaßen: „((1,5s)) Jetzt nicht in Bezug auf *gesellschaftliches Schmiermittel* als Formulierung, aber das ((...)) / in anderen Formulierungen mit demselben Sinn, denk ich, schon↓“. Luca versteht die im Textstimulus getroffene Aussage über Respekt sowie die Metaphern *Schmiermittel* und *Reibung* recht mühelos. Ihm ist der Zweck eines Schmiermittels bekannt, was einerseits aus seiner Äußerung [*D*]as erklärt ja schon, was das *Schmiermittel* im herkömmlichen Sinne [...] macht hervorgeht sowie andererseits aus der Tatsache geschlossen werden kann, dass er Öl als typisches Schmiermittel benennen kann. Sein sprachliches Wissen, zu dem auch das begriffliche und lexikalische Wissen zu zählen sind, reicht aus, um sowohl die gesamte Aussage über Respekt als auch die Metaphern zu verstehen. Er muss weder die handlungsleitende Maxime, dass Menschen respektvoll miteinander umgehen sollen, noch sonstiges Wissen zusätzlich als (Supplementierung seiner) Verstehensgrundlage heranziehen. Vorkommen von *schmieren* in idiomatischen Wendungen sowie der begriffliche Kern von *Schmiermittel* sind ihm bekannt. Für ihn ist *Schmiermittel* gewissermaßen keine neue bzw. kreative Metapher, sondern – durch die

Verknüpfung mit *Es läuft wie geschmiert* – eine etwas anders geartete Realisierungsinstanz einer metaphorischen Bedeutung von *schmieren*.

Lukas hingegen ist diese Verwendung von *Schmiermittel* nicht bekannt. Er muss sich die Bedeutung erschließen.

Also ((...)) / ((4s)) also ähm *Schmiermittel* ist ja der Gegensatz zu *Reib-* / beziehungsweise *Schmiermittel* benutzt man ja, um ähm eine Reibung ähm ((2s)) zu verstärken ↑ Naja, um eine Reibung ähm ((1s)) zu ((1,5s)) / warten Sie ↓ ((liest erneut)) ((2s)) *Schmiermittel* benutzt man ja zum Beispiel an einer Tür oder so, um diese Reibung zu ver- / ((3s)) schwächen, sag ich / oder zu schwächen ↓ Genau, verringern ähm und hier ist das halt so gemeint, dass Respekt ähm hier das *Schmiermittel* sein soll, jetzt hier das gesellschaftliche ähm ((1s)) und ähm durch dieses / durch den Respekt ähm wird halt ähm ((0,5s)) die Reibung ähm deutlich geringer, weil sich nicht mehr so viele ((0,5s)) Meinungsverschiedenheiten, sag ich mal, äußerlich ähm oder so ((0,5s)), ja, ((2s)) äußerlich ähm ((3s)) veranschaulicht werden oder so, ähm ((...)) /

Lukas muss sich zunächst darüber vergewissern, in welcher Relation ein *Schmiermittel* zu Reibung (physikalische Kraft) steht. Das tut er, indem er einerseits den Textausschnitt (Stimulus) erneut liest. Darin wird versprochen, dass Reibung dann entsteht, wenn ein *Schmiermittel* fehlt. Andererseits stellt er sich einen Anwendungsfall eines *Schmiermittels* vor. So ist es ihm dann möglich, nachzuvollziehen, dass ein *Schmiermittel* Reibung reduziert bzw. verhindert und nicht – wie zunächst von ihm verbalisiert – verstärkt. Lukas kennt den Ausdruck *Schmiermittel* und kann Öl als ein typisches *Schmiermittel* benennen. Anschließend fasst der Interviewer zwecks Verständnissicherung die Aussagen von Lukas zusammen und fragt ihn, ob er ihn richtig verstanden habe. Lukas antwortet folgendermaßen: „Ja ↓ Weil durch diese Meinungsverschiedenheiten ent- / können ja auch ähm Reibungen ent- / also /“. An dieser Stelle fragt der Interviewer, wie Lukas auf *Meinungsverschiedenheiten* gekommen sei. Lukas hat scheinbar zunächst die Frage nicht richtig verstanden, da er lange überlegen muss:

((4,5s)) ((liest erneut und überlegt)) Also ähm / ah, wie soll ich das ((leise)) ((2s)) / es muss ja irgendwas geben, was ähm dazu führen kann, dass es überhaupt in einer Gesellschaft Reibung geben kann und ähm ((3s)) / ja und ähm ((2s)) / ja, wie soll ich das /

Der Interviewer spezifiziert daher seine Frage: „Was ist denn Reibung in 'ner Gesellschaft ↑“. Darauf kann Lukas dann präziser antworten: „Ja, Reibung in der Gesellschaft, wie schon gesagt / also ich versteh das jetzt sowas ((1s)) wie Meinungsverschiedenheiten oder so ähm Aufstände oder so ↓“. Lukas versteht *Reibung* in der Bedeutung

„Meinungsverschiedenheiten“ bzw. „Aufstände“. Er ist somit in der Lage, Analogien zwischen beiden mental repräsentierten Wirklichkeitsbereichen zu bilden und *Reibung* als physikalische Kraft auf den Wirklichkeitsbereich der Gesellschaft und des Sozialen (Ziel-domäne) zu beziehen. Die Frage des Interviewers, welchen Zusammenhang Lukas benötigt, um die Aussage über Respekt zu verstehen, beantwortet er wie folgt:

((1,5s)) Ja, die verschiedenen Wörter wie jetzt zum Beispiel *Schmier-* / also *Schmiermittel* ist ja grundsätz- / also das / hier das wichtigste Wort, um überhaupt diesen ganzen Kontext hier zu verstehen ↓ Ähm, *gesellschaftlich* und *Respekt* beziehungsweise *Respekt* ist ja dieses Schmiermittel, was ja benutzt wird, ähm, *gesellschaftlich* ist auch nochmal wichtig, um halt ((0,5s)) hier auf die Gesellschaft einzugehen und nicht halt auf eine Tür oder so und ja, diese ((1s)) / ja, mehr brauch ich / ja, und *ständige Reibung* halt ((1,5s)) muss ich halt auch auf die Gesellschaft beziehen, weil man das sonst auch anders verstehen würde ↓

In seiner Reflexion stellt Lukas fest, dass insbesondere die Ausdrücke *Schmiermittel*, *gesellschaftlich* sowie *Respekt* und *Reibung* wichtig für sein Verständnis und das konzeptuelle Verknüpfen sind. Ihm gelingt es, sowohl die Aussage über Respekt als auch beide Metaphern zu verstehen. Dafür muss er sich zunächst hinsichtlich des Zwecks eines Schmiermittels und der Wirkung auf Reibung sowohl im Text (sprachlich) als auch in seinem mentalen Bereich (konzeptuell) bewusst werden. Lukas muss sich zunächst in der Situation durch den Rückgriff auf im Stimulus sprachlich vermitteltes Wissen (Vergewissern) und durch ein Beispiel in seiner Vorstellung (Veranschaulichen, Konkretisieren, Folgern) die Funktion eines Schmiermittels (und damit die Wirkung hinsichtlich Reibung) erschließen. Auf diese Weise versteht er dann, dass Respekt im Hinblick auf das Zusammenleben in der Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung.

René äußert zunächst folgendes Verständnis von *Schmiermittel*: „Schmiermittel ist ja meistens etwas, was halt hilft /“. Der pragmatische Quantor, das Adverb *meistens* ist ein Hinweis für den Interviewer, dass René möglicherweise nur über einen Pseudobegriff zu *Schmiermittel* verfügt, da er lediglich eine Einschätzung der Bedeutung des Ausdrucks verspricht. Daher fragt ihn der Interviewer, was ein Schmiermittel ist. René antwortet darauf wie folgt:

Ich glaub, *Schmiermittel* ist, wenn ((...)) man halt ((2s)) / äh etwas kaputt ist und ((1s)) dann benutzt man halt dieses Schmiermittel oder wenn halt etwas rostig oder irgendwie so ist, dass halt das weggeht oder dass halt das, was kaputt ist, wieder zusammengemacht wird, weil /

Ein Schmiermittel kann etwas Kaputtes nicht reparieren. Auch dient es üblicherweise nicht der Rostentfernung. René's Äußerungen bestätigen, dass er über einen vagen Pseudobegriff zu *Schmiermittel* verfügt. Er hat den Zweck als Konzeptkern nicht verinnerlicht. Der Interviewer fragt ihn dann, ob er ein prototypisches Schmiermittel kenne, was René folgendermaßen beantwortet: „Pfff ((1s)), nee, dafür bin ich nicht so handwerklich begabt↓“. Anschließend gibt ihm der Interviewer einen Anwendungsfall vor: „[W]enn die Scharniere der Tür quietschen↑“. Für diesen in der Vorstellung aufgerufenen konkreten Anwendungsfall kann René dann ein typisches Schmiermittel benennen: „Ja, dann Öl oder so↓“. Warum kann er im Fall der quietschenden Tür auf Öl als Maßnahme schließen? Dieser sprachlich mental aufgerufene Anwendungsfall hat einen lebensweltlichen Bezug; er ist quasi etwas Alltägliches – auch wenn die Türen, durch die wir täglich gehen, nicht alle auch täglich quietschen. René hat sich jedenfalls das Wissen angeeignet, dass man in einem solchen Fall Öl einsetzen kann, um das Quietschen zu beseitigen. Auch Öl ist etwas durchaus Alltägliches. Das mit dem Ausdruck Benannte gehört zu einer Basis-kategorie. Während z.B. das mit *Motoröl* Benannte spezifischer und auf einer untergeordneten Ebene einzustufen ist (Hyponym), ist das mit *Schmiermittel* Benannte allgemeiner und auf einer übergeordneten Ebene einzustufen (Hyperonym) (vgl. z.B. Lyons 1980; Rosch 1975). Unter dem mit *Schmiermittel* benannten Hyperonym werden alle Substanzen subsumiert, die insbesondere dem Zweck der Verringerung von Reibung dienen. René's Verständnisschwierigkeit liegt möglicherweise in dieser begrifflichen Abstraktion bzw. Kategorisierung, d.h., es ist möglich, dass er nicht begriffen hat, dass *Schmiermittel* eine Kategorie von Substanzen bezeichnet, die dem Zweck des Verringerens von Reibung dienen. Folgt man dieser Interpretation, so lägen René's Schwierigkeiten einerseits im Bereich der (begrifflichen) Kategorisierung auf einer übergeordneten (Hyperonym-)Ebene sowie andererseits – und sehr wahrscheinlich damit im Zusammenhang stehend – im Aneignen des Konzeptkerns von SCHMIERMITTEL. Der vom Interviewer eingebrachte Anwendungsfall der quietschenden Tür aktiviert René's Wissen, dass in derartigen Fällen Öl zum Einsatz kommt. Damit hat er einen neuen Ansatzpunkt zum Herstellen eines Verständnisses.

Okay↓ Dann ((0,5s)) dadurch, dass halt ((1s)) dieses Schmiermittel / dass halt Respekt halt dann, würd ich sagen, ((1s)) das Öl ist und die Gesellschaft dann durch dieses Öl / also die Gesellschaft ist dann dieses / die Tür oder die Klinke und wird dann halt mit dem Öl wieder richtig gemacht, sodass es halt nicht mehr quietscht↓ Und das halt auf die Kultur

und die / den Respekt ↓ Im Gegensatz zu den ganz neuen Kulturen, die hier halt dann in Deutschland eingemischt werden durch diese Flüchtlingspolitik, wenn halt ((1s)) / ist halt Respekt gegenüber jedem ((...)) halt das wirklich jetzt Schmiermittel, wobei ich den Aus / das, was ich / was er sagte, so ((1s)) das stimmt ziemlich sehr ↓ Respekt sollte ja eigentlich jeder gegenüber jedem, egal welche Kultur, welchem Land oder was auch immer, dazu gehören ↓

Er stellt die Analogien her, dass Respekt dem Öl und die Gesellschaft einer Tür oder Türklinke entsprechen. Erstere ist sprachlich explizit mit der Aussage *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [...]* vorgegeben bzw. ausgedrückt. René verwendet *Öl* anstelle von *Schmiermittel*. Er geht nicht auf die Verbindung zu *Reibung* ein, sondern sagt lediglich aus, dass mit Öl das Quietschen der Tür beseitigt wird. Es ist davon auszugehen, dass René die Metapher *Schmiermittel* nicht versteht. Das liegt u.E. daran, dass er den Zweck eines Schmiermittels (die Reduktion von Reibung) nicht begreift und ihn nicht aus dem Wirklichkeitsbereich des Schmiermittels (Quelldomäne, Konzept SCHMIERMITTEL) in den Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zieldomäne, Konzept RESPEKT) übertragen kann. Die notwendigen Analogien kann er zwar bilden, er begreift jedoch nicht, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Er stimmt dann der Aussage des im Stimulus genannten Psychologen zu. Dabei bringt er die handlungsleitende Maxime, dass man respektvoll mit anderen Menschen – gleich aus welchem Kulturkreis etc. sie stammen – umgehen soll, in seine Deutung ein. Die Aussage über Respekt in Verbindung mit *Schmiermittel* hat er zuvor nicht rezipiert: „Ja, also mit dem Schmiermittel ((1s)) wusst ich schon, dass man das so halt manchmal sagt, aber so in diesem Kontext oder dem Satz, dass Respekt das gesellschaftliche Schmiermittel ist, genau den hab ich noch nicht /“. René's Verständnis von *Reibung* spricht zudem dafür, dass er sowohl die Metapher *Schmiermittel* als auch die Metapher *Reibung* nicht versteht, da ihm der Zweck eines Schmiermittels nicht bewusst ist.

Ja, dadurch, dass halt ähm ((1s)) / durch diese Reibung ((1,5s)) geht halt / es kommt ja wieder dieses Quietschen ((2s)) ähm / oder / ((5s)) ((liest sich den Textstimulus erneut durch)) ja, durch dieses Schmiermittel entstehen halt keine Reibungen und diese Reibung, das ist halt so dieses / diese Fehler, diese Gefahr, dass halt irgendwas missläuft oder dass halt dort dieses Problem darstellt ↓

René muss sich den kurzen modifizierten Schulbuchtext(ausschnitt) noch einmal durchlesen. Die diversen Pausen und Abbrüche sind symptomatisch für seine

Verständnisschwierigkeiten, die – wie erwähnt – u.E. darauf beruhen, dass er den Zweck eines Schmiermittels nicht versteht. Er begreift *Reibung* als ‚Fehler‘ bzw. ‚Gefahr‘. Somit versteht er die beiden zusammenhängenden Metaphern nicht.

Zwei von drei DaM-Schüler der Gruppe C verstehen die Metapher *Schmiermittel*. Auch die Metapher *Reibung* verstehen sie. Ein DaM-Schüler dieser Altersgruppe (René) versteht hingegen beide Metaphern nicht. Aber auch die beiden DaM-Schüler, die beide Metaphern verstehen, unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Verstehensprozesse. Während ein Schüler (Luca) die Metapher *Schmiermittel* mühelos durch die Verbindung zum Idiom *Es läuft wie geschmiert* verstehen kann, muss sich der andere DaM-Schüler (Lukas) die Bedeutung im Zusammenhang zunächst erschließen. Dazu muss er zunächst begreifen, wie ein Schmiermittel auf Reibung wirkt. Luca weiß, zu welchem Zweck ein Schmiermittel verwendet wird und verfügt über das sprachliche Wissen hinsichtlich des Bedeutungspotentials von *schmieren*. Für Luca ist *Schmiermittel* aufgrund der Verknüpfung zur idiomatischen Wendung *Es läuft wie geschmiert* weniger eine kreative Metapher, sondern vielmehr eine andere Realisierungsinstanz. Lukas muss sich die metaphorische Bedeutung von *Schmiermittel* im Zusammenhang erschließen. Dafür muss er sich zunächst durch wiederholtes Lesen des Textausschnitts vergewissern bzw. bewusst machen, wie ein Schmiermittel und Reibung zusammenhängen. Durch das zusätzliche Vorstellen eines Anwendungsfalls versteht er dann, dass ein Schmiermittel zur Reduktion bzw. Verhinderung von Reibung eingesetzt wird. Er stellt somit einerseits sprachlich sowie andererseits konzeptuell in seiner Vorstellung ein Verständnis des Funktionszusammenhangs her und sichert es gewissermaßen ab. So ist es ihm möglich zu begreifen, dass Respekt im Hinblick auf das Zusammenleben in der Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Für ihn bedeutet *Reibung* ‚Meinungsverschiedenheiten‘ bzw. ‚Aufstände‘, was im Prinzip (Bedeutungs-)Synonyme zu ‚Streit‘ und ‚Konflikte‘ sind. René versteht weder die Metapher *Schmiermittel* noch die Metapher *Reibung*. Es liegt nahe, dass seine Verständnisschwierigkeiten darauf zurückzuführen sind, dass er einerseits den Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL nicht gänzlich erfasst hat und andererseits den Abstraktionsprozess des Hyperonyms nicht nachvollziehen kann. Zwar bildet er Analogien zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten, jedoch kann er aufgrund seines mangelnden Verständnisses des Konzeptkerns den Zweck nicht von SCHMIERMITTEL auf RESPEKT übertragen. Stattdessen versucht er, seine

Verstehensgrundlage mit der handlungsleitenden Maxime, dass man respektvoll mit anderen umgehen soll, zu supplementieren. Auch die zusammenhängende Metapher *Reibung* versteht er auf dieser Grundlage nicht.

7.5.8 DaZ-SuS der Gruppe C

Milo versteht *Reibung* als etwas Negatives: „Ähm, also *Schmiermittel* in Be / in Bezug auf *Reibung* ist ja (...) / *Reibung* ist ja oft etwas Negatives, sag ich mal ↓“. Das begründet er wie folgt:

Weil wenn man sich jetzt vorstellt vielleicht irgendwie (...) irgendein äh Fahrzeug oder Ähnliches, wenn die Räder nicht geölt sind, dann funktioniert das nicht richtig ↓ Und Schmiermittel ist ja etwas, was / was dann helfen soll eigentlich ↓ [...] Respekt ist ja eigentlich so etwas wie so / dass eine Rang- / Rangordnung auch verdeutlicht und ähm in einer Gesellschaft muss es ja auch Ränge geben dem Text nach, damit das / äh, es gibt immer jemanden, zu dem man aufschauen muss, und das ist, glaub ich, damit gemeint ↓ Es soll der Gesellschaft helfen zu funktionieren ↓ Sollten alle auf einem Rang sein, könnte die Gesellschaft nicht richtig funktionieren ↓

Zunächst begründet Milo seine Auffassung, dass *Reibung* etwas Negatives ist, damit, dass er in seiner Vorstellung einen Anwendungsfall eines Schmiermittels aufruft und diesen verbalisiert. Dazu nutzt er zwei mit dem Subjunktiv *wenn* eingeleitete Konditionalsätze. Erst etabliert er denn Vorstellungsraum und das Objekt der Vorstellung („[...] wenn man sich jetzt vorstellt vielleicht [...] irgendein [...] Fahrzeug [...]“). Das Indefinitum *man* verstärkt gewissermaßen den Effekt, dass der Interviewer diese Vorstellung nachvollzieht. Milo verwendet keine Personaldeixis, sodass die Unpersönlichkeit der Konstruktion den mentalen Nachvollzug – das Etablieren der Vorstellung – durch das Zurückstellen der Subjektivität in der Sprechsituation erleichtert. Nachdem im Vorstellungsraum das Vorstellungsobjekt etabliert ist, versprachlicht Milo mit dem zweiten mit *wenn* eingeleiteten Konditionalsatz die Bedingung, dass die Räder (ein Teil des Vorstellungsobjekts) des Fahrzeugs (Vorstellungsobjekt) nicht geölt sind. Aus dem Prädikativum geht hervor, dass Milo Öl als typisches Schmiermittel versteht. Der Ausdruck *Räder* ist ambig – es ist nicht eindeutig, ob Milo damit die Zahnräder eines Motors oder z.B. die bereiften Räder eines Autos meint. Meint er Letzteres, so ist es möglich, dass er lediglich über einen Pseudobegriff zu *Schmiermittel* verfügt. Die Konsequenz daraus, dass die Räder nicht geölt sind, versprachlicht Milo im Hauptsatz, der mit dem Korrelat *dann* beginnt. Liegt die (negativ formulierte) Bedingung vor, dass die Räder des Fahrzeugs nicht

geölt sind, so ist die Funktion des Fahrzeugs beeinträchtigt. Anschließend expliziert er die Funktion eines Schmiermittels, dass es in derartigen Fällen hilft. In welcher Hinsicht es konkret hilft, verbalisiert er allerdings nicht. Danach geht Milo dann auf Respekt ein. Dabei stellt er heraus, dass Respekt in der Gesellschaft dazu dient, einer bestehenden Rangordnung gewissermaßen Ausdruck zu verleihen. Er deutet auf dieser Basis die Aussage über Respekt dahingehend, dass es immer eine oder mehrere Personen gibt, die einen höheren Rang bzw. Status haben als man selbst und die man dementsprechend mit Respekt behandeln muss („[...] es gibt immer jemanden, zu dem man aufschauen muss [...]"). Milo hat scheinbar einen derartigen Respektsbegriff, dass Personen niedrigeren gesellschaftlichen Rangs Personen, die einen höheren Rang als sie selbst in der Gesellschaft haben, Respekt zollen müssen. Abschließend sagt er, dass sowohl Respekt als auch die unterschiedlichen Ränge dazu da sind, dass eine Gesellschaft funktioniert. Somit erfüllen Milos Verständnis nach sowohl ein Schmiermittel als auch Respekt die Funktion, dass sie durch ihren Einsatz die Funktion von etwas (einer Maschine im Falle eines Schmiermittels und der Gesellschaft im Falle des Respekts) gewährleisten. Ihm fällt nachträglich noch auf, dass Interkulturalität im Textausschnitt eine Rolle spielt: „Ach so ↓ Jetzt hier war der Bezug auf Kultur jetzt ↓ Hab ich total vergessen ↓“. Milo denkt, dass er noch eine weitere Bedeutung von *Schmiermittel* kennt:

Aber ist *Schmiermittel* nicht auch etwas sowas / also ich kenn auch *Schmiermittel* nur eigentlich noch sowas wie ‚Betrug‘ auch, dass man sagt *Schmiermittel*, damit jemand etwas für einen erledigt ↓ So kenn ich das auch ↓ Das wäre das Andere, was ich wüsste ↓

Ihm ist scheinbar *Schmier-* als Determinans des Kompositums *Schmiergeld* bzw. der Symbolfeldausdruck *schmier-* in der Bedeutung ‚jemanden bestechen‘ bekannt. Er verbindet diese umgangssprachliche Bedeutung (‚jemanden bestechen‘) des Ausdrucks *schmieren* mit dem Kompositum *Schmiermittel*. Abschließend fragt ihn der Interviewer, was mit *Reibung* im Zusammenhang der Gesellschaft gemeint ist. Milo antwortet wie folgt: „Ja, die zwischenmenschlichen Verhältnisse ↓ Diese Reibung ist ja / kann ja auch zu Streitigkeit oder Ähnliches sein ↓“. Er begreift *Reibung* als ‚zwischenmenschliche Verhältnisse‘, ‚Streitigkeit(en)‘ und ‚etwas Negatives‘. Milo stellt heraus, dass die Gemeinsamkeit zwischen einem Schmiermittel und Respekt ist, dass sie beide den Zweck erfüllen, das Funktionieren – einer Maschine bzw. einer Gesellschaft – zu gewährleisten. Somit identifiziert er das Gemeinsame im Unterschiedlichen. Das erklärt jedoch nicht,

warum der Ausdruck *Schmiermittel* im Zusammenhang einer Aussage über Respekt genutzt wird. Das ist der Fall, weil mit der Metapher ausgedrückt werden soll, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Die Funktion von Respekt in einer Gesellschaft soll vor dem Hintergrund des sprachlich vermittelten Wirklichkeitsbereichs des Schmiermittels verstanden werden. Das Begreifen der gesellschaftlichen Funktion von Respekt wird so im Konzeptkern von SCHMIERMITTEL vermittelt. Milo expliziert gewissermaßen das Tertium comparationis, d.h. die Hinsicht, in der SCHMIERMITTEL und RESPEKT ähnlich sind, nicht jedoch, dass durch die Aussage der gesellschaftliche Zweck von Respekt verstanden werden soll. Dieser Zweck wird sprachlich durch einen Funktionszusammenhang aus einem anderen Bereich der Wirklichkeit vermittelt. Es ist daher davon auszugehen, dass Milo die Metapher *Schmiermittel* nicht vollständig versteht. Ein Indiz dafür ist u.E. auch, dass er separat auf den gesellschaftlichen Zweck von Respekt eingeht: das Würdigen und Wahren einer etablierten Rangordnung. Das ist ein mögliches Verständnis des gesellschaftlichen Zwecks von Respekt; dabei wird jedoch die Übertragung ausgeklammert. Durch die Übertragung des Zwecks von SCHMIERMITTEL auf RESPEKT müsste dieses mögliche Verständnis gewissermaßen überschrieben werden. Die Metapher *Reibung* hingegen versteht Milo.

Ronahi versteht – ihrer Auffassung nach – die über Respekt getroffene Aussage:

Also ich würd das auch nicht so alleine verstehen, sondern so komplett, also ein Mittel, das ohne Reibung / also das ohne Reibung entstehen muss, also etwas, was ((...)) so sauber, rein ist, ähm, und Respekt ist das / ((2s)) ich versteh das eigentlich schon, aber ich weiß jetzt nicht, wie ich das erklären soll↓

Ronahis Schwierigkeiten liegen nicht – entgegen ihrer Annahme bzw. Aussage – im produktiven Bereich, d.h. im Bereich des Versprachlichens ihres Verständnisses, sondern im Verstehen selbst. Mit *Schmiermittel* ist kein als sauber und rein zu charakterisierendes Mittel gemeint, das ohne Reibung entsteht. Der Interviewer fragt sie, ob sie wisse, was ein Schmiermittel ist. Ronahis Antwort belegt, dass sie die Bedeutung von *Schmiermittel* nicht kennt und versucht, sie sich zu erschließen: ((2s)) Ein / ich glaub, so ein Stift, womit man schmieren kann so↓“. Sie verwendet die Bedeutung ‚unsauber schreiben‘ des Symbolfeldausdrucks *schmier-*, um sich die Bedeutung des Kompositums *Schmiermittel* zu erschließen. Der Interviewer fragt sie anschließend, ob sie ein Schmiermittel kenne, was

sie verneint. Dann teilt er ihr mit, dass Öl ein typisches Schmiermittel ist, um so eine Verstehensgrundlage für sie zu schaffen. Ronahi reagiert darauf wie folgt:

Ach so↓ Und das ohne ((4s)) / das ist ja eigentlich / also Respekt ((liest noch einmal den Textausschnitt)) ((3s)) / *gesellschaftlich Schmiermittel*, das wird ja so als ((1,5s)) Zusammenhalt irgendwie dargestellt und das ohne ständig / ständige Reibung, ohne Konsequenzen, also Konflikte entstehen würde↓ Also Respekt ((2s)) ähm ((2s)) / also da / das ist einfach Resp / also wenn man sich respektiert, ((3,5s)) ist das ein / zum Beispiel / kann man das auch mit einer Wand zum Beispiel darstellen, zum Beispiel, wenn man etwas schmiert und gar keine Reibung oder so entstehen, und das ist so, wenn man sich respektiert und dass das auch so wäre, also zum Beispiel, wenn man sich respektiert, ähm, würden wir in der Gesellschaft auch ohne Probleme leben↓

An den Abbrüchen und längeren Pausen wird deutlich, dass Ronahi versucht, ein Verständnis herzustellen und das Verstandene zu explizieren. Aus ihren Äußerungen wird jedoch ersichtlich, dass sie *Schmiermittel* nicht versteht – trotz des Hinweises des Interviewers, dass Öl ein Schmiermittel ist. Zwar versteht sie *Reibung* als ‚Konflikte‘, die Bedeutung von *Schmiermittel* versucht sie allerdings weiterhin aus der Bedeutung ‚unsauber schreiben‘ von *schmieren* abzuleiten („[...] kann man das auch mit einer Wand zum Beispiel darstellen, zum Beispiel, wenn man etwas schmiert [...]“). Das Etwas-an-die-Wand-Schmieren versteht sie dann dahingehend, dass dieser unsaubere Schreibprozess ohne Reibung vonstattengeht. Das entspricht einem Zusammenleben in der Gesellschaft ohne Probleme, indem man einander respektiert. Ronahi versteht einerseits *Reibung* als Metapher und andererseits kann sie auch die Analogie bilden, dass der Einsatz eines Schmiermittels keine Reibung verursacht, was dem Einsatz von Respekt in der Gesellschaft entspricht, durch den keine Konflikte entstehen. Sie versteht jedoch sowohl die Grundbedeutung von *Schmiermittel*, da sie – wie erwähnt – versucht, sich die Bedeutung von ‚unsauber schreiben‘ des Verbs *schmieren* abzuleiten, als auch die metaphorische Bedeutung von *Schmiermittel* nicht. Es ist nicht möglich, *Schmiermittel* als Metapher zu verstehen, wenn man die Grundbedeutung nicht kennt. Damit versteht sie zugleich auch nicht den Konzeptkern von SCHMIERMITTEL, den es im Rahmen der metaphorischen Verwendung in den Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zieldomäne) bzw. auf das Konzept RESPEKT zu übertragen gilt. Es bleibt festzuhalten, dass Ronahi zwar *Reibung* als Metapher versteht, *Schmiermittel* jedoch weder in der Grundbedeutung noch als Metapher.

Tarik verbindet *Schmiermittel* mit *Butterbrot schmieren*.

Ja, ich denke halt, dass es / dass das so gemeint ist, dass Respekt halt dazu dient, dass / dass man in der Gesellschaft klarkommt und dass man halt Respekt auf jeden Fall haben sollte, dass man das ((1,5s)) verstehen sollte und halt mit *Schmiermittel* ist, glaub ich, gemeint, dass man zum Beispiel / man schmiert ja meistens ein Brot und vielleicht ist Schmiermittel da halt die Grundlage, weil man schmiert ja halt /

Zunächst geht Tarik auf sein Verständnis der Aussage über Respekt ein. Dabei setzt er sich jedoch nicht mit der konkreten Aussage im Stimulus auseinander, sondern bedient sich der handlungsleitenden Maxime, dass man seine Mitmenschen respektvoll behandeln soll. Dann kommt er auf sein Verständnis des Ausdrucks *Schmiermittel* zu sprechen. Dabei stellt sich heraus, dass er die Bedeutung von *Schmiermittel* von *schmieren* und der Kollokation *Butterbrot schmieren* herleitet („[...] man schmiert ja meistens ein Brot [...]“). Es liegt also nahe, dass Tarik die Bedeutung von *Schmiermittel* nicht kennt. Daher unterbricht ihn der Interviewer, obwohl Tarik dabei ist, eine Vermutung zu verbalisieren. Dabei begreift er *Schmiermittel* in der Bedeutung von ‚Butter‘ (‚Streichfett‘) als Grundlage eines Brotes. Respekt wäre dementsprechend als Grundlage des Zusammenlebens in der Gesellschaft zu begreifen. Der Interviewer fragt ihn, ob er *Schmiermittel* noch aus einem anderen Zusammenhang außer dem Schmieren von Broten kenne. Tarik beantwortet diese Frage wie folgt: „*Schmiermittel*↓ Vielleicht aufm Baum oder so gibt’s ja auch so Schmier- / sowas zum Schmieren↓“. Möglicherweise denkt Tarik dabei an ein Baumharz. Jedenfalls kennt er die Grundbedeutung von *Schmiermittel* nicht. Um ihm die Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* zu vermitteln, fragt ihn der Interviewer anschließend, ob er ein Fahrrad besitzt.

Interviewer: Du hast bestimmt 'n Fahrrad, oder↑
Tarik: 'N Fahrrad / ja, Öl schmiert / das Öl↑
Interviewer: So für die Kette, wenn das zum Beispiel nicht so richtig läuft, dann nimmst du Öl und das ist auch 'n Schmiermittel↓ Und dann läuft die Kette wieder gut↓
Tarik: Ja, und das läuft dann halt, wenn man halt Respekt hat, ja↓

Die interviewerseitige (assertive) Frage¹²⁰ löst bei Tarik einen mentalen Suchprozess aus. Durch den Zusammenhang mit dem Fahrrad kann er darauf schließen, dass der

¹²⁰ Der Interviewer verwendet eine Aussagesyntax. Lediglich der Ausdruck *oder* im Retrofeld in Verbindung mit der ansteigenden Frageintonation weist das Gesagte als Frage aus (Fragemodus). Der Sprecher – in diesem Fall der Interviewer – geht davon aus, dass das Gesagte zutreffend ist, was auch in *bestimmt* (Adverb) zum Ausdruck kommt. Die Konjunktion *oder* eröffnet dem Hörer die Möglichkeit, wie bei einer Entscheidungsfrage zuzustimmen oder dem Gesagten

Interviewer auf Öl anspielen möchte. Dieser Schluss ist möglich, da Tarik weiß, dass Öl zum Schmieren verwendet wird. Der Interviewer erklärt den Einsatzzweck bzw. Funktionszusammenhang eines Schmiermittels am Beispiel vom Ölen einer Fahrradkette. Tarik ist dann in der Lage, diesen Zusammenhang auf den (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Respekts in der Gesellschaft (Zieldomäne, Konzept RESPEKT) zu übertragen. Anschließend fragt ihn der Interviewer, wie er *Reibung* verstehe. Tarik antwortet folgendermaßen: „Äh, *Reibung* würde halt so heißen, dass sich halt die Leute / dass sich halt die Leute so gegeneinander hetzen würden und 'ne Reibung ist halt, wenn sich / wenn sich zwei Punkte halt so gegeneinander /“. An dieser Stelle unterbricht ihn der Interviewer, da Tarik dabei ist, *Reibung* im Sinne der physikalischen Kraft (Grundbedeutung) zu definieren. Daher fragt er Tarik, was *Reibung* im Zusammenhang der Gesellschaft bedeutet. Tarik ist zurecht etwas verunsichert, da er bereits zunächst auf *Reibung* in diesem Zusammenhang eingegangen ist („[...] dass sich halt die Leute so gegeneinander hetzen würden [...]“). Er äußert sich noch einmal zu seinem Verständnis von *Reibung* im Zusammenhang mit der Gesellschaft: „Dass die sich halt dann nicht so richtig verstehen[↑]“. Die Frageintonation am Äußerungsende ist möglicherweise Ausdruck seiner Verunsicherung durch die erneute Frage des Interviewers zu seinem Verstehen von *Reibung*. Jedenfalls versteht Tarik *Reibung* als Metapher. Er versteht die Metapher *Schmiermittel* zunächst jedoch nicht, da er sich die Bedeutung des Ausdrucks erschließen muss und durch die Kollokation *Butterbrot schmieren* auf die Bedeutung ‚Butter‘ bzw. ‚essbare Substanz zum Bestreichen eines Brotes‘ schließt. Tarik stellt dann die Analogie her, dass *Schmiermittel* in der eben genannten Bedeutung als Grundlage eines Brotes zu begreifen ist, was dem Respekt entspricht, der die Grundlage des zwischenmenschlichen Zusammenlebens in der Gesellschaft ist. Obwohl er gewissermaßen *Schmiermittel* missversteht, ist er in der Lage, eine durchaus sinnvolle Analogie herzustellen. Im Rahmen dieses Verständnisses ist es allerdings nicht möglich, den begrifflichen Kern des Zwecks von *Schmiermittel* zu erfassen und diesen auf den Wirklichkeitsbereich des Respekts und der Gesellschaft zu übertragen. Erst durch die Unterstützung des Interviewers, der ein konkretes Anwendungsbeispiel eines Schmiermittels anführt bzw. in der Vorstellung

zu widersprechen, es zu verneinen. U.E. drücken derartige Strukturen v.a. stark die Annahme bzw. Erwartung des Sprechers aus, dass das Gesagte zutrifft. Hoffmann fasst derartige Fragen als assertive Frage oder Bestätigungsfrage, die im Fragemodus realisiert werden (vgl. Hoffmann⁴2021: 555–556).

(sprachlich) aufruft und an diesem Beispiel die Funktion von Öl als Schmiermittel erklärt, kann Tarik den Zweck des Schmiermittels auf den Respekt übertragen und somit die Metapher *Schmiermittel* verstehen („[...] und das läuft dann halt, wenn man halt Respekt hat [...]↓“).

Von den drei DaZ-SuS der Gruppe C versteht nur ein Schüler die Metapher *Schmiermittel*. Ohne die Unterstützung des Interviewers hätte jedoch auch er diese Metapher nicht so verstehen können, wie sie gemeint ist. Milo begreift, dass die Gemeinsamkeit zwischen dem jeweils mit *Schmiermittel* und mit *Respekt* Benannten die ist, dass beides das Funktionieren gewährleistet. Während seiner Auffassung nach ein Schmiermittel den Zweck erfüllt, das Funktionieren einer Maschine zu gewährleisten, erfüllt Respekt den Zweck, das Funktionieren des Zusammenlebens in einer Gesellschaft zu gewährleisten. Milo überträgt jedoch den Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL nicht auf den bildempfangenden Bereich (Zieldomäne), d.h. auf das Konzept RESPEKT. Somit versteht er nicht, dass über Respekt ausgesagt wird, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich Reibung. Stattdessen geht Milo separat auf das Würdigen und Wahren einer etablierten Rangordnung als den gesellschaftlichen Zweck von Respekt ein. Er versteht die Metapher *Schmiermittel* somit nicht vollständig, sondern erkennt lediglich das Gemeinsame im Unterschiedlichen. *Reibung* hingegen versteht er als Metapher. Auch Ronahi versteht trotz der interviewerseitigen Unterstützung die Metapher *Schmiermittel* nicht. Sie versucht, die Bedeutung von *Schmiermittel* aus der Bedeutung ‚unsauber schreiben‘ von *schmieren* abzuleiten. Ronahi stellt die Analogie her, dass der Einsatz eines Schmiermittels in der Bedeutung ‚schmierendes Schreibwerkzeug‘ keine Reibung verursacht, was dem Einsatz von Respekt in der Gesellschaft entspricht, durch den keine Konflikte entstehen. Dabei versteht sie *Reibung* als ‚Konflikte‘, d.h. sie versteht *Reibung* als Metapher. Allerdings versteht sie *Schmiermittel* nicht in der Grundbedeutung und auch nicht als Metapher. Tarik schließt durch die Kollokation *Butterbrot schmieren* zunächst darauf, dass *Schmiermittel* die Bedeutung ‚essbare Substanz zum Bestreichen eines Brotes‘ hat. Er bildet die Analogie, dass *Schmiermittel* in dieser Bedeutung als Grundlage eines Brotes zu begreifen ist, was dem Respekt entspricht, der die Grundlage des Zusammenlebens in einer Gesellschaft bildet. So ist es ihm nicht möglich, den begrifflichen Kern (Zweck) des Ausdrucks *Schmiermittel* zu verstehen und diesen auf den Wirklichkeitsbereich des

Respekts zu übertragen. Mithilfe des Interviewers, der ein konkretes Anwendungsbeispiel eines Schmiermittels anführt und daran die Funktion von Öl als Schmiermittel erklärt, versteht Tarik den begrifflichen Kern von *Schmiermittel* und überträgt ihn auf den Wirklichkeitsbereich des Respekts. So ist er dann in der Lage, die Metapher *Schmiermittel* zu verstehen. Auch *Reibung* versteht er als Metapher.

7.5.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C

Aadhi liest den Stimulus zunächst laut vor und hat dabei Schwierigkeiten mit mehreren Wörtern. Er versteht insgesamt sehr wenig: „Ein bisschen schwer↓“. Aadhi kennt zwar den Ausdruck *Respekt*, *Schmiermittel* und *Gesellschaft* bzw. *gesellschaftlich* kennt er jedoch nicht. Da er so keine Möglichkeit hat, die Aussage über Respekt und die im Textstimulus enthaltenen Metaphern zu verstehen, vermittelt ihm der Interviewer die Bedeutung von *Gesellschaft* (und *gesellschaftlich*) sowie von *Schmiermittel*. Dazu erklärt er Aadhi am gedachten bzw. in der Vorstellung aufgerufenen Anwendungsbeispiel von Öl und den Zahnrädern einer Maschine den Zweck eines Schmiermittels. Anschließend fragt er Aadhi, ob er verstehe, was gemeint ist. Aadhi antwortet jedoch: „Nein↓“. Abschließend beginnt der Interviewer damit, Aadhi zu erklären, wie die Aussage über Respekt zu verstehen ist.

- Interviewer: Also guck mal, wenn da kein Öl wäre, kein Schmiermittel, dann /
Aadhi: Kaputtgeht / es kaputtgeht↓
Interviewer: Dann würd das kaputtgehen↓ Und jetzt sagten / sagen die, Respekt ist wie so ein Schmiermittel↓
Aadhi: Ich muss / das muss Respekt haben↓ Schmier- / immer Öl draufmachen↓ Dann geht nicht kaputt↓
Interviewer: Genau↓ Also wenn er in der / in / in der Gesellschaft / wenn wir verschiedene Kulturen haben, ohne Respekt, dann pfff ((Onomatopoetikum, explosionsimitierendes Geräusch)), geht's immer kaputt↓
Aadhi: Geht das kaputt↓

Aadhi vervollständigt die Äußerung des Interviewers. Somit versteht er die Konsequenz, die aus dem fehlenden Schmiermittel resultiert. Der Interviewer nutzt eine *wenn-dann*-Konstruktion (Subjunktiv *wenn* im Konditionalsatz, Korrelat *dann* im Hauptsatz) und den Konjunktiv II (gedachte Wirklichkeit), um in der Vorstellung die Bedingung der Nicht-Verwendung von Öl als Schmiermittel sowie die sich daraus ergebende Konsequenz zu versprachlichen. Aadhi versteht, dass die letzte Konsequenz der Nicht-Verwendung

eines Schmiermittels der Funktionsverlust der Maschine wäre. Er ist gewissermaßen auch in der Lage, diesen Zusammenhang auf den Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zieldomäne, Konzept RESPEKT) zu übertragen („[...] das muss Respekt haben ↓ [...] Dann geht nicht kaputt ↓“). Seine sprachlichen Möglichkeiten, seine Gedanken in der Zielsprache Deutsch zum Ausdruck zu bringen, sind noch sehr begrenzt. Das macht es schwierig, aus seinen Äußerungen (analytisch) zu rekonstruieren, wie tief sein Verständnis reicht. Er hat u.E. jedoch den begrifflichen Kern von *Schmiermittel* – den Zweck – nicht verstanden. In der letzten Konsequenz sorgt ein Schmiermittel dafür, dass Teile einer Maschine oder gar die Maschine als Ganzes nicht zerstört werden bzw. wird. Zunächst wird es jedoch zur Reduktion bzw. Vermeidung von Reibung eingesetzt. Auf den Zusammenhang mit *Reibung* geht Aadhi aber nicht ein. Es liegt nahe, dass er den Ausdruck nicht oder zumindest nicht als Metapher versteht. Somit versteht er auch nicht, dass über Respekt ausgesagt wird, dass er im Hinblick auf das gesellschaftliche Zusammenleben so wirkt wie ein Schmiermittel im Hinblick auf Reibung. Er versteht lediglich, dass ein Schmiermittel wichtig ist für das Funktionieren einer Maschine und dass dieser Zusammenhang auch für Respekt in der Gesellschaft gilt. Diesen Zusammenhang versteht er vom möglichen (gedachten) Endzustand im Wirklichkeitsbereich des Schmiermittels (Quelldomäne, Konzept SCHMIERMITTEL) – dem Funktionsverlust der Maschine – ausgehend.

Auch Amna hat Schwierigkeiten mit mehreren Ausdrücken beim Vorlesen (mit *Psychologe*, dem Eigennamen des Psychologen sowie mit *Schmiermittel*). Die Bedeutung des Ausdrucks *Respekt* ist ihr bekannt. Sie fragt jedoch nach der Bedeutung der Ausdrücke *Gesellschaft* und *Schmiermittel*. Anschließend vermittelt der Interviewer ihr die Bedeutung dieser Ausdrücke. Dabei erklärt er ihr auch den Funktionszusammenhang eines Schmiermittels am Beispiel von Öl und Zahnrädern. Zur Visualisierung nutzt er zudem ein Bild. Anschließend fragt er sie nach ihrem Verständnis. Amna antwortet wie folgt: „Wenn man Respekt hat, dann ist alles leicht und ist einfach für alle so ↓“. Sie bedient sich hier der handlungsleitenden Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll. Damit verbunden weiß sie, dass Respekt das Zusammenleben in einer Gesellschaft gewissermaßen vereinfacht. Sie begreift jedoch nicht, dass der begriffliche Kern von *Schmiermittel* der Zweck ist. Diesen gilt es in den (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Respekts zu übertragen, sodass es möglich ist zu verstehen, dass Respekt im Hinblick auf das Zusammenleben in einer Gesellschaft so wirkt

wie ein Schmiermittel im Hinblick auf Reibung. Sie versteht vor diesem Hintergrund die generelle Aussage über Respekt, da sie sich weiteren Wissens (Maxime) bedient. Allerdings geht sie nicht auf die Übertragung und den Zusammenhang zwischen *Schmiermittel* und *Reibung* einerseits und *Respekt* und *Schmiermittel* andererseits explizit ein. Somit versteht sie die Metapher(n) nicht. Ohne die Unterstützung des Interviewers hätte Amna nur einige Ausdrücke im kurzen modifizierten Schulbuchtext (Stimulus) verstehen können. Gerade die Bedeutung der beiden Ausdrücke *Gesellschaft* und *Schmiermittel*, die zentral sind in diesem Zusammenhang, muss sie – wie bereits erwähnt – zunächst erfragen.

Auf die Frage des Interviewers, wie sie die Aussage über Respekt verstehe, antwortet Layla wie folgt: „((2s)) Also wenn ich Respekt in Deutschland vor die Deutschen machen, dann das wird ((...)) wie / und so hin ((unv.))↓ Also ich gebe wie ((...)) / wie heißt das ((selbstgerichtet))↑ Wie ein Foto aus meinem Land für die Deutschen↓“. Layla geht nicht auf die im Stimulus getroffene Aussage über Respekt ein, sondern nutzt für ihre Deutung stimulousexternes Wissen. Sie bezieht die Aussage über Respekt auf sich, was u.a. an der Personaldeixis *ich* (Zeigfeld) auszumachen ist. Auf Basis dieser Verstehensfolie stellt sie die Deutung her, dass das individuelle Subjekt – in diesem Fall sie selbst – den Menschen des aufnehmenden Landes mit Respekt begegnen muss, da sie als einzelnes Individuum die gesamte Gruppe von Migrantinnen und Migranten bzw. Flüchtlingen repräsentiert. Ihr ist gewissermaßen bewusst, dass sie mit ihrem Handeln Einschätzungen, Bilder und Images aufseiten der Personen des aufnehmenden Landes (Deutschland) evoziert. Dieses Wissen ist nicht Gegenstand des Textstimulus. Vielmehr verwendet auch Layla die handlungsleitende Maxime, dass sie Menschen mit Respekt behandeln soll. Diese begründet sie mit ihrer Stellvertreter- bzw. Repräsentationsfunktion für eine Gruppe von Menschen. Der Interviewer fragt sie anschließend, ob sie das Wort *Schmiermittel* verstehe, was sie jedoch verneint. Daher vermittelt der Interviewer ihr die (Grund-)Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* am Beispiel von Öl und einem Automotor. In diesem Zusammenhang erklärt er ihr auch den Funktionszusammenhang. Dann fragt er sie erneut nach ihrem Verständnis der Aussage über Respekt unter Berücksichtigung der Ausdrücke *Schmiermittel* und *Reibung*. Layla kann jedoch trotz der Unterstützung des Interviewers kein Verstehen herstellen: „Ja, weil die respektieren ((...)) einander nicht↓“. Sie versteht nicht, dass gemeint ist, dass Respekt hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft so wirkt wie ein Schmiermittel hinsichtlich

Reibung. Somit kann sie die Metapher *Schmiermittel* nicht verstehen, da sie weder den begrifflichen Kern (Zweck) des Ausdrucks versteht noch Analogien bildet und den begrifflichen Kern in den Zielwirklichkeitsbereich des Respekts überträgt.¹²¹ Abschließend fragt sie der Interviewer, ob sie *Reibung* verstehe, was sie ebenfalls verneint. Layla versteht weder die Metapher *Schmiermittel* noch die Metapher *Reibung*. Somit versteht sie auch nicht die über Respekt getroffene Aussage richtig. Ihre Deutung speist sich einerseits aus Wissen des Strukturtyps Maxime sowie andererseits aus ihrem Bewusstsein darüber, dass soziales Handeln Bewertungen und Extrapolationen der an sozialen Interaktionen Teilhabenden mit sich bringt.

Alle drei neu zugewanderten SuS der Gruppe C haben Schwierigkeiten, die Aussage über Respekt zu verstehen. Das liegt u.a. daran, dass ihnen diverse Ausdrücke – auch *Schmiermittel* – unbekannt sind. Außerdem fällt es ihnen noch schwer, ihre Gedanken und ihr Verständnis in der Zielsprache Deutsch zu versprachlichen. Aadhi versteht zunächst weder *Gesellschaft* noch *Schmiermittel*. Erst als ihm der Interviewer die Bedeutung von *Schmiermittel* mittels eines sprachlich in der Vorstellung aufgerufenen Anwendungsbeispiels vermittelt und dabei den Funktionszusammenhang erklärt, kann Aadhi ein Verstehen aufbauen. Allerdings versteht er nur, dass ein Schmiermittel wichtig ist für das Funktionieren einer Maschine und dass dieser Zusammenhang auch für Respekt in der Gesellschaft gilt. Er versteht jedoch nicht, dass der begriffliche Kern (Zweck) von *Schmiermittel* in den Wirklichkeitsbereich des (gesellschaftlichen) Respekts zu übertragen ist. Auch den Ausdruck *Reibung* versteht er nicht. Somit versteht er weder die Metapher *Schmiermittel* noch die Metapher *Reibung*. Auch Amna muss die Bedeutung der Ausdrücke *Gesellschaft* und *Schmiermittel* zunächst erfragen. Ohne die Unterstützung des Interviewers kann sie *Schmiermittel* gar nicht verstehen, da ihr die Grundbedeutung zunächst nicht bekannt ist. Trotz der Unterstützung des Interviewers, der ihr diese vermittelt, versteht sie *Schmiermittel* nicht als Metapher. Sie begreift nicht, dass der begriffliche Kern von *Schmiermittel* der Zweck ist. Die Aussage über Respekt versteht sie auf der Grundlage der handlungsleitenden Maxime, dass man respektvoll mit anderen umgehen soll, weil so das Zusammenleben in einer Gesellschaft erleichtert wird. Da sie den

¹²¹ Sie überträgt den Bedeutungsaspekt des Zwecks (Konzeptkern) nicht vom (Vergleichs-)Konzept SCHMIERMITTEL auf das (Ausgangs-)Konzept RESPEKT, d.h. vom bildspendenden Bereich (Quelldomäne) in den bildempfangenden Bereich (Zieldomäne).

begrifflichen Kern von *Schmiermittel* nicht versteht, kann sie diesen auch nicht in den Wirklichkeitsbereich des Respekts übertragen. Amna versteht den Zusammenhang zwischen *Schmiermittel* und *Reibung* nicht. Sie versteht – ebenso wie Aadhi – beide Metaphern nicht. Layla nutzt für ihre Deutung der im Textstimulus vermittelten Aussage über Respekt stimulousexternes Wissen. Ihre Verstehensfolie speist sich ebenfalls aus der Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll, und – damit verbunden – ihrem Wissen darüber, dass das eigene Handeln von anderen Gesellschaftsmitgliedern wahrgenommen, reflektiert und gewissermaßen bewertet wird. Sie hat ein Bewusstsein dafür, dass Menschen aus dem negativen Handeln einer individuellen Person auf negative Eigenschaften einer gesamten Gruppe schließen können. Für ihre Deutung zieht sie ihre eigene Situation bzw. Biografie heran und versteht sich in diesem Zusammenhang als Repräsentantin der gesamten Gruppe von Flüchtlingen bzw. MigrantInnen. Trotz der Unterstützung des Interviewers kann sie kein Verständnis der Aussage über Respekt basierend auf dem kurzen modifizierten Schulbuchtext(ausschnitt) herstellen. Den begrifflichen Kern von *Schmiermittel* (Zweck) versteht sie nicht. Somit kann sie ihn auch nicht in den (sprachlich aufgerufenen und mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Respekts übertragen und *Schmiermittel* als Metapher verstehen. Auch die Metapher *Reibung* versteht sie nicht.

7.6 Zusammenfassung

7.6.1 Flüchtlingsstrom

Die DaM-SuS der Gruppe A verstehen alle die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom*. Sie alle kennen die Bedeutung aller Ausdrücke im Textstimulus; lediglich die Bedeutung des Akronymes *DDR* ist ihnen nicht bekannt. Somit verfügen sie im Verhältnis zu ihren gleichaltrigen Peers, deren L1 nicht das Deutsche ist (DaZ- und neu zugewanderte SuS), über einen breiteren Wortschatz bzw. Wortschatzumfang. Der Ausdruck *Strom* ist ihnen allen nicht ausschließlich nur in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ bekannt: Sie kennen zudem die Bedeutung ‚Fluss‘ und können z.B. den Ausdruck *Strömung* sowie die Äußerung bzw. den kollokativen Verwendungszusammenhang *Es regnet in Strömen* damit assoziieren. Somit verfügen sie über ein verhältnismäßig vollständigeres Bedeutungspotential des Ausdrucks *Strom* als ihre mehrsprachigen Peers. Ihr Wortschatz ist gewissermaßen sowohl breiter als auch tiefer. Sie alle müssen sich die Bedeutung des Ausdrucks

Flüchtlingsstrom aus dem Verwendungszusammenhang erschließen, d.h., sie können die Bedeutung des Kompositums, da ihnen der Ausdruck zuvor nicht bekannt war, nicht automatisiert aus ihrem mentalen Lexikon abrufen. Eine tiefergehende metasprachliche Reflexion können sie allem Anschein nach noch nicht leisten, d.h., sie können bestimmte Bedeutungsnuancen (z.B. negative Konnotationen) noch nicht erfassen.

Auch die DaZ-Schülerinnen der Gruppe A kennen den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht und müssen sich seine Bedeutung im Zusammenhang erschließen. Zwei von ihnen kennen lediglich die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des Ausdrucks *Strom*; nur eine DaZ-Schülerin dieser Altersgruppe (Ece) scheint noch die Bedeutung ‚Fluss‘ bzw. ‚Strömung‘ zu kennen. Ausschließlich sie kann auf die Bedeutung ‚Gruppe von Flüchtlingen‘ von *Flüchtlingsstrom* im Zusammenhang schließen und damit den Mengenaspekt des Determinatums *-strom* verstehen, was gewissermaßen eine durchaus akzeptable Lösung hinsichtlich des (Ausdrucks-)Verstehens ist. Einige Ausdrücke sind den DaZ-Schülerinnen dieser Altersgruppe unbekannt. Somit haben sie insgesamt Nachteile im Hinblick sowohl auf die Wortschatzbreite als auch die Wortschatztiefe verglichen mit ihren monolingual deutschsprachig sozialisierten Peers.

Den neu zugewanderten SuS der Gruppe A ist der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* allen unbekannt. Des Weiteren kennen sie auch die Bedeutung weiterer Ausdrücke im Stimulus nicht. *Strom* ist ihnen lediglich in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ bekannt. Auf dieser Basis können sie sich weder die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* erschließen noch den gesamten Textstimulus verstehen. Es ist zu beobachten, dass die neu zugewanderten SuS der Gruppe A Formähnlichkeit als Verstehensstrategie bzw. -supplement nutzen. Dabei nehmen sie an, dass ein phonisch und/oder grafisch zu gewissen Graden formähnliches Wort eine spezifische Wortform desselben Lexems ist. Die semantische Basisqualifikation ist bei ihnen im Vergleich zu ihren gleichaltrigen DaM- und DaZ-Peers am wenigsten entwickelt. Sowohl hinsichtlich des Wortschatzumfangs als auch der Wortschatztiefe sind sie klar im Nachteil gegenüber ihren DaM- und DaZ-Peers.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* der SuS der Altersgruppe A das folgende Bild:

- Kennen die SuS die Bedeutung der Ausdrücke im Zusammenhang, ist es leichter und möglich, sich die aktuelle Bedeutung des unbekanntes Ausdrucks zu erschließen (Relevanz der Kombinatorik).
- Kennen sie lediglich die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des polysemen Determinatums *-strom*, ist es schwieriger, sich die Bedeutung des Kompositums *Flüchtlingsstrom* zu erschließen.
- Ein breiterer und tieferer Wortschatz, Zugang zum vollständigen Bedeutungspotential des (polysemen) Ausdrucks sind Eckpfeiler zum Erschließen der Bedeutung.
- Das Verstehen des Ausdrucks ist in diesem Zusammenhang u.E. auch immer eine (meta)sprachliche Reflexionsleistung.
- Fehlt das sprachliche Wissen zum Erschließen der Bedeutung, werden Supplemente bemüht (Bedeutungsherleitung basierend auf Formähnlichkeit, Einsatz von Komplementärwissen).
- Geschichtliches und politisches Wissen ist für das Erschließen der Ausdrucksbedeutung nicht zwingend notwendig; die meisten SuS kennen die Bedeutung des Akronymes *DDR* nicht.
- Die Profilanalyse nach Grießhaber ist als diagnostischer Prädiktor für das Ausdrucksverstehen (v.a. eine rezeptive Fertig- bzw. Fähigkeit) bedingt brauchbar: Trotz der Erweiterung um eine lexikalische Komponente (verbaler Wortschatz) stellen sich die Ergebnisse der Befragung zum schülerseitigen Verstehen anders dar. Während die DaZ-SuS der Gruppe A insgesamt im Hinblick auf die Diagnoseergebnisse vor ihren DaM-Peers und den neu zugewanderten SuS liegen, liegen die DaM-SuS bei den Befragungsergebnissen zum Ausdrucksverstehen vor ihren DaZ-Peers. Lediglich die neu zugewanderten SuS verbleiben an dritter Position und sind somit auch im Hinblick auf das Ausdrucksverstehen die schwächste Gruppe im Vergleich.

Zwei von drei DaM-SuS der Gruppe B (Emil und Hanne) kennen unterschiedliche Bedeutungen des polysemen Ausdrucks *Strom* (‚Elektrizität‘, ‚Fluss‘ bzw. ‚Strömung‘). Sie sind in der Lage zu desambiguieren und die relevante Bedeutung im Zusammenhang zu selektieren. Der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* ist ihnen teilweise bereits bekannt. Emil kennt die Bedeutung des Akronymes *DDR* nicht. Beide können verstehen, dass mit

Flüchtlingsstrom eine Menge von Flüchtlingen gemeint ist. Die dritte DaM-Schülerin dieser Altersgruppe (Efi) versteht ebenfalls, dass mit dem Ausdruck viele Flüchtlinge gemeint sind. Allerdings hat sie einen anderen Ansatzpunkt: Sie verwechselt *Strom* mit *Schwarm* („[...] Fische schwimmen auch in so 'nem Strom [...]“). Somit bleibt sie zwar im Bereich des Gewässers als Bildspender, generiert jedoch ein passendes Verständnis auf der Basis einer falschen Bedeutungszuordnung (sie ordnet – wie erwähnt – fälschlicherweise dem Ausdruck *Strom* die Bedeutung des Ausdrucks *Schwarm* zu).

Alle DaZ-SuS dieser Altersgruppe verstehen, dass mit dem Ausdruck *Flüchtlingsstrom* eine Menge von Flüchtlingen, die in Bewegung ist, gemeint ist. Obwohl sie primär die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des polysemen Ausdrucks *Strom* abrufen, scheint es so, dass ihnen auch die Bedeutung ‚Fluss‘ bzw. ‚Strömung‘ durchaus vertraut ist, auch wenn sie diese nicht unmittelbar abrufen können. Die Verbindung des Ausdrucks mit der Bedeutung ‚Elektrizität‘ scheint noch enger zu sein, sodass es ihnen möglicherweise noch schwerfällt, das gesamte Bedeutungspotential des polysemen Ausdrucks *Strom* aus ihrem mentalen Lexikon abzurufen bzw. unmittelbar auf unterschiedliche Bedeutungen des Ausdrucks im mentalen Lexikon zuzugreifen. Die Bedeutung des Akronyms *DDR* ist ihnen nicht bekannt, ansonsten kennen sie die Bedeutung aller Ausdrücke im Textstimulus. Die DaZ-Schülerin dieser Altersgruppe (Adrijana) kann zudem benennen, dass es sich bei dem Ausdruck *Flüchtlingsstrom* um eine Metapher handelt; sie kann den Ausdruck metasprachlich reflektieren und verfügt bereits über ein Metaphernkonzept.

Alle neu zugewanderten SuS der Gruppe B können sich die Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* nicht erschließen. Sie verstehen vergleichsweise nur relativ wenig vom gesamten Textstimulus, da ihnen v.a. sprachliches Wissen fehlt. Sie kennen die Bedeutung diverser Ausdrücke im Schulbuchtextausschnitt nicht – teilweise auch nicht von *Flüchtling* und *Strom* (Adri) – und machen Gebrauch von Komplementärwissen, um ihre Verstehensgrundlage zu supplementieren. Auch wenn ihnen die Bedeutung von *Flüchtling* und *Strom* (‚Elektrizität‘) bekannt ist und sie sogar scheinbar mehrere Bedeutungen des polysemen Ausdrucks *Strom* kennen (Habib), können sie alle – wie erwähnt – sich nicht die Bedeutung des Kompositums *Flüchtlingsstrom* erschließen. Eine neu zugewanderte Schülerin dieser Altersgruppe (Hadil) durchsucht ihr mehrsprachiges mentales Lexikon und findet dort den formähnlichen englischen Ausdruck *storm* (dt. ‚Sturm‘),

dessen Bedeutung ihr bekannt zu sein scheint. Auf dieser Basis versucht sie dann – auch mit Rückgriff auf Komplementär- bzw. stimulousexternem Wissen –, sich die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* zu erschließen.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* der SuS der Altersgruppe B das folgende Bild:

- Kennen die SuS die Bedeutung der Ausdrücke im Textstimulus, können sie sich die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* erschließen.
- Voraussetzung ist, dass sie auch die (Grund-)Bedeutung beider Bestandteile des Kompositums kennen.
- Hilfreich ist, wenn sie unterschiedliche Bedeutungen des polysemen Ausdrucks *Strom* („Elektrizität“, „Fluss mit Strömung“) kennen.
- Teilweise ist ihnen der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* als Ganzes auch bereits bekannt.
- Teilweise ist das Akronym *DDR* unbekannt. Seine Bedeutung scheint für das Ausdrucksverständnis von *Flüchtlingsstrom* nicht sonderlich relevant zu sein.
- Auch wenn es teilweise zu Verwechslungen bzw. Irrtümern kommt (eine DaM-Schülerin der Gruppe B verwechselt die Bedeutung des Ausdrucks *Strom* mit der des Ausdrucks *Schwarm*), können die DaM-SuS insgesamt besser auf ein verhältnismäßig umfangreicheres Bedeutungspotential von *Strom* in ihrem mentalen Lexikon zugreifen.
- Die DaZ-SuS der Gruppe B verstehen alle den Mengenaspekt von *Flüchtlingsstrom*; auch wenn sie durchaus mehrere Bedeutungen des polysemen Ausdrucks *Strom* zu kennen scheinen, ist die Bedeutung „Elektrizität“ noch am stärksten mit dem Ausdruck verbunden, sodass sie scheinbar zunächst auf diese Bedeutung in ihrem mentalen Lexikon zugreifen.
- Die neu zugewanderten SuS der Gruppe B verstehen insgesamt sehr wenig und können sich die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* auch nicht erschließen, obwohl sie zum Teil sogar auch unterschiedliche Bedeutungen von *Strom* kennen. Ihnen fehlt v.a. sprachliches (lexikalisch-semantisches) Wissen.

- Um ihre Verstehensgrundlage zu supplementieren, machen die neu zugewanderten SuS dieser Altersgruppe Gebrauch von Komplementär- bzw. stimulseexternem Wissen.
- Auch suchen sie ihr mentales Lexikon nach formähnlichen Ausdrücken, deren Bedeutung ihnen bekannt ist, ab. Eine neu zugewanderte Schülerin der Gruppe B (Hadil) wird beim englischen Ausdruck *storm* fündig und versucht, *Flüchtlingsstrom* auf dieser Grundlage zu verstehen. Somit ist der Formabgleich im mentalen Lexikon zur schülerseitigen Bedeutungerschließung nicht auf deutsche Wörter beschränkt.

Bei den DaM-Schülern der Gruppe C ist auffallend, dass ihr metasprachliches Reflexionsvermögen im Vergleich zu ihren jüngeren Peers weiter ausgebildet ist. Sie alle kennen unterschiedliche Bedeutungen des polysemen Ausdrucks *Strom* und können das Kompositum *Flüchtlingsstrom* verstehen. Ihnen allen ist der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* bereits bekannt. Sie verstehen, dass damit eine Menge von Flüchtlingen benannt wird. Zudem können sie den Ausdruck vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Debatte zum Umgang mit Geflüchteten reflektieren und negative Bedeutungsnuancen (sogenannte ‚Konnotationen‘) erkennen. Sie gehen nicht auf den geschichtlichen Zusammenhang des zweigeteilten Deutschlands (das eigentliche Textthema) explizit ein, sondern greifen – wie erwähnt – aktuelle Geschehnisse und Positionen bzw. ihr Wissen darüber auf, um den Ausdruck metasprachlich zu reflektieren. Somit machen sie auch Gebrauch von stimulseexternem Wissen, allerdings dient es ihnen nicht als Supplementierung einer unzureichenden Verstehensbasis, sondern als Wissen, um z.B. die Angemessenheit des Ausdrucks einschätzen zu können. Diese Verständnisleistung hat eine andere Qualität.

Nur einer von drei DaZ-SuS der Gruppe C (Milo) kann den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* in der Situation analysieren und sein Verständnis des Ausdrucks explizieren. Er stellt dabei v.a. die Kontinuität des Fließens heraus (Konzeptkern von STROM in der Bedeutung ‚Fluss‘ bzw. ‚Strömung‘). Damit löst er die ihm gestellte Aufgabe auf angemessene Art und Weise. Es liegt nahe, dass er über unterschiedliche Bedeutungen des polysemen Ausdrucks *Strom* verfügt und desambiguieren kann. Die DaZ-Schülerin der Gruppe C (Ronahi) assoziiert *Strom* in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ mit etwas Negativem im Sinne

eines Stromschlags, also etwas Schädlichem für Menschen, die davon betroffen sind. Ihr ist das Kompositum *Flüchtlingsstrom* unbekannt, sodass sie sich die Bedeutung erschließen muss. Dazu setzt sie Komplementär- bzw. stimulousexternes Wissen ein und unterscheidet zwischen einer Wir- und einer Fremdgruppe. Sie nutzt somit Wissen, das sich aus bestimmten Argumenten aus der Debatte zum Umgang mit Geflüchteten speist. Auf dieser Basis kann sie kein Verständnis herstellen. Der dritte DaZ-Schüler der Gruppe C (Tarik) versteht den Mengenaspekt des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom*. Er greift zunächst auf die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des polysemen Ausdrucks *Strom* zu, wobei ihm das Konzept des Stromflusses (FLIEßEN) dabei hilft, sich die Bedeutung des Kompositums zu erschließen. Es stellt sich heraus, dass ihm auch die Bedeutung ‚Strömung‘ bzw. ‚Fluss‘ des polysemen Ausdrucks *Strom* bekannt ist. Darauf hingewiesen expliziert er jedoch eine eigentümliche und nicht-metaphorische Deutung von *Flüchtlingsstrom*: Er begreift den Ausdruck gewissermaßen als ‚Route der Flüchtlinge über Wasser‘. Bei zwei von drei DaZ-SuS der Gruppe C scheint die Bedeutung ‚Elektrizität‘ die am stärksten verbundene oder gar einzig verfügbare Bedeutung des Ausdrucks *Strom* zu sein. Nur ein DaZ-Schüler dieser Altersgruppe verfügt über ein umfangreicheres Bedeutungspotential des Ausdrucks und kann die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* durchaus adäquat verstehen.

Allen neu zugewanderten SuS der Gruppe C ist der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht bekannt. Überhaupt können sie den gesamten Textstimulus nur bruchstückhaft verstehen. Den polysemen Ausdruck *Strom* kennen sie alle nur in der Bedeutung ‚Elektrizität‘. Nur eine neu zugewanderte Schülerin der Gruppe C (Layla) kann nach zuvor erfolgtem Wissensaufbau durch den Interviewer begreifen, dass mit *Flüchtlingsstrom* viele Flüchtlinge gemeint sind. Ein selbstständiges Verständnis kann auch sie jedoch nicht leisten.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* der SuS der Altersgruppe C das folgende Bild:

- Bei den DaM-SuS der Gruppe C ist das metasprachliche Reflexionsvermögen im Vergleich sowohl zu ihren jüngeren DaM- als auch zu ihren mehrsprachigen Peers besser ausgebildet.
- Die DaM-SuS der Gruppe C kennen unterschiedliche Bedeutungen des polysemen Ausdrucks *Strom* und können *Flüchtlingsstrom* verstehen sowie den Gebrauch des Ausdrucks reflektieren.

- Die DaZ-SuS der Altersgruppe C sind im Hinblick auf die metasprachliche Reflexion schwächer als ihre gleichaltrigen DaM-Peers, wobei zu betonen ist, dass der DaZ-Schüler Milo v.a. die an ihn gestellte Aufgabe löst, ohne selbstständig eine Reflexion zu initiieren bzw. diese zu verbalisieren. Das bedeutet nicht, dass er nicht im Stande ist, sie zu leisten.
- Die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des polysemen Ausdrucks *Strom* scheint für die Mehrheit der DaZ-Schüler der Gruppe C die primär abrufbare Bedeutung des Ausdrucks zu sein. Sie setzen teilweise Komplementär- bzw. stimulsexternes Wissen ein, um sich die Bedeutung des Kompositums *Flüchtlingsstrom* zu erschließen.
- Auch den neu zugewanderten SuS der Gruppe C fehlt v.a. sprachliches (lexikalisch-semantisches) Wissen. Sie kennen lediglich die Bedeutung ‚Elektrizität‘ des polysemen Ausdrucks *Strom*, können sich die Bedeutung von *Flüchtlingsstrom* nicht selbstständig erschließen und verstehen insgesamt verhältnismäßig wenig vom Textstimulus.

7.6.2 Asyl-Lotterie

Den DaM-SuS der Gruppe A ist der Ausdruck *Asyl* teilweise aus dem Politikunterricht bereits bekannt. Sie alle verstehen jedoch das Kompositum *Asyl-Lotterie* nicht. *Lotterie* wird teilweise über den Ausdruck *Lotto* verstanden, es scheint aber so, dass die SuS diesbezüglich eher über einen vagen Pseudobegriff verfügen. Sie können die Abstraktion leisten, dass es sich bei dem mit *Lotterie* Benannten um ein Glücks- bzw. Gewinnspiel handelt. Den (zu übertragenden) Aspekt des Zufalls können sie alle jedoch nicht verstehen. Grundsätzlich sind den DaM-SuS der Gruppe A die Wörter (und ihre Bedeutungen) im Textstimulus bekannt, sie verstehen jedoch die Metapher nicht. Zwar sind sie durchaus in der Lage, Lösungs- bzw. Deutungsversuche vorzunehmen, wie z.B. Elisabeth, die *Asyl-Lotterie* als ‚asylausstellende Behörde‘ versteht, die Deutungen weichen jedoch vom Gemeinten ab oder treffen nicht den Kern (wie im Fall von Lars, der eine durchaus gute Deutung herstellen kann).

Auch den DaZ-Schülerinnen der Gruppe A ist *Asyl* teilweise bereits aus dem Politikunterricht (der Regelklasse) bekannt. Sie müssen sich – ebenso wie ihre DaM-Peers – die Bedeutung des Kompositums *Asyl-Lotterie* erschließen, was dafürspricht, dass es sich

dabei um eine neue bzw. kreative Metapher handelt. *Lotterie* wird teilweise durch *Lotto* verstanden, wobei auch die DaZ-SuS der Gruppe A diesbezüglich eher über einen vagen Pseudobegriff verfügen. Sie sind in der Lage, Deutungen herzustellen und diese zu versprachlichen. Allerdings weichen diese ebenfalls vom Gemeintem ab. Dabei greifen sie teilweise auf Welt- bzw. Komplementärwissen zwecks Supplementierung ihrer Verstehensgrundlage zurück (z.B. Wissen um ein Asylantragsformular, Vorurteile gegenüber Geflüchteten). Auf dieser Basis ist es ihnen nicht möglich, ein adäquates Verständnis herzustellen. Darüber hinaus lassen sich paraphrasierte Wiedergaben des Inhalts beobachten, die u.E. ein Anzeichen dafür sind, dass der im Textstimulus sprachlich vermittelte Sachverhalt nicht verstanden worden ist.

Die neu zugewanderten SuS der Gruppe A verstehen alle den gesamten Textstimulus kaum. Ihr sprachliches (lexikalisch-semantisches) Wissen ist noch nicht ausreichend entwickelt. Auch die Bestandteile des Kompositums – *Asyl* und *Lotterie* – sind der Mehrheit von ihnen nicht bekannt. *Lotterie* können sie sich über das ihnen bekannte Wort *Lotto* erschließen, sie verfügen allerdings eher über einen Pseudobegriff dazu. Insgesamt verstehen sie – wie erwähnt – den gesamten Textstimulus kaum und die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht. Auch bei ihnen lässt sich beobachten, dass sie paraphrasierte Wiedergaben des Inhalts produzieren. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine Verständnisleistung, sondern u.E. um eine Strategie des Verständnis-Vortäuschens. Darüber hinaus machen sie Gebrauch von Formähnlichkeit, d.h., sie versuchen, sich die Bedeutung eines ihnen unbekanntem Ausdrucks durch die Bedeutung eines formähnlichen und ihnen (hinsichtlich der Bedeutung) bekannten Wortes zu erschließen (Aabid: „*Lotterie*↑ Wie *Batterie*↑“).

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* der SuS der Altersgruppe A das folgende Bild:

- Der Ausdruck *Asyl* ist einigen (DaM- und DaZ-SuS) bereits aus dem Politikunterricht der Regelklasse bekannt.
- Nicht allen DaM- und DaZ-SuS ist die Bedeutung von *Lotterie* bekannt. Sie kennen zwar *Lotto*, verfügen jedoch nur über einen Pseudobegriff dazu (zum Ausdruck *Lotto*).

- Das lexikalisch-semantische Wissen der neu zugewanderten SuS der Altersgruppe A ist insgesamt nicht ausreichend. Sowohl *Asyl* als auch *Lotterie* sind der Mehrheit von ihnen unbekannt.
- Weder die DaM- noch die DaZ- oder die neu zugewanderten SuS dieser Altersgruppe verstehen die Metapher *Asyl-Lotterie*.
- Die DaM-SuS können zwar Deutungen herstellen, diese weichen jedoch vom Gemeintem ab. Sie können abstrahieren und Analogien bilden, verstehen allerdings den zu übertragenden Bedeutungsaspekt des Zufalls nicht.
- Sowohl den DaM- als auch den DaZ-SuS der Gruppe A ist der Ausdruck *Asyl-Lotterie* nicht bekannt, sodass sie sich seine Bedeutung erschließen müssen, was ihnen jedoch – wie erwähnt – nicht gelingt. Die Tatsache, dass ihnen das Kompositum unbekannt ist, bestätigt gewissermaßen, dass es sich dabei um eine neue bzw. kreative Metapher handelt.
- Auch die DaZ-SuS dieser Altersgruppe können Deutungen herstellen, die allerdings ebenfalls vom Gemeintem abweichen.
- Die DaZ-SuS nutzen stimulousexternes Komplementärwissen, um ihre Deutungsgrundlage zu supplementieren.
- Die DaZ-SuS geben den Inhalt des Textstimulus teilweise zunächst leicht paraphrasiert wieder. Dabei handelt es sich u.E. um das Vortäuschen eines Verständnisses.
- Die neu zugewanderten SuS der Gruppe A machen Gebrauch von der Strategie, sich die Bedeutung eines ihnen unbekanntem Ausdrucks über Formähnlichkeit mit einem ihnen bekannten Ausdruck zu erschließen.

Den DaM-SuS der Gruppe B ist der Ausdruck *Asyl* bekannt. Nicht alle von ihnen kennen *Lotterie* (Hanne), *Lotto* ist aber bekannt. Ihnen allen ist das Kompositum *Asyl-Lotterie* unbekannt, eine DaM-Schülerin der Gruppe B (Efi) kann sich seine (aktuelle) Bedeutung erschließen. Ihr metasprachliches Reflexionsvermögen ist gut entwickelt. Verfügen die SuS lediglich über einen Pseudobegriff zu *Lotterie*, ist es schwierig, sich die Bedeutung des gesamten Kompositums zu erschließen. Die beiden anderen DaM-SuS dieser Altersgruppe können auch Analogien bilden und Deutungen herstellen. Allerdings sind ihre Analogien nicht zielführend (die Gewinnchance beim Lotto entspricht der Wahrscheinlichkeit des Erhalts von *Asyl* (Lars)), da sie nicht auf *Asylverfahren* als Thema bezogen

oder gewissermaßen weit hergeholt sind (die Zusammengehörigkeit von Asylsuchenden als Familien entspricht der Zusammengehörigkeit bestimmter Zahlen (Hanne)). Auch bei den DaM-SuS der Gruppe A sind paraphrasierte Inhaltswiedergaben feststellbar (Hanne), die symptomatisch für ein Nicht-Verstehen bzw. für Verstehensschwierigkeiten sind.

Die DaZ-SuS der Gruppe B nutzen teilweise stimulousexternes Komplementärwissen, um ihr Verständnis zu supplementieren. Darauf basierende Analogien sind nicht zielführend bzw. führen nicht zum Verstehen des Gemeinten, da sie nicht an den im Textstimulus sprachlich vermittelten Sachverhalt adäquat andocken. Die Bestandteile sowie die Wörter im Stimulus sind den DaZ-SuS der Gruppe B weitestgehend bekannt, lediglich der Ausdruck *Lotterie* ist nicht allen bekannt (Meran; *Lotto* hingegen ist ihm bekannt). Teilweise verfügen die DaZ-SuS dieser Altersgruppe nur über einen Pseudobegriff zu *Asyl* (Meran kennt *Asylanten* und leitet daher die Bedeutung von *Asyl* her). Das Kompositum *Asyl-Lotterie* ist ihnen nicht bekannt; nur Şahin ist der Auffassung, dass er das Kompositum bereits zuvor in den Nachrichten rezipiert hat. Die DaZ-SuS müssen sich die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* erschließen. Das gelingt lediglich einem DaZ-Schüler der Gruppe B (Şahin) einigermaßen, sodass seine Deutung bzw. sein Lösungsversuch durchaus als zutreffend kodiert bzw. kategorisiert werden kann. Er bildet eine relevante Analogie, versteht den (zu übertragenden) Aspekt des Zufalls und die Kritik an den Asylverfahren – auch wenn seine Deutung in gewissen Hinsichten vom Gemeinten abweicht.

Alle neu zugewanderten SuS der Gruppe B nutzen stimulousexternes Komplementärwissen, um ihre Verstehensbasis zu supplementieren. Sie alle verstehen die Metapher nicht und den gesamten Textstimulus kaum. Das liegt v.a. daran, dass ihr sprachliches, d.h. konkret ihr lexikalisch-semantisches Wissen noch nicht ausreichend ist. Sie kennen die Bedeutung diverser Ausdrücke im Schulbuchtextausschnitt nicht und verfügen teilweise nur über einen Pseudobegriff zu *Asyl* (Habib). Sie produzieren zum Teil leicht paraphrasierte Inhaltswiedergaben, was u.E. ein Anzeichen dafür ist, dass sie den Text nicht verstanden haben. Lediglich der neu zugewanderte Schüler Adri ist nach der Unterstützung des Interviewers (Wissensaufbau, Winks) dazu in der Lage, ein durchaus adäquates Verständnis herzustellen. Alleine wäre er jedoch gescheitert, da ihm v.a. sprachliches Wissen fehlt. Mit der Unterstützung kann er aber abstrahieren, eine durchaus treffende

Analogie bilden und eine Übertragung leisten, womit er einem angemessenen Verständnis nahekommt. So kann u.E. gezeigt werden, dass auch die neu zugewanderten SuS durchaus über die kognitiven Fähigkeiten zum Metaphernverstehen verfügen und v.a. deswegen scheitern, weil ihr sprachliches (und metasprachliches) Wissen in der Zielsprache Deutsch noch nicht ausreichend entwickelt ist.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* der SuS der Altersgruppe B das folgende Bild:

- Nur eine DaM-Schülerin (Efi) und ein DaZ-Schüler (Şahin) dieser Altersgruppe können sich die Bedeutung von *Asyl-Lotterie* einigermaßen zutreffend erschließen.
- SuS aller Sprachaneignungsprofiltypen (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) machen Gebrauch von stimulousexternem Komplementärwissen, um ihre Verstehensgrundlage zu supplementieren. Auf diese Weise können sie sich das Gemeinte allerdings nicht erschließen, da der Text/Diskurs und die Konstellation auch bei neuen bzw. kreativen Metaphern die notwendigen Ressourcen zum Verständnis der Metapher bereitstellen. Voraussetzung ist u.a. natürlich, dass die Wörter (Grundbedeutung des jeweiligen Ausdrucks) bekannt sind.
- Paraphrasierte Inhaltswiedergaben werden dann produziert, wenn kein hinreichendes Verständnis des sprachlich vermittelten Sachverhalts hergestellt werden kann. Das gilt für alle Sprachaneignungsprofiltypen.
- Das Bilden von Analogien genügt nicht, um die Metapher bzw. das Gemeinte zu verstehen. Analogien können z.B. (ausschließlich) auf Supplementierungen basieren, dann ist das Erschließen der metaphorischen Bedeutung zum Scheitern verurteilt.
- Die neu zugewanderten SuS sind ihren DaM- und DaZ-Peers hinsichtlich des Verständnisses v.a. deswegen unterlegen, weil ihnen sprachliches Wissen fehlt. Sie sind aber in der Lage, zu abstrahieren, Analogien zu bilden und bestimmte Bedeutungsaspekte zu übertragen, wenn sie sprachliche Unterstützung erhalten.

Alle DaM-SuS der Gruppe C können abstrahieren, d.h. *Lotterie* als Glücksspiel verstehen. Die Wörter im Textstimulus sind ihnen bekannt, das Kompositum *Asyl-Lotterie* als Ganzes kennen sie jedoch nicht, sodass sie sich seine Bedeutung erschließen müssen. Das spricht dafür, dass es sich dabei um eine neue bzw. kreative Metapher handelt. Ein Schüler (Luca) merkt an, dass *Lotterie* ein durchaus produktiver Bildspender ist. Er verfügt ohnehin über ein gut entwickeltes metasprachliches Reflexionsvermögen. Luca identifiziert den Aspekt des Zufalls und überträgt ihn in den (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich der Asylverfahren; auch wenn er nicht auf die Kritik an den unterschiedlichen Asylverfahren und die Ungeeignetheit des Zufalls als Entscheidungsprinzip zu sprechen kommt, ist – bei wohlwollender Auslegung – davon auszugehen, dass er die Metapher *Asyl-Lotterie* doch überwiegend adäquat verstanden hat. Lukas kann zwar eine Analogie bilden, versteht jedoch den Aspekt des Zufalls nicht, den es zu übertragen gilt. René nutzt stimulousexternes Wissen als Deutungssupplementierung. Er versucht, das im Textstimulus sprachlich vermittelte Wissen in diesen supplementierten Deutungsrahmen zu integrieren. So entwickelt er ein vom Gemeinten abweichendes Verständnis des Sachverhalts: Der Zufall entscheidet darüber, ob die Flüchtlingspolitik gelingt oder nicht. Mit dieser Deutung verfehlt er das im Textstimulus behandelte Thema der unterschiedlichen Asylverfahren.

Auch die DaZ-SuS der Gruppe C müssen sich die Bedeutung des Kompositums *Asyl-Lotterie* erschließen, was dafürspricht, dass es sich dabei um eine neue/kreative Metapher handelt. Bis auf eine Ausnahme sind ihnen die Wörter im Textstimulus bekannt; nur Ronahi kennt *Lotterie* nicht (*Lotto* allerdings ist ihr bekannt). Sie können *Lotterie* ansonsten abstrahieren, d.h. als Glücksspiel begreifen. Zwar können die DaZ-SuS der Gruppe C Analogien herstellen (der Lotteriegewinn entspricht einem besseren Schicksal von Geflüchteten, der Erhalt von Asyl entspricht einem Lotteriegewinn hinsichtlich des Entscheidungsprinzips (Auslosen)), jedoch können sie den zu übertragenden Aspekt des Zufalls nicht identifizieren und somit auch nicht übertragen. Daher verstehen sie die Metapher nicht. Sie verfehlen gewissermaßen das eigentliche Thema (*Asylverfahren*) und setzen einen alternativen (thematischen) Bezugs- bzw. Deutungsrahmen: *asylsuchende Personen*. Dadurch bilden sie anders geartete Analogien und scheitern am Identifizieren des Zufallsaspekts. Somit können sie auch nicht die Kritik am Status quo der unterschiedlichen Asylverfahren verstehen. Sie verfügen aber über metasprachliches

Reflexionsvermögen: Milo kann den Ausdruck *Asyl-Lotterie* als Metapher erkennen und benennen; somit verfügt er über ein Metaphernkonzept. Teilweise kommt auch bei ihnen stimulousexternes Komplementärwissen zum Einsatz, dass ihre Verstehensgrundlage supplementieren soll (Tarik bringt das Wissen ins Spiel, dass Asylsuchenden in Deutschland nicht immer auch Asyl gewährt wird).

Den neu zugewanderten SuS der Gruppe C sind diverse Wörter – einschließlich der Bestandteile des Kompositums *Asyl-Lotterie* – unbekannt. Sie können so weder das Kompositum bzw. die Metapher noch den gesamten Textstimulus verstehen. Ihr sprachliches (v.a. lexikalisch-semantisches) Wissen ist noch nicht ausreichend entwickelt. Auch sie machen Gebrauch von stimulousexternem Komplementärwissen, um ihre Deutungsgrundlage zu supplementieren.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Asyl-Lotterie* der SuS der Altersgruppe C das folgende Bild:

- Das Kompositum *Asyl-Lotterie* ist unbekannt. Die SuS müssen sich seine (aktuelle) Bedeutung erschließen. Das bestätigt, dass es sich dabei um eine neue/kreative Metapher handelt.
- Die meisten SuS können die Metapher *Asyl-Lotterie* nicht verstehen.
- Im Fall der neu zugewanderten SuS der Gruppe C liegt es – wie bereits auch im Fall ihrer jüngeren Peers – v.a. am fehlenden lexikalisch-semantischen Wissen.
- Das Erschließen der Bedeutung scheitert entweder am fehlenden sprachlichen Wissen oder am Setzen eines unpassenden Bezugs- bzw. Interpretationsrahmens. Dabei handelt es sich um ein alternatives Thema (*asylsuchende Personen* statt *Asylverfahren*; das Thema *Asylverfahren* wird verfehlt) oder um stimulousexternes Komplementärwissen, das als Supplementierung des Interpretationsrahmens herangezogen wird. Auf einer solchen Grundlage ist ein Erschließen des Gemeinten, der metaphorischen Bedeutung nicht möglich.
- Die Fähigkeit, Analogien zu bilden, führt nicht automatisch dazu, dass die Bedeutung der Metapher erschlossen werden kann.

7.6.3 Nussschale

Nicht allen DaM-SuS der Gruppe A sind alle Ausdrücke im Textstimulus bekannt. Sie erkennen jedoch die Unverträglichkeit bzw. den Widerspruch (Unmöglichkeit der (partiellen) Eingeschlossenheit eines Mannes in einer Nussschale) und können die ihnen bekannte Grundbedeutung („Schale einer Nuss“) suspendieren. Dabei spielt die Bedeutung der Ausdrücke im synsemantischen Umfeld eine wesentliche Rolle, v.a. der begriffliche Kern des Ausdrucks *Insel* (in *die Kanarischen Inseln*). Sie können Analogien bilden und den Aspekt der Größe („klein“) aus dem mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich der Nussschale (Quelldomäne, Konzept NUSSSCHALE) in den mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne, Konzept BOOT) in ihrer Vorstellung übertragen. Somit können sie sich alle die Bedeutung „kleines Boot“ erschließen. Allerdings schafft es nur ein DaM-Schüler der Gruppe A (Lars) auf den durch die Übertragung entstehenden Aspekt (Emergenz) einzugehen. Da er jedoch das Charakteristikum „zerbrechlich“ überträgt, entsteht in seiner Deutung das Verständnis von *Nussschale* als einem minderwertigen Boot. Diese Minderwertigkeit ist u.E. das Resultat der Übertragung des Zerbrechlichkeitsaspektes. Des Weiteren lässt sich bei der Gruppe A der DaM-SuS feststellen, dass zur Erschließung der Bedeutung folgende mentale Tätigkeit genutzt wird: Eine prototypische Nussschale wird derart in der Vorstellung vergrößert, dass die Relation der (partiellen) Eingeschlossenheit des Mannes in der Nussschale möglich wird; der Unverträglichkeitsaspekt bzw. Widerspruch wird gewissermaßen vorstellungsmäßig aufgehoben.

Auch die DaZ-Schülerinnen der Gruppe A können diesen Widerspruch erkennen, die Grundbedeutung „Schale einer Nuss“ suspendieren und auf die aktuelle Bedeutung „Boot“ schließen. Dafür ist die Kombinatorik entscheidend. Insbesondere die Bedeutung des Ausdrucks *Insel* lässt sie darauf schließen, dass es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten um ein Wasserfahrzeug handeln muss. Auch in der Gruppe A der DaZ-Schülerinnen wird *Nussschale* von einer Schülerin als aus Holz selbstgebautes minderwertiges Boot verstanden. Nicht alle DaZ-Schülerinnen der Gruppe A können Analogien bilden, nur eine Schülerin überträgt den Aspekt der Größe und keine DaZ-Schülerin dieser Altersgruppe thematisiert den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden emergenten Bedeutungsaspekt.

Die neu zugewanderten SuS der Gruppe A sind im Vergleich zu ihren DaM- und DaZ-Peers der Gruppe A im Nachteil hinsichtlich des lexikalisch-semanticen Wissens. Sie kennen zum Teil das Kompositum *Nussschale* sowie seine Bestandteile nicht. Ein Wissensaufbau durch den Interviewer ist notwendig, damit sie eine angemessene Grundlage zum Herstellen eines Verständnisses haben. Daher vermittelt der Interviewer ihnen sprachliches, geografisches und politisches Wissen. So können sie die an sie gestellte Aufgabe weiterbearbeiten. Durch die Unterstützung gelingt es ihnen, auf die Bedeutung ‚(kleines) Schiff‘ bzw. ‚kleines Boot‘ zu schließen. Lediglich eine neu zugewanderte Schülerin der Gruppe A (Alena) versteht die Metapher *Nussschale* – nach der Unterstützung des Interviewers – mehr oder weniger vollständig.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Nussschale* der SuS der Altersgruppe A das folgende Bild:

- Alle SuS der Gruppe A müssen sich die aktuelle Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang erschließen; sie können die Bedeutung ‚kleines Boot‘ nicht aus ihrem mentalen Lexikon abrufen, da sie aktuell noch nicht über das vollständige Bedeutungspotential des Ausdrucks verfügen.
- Beim Erschließen der aktuellen Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* spielt die Kombinatorik eine entscheidende Rolle; v.a. die Bedeutung ‚Insel‘ führt die SuS zum Verständnis, dass mit *Nussschale* ein spezifisches Wasserfahrzeug im Zusammenhang gemeint ist.
- Insgesamt haben die DaM-SuS der Gruppe A gegenüber ihren DaZ- und neu zugewanderten Peers einen Vorteil, da sie alle sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ erschließen können. Nicht alle DaZ-SuS dieser Gruppe können den Aspekt der Größe auf das Konzept BOOT übertragen. Die neu zugewanderten SuS dieser Gruppe benötigen mehrheitlich die Unterstützung des Interviewers.
- SuS aller Sprachaneignungstypen sind in der Lage, die Grundbedeutung für den Verwendungszusammenhang zu suspendieren, den Widerspruch zu erkennen, Analogien zu bilden und den Bedeutungsaspekt der Größe zu übertragen. Der durch die Übertragung zusätzlich entstehende emergente Bedeutungsaspekt wird überwiegend jedoch nicht verstanden.

- Ein mentales Verfahren zum Erschließen der Bedeutung ist, eine prototypische Nusschale in der Vorstellung derart zu vergrößern, dass der Widerspruch (die Tatsache, dass ein Mann nicht in eine Nusschale passt) gewissermaßen aufgelöst wird. So kann auf das Konzept BOOT geschlossen werden. Dann können im nächsten Schritt Analogien zwischen beiden Konzepten hergestellt werden.

Zwei von drei DaM-SuS der Gruppe B können die Bedeutung ‚kleines Boot‘ aus ihrem mentalen Lexikon abrufen, d.h., ihnen ist nicht ausschließlich die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nusschale* bekannt; auch die Bedeutung ‚kleines Boot‘ ist in ihrem mentalen Lexikon abgespeichert und steht ihnen zur Verfügung. Das synsemantische Umfeld ist nicht nur hinsichtlich des Erschließens einer Bedeutung relevant: Auch für die Selektion, welche (aktuelle) Bedeutung im konkreten Verwendungszusammenhang aus dem Bedeutungspotential gewissermaßen beansprucht wird, ist die Kombinatorik entscheidend. Eine DaM-Schülerin dieser Altersgruppe kann *Nusschale* als Metapher identifizieren und benennen; das bedeutet, dass sie über ein Metaphernkonzept und metasprachliches Reflexionsvermögen verfügt. Nur ein DaM-Schüler der Gruppe B stellt explizit selbstständig heraus, dass das mit *Nusschale* benannte Boot für das Fluchtvorhaben des Mannes ungeeignet ist. Damit adressiert er in gewisser Hinsicht den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden Bedeutungsaspekt. Eine DaM-Schülerin dieser Altersgruppe (Hanne) kennt die Bedeutung ‚kleines Boot‘ nicht, kann sie sich jedoch durch den Zusammenhang erschließen. Für sie sind ‚klein‘ und ‚zerbrechlich‘ saliente Charakteristika einer prototypischen Nusschale, die sie auf das Konzept BOOT (sie spricht zunächst von einem Floß) überträgt. Auf den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden Bedeutungsaspekt geht sie allerdings nicht ein – ebenso wenig wie Efi (die andere DaM-Schülerin dieser Altersgruppe).

Alle DaZ-SuS der Gruppe B kennen die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nusschale* und müssen sich die aktuelle Bedeutung ‚kleines Boot‘ (Metapher) erschließen. Durch die Unterstützung des Interviewers und über Umwege können sich alle DaZ-SuS der Gruppe B die Bedeutung ‚Boot‘ erschließen. Zwei von ihnen bilden dabei die Analogie, dass der Hohlraum im Inneren der Nusschale dem Hohlraum im Inneren eines Bootes entspricht. Eine DaZ-Schülerin dieser Altersgruppe (Adrijana)

durchläuft praktisch alle Stufen des Metaphernverstehens: Sie blendet die ihr bekannte Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ für den konkreten Verwendungszusammenhang aus, da sie den lexikalisch-thematischen Bruch bzw. den Widerspruch erkennt – die (partielle) Inklusion des Mannes in einer Nussschale (Unverträglichkeitsaspekt). Durch das synsemantische Umfeld (v.a. durch den begrifflichen Kern von *Inseln*) kann sie sich den (bildempfangenden) Wirklichkeitsbereich des Bootes, d.h. die Zieldomäne bzw. das Konzept BOOT erschließen. Sie kann dann die Analogie bilden, dass die verholzte Fruchtwand dem Holzrumpf eines Bootes entspricht, und das Charakteristikum ‚klein‘ (Größenaspekt bzw. zu übertragender Aspekt) auf das Konzept BOOT übertragen. Schließlich thematisiert sie auch den Aspekt der Gefahr. Durch die Übertragung entsteht der zusätzliche Bedeutungsaspekt (Emergenz) der Ungeeignetheit des Bootes für das Fluchtvorhaben. Damit ist die Verzweiflung des fliehenden Mannes, der bereit ist, diese Gefahr auf sich zu nehmen, verbunden. Adrijana versteht dementsprechend die Metapher *Nussschale* mehr oder weniger vollständig. Ihr Verständnis weicht lediglich in der Hinsicht ab, dass sie herausstellt, dass die Flucht alleine in dem Boot gefährlich sei. Dabei handelt es sich u.E. um ein zusätzliches Bemühen von Weltwissen; sie nutzt für ihre Deutung nicht ausschließlich im Textstimulus an der sprachlichen Oberfläche realisiertes Wissen. Den beiden DaZ-Schülern der Gruppe B gelingt es nicht, das Charakteristikum ‚klein‘ auf das Boot zu übertragen. Sie können somit die Metapher nicht vollständig verstehen, obwohl ein DaZ-Schüler (Şahin) den Ausdruck als Metapher identifizieren und benennen kann. Er stellt jedoch ein vom Gemeinten abweichendes Verständnis her, weil er sich eine ganze Nussschale vorstellt, nicht die untere Nussschalenhälfte. So schließt er zunächst auf die Bedeutung ‚versteckter Ort‘ des Ausdrucks *Nussschale*. Lediglich durch die Unterstützung des Interviewers (Winks) kann er dann auf ‚Boot‘ schließen. Das gelingt auch dem anderen DaZ-Schüler dieser Altersgruppe (Meran), der jedoch weder den Größenaspekt übertragen noch den emergenten Aspekt verstehen kann.

Die neu zugewanderten SuS der Gruppe B kennen nicht die Bedeutung aller Wörter im Textstimulus. Nicht allen ist die Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* bekannt. Zwei von ihnen denken, dass *Schale* ‚Schal‘ bedeutet. Somit nutzen sie Formähnlichkeit, um auf die Bedeutung eines Ausdrucks bzw. Ausdruckbestandteils (*-schale* ist hier das Determinatum des Determinativkompositums *Nussschale*) zu schließen. Bei diesem Erschließungsverfahren gehen sie davon aus, dass das *-e* eine spezifische morphologische

Flexionsendung ist. Das ist nicht abwegig: Das -e ist bei Substantiven ein gebundenes grammatisches Pluralmorphem (z.B. *der Schuh* → *die Schuhe*). Es wird u.a. auch zur grammatischen Markierung bei Adjektiven und Verben im Deutschen verwendet (z.B. *das frische Gemüse, gute Freunde, Ich gehe ins Kino* usw.) (Synkretismus). Zwei von drei neu zugewanderten SuS der Gruppe B ist somit die Grundbedeutung des Kompositums *Nussschale* („Schale einer Nuss“) nicht bekannt. Ein neu zugewandeter Schüler (Habib) gibt auch an, dass ihm *Nuss* ebenfalls unbekannt ist. Somit ist die Unterstützung des Interviewers notwendig, der den neu zugewanderten SuS der Gruppe B verstehensrelevantes Wissen (sprachliches, geografisches und politisches Wissen) vermittelt, um so eine Verstehensgrundlage für sie zu schaffen (Wissensaufbau, verstehensermöglichende Unterstützungshandlungen). Ein neu zugewandeter Schüler dieser Altersgruppe (Habib) vermutet zunächst, dass *Nussschale* einen Ort in Spanien meint. Der andere neu zugewanderte Schüler dieser Gruppe (Adri) vermutet hingegen zunächst, dass damit gemeint ist, dass die Nussschale schwierig zu öffnen ist und der Mann deshalb Schwierigkeiten hat, hineinzukommen. Die neu zugewanderte Schülerin (Hadil) kann, obwohl ihr die Grundbedeutung von *Nussschale* nicht bekannt ist, auf die Bedeutung ‚Boot‘ schließen. Sie versteht *Nussschale* jedoch nicht metaphorisch, sondern erschließt sich aus dem Zusammenhang (v.a. durch ‚Insel‘) die aktuelle Bedeutung eines ihr zuvor unbekanntem Ausdrucks. Die anderen beiden neu zugewanderten Schüler können mit der Unterstützung des Interviewers sich auch die Bedeutung ‚Boot‘ erschließen. Habib versteht *Nussschale* dann als ein aus Holz selbstgebautes Boot, das zerbrechlich und minderwertig ist. Die neu zugewanderten SuS sind dazu in der Lage, Analogien zu bilden (z.B. entspricht die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte der Schwimmfähigkeit eines Bootes oder der Hohlraum im Inneren einer Nussschale entspricht dem Hohlraum im Inneren eines Bootes usw.). Da ihr lexikalisch-semantisches Wissen noch nicht ausreichend entwickelt ist, benötigen sie allerdings Unterstützung vom Interviewer (Wissensaufbau, Winks). Selbstständig könnten sie den Ausdruck *Nussschale* im Zusammenhang nicht oder nicht als Metapher verstehen.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Nussschale* der SuS der Altersgruppe B das folgende Bild:

- Die Mehrheit der DaM-SuS dieser Altersgruppe kann die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* aus ihrem mentalen Lexikon abrufen,

da diese Bedeutung Teil des ihnen verfügbaren bzw. bekannten Bedeutungspotentials des Ausdrucks ist und sie auf Basis des Verwendungszusammenhangs diese Bedeutung daraus selektieren können.

- Die Bedeutung ‚Insel‘ ist nicht nur wesentlich für das Erschließen der aktuellen Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale*, sondern auch für die Selektion der entsprechenden Bedeutung (‚kleines Boot‘) aus dem Bedeutungspotential, wenn mehr als nur eine Bedeutung bekannt und verfügbar ist.
- Nur eine DaM-Schülerin dieser Altersgruppe muss sich die aktuelle, metaphorische Bedeutung erschließen. Das gelingt ihr; sie geht allerdings nicht selbstständig explizit auf den emergenten Bedeutungsaspekt ein. Ohnehin geht nur ein DaM-Schüler der Gruppe B darauf ein, dass ein mit dem Ausdruck *Nussschale* benanntes Boot ungeeignet ist für das Fluchtvorhaben des Mannes.
- Eine DaM-Schülerin kann den Ausdruck als Metapher identifizieren und benennen.
- Alle DaZ-SuS der Gruppe B müssen sich die Bedeutung von *Nussschale* erschließen. Ihnen ist die Grundbedeutung (‚Schale einer Nuss‘) zwar bekannt, sie kennen aber alle nicht die Bedeutung ‚kleines Boot‘.
- Nur eine DaZ-Schülerin der Gruppe B kann mehr oder weniger ein vollständiges Verständnis der aktuellen Bedeutung herstellen. Die beiden DaZ-Schüler dieser Altersgruppe kommen zu einem abweichenden oder unvollständigen Verständnis (‚versteckter Ort‘, ‚Boot‘). Dabei übertragen sie den Aspekt der Größe nicht und/oder stellen sich eine ganze Nussschale vor, wodurch sie zu einem vom Gemeinten abweichenden Verständnis kommen.
- Allen DaZ-SuS der Gruppe B ist die Grundbedeutung von *Nussschale* bekannt.
- Ein DaZ-Schüler dieser Gruppe kann den Ausdruck als Metapher identifizieren und benennen, gelangt aber zunächst zu einem abweichenden Verständnis. Erst mit der Unterstützung des Interviewers kann er sich die Bedeutung ‚Boot‘ erschließen.
- Zwei von drei DaZ-SuS bilden die Analogie, dass der Hohlraum im Inneren einer Nussschale dem Hohlraum im Inneren eines Bootes entspricht.

- Insbesondere die Bedeutung ‚Insel‘ ist für das Erschließen der aktuellen Bedeutung im Zusammenhang relevant.
- Den neu zugewanderten SuS der Altersgruppe B sind nicht alle Wörter im Textstimulus bekannt. Sie kennen u.a. auch zum Teil die Grundbedeutung von *Nussschale* nicht.
- Zwei von drei neu zugewanderten SuS dieser Gruppe nehmen aufgrund der Formähnlichkeit an, dass *Schale* ‚Schal‘ bedeutet und es sich dabei um eine spezifisch flektierte Form handelt.
- Durch den Verwendungszusammenhang (v.a. ‚Insel‘) kann eine neu zugewanderte Schülerin – ohne überhaupt die Grundbedeutung von *Nussschale* zu kennen – auf die Bedeutung ‚Boot‘ schließen. Sie versteht den Ausdruck somit aber nicht als Metapher.
- Die anderen beiden neu zugewanderten Schüler benötigen die Unterstützung des Interviewers. Ohne sie können sie kein adäquates Verständnis herstellen. Ihre exothetisierten Vermutungen haben dann eher den Charakter des Ratens.
- Auch die neu zugewanderten SuS der Gruppe B können Analogien bilden (z.B. entspricht der Hohlraum im Inneren einer Nussschale dem Hohlraum im Inneren eines Bootes, die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte entspricht der Schwimmfähigkeit eines Bootes).

Die Mehrheit der DaM-Schüler der Gruppe C (vermutlich betrifft das sogar alle) kennt die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht und muss sie sich aus dem Zusammenhang erschließen. Das gelingt jedoch nicht allen von ihnen und teilweise auch nur mit Unterstützung. Für einen DaM-Schüler dieser Altersgruppe (Luca) ist der Ausdruck *Nussschale* fest mit dem Charakteristikum ‚klein‘ verbunden, er kann sich jedoch nicht erschließen, dass im konkreten Verwendungszusammenhang ein kleines Boot gemeint ist. Dabei verfügt er über metasprachliches Reflexionsvermögen und kann den Ausdruck als Stilmittel identifizieren und benennen. Zudem greift er auf sein mehrsprachiges mentales Lexikon (Englisch als schulisch vermittelte Fremdsprache) zu. Ein anderer DaM-Schüler der Gruppe C (Lukas) schließt zunächst auf die Bedeutung ‚sicheres Transportmittel‘, da die Härte einer Nussschale für ihn das saliente und zu übertragende Charakteristikum ist. Dabei stellt er sich jedoch eine ganze Nussschale vor. Erst durch

den Wink des Interviewers, sich nur die untere Nussschalenhälfte vorzustellen, kann er sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ erschließen. Er erkennt die Unverträglichkeit bzw. den Widerspruch, was zum Suspendieren der Grundbedeutung, die ihm – wie den anderen auch – bekannt ist, führt. Dann bildet er die Analogie, dass der Hohlraum im Inneren der Nussschale dem Hohlraum im Inneren eines Bootes entspricht. Der dritte DaM-Schüler der Gruppe C (René) gibt an, dass ihm die Bedeutung ‚kleines Boot‘ bereits bekannt war, erweckt jedoch den Anschein, dass er sich die Bedeutung erschließen muss. Das gelingt ihm auch. Er bildet die folgenden Analogien: Die Wasserdichtigkeit einer Nussschalenhälfte entspricht der Wasserdichtigkeit eines Bootes und die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte entspricht der Schwimmfähigkeit eines Bootes. René überträgt auch den Größenaspekt, wobei für ihn sowohl ‚klein‘ als auch ‚hart‘ saliente Charakteristika einer prototypischen Nussschale sind. Er stellt außerdem heraus, dass ein mit *Nussschale* benanntes Boot kaum Sicherheit auf dem Meer bietet, womit er gewissermaßen den emergenten Bedeutungsaspekt adressiert.

Den DaZ-SuS der Gruppe C ist die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* bekannt. Da sie jedoch die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks nicht kennen, müssen sie sie sich aus dem Zusammenhang erschließen. Ein DaZ-Schüler der Gruppe C (Milo) kann sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ erfolgreich erschließen; er geht allerdings nicht selbstständig explizit auf den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden Bedeutungsaspekt (Emergenz) ein. Die DaZ-Schülerin dieser Altersgruppe schließt auf die Bedeutung ‚enges Gebiet‘ des Ausdrucks und bleibt trotz eines Winks des Interviewers bei dieser Deutung. Dabei geht sie u.E. überwiegend assoziativ vor. Für den anderen DaZ-Schüler dieser Gruppe (Tarik) ist ‚dünn‘ ein salientes Charakteristikum einer prototypischen Nussschale, wobei er nicht zwischen *Schale*₁ und *Schale*₂ (s. Kapitel 6.6.5) unterscheidet. Er schließt daher auf die Bedeutung ‚leichtes, dünnes und unsicheres Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Verwendungszusammenhang. Dabei ist v.a. die Bedeutung des Ausdrucks *Inseln* wichtig. Tarik kann die Widersprüchlichkeit, den Unverträglichkeitsaspekt erkennen, das Zielkonzept erschließen, die Analogie bilden, dass die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte der Schwimmfähigkeit eines Bootes entspricht, und das für ihn saliente Charakteristikum ‚dünn‘ übertragen. Durch die Übertragung entsteht der zusätzliche Bedeutungsaspekt, dass das Boot unsicher ist. Er kann ein

Verständnis herstellen, das jedoch v.a. in der Hinsicht des zu übertragenden Charakteristikums vom Gemeinten abweicht.

Den neu zugewanderten SuS der Gruppe C sind nicht alle Wörter im Textstimulus bekannt. Zwei von drei neu zugewanderte SuS dieser Gruppe kennen die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht. Somit können sie den Ausdruck nicht als Metapher verstehen. Damit sie eine Verstehensgrundlage haben, muss ihnen der Interviewer in der Situation geografisches, politisches und v.a. sprachliches, d.h. lexikalisch-semantisches Wissen vermitteln. Der neu zugewanderte Schüler Aadhi kann sich die Bedeutung ‚kleines Schiff‘ bereits aus dem Zusammenhang erschließen, ohne die Grundbedeutung von *Nussschale* zu kennen und vermittelt bekommen zu haben. Dabei nutzt er stimulusexternes Komplementärwissen, um seine Verstehensgrundlage zu supplementieren: Einerseits greift er dabei auf ein Stereotyp sowie auf das Wissen, dass aktuell viele Afrikaner in die EU fliehen möchten, zurück. Das Charakteristikum ‚klein‘ leitet er vom Stereotyp her. Zwei von drei neu zugewanderten SuS der Gruppe C greifen auf Supplementierungen zurück. Eine neu zugewanderte Schülerin dieser Gruppe (Layla) kann ‚klein‘ als salientes Charakteristikum verstehen, kommt aber zu der Deutung, dass ein kleines Dorf gemeint ist. Die andere neu zugewanderte Schülerin (Amna) kann sich durch die Unterstützung des Interviewers die Bedeutung ‚kleines, dünnes Boot‘ erschließen. Für sie sind ‚klein‘ und ‚dünn‘ saliente Charakteristika einer prototypischen Nussschale. Die neu zugewanderten SuS dieser Gruppe können Analogien bilden (die Schwimmfähigkeit einer Nussschalenhälfte entspricht der Schwimmfähigkeit eines Bootes, die verholzte Fruchtwand entspricht dem Holzrumpf eines Bootes).

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Nussschale* der SuS der Altersgruppe C das folgende Bild:

- Die Mehrheit der DaM-Schüler der Gruppe C kennt die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht. Somit können sie diese Bedeutung nicht aus dem Bedeutungspotential des Ausdrucks, das in ihrem mentalen Lexikon gespeichert ist, abrufen, sondern müssen sich die Bedeutung erschließen.
- Die Grundbedeutung ist allen DaM-Schülern dieser Gruppe bekannt.

- Ein DaM-Schüler (Luca) verbindet das Charakteristikum ‚klein‘ fest mit dem Ausdruck *Nussschale*, kann aber nicht sagen, dass mit *Nussschale* im Zusammenhang ‚kleines Boot‘ gemeint ist. Ein anderer DaM-Schüler (Lukas) schließt zunächst auf die Bedeutung ‚sicheres Transportmittel‘, da er sich eine ganze, geschlossene Nussschale vorstellt. Er kann sich nach einem Wink des Interviewers die Bedeutung ‚kleines Boot‘ erschließen. Lediglich der dritte DaM-Schüler der Gruppe C (René) kann eigenständig die Bedeutung ‚kleines Boot‘ herausstellen und den emergenten Aspekt adressieren.
- Die DaM-Schüler dieser Gruppe können die Grundbedeutung suspendieren, die Mehrheit von ihnen (zwei von drei) kann – teilweise mit Unterstützung – auf ein Boot schließen, Analogien bilden (Hohlraum, Wasserdichtigkeit, Schwimmfähigkeit), das Charakteristikum ‚klein‘ in den Wirklichkeitsbereich des Bootes – d.h. auf das Konzept BOOT (Zieldomäne) – übertragen.
- Die DaZ-SuS der Gruppe C verfügen ebenfalls nicht über das vollständige Bedeutungspotential des Ausdrucks *Nussschale*. Ihnen allen ist die Grundbedeutung bekannt. Zwei von ihnen können sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ erschließen. Dafür suspendieren sie die bekannte Grundbedeutung, schließen auf ein Boot, bilden Analogien (z.B. Schwimmfähigkeit) und übertragen Charakteristika auf das Konzept BOOT. Auch der emergente Aspekt wird teilweise adressiert.
- Die DaZ-Schülerin dieser Altersgruppe schließt auf die Bedeutung ‚enges Gebiet‘. Der DaZ-Schüler Tarik überträgt die Charakteristika ‚klein‘ und ‚dünn‘ auf das Konzept BOOT und kommt so zu der Deutung ‚leichtes, dünnes und unsicheres Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Verwendungszusammenhang. Die Deutung, dass das Boot unsicher ist, ist u.E. bereits ein Resultat der Übertragung der Charakteristika ‚klein‘ und ‚dünn‘ vor dem Hintergrund des Fluchtvorhabens. Der DaZ-Schüler Milo kann scheinbar relativ mühelos auf die Bedeutung ‚kleines Boot‘ schließen, geht allerdings selbstständig nicht explizit auf den emergenten Bedeutungsaspekt ein.
- Insbesondere ‚Insel‘ ist wichtig für das Erschließen der Bedeutung ‚kleines Boot‘.

- Die neu zugewanderten SuS der Gruppe C kennen nicht alle Wörter im Textstimulus. Zwei von ihnen kennen die Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* nicht.
- Der Interviewer muss die neu zugewanderten SuS unterstützen, indem er ihnen verstehensrelevantes Wissen vermittelt.
- Das synsemantische Umfeld – v.a. die Bedeutung ‚Insel‘ – ist auch wichtig für die Schlussprozeduren der neu zugewanderten SuS.
- Ein neu zugewandelter Schüler kann sich die Bedeutung ‚kleines Schiff‘ erschließen, obwohl ihm die Grundbedeutung nicht bekannt ist; somit versteht er *Nussschale* nicht als Metapher.
- Eine neu zugewanderte Schülerin kann ‚klein‘ als salientes Charakteristikum einer prototypischen Nussschale identifizieren; sie kommt jedoch lediglich zu der Deutung ‚kleines Dorf‘ des Ausdrucks *Nussschale*. Die andere neu zugewanderte Schülerin kann mit der Unterstützung des Interviewers auf die Bedeutung ‚kleines, dünnes Boot‘ schließen.
- Die neu zugewanderten SuS dieser Gruppe können den emergenten Bedeutungsaspekt nicht verstehen.
- Sie nutzen teilweise stimulousexternes Komplementärwissen zur Supplementierung ihrer Deutungsgrundlage.
- Auch die neu zugewanderten SuS der Gruppe C können Analogien bilden (z.B. Schwimmfähigkeit).

7.6.4 *Schmiermittel*

Allen DaM-SuS der Gruppe A ist die Aussage über Respekt unbekannt. Sie kennen jedoch alle Wörter im Textstimulus; somit ist ihnen allen auch die Grundbedeutung des Kompositums *Schmiermittel* bekannt. Zwei von drei DaM-SuS der Gruppe A können beide Metaphern – sowohl *Schmiermittel* als auch *Reibung* – verstehen (Julia und Lars). Nur eine DaM-Schülerin dieser Gruppe (Elisabeth) kann beide Metaphern nicht verstehen, obwohl sie ein typisches Schmiermittel benennen kann (Öl). Allerdings versteht sie den Konzeptkern von SCHMIERMITTEL (Verwendungszweck bzw. Funktionszusammenhang) nicht. Dadurch gelingt es ihr nicht, diesen zu identifizieren und ihn in den (sprachlich aufgerufenen und mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Respekts (Zieldomäne), d.h. auf das Konzept RESPEKT zu übertragen. Den beiden anderen DaM-SuS

hingegen gelingt die Übertragung, wodurch sie sich die aktuelle, metaphorische Bedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* im Zusammenhang erschließen können. Julia verfügt möglicherweise lediglich über einen vagen Pseudobegriff zu *Schmiermittel*, kann sich die Bedeutung dennoch erschließen. Lars macht Gebrauch von der Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll.

Den DaZ-Schülerinnen der Gruppe A hingegen sind teilweise nicht alle Wörter im Textstimulus bekannt. Somit haben sie im Vergleich zu ihren DaM-Peers der Gruppe A einen Nachteil im lexikalisch-semanticen Bereich. Sie sind alle nicht in der Lage, sich die Bedeutung von *Schmiermittel* zu erschließen – trotz der Unterstützung des Interviewers. Die im Textstimulus getroffene Aussage über Respekt ist ihnen bisher nicht begegnet. Zwei von ihnen verstehen *Reibung* als Metapher („Streit“), *Schmiermittel* verstehen sie alle drei unterschiedlich: Adalya denkt, dass *Schmiermittel* im Sinne von ‚unsauber schreiben‘ zu verstehen ist. Emel denkt, dass *Schmiermittel* ‚Streichfett‘ bzw. ‚Butter‘ bedeutet. Auch nachdem ihr der Interviewer die Grundbedeutung von *Schmiermittel* vermittelt hat, kann sie das Gemeinte nicht verstehen und produziert lediglich eine Inhaltswiedergabe. Der Symbolfeldausdruck *schmier-*, das Determinans im Determinativkompositum *Schmiermittel*, dient zwei von drei DaZ-Schülerinnen der Gruppe A als Grundlage zum Erschließen der (Grund-)Bedeutung von *Schmiermittel*. Dabei knüpfen sie an unterschiedlichen Bedeutungen des polysemen Symbolfeldausdrucks *schmier-* an. Ihnen gelingt es auf diese Weise nicht, sich die Bedeutung zu erschließen. Die dritte DaM-Schülerin dieser Gruppe (Ece) assoziiert *Schmiermittel* mit der Bedeutung ‚Heilmittel‘. Sie tauscht gewissermaßen das Determinans aus. Der Symbolfeldausdruck *schmier-* kommt zudem auch in medizinischen Zusammenhängen vor (z.B. *schmieren* als Auftragen einer (medizinischen) Salbe, *Schmierinfektion* etc.), sodass es möglich ist, dass sie in dieser Hinsicht eine Verbindung sieht. Jedenfalls kann sie sich so das Gemeinte ebenfalls nicht erschließen. Alle drei DaZ-Schülerinnen der Gruppe A machen von der Maxime Gebrauch, dass man seine Mitmenschen respektvoll behandeln soll.

Auch den neu zugewanderten SuS der Gruppe A fehlt es an sprachlichem – v.a. lexikalisch-semanticen – Wissen. Ihnen sind nicht alle Wörter im Textstimulus bekannt. Sie alle kennen die Grundbedeutung von *Schmiermittel* nicht und können sich die aktuelle Bedeutung des Ausdrucks trotz der Unterstützung des Interviewers nicht erschließen.

Überhaupt verstehen sie den Textstimulus kaum oder nur vor dem Hintergrund der Maxime, dass man seine Mitmenschen respektvoll behandeln soll. Zwei von ihnen machen von dieser Maxime Gebrauch, um ihre Verstehensfolie zu supplementieren.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Schmiermittel* der SuS der Altersgruppe A das folgende Bild:

- Allen SuS ist die im Textstimulus getroffene Aussage über Respekt in der Form unbekannt.
- Den DaM-SuS sind alle Wörter bekannt, sie kennen alle auch die Grundbedeutung von *Schmiermittel*.
- Zwei von drei DaM-SuS können sich die aktuelle Bedeutung von *Schmiermittel* erschließen, sie verstehen den Ausdruck als Metapher. Auch *Reibung* können sie als Metapher verstehen.
- Zwei von drei DaZ-Schülerinnen können ebenfalls *Reibung* als Metapher verstehen. Allerdings versteht keine DaZ-Schülerin der Gruppe A die Metapher *Schmiermittel*.
- Den neu zugewanderten SuS der Gruppe A fehlt lexikalisch-semantisches Wissen. Sie verstehen den Textstimulus kaum und die Metapher *Schmiermittel* trotz Unterstützung nicht.
- In allen Sprachaneignungsprofilgruppen (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) der Gruppe A setzen SuS die Maxime, dass man respektvoll mit Mitmenschen umgehen soll, als Komplementärwissen zur Supplementierung ihrer Verstehensgrundlage ein. Lediglich ein Schüler – der DaM-Schüler Lars –, der Gebrauch von der Maxime macht, versteht die Metapher *Schmiermittel*. Maximierenwissen ohne das grundlegende sprachliche Wissen führt demnach nicht dazu, dass SuS sich die Bedeutung eines metaphorisch verwendeten Ausdrucks erschließen können. Metaphern werden in erster Linie durch sprachliches – in diesem Fall lexikalisch-semantisches – Wissen verstanden. Supplemente können fehlendes verstehensrelevantes sprachliches Wissen nicht ersetzen.

Den DaM-SuS der Gruppe B sind wie ihren jüngeren Peers auch alle Wörter im Textstimulus bekannt. Ein DaM-Schüler dieser Altersgruppe (Emil) ist sogar der Auffassung,

diese Aussage über Respekt bereits rezipiert zu haben. Als einziger Schüler dieser Gruppe (DaM-SuS der Gruppe B) kann er sich die Bedeutung der Metapher *Schmiermittel* mehr oder weniger erschließen. Auch *Reibung* versteht er als Metapher, ebenso wie die DaM-Schülerin Hanne. Die andere DaM-Schülerin (Efi) versteht *Reibung* hingegen nicht; sie schließt auf die (aktuelle) Bedeutung ‚Plan, der aufgeht‘ des Ausdrucks *Reibung* im Zusammenhang. Zwei von drei DaM-SuS der Gruppe B machen von der Maxime Gebrauch, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll. Eine Schülerin (Efi) liest fälschlicherweise *Schiermittel* statt *Schmiermittel* und versucht, sich die Bedeutung dieses Pseudowortes aus dem Zusammenhang zu erschließen. Zwei von drei DaM-SuS der Altersgruppe B scheitern beim Verstehen der Metapher *Schmiermittel* u.E. deswegen, weil sie nur über einen vagen Pseudobegriff zum Ausdruck verfügen und den Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL nicht verstanden bzw. verinnerlicht haben.

Alle drei DaZ-SuS der Gruppe B kennen die Grundbedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel* nicht. Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass sie alle die Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll, zwecks Supplementierung ihrer Deutungsgrundlage nutzen. Die Bestandteile des Kompositums *Schmiermittel* (der Symbolfeldausdruck *schmier-* als Determinans und der Symbolfeldausdruck *Mittel* als Determinatum) sind ihnen bekannt. Sie alle können sich – teilweise durch die Unterstützung des Interviewers – die Bedeutung der Metapher *Reibung* erschließen, *Reibung* als ‚Streit‘ verstehen. Zwei von ihnen bilden jedoch keine Analogien und verstehen den Konzeptkern von SCHMIERMITTEL nicht. Ein DaZ-Schüler dieser Gruppe (Meran) produziert zunächst eine Inhaltswiedergabe, was u.E. ein Symptom eines Nicht-Verstehens ist. Zwei DaZ-Schüler der Gruppe B (Meran und Şahin) können jeweils ein Schmiermittel (*superordinate level*) benennen (Öl (*basic level*), WD-40 (*subordinate level*)). Einem DaZ-Schüler dieser Gruppe (Şahin) scheint bewusst zu sein, dass *Schmiermittel* – wie er selbst sagt – in einem übertragenen Sinn verwendet wird. Er verfügt demnach über ein Metaphernkonzept und metasprachliches Reflexionsvermögen. Dieser DaZ-Schüler der Gruppe B versteht auch als einziger seiner Gruppe beide Metaphern. Er kann Analogien bilden und den Zweck eines Schmiermittels auf den Wirklichkeitsbereich des Respekts übertragen.

Den neu zugewanderten SuS der Altersgruppe B fehlt für das Metaphernverstehen im Vergleich zu ihren DaM- und DaZ-Peers v.a. lexikalisch-semantisches Wissen. Ihnen ist

die (Grund-)Bedeutung diverser Ausdrücke im Textstimulus nicht bekannt. Sie alle nutzen die oben genannte Maxime, um ihre Verstehensgrundlage zu supplementieren. Zwei von ihnen verstehen mehr oder weniger *Reibung* als Metapher, nachdem ihnen der Interviewer zuvor die Grundbedeutung des Ausdrucks vermittelt hat. Trotz seiner Unterstützung (Wissensaufbau) verstehen sie alle die Metapher *Schmiermittel* nicht, da sie nur über einen vagen Pseudobegriff zum Ausdruck *Schmiermittel* verfügen und überwiegend die Maxime als Verstehensfolie heranziehen. Bei einem neu zugewanderten Schüler der Gruppe B (Habib) lässt sich die Strategie beobachten, dass er basierend auf Formähnlichkeit zu einem Ausdruck, dessen Bedeutung er kennt, versucht, sich die Bedeutung eines ihm nicht bekannten Ausdrucks zu erschließen.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Schmiermittel* der SuS der Altersgruppe B das folgende Bild:

- Die DaM-SuS der Gruppe B kennen die Bedeutung aller Ausdrücke im Textstimulus. Jedoch versteht nur ein DaM-Schüler dieser Gruppe die Metapher *Schmiermittel*. Er und eine weitere DaM-Schülerin verstehen die Metapher *Reibung*.
- Zwei DaM-Schülerinnen der Gruppe B scheitern daran, dass sie nur über einen vagen Pseudobegriff zu *Schmiermittel* verfügen und den Konzeptkern nicht verstehen können, den es zu übertragen gilt. Sie nutzen zudem die Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll, um ihre Verstehensfolie zu supplementieren. Auf diese Weise können sie das Gemeinte – die Metapher *Schmiermittel* – nicht verstehen.
- Allen drei DaZ-SuS dieser Altersgruppe ist die Grundbedeutung von *Schmiermittel* nicht bekannt. Sie alle greifen auch auf die Maxime zurück. Ein DaZ-Schüler kann sich die Grundbedeutung aus dem Zusammenhang erschließen. Er versteht auch, dass es sich dabei um eine Metapher handelt, kann Analogien bilden und den Zweck eines Schmiermittels in den (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereich des Respekts übertragen (Zieldomäne). So kann er sich auch die metaphorische Bedeutung erschließen. Auch die Metapher *Reibung* versteht er. Zwar macht auch er Gebrauch von der Maxime, dass man respektvoll mit seinen Mitmenschen umgehen soll, er kann sich aber v.a. über das im Textstimulus an der

sprachlichen Oberfläche realisierte Wissen die Bedeutung der Metaphern erschließen.

- Die anderen DaZ-SuS dieser Gruppe scheitern v.a. daran, dass sie nur über einen Pseudobegriff zu *Schmiermittel* verfügen, keine Analogien bilden und den Zweck eines Schmiermittels (Konzeptkern) nicht übertragen können.
- Alle neu zugewanderten SuS der Gruppe B können die Metapher *Schmiermittel* nicht verstehen, v.a. weil ihnen lexikalisch-semantisches Wissen fehlt. Sie kennen die Bedeutung diverser Ausdrücke im Textstimulus nicht; dazu gehört auch die Grundbedeutung des Ausdrucks *Schmiermittel*. Sie greifen wie ihre DaM- und DaZ-Peers auf die Maxime zurück, um ihre Verstehensgrundlage zu supplementieren. Der Anteil ihres sprachlichen Wissens ist aber – trotz interviewseitiger Unterstützung – zu gering, um auf diese Weise ein Verständnis des Gemeinten herstellen zu können. Die Supplemente fungieren weniger als unterstützende Zusätze, sondern vielmehr als Ersatz fehlenden (verstehens)relevanten Wissens. Darüber hinaus versucht ein neu zugewandeter Schüler dieser Gruppe, sich die Bedeutung von *Schmiermittel* über einen entfernt formähnlichen Ausdruck, dessen Bedeutung ihm bekannt ist, zu erschließen.
- Obwohl jeweils ein DaM- und ein DaZ-Schüler der Gruppe B sich die metaphorische Bedeutung von *Schmiermittel* erschließen können, zeigt sich, dass die DaM-SuS insgesamt Vorteile im lexikalisch-semantischen Bereich gegenüber ihren DaZ-Peers der Altersgruppe B haben. In dieser Hinsicht ist das sprachliche Wissen der neu zugewanderten SuS dieser Gruppe vergleichsweise am wenigsten entwickelt.

Zwei von drei DaM-Schüler der Altersgruppe C können die Metapher *Schmiermittel* verstehen. Ein DaM-Schüler dieser Gruppe (Luca) kann die Metapher *Schmiermittel* v.a. dadurch verstehen, dass er den Ausdruck mit der idiomatischen Wendung *wie geschmiert laufen* verknüpft. Er kann auf sein sprachliches Wissen zu- bzw. zurückgreifen und muss kein zusätzliches Wissen heranziehen, um sich die Bedeutung der Metapher zu erschließen. Die Grundbedeutung von *Schmiermittel* ist ihm bekannt und er kann Öl als ein typisches Schmiermittel benennen. Ein anderer DaM-Schüler der Gruppe C

(Lukas) muss sich zunächst an einem Verwendungsbeispiel in der Vorstellung den Zusammenhang zwischen einem Schmiermittel und Reibung, d.h. den Zweck eines Schmiermittels (Konzeptkern) bewusst machen. Nachdem ihm das gelungen ist, kann er sich die aktuelle Bedeutung von *Schmiermittel* ebenfalls erschließen. Der dritte DaM-Schüler dieser Gruppe (René) verfügt nur über einen vagen Pseudobegriff zu *Schmiermittel* und macht von stimulousexternem Komplementärwissen Gebrauch (Maxime und Wissen über die aktuelle Flüchtlingspolitik), um seine Deutungsbasis zu supplementieren. Auf diese Weise kann er das Gemeinte nicht verstehen; er versteht weder die Metapher *Schmiermittel* noch die Metapher *Reibung*.

Alle DaZ-SuS der Gruppe C können die Metapher *Schmiermittel* nicht selbstständig verstehen. *Reibung* verstehen hingegen alle DaZ-SuS dieser Gruppe als Metapher. Ein DaZ-Schüler (Milo) kann Öl als typisches Schmiermittel benennen. Da ihm der Konzeptkern von SCHMIERMITTEL (der Zweck) jedoch nicht bewusst zu sein scheint, kann er diesen Bedeutungsaspekt nicht auf das Konzept RESPEKT (bildempfangender Bereich, Zieldomäne) übertragen. Im sprachlichen Wissen der DaZ-SuS dieser Gruppe ist der polyseme Symbolfeldausdruck *schmier-* mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden: Ein DaZ-Schüler (Milo) assoziiert *Schmiermittel* mit *jemanden schmieren* in Sinne von ‚jemanden bestechen‘ (*Schmiergeld*). Die DaZ-Schülerin der Gruppe C (Ronahi) verbindet *schmier-* mit der Bedeutung ‚unsauber schreiben‘ und versucht auf dieser Basis ein Verständnis herzustellen. Der andere DaZ-Schüler dieser Gruppe (Tarik) assoziiert *Schmiermittel* mit der Kollokation *Butterbrot schmieren* und versteht auf dieser Basis *Schmiermittel* in der Bedeutung ‚Streichfett‘ bzw. ‚Butter‘. Sie alle verfügen lediglich über einen Pseudobegriff zu *Schmiermittel*, d.h., sie haben den Konzeptkern nicht begriffen bzw. verinnerlicht. Auf dieser Basis können sie das Gemeinte nicht selbstständig verstehen. Zwar können sie das Gemeinsame im Unterschiedlichen identifizieren und Analogien bilden, sie können jedoch den Zweck eines Schmiermittels nicht in den sprachlich aufgerufenen und mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich des Respekts übertragen. Ein DaZ-Schüler (Tarik) kann sich das Gemeinte (die Bedeutung der Metapher *Schmiermittel*) nach der Hinführung durch den Interviewer (Winks) noch erschließen; selbstständig hätte er das jedoch nicht leisten können.

Den neu zugewanderten SuS der Gruppe C sind diverse Ausdrücke im Textstimulus – einschließlich der Grundbedeutung von *Schmiermittel* – unbekannt. Auch nachdem der Interviewer ihnen die Grundbedeutung von *Schmiermittel* vermittelt hat, können sie die Metapher nicht verstehen. Ihnen fehlt v.a. lexikalisch-semantisches Wissen. Zwei von ihnen nutzen stimulousexternes Komplementärwissen als Supplementierung. Ihre lexikalisch-semantische Verstehensbasis ist aber nicht ausreichend, sodass die Supplementierung eher den Charakter eines Ersatzes als den einer (Wissens-)Anreicherung hat.

Aus diesen Befunden ergibt sich für das Verständnis des Ausdrucks *Schmiermittel* der SuS der Altersgruppe C das folgende Bild:

- Ein DaM-Schüler der Gruppe C kann sich die Bedeutung der Metapher *Schmiermittel* durch sein sprachliches Wissen erschließen. Ein weiterer DaM-Schüler dieser Gruppe versteht ebenfalls die Metapher *Schmiermittel* selbstständig, nachdem er sich den Zweck als Konzeptkern von SCHMIERMITTEL an einem Verwendungsfall in der Vorstellung bewusst gemacht hat. Der dritte DaM-Schüler kann beide Metaphern im Textstimulus nicht verstehen. Er macht Gebrauch von Komplementärwissen, um seine Deutungsgrundlage zu supplementieren.
- Die DaZ-SuS der Gruppe C können die Metapher *Schmiermittel* selbstständig alle nicht verstehen. Die Metapher *Reibung* hingegen verstehen sie alle. Ihnen ist die Grundbedeutung des Kompositums *Schmiermittel* nicht bekannt, sie verfügen lediglich über einen Pseudobegriff zum Ausdruck. Die Schwierigkeit scheint v.a. im polysemen Symbolfeldausdruck *schmier-* (Determinans) begründet zu liegen. Ein DaZ-Schüler verbindet damit *jemanden schmieren* (,jemanden bestechen'); die DaZ-Schülerin dieser Gruppe ruft die Bedeutung ,unsauber schreiben' aus ihrem mentalen Lexikon zum Ausdruck *schmier-* ab und versucht auf dieser Grundlage, sich die Bedeutung des Kompositums zu erschließen. Der andere DaZ-Schüler der Gruppe C ruft die Kollokation *Butterbrot schmieren* aus seinem mentalen Lexikon ab und versteht auf dieser Basis *Schmiermittel* in der Bedeutung ,Streichfett'. Anschließend versucht er, sich die aktuelle Bedeutung des Kompositums im Verwendungszusammenhang über Analogiebildung und auf der Bedeutung ,Streichfett' basierend zu erschließen.

- Die neu zugewanderten SuS der Gruppe C verstehen die Metapher *Schmiermittel* nicht. Ihnen fehlt v.a. das lexikalisch-semantische Wissen. Sie machen Gebrauch von stimulousexternem Komplementärwissen, um ihre Deutungsgrundlage zu supplementieren, ersetzen diese aber eher, als dass sie sie anreichern. So können sie weder *Schmiermittel* als Metapher noch den Inhalt des Textstimulus verstehen.
- Insgesamt schneiden die DaM-Schüler der Gruppe C am besten ab. Dann folgen die DaZ-SuS. Am wenigsten verstehen die neu zugewanderten SuS der Gruppe C.

7.6.5 Gesamtüberblick der Ergebnisse zum Metaphernverstehen (binär kodiert)

Die nachfolgende Tabelle stellt den Versuch dar, das Metaphernverstehen der SuS binär zu kodieren (*verstanden vs. nicht verstanden*). Eine derartige Klassifikation wird weder dem Studiendesign noch dem methodischen Zugriff inklusive der qualitativ ausgerichteten Auswertung noch der Komplexität der individuellen Verstehensprozesse gerecht. Hinzu kommt, dass die für die Studie selektierten Determinativkomposita sich unterscheiden. Während *Flüchtlingsstrom* nicht per se als Metapher verwendet wird, werden die Ausdrücke *Asyl-Lotterie*, *Nussschale* und *Schmiermittel* metaphorisch verwendet. Auch sie unterscheiden sich in verschiedenen Hinsichten voneinander (z.B. muss das Konzept BOOT im Fall von *Nussschale* erschlossen werden, bei *Schmiermittel* ist der bildempfangende Wirklichkeitsbereich (Zieldomäne, das Konzept RESPEKT) hingegen explizit an der sprachlichen Oberfläche realisiert). Auch die Rolle des Forschenden ist eingehend im Rahmen der Auswertung einzubeziehen und zu reflektieren. Für den tabellenartigen Ergebnisüberblick werden daher folgende Reduktionen vorgenommen:

1. Selbstständigkeit: Eine Metapher gilt dann als verstanden, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler sich die aktuelle metaphorische Bedeutung des Ausdrucks selbstständig erschließen kann oder die metaphorische Bedeutung selbstständig aus ihrem/seinem mentalen Lexikon abrufen kann. Eine interviewerseitige Hinführung durch Hinweise (Winks; z.B. Einengung der möglichen Lösungen), wenn eine Schülerin oder ein Schüler zunächst selbstständig ein vom Gemeinten abweichendes Verständnis herstellt, wird nicht als erfolgreiche eigenständige (Verstehens-)Leistung der Schülerin bzw. des Schülers gewertet, auch wenn er oder sie anschließend zu einer richtigen Lösung durch interviewerseitige Winks

geführt werden kann. Ein Wissensaufbau durch den Interviewer (z.B. Vermittlung verstehensrelevanten geografischen, politischen oder sprachlichen Wissens im Fall von *Nussschale*) hingegen wird als Schaffung der Grundbedingungen für das Metaphernverstehen ausgelegt. Dabei handelt es sich u.E. um verstehenser-möglichende Unterstützungshandlungen. Kann eine Schülerin bzw. ein Schüler dann im Anschluss auf dieser Basis ein zutreffendes Verständnis herstellen, wird die Metapher als verstanden gewertet.

2. Übertragung: Eine Metapher wird dann als verstanden kodiert, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler die Übertragung des metaphorischen Aspekts leisten kann. Manche SuS verstehen eine bestimmte Metapher bis zu diesem Punkt, gehen jedoch nicht selbstständig auf den emergenten Bedeutungsaspekt ein (partielles Verstehen). Auch wenn dieser u.E. entscheidend ist für ein vollständiges Verstehen eines metaphorisch verwendeten Ausdrucks, wird dieser Aspekt für die binäre Kodierung ausgeklammert, da in manchen Fällen unklar ist, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden Bedeutungsaspekt (Emergenz) nicht versteht oder einfach nicht explizit darauf eingeht. Letzteres kann der Formulierung der Instruktion bzw. Aufgabenstellung (Handlungsauftrag) geschuldet sein. Forscherseitig hätten alle SuS noch einheitlich danach befragt werden müssen, warum der im Fokus stehende Ausdruck im Textstimulus verwendet wird, was möglicherweise auch überfordernd für SuS sein kann, um so Aussagen dazu zu elizitieren, welche Funktion eine Metapher in einem spezifischen Verwendungszusammenhang erfüllt. Das ist eine metasprachliche Reflexionsleistung, bei der die SuS verstehen müssen, warum AutorInnen, die in der Sprechsituation nicht zugegen sind, ein bestimmtes sprachliches Mittel gewählt haben. Sie müssten gewissermaßen reflektieren, inwiefern ein Teil der Proposition den Sprecherplan illokutiv unterstützt und mitrealisiert. Dazu ist es notwendig, dass sie die Proposition identifizieren und den Sprecherplan eines nicht kopräsenten Sprechers inklusive des illokutiven Punktes rekonstruieren können. Das ist eine komplexe Verstehens- und Reflexionsleistung.

Die nachfolgende Tabellendarstellung ist ohnehin eine Reduktion bzw. Simplifikation, dient aber dennoch dazu, einen groben Überblick darüber zu erhalten, (i) welche Metaphern verständlicher sind als andere, (ii) welcher Sprachaneignungsprofiltyp (DaM-, DaZ- oder neu zugewanderte SuS) Metaphern am häufigsten versteht sowie (iii) wie die

unterschiedlichen Altersgruppen im Vergleich abschneiden. Die gesamte Komplexität des Metaphernverstehens kann in diesem Rahmen nicht abgebildet werden. Auch die unterschiedlichen Komplexitätsgrade der zu verstehenden Metaphern werden gewissermaßen in dieser Kodierung und Darstellung ausgeklammert. Insbesondere die Metapher *Nussschale* ist sehr schwierig mit einem binären System (*verstanden* vs. *nicht verstanden*) zu kodieren, da einerseits zwischen unterschiedlichen Unterstützungsleistungen des Interviewers (qualitativ) zu unterscheiden ist und andererseits das Metaphernverstehen einer Schülerin bzw. eines Schülers teilweise vollständiger ist als das seiner Peers, die aber auch durchaus ein adäquates Verständnis herstellen können. Hinzu kommt die oben erwähnte Problematik, dass nicht alle SuS, die die Übertragung leisten können, den emergenten Bedeutungsaspekt selbstständig thematisieren oder danach befragt wurden.

Metapher	<i>Flüchtlingsstrom</i>	<i>Asyl-Lotterie</i>	<i>Nussschale</i>	<i>Schmiermittel</i>
verstanden von x DaM-SuS der Gruppe A:	3/3	0/3	3/3	2/3
verstanden von x DaM-SuS der Gruppe B:	2/3 ¹²²	1/3	3/3	1/3 ¹²³
verstanden von x DaM-SuS der Gruppe C:	3/3	1/3	1/3	2/3
DaM-SuS gesamt:	8/9 (ca. 89%)	2/9 (ca. 22%)	7/9 (ca. 78%)	5/9 (ca. 56%)
	Durchschnitt (arithmetisches Mittel): ca. 61%			
verstanden von x DaZ-SuS der Gruppe A:	1/3	0/3	1/3	0/3
verstanden von x DaZ-SuS der Gruppe B:	3/3	1/3	1/3	1/3
verstanden von x DaZ-SuS der Gruppe C:	1/3	0/3	1/3	0/3
DaZ-SuS gesamt:	5/9 (ca. 56%)	1/9 (ca. 11%)	3/9 (ca. 33%)	1/9 (ca. 11%)
	Durchschnitt (arithmetisches Mittel): ca. 28%			
verstanden von x SE ¹²⁴ der Gruppe A	0/3	0/3	1/3	0/3
verstanden von x SE der Gruppe B	0/3	0/3	0/3	0/3
verstanden von x SE der Gruppe C	0/3	0/3	1/3	0/3
SE gesamt:	0/9 (0%)	0/9 (0%)	2/9 (ca. 22%)	0/9 (0%)
	Durchschnitt (arithmetisches Mittel): ca. 6%			
alle SuS gesamt:	13/27 (ca. 48%)	3/27 (ca. 11%)	12/27 (ca. 44%)	6/27 (ca. 22%)

Tabelle 20: Überblick zum Metaphernverstehen der DaM-, DaZ- und neu zugewanderten SuS (SE) der Altersgruppen A, B und C zu den vier untersuchten Metaphern

¹²² Efi verwechselt *Strom* mit *Schwarm*, kann auf diese Weise aber dennoch ein durchaus zutreffendes Verständnis herstellen. Aufgrund ihrer Verwechslung und des abweichenden Ansatzpunktes wird ihr Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* jedoch als nicht verstanden gewertet.

¹²³ Efi liest zunächst fälschlicherweise *Schmiermittel* und versucht, diesem Pseudoausdruck eine Bedeutung zuzuordnen und sich das Gemeinte auf dieser Basis zu erschließen. Erst nachdem der Interviewer sie darauf hinweist, dass *Schmiermittel* der Ausdruck ist, um den es geht, und ihr die Grundbedeutung von *Schmiermittel* vermittelt hat, kann sie ein durchaus zutreffendes Verständnis herstellen. Dennoch wird ihr Metaphernverstehen von *Schmiermittel* als nicht verstanden gewertet, da sie zunächst selbstständig einen abweichenden Ansatzpunkt nutzt und zu einer nicht zutreffenden Deutung gelangt.

¹²⁴ Die Abkürzung *SE* wird für *Seiteneinsteiger* verwendet. Damit sind die neu zugewanderten SuS gemeint.

Die Schwierigkeiten einer binären Kodierung in *verstanden* und *nicht verstanden* sind oben bereits kurz thematisiert worden. Dennoch lässt sich durch diese Reduktion das Metaphernverstehen der SuS gut im Überblick darstellen. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die DaM-SuS verstehen die Metaphern *Flüchtlingsstrom*, *Asyl-Lotterie*, *Nussschale* und *Schmiermittel* insgesamt am besten bzw. am häufigsten (insgesamt verstehen 22 DaM-SuS, zehn DaZ-SuS und lediglich zwei neu zugewanderte SuS die Metaphern). Sie 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. Somit haben sie insbesondere im lexikalisch-semantischen Bereich enorme Vorteile ihren mehrsprachigen Peers gegenüber. Dennoch haben auch die DaM-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 u.E. dafür, dass sie insgesamt Förderbedarf im lexikalisch-semantischen Bereich haben. Hinzu kommt, dass auf dieser Grundlage zu vermuten ist, dass sie bestimmte Inhalte in Schulbuchtexten des Regelunterrichts nicht vollständig verstehen und reflektieren können, wodurch sie eine Bildungsbenachteiligung 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 Bildungserfolg haben können. Denn gerade im lexikalisch-semantischen Bereich und beim Verstehen zeigt sich eine eklatante Differenz, der es u.E. sowohl mit didaktischen Instrumenten als auch mit bildungspolitisch induzierten Maßnahmen systematisch zu begegnen gilt.
2. 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. 11 Prozent aller SuS, die an der Studie teilgenommen haben, können sie verstehen. Demnach können SuS lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metaphern (*Flüchtlingsstrom* und *Nussschale*) besser verstehen als neue bzw. kreative Metaphern (*Asyl-Lotterie* und *Schmiermittel*). *Flüchtlingsstrom* wird nicht per se als Metapher verwendet; lediglich das Determinatum *-strom* ist polysem. Die Bedeutungsexpansion (Erweiterung des Bedeutungspotentials) ist metaphorisch

basiert. Um *Flüchtlingsstrom* zu verstehen, müssen die SuS in der Lage sein, den Ausdruck mit seinen Bestandteilen zu analysieren und die entsprechende Bedeutung des polysemen Determinatums aus ihrem mentalen Lexikon zu selektieren bzw. abzurufen. Beim Ausdruck *Nussschale* verfügen die SuS entweder bereits über die metaphorische Bedeutung ‚kleines Boot‘, d.h., diese Bedeutung ist Teil des Bedeutungspotentials des Ausdrucks *Nussschale* und kann aus dem mentalen Lexikon des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin abgerufen werden. Alternativ kennen die SuS nur die Grundbedeutung von *Nussschale* („Schale einer Nuss“) und müssen sich die aktuelle, metaphorische Bedeutung („kleines Boot“) aus dem Verwendungszusammenhang erschließen. Die metaphorische Bedeutung von *Asyl-Lotterie* und *Schmiermittel* hingegen müssen sich alle SuS erschließen, da es sich dabei in erster Linie um neue bzw. kreative Metaphern handelt. *Schmiermittel* hat den Vorteil, dass es sich dabei um ein gängigeres, produktives Bildfeld im Sinne Weinrichs (s. Kapitel 4.3) handelt, das sich in bestimmten sprachlichen Formen niedergeschlagen hat (v.a. in der (idiomatischen) Wendung *wie geschmiert laufen*), sodass SuS, die über dieses sprachliche Wissen verfügen, sich die Bedeutung auch aus Bekanntem herleiten können. In jedem Fall bedarf es schülerseitig metasprachlichen Reflexionsvermögens, um eine Metapher verstehen zu können.

3. Wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Altersgruppen lassen sich nicht erkennen. Es kann auf der Basis der Daten nicht geschlussfolgert werden, dass die Fähigkeit des Metaphernverstehens mit zunehmendem (Lebens-)Alter ansteigt. Die unterschiedlichen Altersgruppen der DaM-SuS bewegen sich auf vergleichbarem Niveau. Das gilt auch für die unterschiedlichen Altersgruppen der neu zugewanderten SuS, wobei für die neu zugewanderten SuS gilt, dass sie alle auf einem verhältnismäßig sehr niedrigen Niveau sind, d.h. insgesamt nur sehr wenig verstehen. Lediglich die Altersgruppe B der DaZ-SuS fällt auf: Die DaZ-SuS dieser Altersgruppe sind fast auf dem Niveau ihrer DaM-Peers und verstehen dreimal häufiger Metaphern als ihre DaZ-Peers der Gruppen A und C. Möglicherweise ist das dem Umstand geschuldet, dass es sich dabei individuell um sehr leistungsstarke SuS handelt. Was im Befragungsdiskurs hinsichtlich der Altersgruppen auffällt und an dieser Stelle hervorzuheben ist, ist, dass das metasprachliche Reflexionsvermögen der älteren SuS – v.a. der Regelklassen-SuS – besser

ausgebildet zu sein scheint. Sie können beispielsweise die soziale Angemessenheit der Verwendung eines Ausdrucks besser einschätzen und negative Bedeutungsnuancen (sogenannte Konnotationen) erkennen. U.E. handelt es sich dabei möglicherweise um Spuren einer u.a. schuldidaktisch weiterentwickelten Reflexions- und Analysefähigkeit.

7.6.6 Wege und Stufen des Metaphernverstehens

Im nachfolgenden Schaubild werden die Wege (und Stufen) dargestellt, wie SuS beim Metaphernverstehen vorgehen können. Dabei gibt es drei Möglichkeiten:

1. Die metaphorische Bedeutung ist Teil des angeeigneten Bedeutungspotentials und kann aus dem mentalen Lexikon der Schülerin bzw. des Schülers abgerufen und selektiert werden. Das ist v.a. bei lexikalisierten bzw. konventionalisierten, jedoch nicht bei neuen bzw. kreativen Metaphern der Fall.
2. Wenn lediglich die Grundbedeutung des Ausdrucks bekannt ist, müssen sich SuS die metaphorische Bedeutung erschließen. Dazu müssen sie den lexikalisch-thematischen Bruch im Verwendungszusammenhang, d.h. in der Kombinatorik erkennen (Widerspruch bzw. Unverträglichkeitsaspekt). Ist das übertragungsempfangende Konzept (Zieldomäne) nicht explizit an der sprachlichen Oberfläche realisiert (wie z.B. das Konzept BOOT im Fall von *Nussschale*), muss es zunächst erschlossen werden. Dann können Analogien zwischen beiden mental repräsentierten Wirklichkeitsbereichen bzw. Konzepten gebildet werden. Die SuS müssen den metaphorischen, d.h. zu übertragenden Bedeutungsaspekt identifizieren und ihn dann auf das übertragungsempfangende Konzept¹²⁵ (Zieldomäne) übertragen. Um die Metapher vollständig verstehen zu können, müssen sie dann noch den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden emergenten Bedeutungsaspekt verstehen. Dieser unterstützt u.E. propositional die Illokution des Sprechers (s. Kapitel 3.2 und Kapitel 3.4).

¹²⁵ Wir haben das übertragungsempfangende Konzept oben (s. Kapitel 4.9) *Ausgangskonzept* genannt. Damit ist dasjenige Konzept gemeint, das durch die Übertragung angereichert bzw. modifiziert wird. *Ausgangskonzept* meint demnach, dass es sich um das gängige, gebräuchliche Konzept handelt. Es kann als übertragungsempfangendes Konzept auch als Zielkonzept der Übertragung konzeptualisiert werden, was zu einer Benennungsproblematik führt. Mit *Ausgangskonzept* ist also immer das übertragungsempfangende Konzept, mit *Vergleichskonzept* das übertragungsspendende Konzept gemeint.

3. Ist die Grundbedeutung des Ausdrucks unbekannt, kann dieser nicht als Metapher verstanden werden, solange die (Verstehens-)Blockade nicht erkannt und diskursiv (durch die Vermittlung der Grundbedeutung) aufgehoben wird.

Ist die Grundbedeutung des metaphorisch verwendeten Ausdrucks bekannt, die aktuelle, metaphorische Bedeutung jedoch unbekannt, so muss diese erschlossen werden.

Die folgenden Schritte werden dabei (mental) durchlaufen:

1. Feststellen, dass die Grundbedeutung im mentalen Lexikon verfügbar ist,
2. Bemerkung der Unverträglichkeit im Verwendungszusammenhang (Grundbedeutung und synsemantisches Umfeld sind nicht kompatibel), was zum Suspendieren der Grundbedeutung für die konkrete Verwendung führt,
3. Erschließen des übertragungsempfangenden Konzepts, falls es nicht an der sprachlichen Oberfläche realisiert ist, und Bilden von (relevanten) Analogien zwischen beiden sprachlich symbolisierten und mental repräsentierten Wirklichkeitsbereichen,
4. Übertragen des metaphorischen Bedeutungsaspekts vom übertragungsspendenden auf das übertragungsempfangende Konzept,
5. Verstehen des emergenten Bedeutungsaspekts.

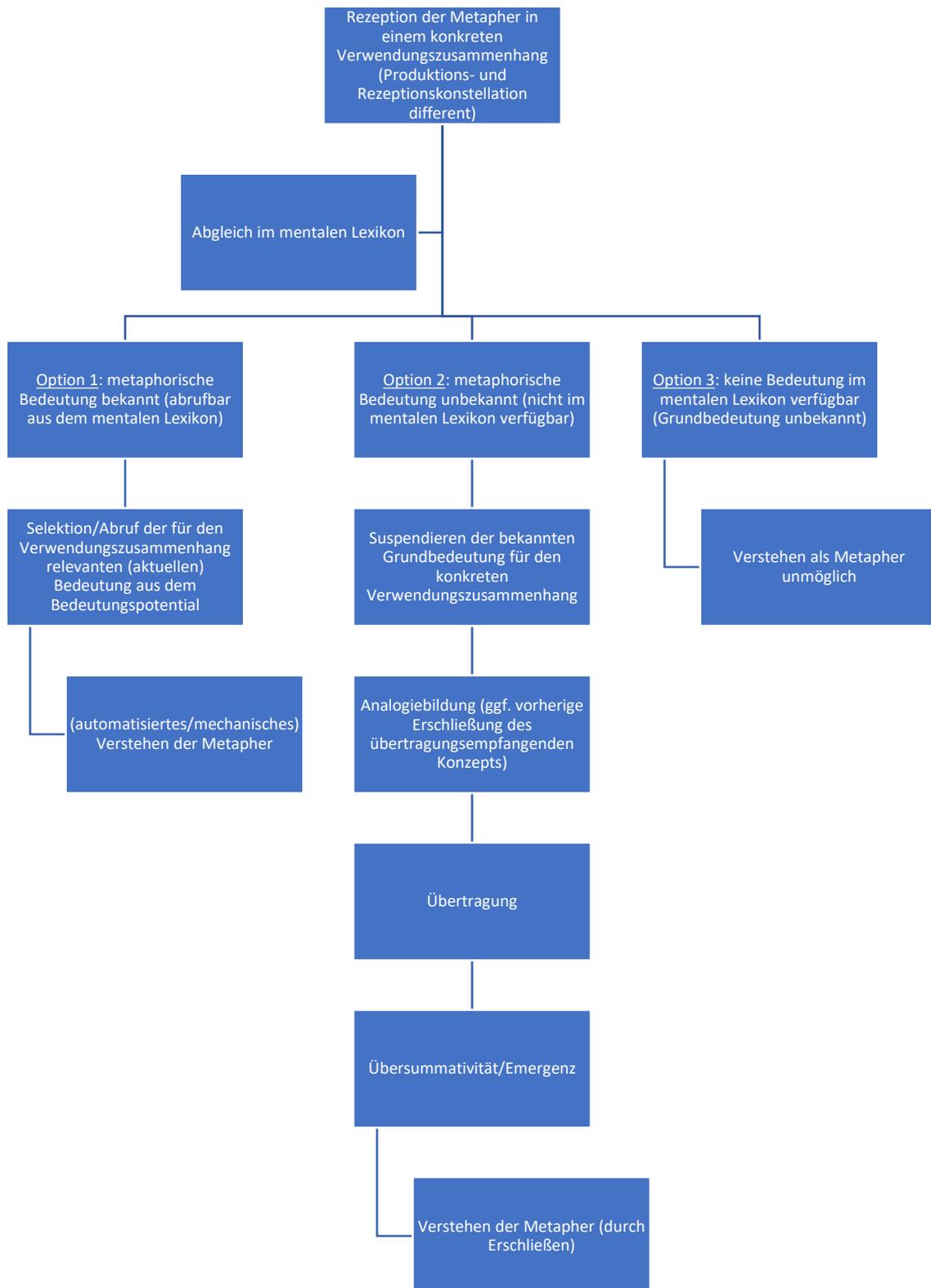


Abbildung 21: Wege und Stufen des Metaphernverstehens

Nachfolgend werden Reflexionen von SuS zum Untersuchungsgegenstand behandelt. Diese wurden mit einigen SuS zum Abschluss der jeweiligen Befragung erhoben. Dabei wurden überwiegend DaM- und DaZ-SuS befragt. Regelklassen-SuS werden bereits zu Beginn der Sek I mit dem Phänomen der Metapher konfrontiert. Die Metapher ist als stilistisches Mittel im Kernlehrplan Deutsch für die Sek I verankert (s. Kapitel 1). Für die neu zugewanderten SuS, die nicht am Regelklassenunterricht teilnehmen, hätte eine derartige Reflexion zum Untersuchungsgegenstand eine Überforderung dargestellt, da ihre sprachlichen Fähigkeiten in der Zielsprache Deutsch noch nicht so weit entwickelt waren, dass sie eine derartige Reflexion angemessen hätten verbalisieren können. Das zeigte sich bereits während der Befragungen. Zudem ist es wahrscheinlich, dass sie sich im Rahmen ihrer Beschulung in Deutschland bisher nicht mit dem Phänomen der Metapher befasst haben.

Daran anschließend folgen drei Detailanalysen, in deren Rahmen die stimulusbasierten Befragungen zum Metaphernverstehen der SuS handlungstheoretisch bzw. diskursanalytisch reflektiert werden.

7.7 Abschluss des Interviews – schülerseitige Reflexion zum Untersuchungsgegenstand

7.7.1 DaM-SuS der Gruppe A

Elisabeth kann nicht reflektieren, worum es in der Befragung ging. Sie erkennt keine Verbindung zwischen den Ausdrücken der einzelnen Stimuli, zu deren Verstehen sie befragt wurde. Auch der Ausdruck *Metapher* ist ihr unbekannt. Julia hingegen hat eine Vermutung hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes:

Also vielleicht / also es gibt ja hier auch viele, die also so als zweite Sprache Türkisch oder so sprechen und wie wir die / also weil die Kinder, die auch Türkisch sprechen oder halt auch aus der Türkei kommen, also kennen vielleicht viele deutsche Wörter oder Begriffe nicht und deswegen haben wir das dann also hier gelesen und das erklärt, um vielleicht zu sehen, wie viele Wörter oder so man kennt und dann die Unterschiede von den Sprachen↓

Sie äußert die Vermutung, dass im Rahmen der Studie untersucht wird, ob SuS mit nicht-deutscher Erstsprache einen Nachteil hinsichtlich des Wortschatzumfangs haben im Vergleich zu ihren Peers mit Deutsch als Erstsprache. Der Ausdruck *Metapher* ist ihr bekannt: „Ach doch, *Metapher*↓ Hatten wir letztens in Deutsch↓“. Lars hat hingegen eine

andere Vermutung dazu, worum es in der Befragung ging: „Das sind / das waren halt so ähm, ich würd jetzt einfach mal sagen, rassistische Aussagen↓“.

7.7.2 DaZ-SuS der Gruppe A

Adalya ist aufgefallen, dass in den Schulbuchtextstimuli Ausdrücke in einer von ihrer Grundbedeutung abweichenden aktuellen Bedeutung verwendet werden. Sie kann jedoch nicht reflektieren, was der Untersuchungsgegenstand konkret ist. Ece äußert sich zu der Frage des Interviewers, was für Wörter im Rahmen der Befragung behandelt worden sind, wie folgt: „Also das sind nicht so normale Wörter, also ((...)) andere Ausdrucksörter↓“. Den Ausdruck *Metapher* kennt sie allerdings nicht. Dieser ist auch Emel unbekannt. Sie bemerkt hinsichtlich der besprochenen Wörter in den kurzen modifizierten Schulbuchtexten lediglich Folgendes: „Das passt irgendwie nicht↓“.

7.7.3 Neu zugewanderte SuS der Gruppe A

Der Interviewer fragt weder Aabid noch Alena, ob sie verstanden haben, was im Rahmen der Befragung untersucht worden ist. Beide hatten während der gesamten Befragung Schwierigkeiten, diverse Ausdrücke sowie den gesamten Inhalt diverser Stimuli zu verstehen. Auch im produktiven Bereich zeigten sich Schwierigkeiten beim Versprachlichen ihrer Gedanken aufgrund ihres noch niedrigen Sprachstands in der Zielsprache Deutsch. Das gilt auch für Faizah, die zum Abschluss der Befragung die Frage stellt, ob sie für ihre Leistung benotet werde. Die neu zugewanderten SuS sind (noch) nicht in den Regelklassen integriert, sodass es unwahrscheinlich ist, dass sie sich im Unterricht mit Metaphern befasst haben. Es ist nicht bekannt, ob die Kernlehrpläne der Schulen ihrer Herkunftsländer Metaphern berücksichtigen.

7.7.4 DaM-SuS der Gruppe B

Nach Abschluss der Befragung fragt der Interviewer Efi lediglich, ob sie eine gute Schülerin sei. Das ist der Fall: Efis Notendurchschnitt liegt ihrer Angabe nach bei 1,3. Emil kann auf die Frage, ob er verstanden habe, worum es in der Untersuchung geht, nur wie folgt antworten: „Um halt, dass / meist eigentlich um Flüchtlinge und Migranten und /“. Das ist keine metasprachliche Reflexion, sondern eine allgemeine inhaltliche bzw. thematische Retrospektive. Als der Interviewer ihm dann mitteilt, dass Metaphern der

Untersuchungsgegenstand sind, reagiert er wie folgt: „Ach ja, Metaphern↓“. Ihm sind Metaphern demnach bekannt. Hanne reflektiert den Untersuchungsgegenstand folgendermaßen: „Also das waren ((...)) so Wörter, die haben andere Wörter so ersetzt sozusagen↓“. Auf die Frage des Interviewers, ob sie wisse, wie man dieses sprachliche Phänomen bezeichnet, gibt sie die folgende Antwort: „Fremdwörter vielleicht↑“. Erst als der Interviewer sie darüber aufklärt, dass es in der Untersuchung um Metaphern geht, reagiert sie wie folgt: „Ach ja↓“. Auch sie verfügt bereits über einen (schulisch vermittelten) Metaphernbegriff.

7.7.5 DaZ-SuS der Gruppe B

Im Zusammenhang mit *Flüchtlingsstrom* äußert Adrijana, dass es sich dabei um eine Metapher handelt. Aufgrund der besonderen Erhebungssituation (s. Kapitel 6.6.4) verpasst es der Interviewer, sie nach Abschluss der Befragung zu ihrem Metaphernkonzept zu befragen. Meran beantwortet die Frage des Interviewers, ob er verstanden habe, worum es in der Befragung ging, wie folgt:

Ja↓ Ähm, ((1s)) ich glaub, ((3s)) also das hat alles mit ähm ((2s)) verschiedenen Kulturen zu tun↓ Aus anderen Ländern↓ Und das wurde / und paar Wörter, die unterstrichen wurden, wurden halt ähm komisch zusammengesetzt, wie ich das noch nicht kannte, außer paar Stück↓

Zunächst reflektiert er die Befragung hinsichtlich der Inhalte der Stimuli. Anschließend reflektiert er die Wörter, die Gegenstand der Untersuchung waren. Er bemerkt, dass es sich dabei um Komposita handelt („[...] die wurden [...] komisch zusammengesetzt [...]“). Außerdem merkt er an, dass er einige Zusammensetzungen vorher nicht kannte. Die Frage des Interviewers, ob er wisse, was eine Metapher ist, beantwortet er wie folgt: „((1s)) Ja, glaub schon↓ Also Metapher gab es und noch was anderes, glaub ich↓“. Seine Antwort legt nahe, dass die Metapher im schulischen Deutschunterricht als rhetorisches Stilmittel eingeführt und vermittelt worden ist. So sieht es der Kernlehrplan für das Fach Deutsch (Regelunterricht) vor (s. Kapitel 1). Er definiert die Metapher folgendermaßen: „Ich glaub, was man halt draus lernt oder so↑“. Meran gibt an, dass Metaphern im Deutschunterricht behandelt worden sind. Daran wird offensichtlich, dass Meran trotz der Behandlung der Metapher im schulischen Unterricht nur über einen

(vagen) Pseudobegriff zur Metapher verfügt. Şahin definiert die Metapher folgendermaßen:

Also 'ne Metapher würd ich so definieren, dass das 'ne Umschreibung ((betont tatsächlich nur die erste Silbe)) 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 ((unv.)) einfach ↓

Şahins Metaphernkonzept ist präziser als Merans. Şahin begreift die Metapher als eine Umschreibung, die dem Zweck dient, sich von dem auf diese Weise Benannten eine bessere Vorstellung zu bilden. Er geht zudem darauf ein, dass dafür etwas aus dem Alltag Bekanntes verwendet wird. Die idiomatische Wendung *über den Tellerrand hinausschauen* ist in diesem Zusammenhang unglücklich von ihm gewählt. Seiner Aussage nach wurde die Metapher im Deutschunterricht nur marginal behandelt, er kenne aber Metaphern auch aus den Nachrichten: „Metaphern kenn ich, wie gesagt, aus (...) / in Nachrichten wird das ganz oft benutzt ↓ In äh / im Radio wird das benutzt, damit man / damit Leute sich das halt besser vorstellen können ↓“. Wahrscheinlich hat Şahin dabei im Sinn, dass Metaphern die Funktion erfüllen, eine veranschaulichende, bildhafte mentale Repräsentation des sprachlich Vermittelten herzustellen.

7.7.6 Neu zugewanderte SuS der Gruppe B

Auch die neu zugewanderten SuS der Gruppe B haben Schwierigkeiten sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich. Die SuS mit diesem Sprachaneignungsprofil haben den niedrigsten Sprachstand im Rahmen dieser Studie im Vergleich zu ihren DaM- und DaZ-Peers und nehmen noch nicht am Regelklassenunterricht teil. Daher wurde auch bei dieser Altersgruppe der neu zugewanderten SuS auf eine Abschlussreflexion verzichtet. Die Befragung endet für Adri und Hadil nach der Behandlung des letzten Stimulus. Nur Habib fragt zum Abschluss, ob seine Leistung benotet werde.

7.7.7 DaM-SuS der Gruppe C

Zum Abschluss fragt der Interviewer Luca, ob er bemerkt habe, um welches sprachliche Phänomen es in der Befragung ging. Luca antwortet: „Stilmittel↓“. Anschließend eliziert der Interviewer eine Definition von Luca zu *Stilmittel*.

Das ist ähm / das gibt dem Text und seinen Aussagen einerseits mehr Inhalt, kann es leichter zu erklären machen, aber auch interessanter, durchaus ((1s)) aus Entertainment-Gründen, sag ich mal, in Reden ist das ja immer sehr viel verbreitet oder Gedichte sind natürlich auch /

Seine Ausführungen lassen darauf schließen, dass die schulische Vermittlung schülerseitig zu einem äußerst vagen Metaphernkonzept führt. Die Metapher wird dabei unter die Kategorie der Stilmittel subsumiert. Stil wird jedoch nicht handlungstheoretisch konzeptualisiert (s. dazu Rehbein 1983; Kapitel 4.8). Die Metapher definiert Luca wie folgt: „Ich hab mir einfach mal sprachliches Bild genommen↓“. Er sagt, dass Metaphern zuerst im Deutschunterricht, dann auch im Englisch- und Lateinunterricht im Zusammenhang der Analyse von Gedichten und politischen Reden behandelt werden. Luca rekonstruiert aus seiner Erinnerung heraus, dass Metaphern zunächst im Deutschunterricht der sechsten oder siebten Klasse im Rahmen von Gedichtanalysen eingeführt wurden. Lukas äußert, dass die meisten Wörter, über deren Verständnis im Rahmen der Untersuchung gesprochen wurde, Metaphern waren und es ihm auch bewusst gewesen sei, dass es sich dabei um Metaphern handelt: „Ich wollte das jetzt nicht nur noch immer erwähnen und deswegen↓“. René hingegen scheint es nicht bewusst gewesen zu sein, welches konkrete sprachliche Phänomen der Untersuchungsgegenstand war.

Durch / es wurden halt sehr viele ((2s)) Interpreta / also man musste [...] halt sehr viel drüber nachdenken, wie halt / was er meint, dass halt durch sprachliche Mittel man etwas ausdrücken kann ((1,5s)) / etwas schreiben kann, was eigentlich im ersten Sinne nicht das ist, was man eigentlich ausdrückt↓

Er kennt Metaphern aus dem schulischen Unterricht. Dort wurden sie – seiner Angabe nach – in der achten oder neunten Klasse im Rahmen von Analysen als rhetorische Mittel thematisiert. René subsumiert Metaphern unter die Kategorie des Vergleichs:

Weil wenn man zum Beispiel so *mein Schwein pfeift* oder so sagt, dann meint man ja nicht unbedingt genau, dass ein Schwein pfeift, sondern dass halt irgendwie ((0,5s)) / ja, das ist halt immer 'ne andere Bedeutung, das ist halt 'ne Art Vergleich, aber trotzdem ((...)) werden halt andere Begriffe dafür benutzt ↓

Zum einen differenziert René nicht zwischen *Ausdruck* und *Begriff*. Er verwendet hier *Begriffe*, meint aber *Ausdrücke*. Zum anderen ist die idiomatische Wendung *mein Schwein pfeift* ein unglücklich gewähltes Beispiel, da es nicht die Klasse der Metaphern repräsentiert, sondern anders funktioniert. Dabei wird nicht ein einzelner sprachlicher Ausdruck als Metapher verwendet. Vielmehr ergibt sich die Bedeutung aus der gesamten Kombinatorik, d.h. aus der gesamten idiomatischen Wendung. René definiert eine Metapher weiterhin wie folgt:

Also 'ne Metapher würd ich jetzt ((0,5s)) so ((1s)) / so deuten, dass es eine sprachliche ((0,5s)) Deutung von etwas ist, was man / also am Ende kommt halt das / was anderes raus, was man eigentlich aufgeschrieben hat ↓ Das halt 'ne sprachliche / sprachliche Deutung ist von etwas, was man halt im ersten Moment nicht so meint, aber im zweiten Moment halt dann das ergibt ↓

René begreift die Metapher als sprachliche Deutung. Er verfügt jedoch über einen vagen Pseudobegriff zu *Metapher*. Dabei ist René ein Schüler mit Deutsch als Erstsprache, der zur ältesten Gruppe im Rahmen der Untersuchung gehört. Metaphern wurden zudem, wie er selbst sagt, (explizit) im Deutschunterricht behandelt. Daraus muss gefolgert werden, dass die schulische Vermittlung des Metaphernbegriffs im Rahmen von Gedichtanalysen unzureichend ist.

7.7.8 DaZ-SuS der Gruppe C

Aufgrund der Erhebungssituation mit Milo (s. Kapitel 6.6.4) erfolgt in seinem Fall keine Abschlussreflexion. Milo äußert allerdings bereits während der Befragung, dass es sich bei den Ausdrücken um Metaphern handelt (*Asyl-Lotterie*: „Weil das sind sowas wie Metaphern eigentlich ↓“). Ronahi äußert sich in der Abschlussreflexion zur Befragung auf die Frage, ob sie verstanden habe, worum es in der Befragung ging, wie folgt:

((1,5s)) Also generell, glaub ich, so ((4s)) ähm so durch / also über die Menschen eher so Flüchtlinge und Migranten und dass man zum Beispiel / das sind ja meistens so politische Reden, Zitate und dass sie meistens ((1s)) ähm ((1,5s)) das mit der Sprache umsetzen eigentlich ↓ Sie formulieren das immer ((1s)) anders, also sie wollen das Gleiche sagen, aber mit der Sprache erzielen sie eigentlich ihr Ziel [...] ↓

Sie geht zunächst auf das (inhaltliche) Thema, das die unterschiedlichen Stimuli umfasst, ein: Flucht und Migration. Bereits in der Einführung des Verfahrens hat der Interviewer kommuniziert, dass es in den Stimuli inhaltlich um Flucht und Migration geht. Das ist daher keine interpretative Eigenleistung ihrerseits. Anschließend äußert sie, dass es sich bei den betrachteten Textstimuli um Reden und Zitate handle. Zum einen ist das falsch – auch wenn im Fall von *Nusschale* ein direktes Zitat vorkommt –, zum anderen lässt es darauf schließen, dass Ronahi derartige sprachliche Phänomene primär aus dem Zusammenhang der Analyse politischer Reden usw. im schulischen Unterricht kennt. Die Metapher ist für sie „[s]o 'ne Verbildlichung↓“. Auch im Fall von Tarik findet keine Abschlussreflexion zum Untersuchungsgegenstand statt, da der eng getaktete Terminplan zur Datenerhebung an seiner Schule es nicht zulässt.

7.7.9 Neu zugewanderte SuS der Gruppe C

Die neu zugewanderten SuS der Gruppe C unterscheiden sich im Hinblick auf ihre rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen kaum von ihren Peers (neu zugewanderte SuS) der anderen Altersgruppen. Daher wurde auch in ihrem Fall auf eine Abschlussreflexion zum Untersuchungsgegenstand der Studie verzichtet.

Obwohl die Metapher im Deutschunterricht als stilistisches Mittel behandelt worden ist, können die SuS der Altersgruppe A nicht reflektieren, dass Metaphern Gegenstand der Untersuchung waren. Die SuS der Altersgruppe B hingegen können teilweise benennen, dass es in der Untersuchung um Metaphern ging. Allerdings ist ihr Metaphernkonzept überwiegend relativ vage. Auch die Ausführungen der SuS der Altersgruppe C legen nahe, dass sie zwar teilweise die Ausdrücke als Metaphern identifizieren und benennen können, ihr Metaphernkonzept aber durch die schulische Vermittlung im Zusammenhang von stilistischen Mitteln in der Analyse von Gedichten und politischen Reden relativ vage und undifferenziert ist. Ihnen allen scheint nicht bewusst zu sein, dass Metaphern auch außerhalb von Gedichten und politischen Reden frequent verwendet werden. Die aktuelle (Schul-)Didaktik der Metapher führt unserer Auffassung nach zu einer gewissen Begriffsreduktion und -vagheit, die es mit einem handlungstheoretisch fundierten Metaphernbegriff aufzubrechen gilt. SuS müssen in die Lage versetzt werden, Metaphern auch außerhalb dieser Verwendungszusammenhänge zu identifizieren und zu verstehen. Dazu gehört auch, dass sie (analytisch) erfassen können, welche

Funktion(en) Metaphern erfüllen. Diese sind u.E. in anderen Verwendungszusammenhängen als Gedichten und politischen Reden anders geartet und bedürfen einer systematischen Berücksichtigung in der didaktischen Vermittlung. Dabei könnten sprachsensibel unterrichtende Lehrkräfte Reflexionsphasen im Unterrichtsdiskurs einbauen, um die Verwendung und Funktion spezifischer Metaphern gemeinsam zu besprechen und so Wissen zum Gegenstandsbereich aufzubauen. Das erfordert u.a. die Fähigkeit, Metaphern in Schulbuchtexten identifizieren zu können.

7.8 Exemplarische Detailanalysen: diskursanalytische Methodenreflexion

Nachfolgend werden exemplarisch drei Einzelbefragungen diskursanalytisch untersucht. So ist es möglich, das mentale und interaktionale Handeln beider Aktanten (Interviewer bzw. Forscher und Schüler bzw. Schülerin) systematisch in den Blick zu nehmen. Dazu werden die Befragungen des DaM-Schülers Emil, des DaZ-Schülers Şahin sowie des neu zugewanderten Schülers Habib zu ihrem Verstehen der konventionalisierten Metapher *Nussschale* genauer betrachtet. Alle drei Schüler gehören zur Altersgruppe B (13–15 Jahre).

Im Vorfeld wurden sowohl die Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten als auch das Einverständnis der jeweiligen Schulleitung eingeholt. Die Teilnahme der SuS an der Studie beruht auf Freiwilligkeit (s. Kapitel 6.1). Die Erziehungsberechtigten wurden darüber informiert, dass im Rahmen der Studie ein Wortschatzphänomen untersucht wird. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass alle personenbezogenen Daten pseudonymisiert werden, sodass keine Rückschlüsse auf die Identitäten der SuS möglich sind. Vor den Einzelbefragungen wurden sprachbiografische und diagnostische Daten in der Gruppe erhoben (s. Kapitel 6.6.3 und 6.6.4). Anschließend wurden die SuS einzeln vom Interviewer/Forscher zu ihrem Verstehen der Metaphern *Flüchtlingsstrom*, *Asyl-Lotterie*, *Nussschale* und *Schmiermittel* (unterschiedliche Metapherentypen; s. Kapitel 4.8 und Kapitel 6.6.5) befragt. Die nachfolgend betrachteten Ausschnitte stellen exemplarisch (i) den Einstieg in die individuelle Befragung, (ii) die Befragung zum Verstehen der Metapher *Nussschale* sowie (iii) den Abschluss der gesamten Befragung dar. Im Rahmen der Analysen soll das Verfahren aus diskursanalytischer Perspektive v.a. methodisch reflektiert werden.

Jeder Schüler bzw. jede Schülerin wird zu seinem/ihrem Verstehen im Diskurs, d.h. im gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum, in einer Sprechsituation, in der Sprecher

(hier: der Interviewer/Forscher) und Hörer (hier: der Schüler bzw. die Schülerin) raumzeitlich kopräsent sind (vgl. Ehlich 1984; 2007d), befragt. In dieser Konstellation liegt eine komplexe Text-Diskurs-Konfiguration vor: Der Interviewer/Forscher legt dem jeweiligen Schüler bzw. der jeweiligen Schülerin im Diskurs kurze schriftsprachliche Texte als Stimuli¹²⁶ vor, in denen sprechhandlungsverkettend – oder in einigen Fällen sequenziell – Aussagen zu einem spezifischen Gegenstandsbereich getroffen werden. Die Verfasserinnen und Verfasser dieser kurzen Schulbuchtexte sind nicht zugänglich, schon gar nicht in Präsenz. Es liegt ein Bruch vor, eine zerdehnte Sprechsituation (vgl. ebd.). Unmittelbares Verständigungshandeln ist in der aktuellen Sprechsituation nur mit dem kopräsenten Interviewer möglich, der selbst ein spezifisches Verständnis der Äußerungen hat, das sich nicht mit dem der VerfasserInnen decken muss. Die SuS rezipieren kurze, ggf. leicht modifizierte schriftsprachliche Schulbuchtexte bzw. -textausschnitte (Stimuli) und werden vom Interviewer diskursiv zum ihrem Verstehen bestimmter Ausdrücke (Metaphern) in diesen Texten befragt. Ihre Handlungsoptionen sind klar eingegrenzt. Auch wenn die Datenerhebung gewissermaßen den bildungsinstitutionellen Rahmen hinsichtlich des schulischen Unterrichts verlässt, sind die SuS weiterhin Klientinnen und Klienten der Institution – auch in der Datenerhebungssituation. Der Interviewer/Forscher hingegen ist der institutionelle Agent – auch wenn er kein Agent der Bildungsinstitution Schule, sondern ein Agent der Universität ist. Sein Ziel ist es, Äußerungen von den SuS dazu zu erhalten, wie sie die jeweilige Metapher im kurzen Schulbuchtext verstehen. Die Aufgaben der SuS, die sie gewissermaßen laienlinguistisch lösen müssen, sind nicht trivial: Zunächst müssen sie ein Verständnis entwickeln, dieses dann kritisch im Blick auf den Text- bzw. Verwendungszusammenhang reflektieren, sich also die Frage stellen, was ein mögliches und sinnvolles Verständnis bzw. eine mögliche Bedeutung des Ausdrucks in dieser konkreten Verwendung ist, sowie schließlich dieses mögliche Verständnis sprachlich nachvollziehbar formulieren. Der Interviewer versucht, sein Ziel mit Fragen zum schülerseitigen Verstehen zu erreichen. Wir wollen daher nachfolgend zunächst genauer auf das Fragen eingehen.

¹²⁶ Die Originalschulbuchtexte bzw. -textausschnitte wurden ggf. leicht für die Untersuchung modifiziert (s. dazu Kapitel 6.6.5). Der Ausdruck *Stimulus* wird mangels eines treffenderen Terminus verwendet. Es ist wichtig zu betonen, dass unsere Studie in keiner behavioristischen Tradition steht – trotz der Verwendung des Ausdrucks.

Nach Hoffmann dient das Frage-Antwort-Muster dem Teilen von Wissen (vgl. Hoffmann ⁴2021: 552). Es „ist der Handlungstyp, der den verschiedenen Formen diagnostisch ausgerichteter Kommunikation gemeinsam ist“ (Bührig/Meyer 2009: 196). Die empirische Methode der Befragung im Diskurs kann u.E. im weiten Sinne auch als spezifische Form „diagnostisch ausgerichteter Kommunikation“ (ebd.) klassifiziert werden.

Mit einer FRAGE wird von einem Sprecher

- (a) ein bestimmtes Wissen X von einem Hörer angefordert, das dem Sprecher auf dem Hintergrund dessen, was er weiß, fehlt;
- (b) eine Wissenslücke X spezifiziert: Er kann sie als Element eines Sachverhalts durch ein Interrogativum (*wer, was ...*) kennzeichnen; sie kann als Entscheidungsproblem zwischen der Wahrheit oder Falschheit eines Sachverhalts oder als Auswahl zwischen Alternativen versprachlicht werden;
- (c) der Hörer so eingeschätzt, dass er X weiß oder Zugang zu X hat und das Wissensdefizit beheben kann;
- (d) das Rederecht für eine Antwort übergeben und der Hörer auf seine Mitwirkung (Wissensprüfung, Äußerung) verpflichtet; verfügt der Hörer nicht über die Voraussetzungen, kann er die Frage zurückweisen.

(Hoffmann ⁴2021: 552; Hervorh. i.O.)

Die Frage als Äußerung des Sprechers „eröffnet einen Raum für einen speziellen Wissenstransfer“ (ebd.). Im Zusammenhang unserer Untersuchung ist der Zweck der empirischen Frage als Elizitationspraxis jedoch nicht der Transfer bzw. das Teilen von Wissen – zumindest nicht auf derselben Stufe. Wir gehen weiter unten explizit darauf ein. Wie Hoffmann bestimmt auch Ehlich das Überführen „bestimmte[r] Wissens-elemente aus dem Wissen des einen in das Wissen des anderen Interaktanten“ (Ehlich 2007b: 238) als den Zweck des sprachlichen Handlungsmittels der Frage (vgl. ebd.). Hoffmann geht auf die unterschiedlichen Fragetypen ein. Er bestimmt zunächst Fragen mit Interrogativum näher:

W-Fragen beinhalten stets ein Wissen als Voraussetzung und markieren im W-Wort (Interrogativum) das fehlende Wissens-element, sie spiegeln also die Wissenszerlegung beim Sprecher und verdeutlichen, was als neues Element vom Hörer erwartet wird.

(Hoffmann ⁴2021: 552)

Die W-Frage ist fallend intoniert (vgl. ebd.: 553). Neben der Ergänzungsfrage behandelt Hoffmann noch die Echo-, Entscheidungs-, Alternativ-, die assertive bzw. Bestätigung-, die deliberative sowie die rhetorische Frage (vgl. ebd.: 552–559). Er stellt heraus, dass eine Frage „auch für institutionelle Zwecke [...] funktionalisiert sein, zu einer Taktik

gehören [kann]“ (ebd.: 552–553). In diesem Zusammenhang geht Hoffmann zudem auf die Examens- und die Regiefrage ein, die Anwendung finden in der Bildungsinstitution Schule.

Wie bei allen sprachlichen Handlungen müssen wir mit institutionellen Überformungen rechnen. In der Schule finden wir die EXAMENSFRAGE mit der zentralen Bedingung: Der Sprecher kennt die Antwort und will wissen, ob der Hörer sie auch kennt. In der Unterrichtskommunikation stoßen wir ferner auf die REGIEFRAGE. Auch hier kennt der Lehrer die Antwort, er will sie aber nicht gleich hören. Vielmehr nutzt er die Tatsache, dass Fragen die Wissensverarbeitung anregen, um die Schüler in Denkprozesse hineinzuziehen und zu einem reflektierten Ergebnis kommen zu lassen. Das ist eine taktische Verwendung der Frage.

(Hoffmann ⁴2021: 556; Hervorh. i.O.)

Institutionsspezifische Formen unterscheiden sich von den nicht-institutionellen, homiläischen. Die taktische Verwendung der Frage ist auch im Hinblick auf unseren empirischen Befragungsdiskurs (Diskursart: Forschungsinterview) relevant. Ehlich bestimmt die Funktion einer Taktik wie folgt:

Die Funktion einer Taktik beim sprachlichen Handeln liegt [...] darin, über das Musterwissen die Teile (bzw. Teile der Teile) des Musters, die für den anderen Aktanten charakteristisch sind, zu aktualisieren und dies zu einem Zweck zu tun, der nicht mit dem Zweck übereinstimmt, zu dessen Erfüllung das Muster gesellschaftlich ausgearbeitet worden ist.

(Ehlich 2007b: 240)

Die empirische Frage¹²⁷ und die derart elizitierte Antwort unterscheiden sich auf spezifische Art und Weise von der diskursiven alltäglichen Frage-Antwort-Sequenz. Es soll der Versuch unternommen werden, einige Charakteristika der in der Konstellation eingesetzten empirischen Befragung systematisch herauszuarbeiten.

Die Antwort der SuS ist eine Assertion. Sie „ist die grundlegende Form des Handelns, in der ein Sprecher Wirklichkeit versprachlicht und kommuniziert“ (Hoffmann ⁴2021: 558).

Die Assertion wird im Aussagemodus realisiert (vgl. ebd.).¹²⁸

¹²⁷ Damit sind Fragen einer/s Forschenden gemeint, die dem Elizitieren von forschungsrelevanten Daten für wissenschaftliche Zwecke dienen.

¹²⁸ Die Lösungsversuche der SuS werden allerdings (aus Gründen der sogenannten epistemischen Modalität) nicht immer im Aussagemodus realisiert.

Mit einer ASSERTION wird von einem Sprecher

- (a) ein vom Hörer signalisiertes Wissensdefizit oder ein ihm zu unterstellendes Informationsbedürfnis im Wissensbereich B
- (b) auf der Basis dessen, was der Sprecher hinsichtlich B weiß oder zu wissen glaubt
- (c) mit einer vollständig formulierten oder erschließbaren Proposition (einem Gedanken) p bearbeitet und
- (d) für p der Anspruch erhoben, dass mit p gesagt ist, wie die Dinge sich im Wissen darstellen und dass p in der kommunikativen Welt, an der Sprecher und Hörer teilhaben, gilt.

(Hoffmann ⁴2021: 558; Hervorh. i.O.)

Eine wesentliche Funktion von Assertionen ist der Wissenstransfer: „Assertionen erfüllen die Aufgaben der Wissensübermittlung, bilden das Gerüst von Handlungsverkettungen [...] [und] bilden den zweiten Zug – die Antwort – im Fragemuster“ (ebd.: 559).

Die Bestimmungen des Fragens in institutionellen Konstellationen können möglicherweise als Bezugspunkte herangezogen werden, um die in der Studie eingesetzte empirische Befragung auf Basis eines schriftsprachlichen Textstimulus näher analysieren und reflektieren zu können. Im Zusammenhang des ärztlichen Fragens bestimmt Rehbein das Fragen wie folgt:

Mit dem Frageelement wird (i) ein bestimmtes Nichtgewußtes des Sprechers (= dessen Wissensdefizit bzw. Wissenslücke) am Gewußten charakterisiert und (ii) der Hörer aufgefordert, das bestimmte Nichtgewußte durch eine Wissensprozessierung auszufüllen. Im Frageelement wird also ein spezifisches Verhältnis zwischen dem *Gewußten* des Fragenden („Wissensdomäne“) und dem *bestimmten Nichtgewußten* hergestellt derart, daß das Frageelement die Prozedur charakterisiert, mit der der Hörer das gesuchte Wissen findet.

(Rehbein 1994b: 148–149; Hervorh. i.O.)

Der Fragesteller gibt durch den propositionalen Gehalt der versprachlichten Frage den Wissensbereich vor, den der Gefragte hinsichtlich des Wissenselements, das dem Fragesteller nicht bekannt ist, absuchen muss (vgl. ebd.: 149). Mit der Versprachlichung dieses Wissenselements kann der Gefragte dann die Wissenslücke auf der Seite des Fragestellers (assertiv) schließen. Rehbein stellt an einem Beispiel fest, dass im Zusammenhang des ärztlichen Fragens „die Frage dem Patienten einen Zugriff auf das eigene Wissen und eine Verbalisierung auch eigenen Wissens (selbstbeobachtend) ermöglicht“ (ebd.: 151; Hervorh. i.O.). Des Weiteren bemerkt Rehbein in den Frageelementen eine Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche (vgl. ebd.: 154):

In der sprachlichen Prozedur, die in den Frageelementen steckt, werden [...] drei qualitativ unterschiedliche Wissensbereiche miteinander verknüpft: Das Gewußte des Fragenden (die Wissensdomäne der Frage, verbalisiert im propositionalen Gehalt), das bestimmte Nicht-Gewußte (die Wissenslücke) sowie das (kategorial vorstrukturierte) Wissen des Hörers.

(Rehbein 1994b: 154)

Auch Ehlich stellt – im Zusammenhang der alltäglichen Frage-Antwort-Sequenz – fest, dass in der Frage einerseits zum Ausdruck kommt, dass der Sprecher ein Wissensdefizit hat, andererseits jedoch auch „über ein bestimmtes Wissen [verfügt], das mit dem Wissen, über das er nicht verfügt, in einer systematisch-inhaltlichen Beziehung steht“ (Ehlich 2007b: 225). Rehbein rekonstruiert des Weiteren im Kontext des ärztlichen Fragens einen „Frageplan“ (Rehbein 1994b: 163) des institutionellen Agenten. Das trifft u.E. in gewissen Hinsichten auch auf den Zusammenhang der empirischen Befragung zu. Dieser Plan steuere laut Rehbein „die Füllung der Wissenslücken“ (ebd.) des professionellen Agenten. Dabei werden Fragesequenzen eingesetzt. Für „[d]ie iterative Anwendung des Fragens auf ein und dieselbe Wissensdomäne mit unterschiedlicher Kennzeichnung eines Wissensdefizits“ (ebd.: 166) verwendet Rehbein den Ausdruck *Fragerekursion* (vgl. ebd.). Seiner Auffassung nach ist das wesentliche Ziel des Agenten die „Prozessierung des [...] professionellen Wissensdefizits“ (ebd.: 167). Ehlich befasst sich im Zusammenhang der Psychotherapie mit den spezifischen Modifikationen der Frage-Antwort-Sequenz (vgl. Ehlich 2007b). Dabei stellt er fest, dass das Frage-Antwort-Muster im institutionellen therapeutischen Diskurs taktisch verwendet wird (vgl. ebd.: 240). Der Psychotherapeut evoziert dabei ein Gesamtmuster durch die Aktualisierung seiner Teile (vgl. ebd.: 228). „[D]ie institutionsspezifische Abweichung“ (ebd.: 231) vom alltäglichen Handlungsmuster Frage-Antwort wird „[e]rst aufgrund des allgemeinen Handlungswissens, das Patient und Therapeut teilen [...], [...] möglich“ (ebd.).

Was [...] als untergeordneter Zweck erscheint (Zweck des *Frage-Antwort*-Musters), ist in Wirklichkeit innerhalb des institutionellen Zusammenhangs der psychoanalytischen Sitzung der eigentliche Zweck – ein Zweck zweiter Stufe. Was hingegen als Zweck in sich erscheint – die *Erzählungen* usw. des Patienten –, ist ein lediglich untergeordneter Zweck auf diesen Zweck zweiter Stufe hin.

(Ehlich 2007b: 239; Hervorh. i.O.)

Auch die elizitierten Äußerungen der SuS in unserer Untersuchung können vor diesem Hintergrund als auf einen Zweck zweiter Stufe hin organisiert verstanden werden. Dabei

spielt u.E. das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster, das „wahrscheinlich eines der in der Schule am häufigsten verwendeten Sequenzmuster [ist]“ (Ehlich/Rehbein 1977: 95–96), eine wesentliche Rolle – insbesondere für die SuS. Dieses Muster „enthält [...] als ein Teilmuster die Sprechhandlung Aufgabenstellen, der als Subtyp des Sprechhandlungstyps Frage zu verstehen ist“ (ebd.: 96). Der Forscher, d.h. der Interviewer, initiiert gewissermaßen ein taktisch modifiziertes Muster, das den eigentlichen Zweck des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens in der Situation dem übergeordneten empirischen Zweck (die „Prozessierung des [...] professionellen Wissensdefizits“ (Rehbein 1994b: 167)) unterordnet.

Ähnlich wie bei einer Vernehmung zur Person vor Gericht (s. dazu u.a. Hoffmann 1983) stellt der Interviewer zunächst die Identität der anwesenden Schülerin bzw. des anwesenden Schülers fest. In diesem Zusammenhang fragt er ggf. wesentliche sprachbiografische Informationen ab, einerseits um Zuordnungsfehler auszuschließen sowie andererseits um einen einfachen Gesprächseinstieg für die SuS zu schaffen.¹²⁹ Sobald die organisatorischen Präliminarien abgehandelt sind, instruiert der Forscher die SuS. Dabei teilt er ihnen mit, was von ihnen im Rahmen der Befragung erwartet wird und wie die Befragung abläuft. Er stellt ihnen damit gewissermaßen eine (Pseudo-)Aufgabe, die solange gilt, bis er als institutioneller Agent ihre Gültigkeit aufhebt, d.h., die Aufgabe bleibt für alle Stimuli in Kraft, erst nach der Behandlung aller Stimuli wird sie nicht weiterbearbeitet. Nach Abschluss der Behandlung aller Stimuli stellt der Interviewer den SuS ggf. Fragen zum durchlaufenen Verfahren, um (u.a. metasprachliche) Reflexionen der SuS zu den Inhalten des Gesamtverfahrens zu elizitieren. Aufgrund der Ungleichheit der Bewusstseinslage (vgl. Wygotski 1986: 342) verfolgt der Interviewer im Rahmen der (taktisch modifizierten) Aufgabe das Ziel, Exothesen der SuS zu ihrem Verstehen der jeweiligen Metapher, die sie im schriftsprachlichen Textstimulus rezipiert haben, zu elizitieren. Die auf diese Weise elizitierten Äußerungen der SuS dienen ihm als Daten, auf deren Basis er wissenschaftliche Erkenntnisse zum schülerseitigen Verstehen von Metaphern gewinnen möchte (Ziel des/der Forschenden). Vor der Befragung hat der Forscher die Schulbuchtexte auf der Basis seines professionellen Wissens analysiert und gedeutet. Sein so entstandenes Verständnis der Metaphern und der gesamten Texte ist

¹²⁹ Es wurden zuvor diagnostische sowie sprachbiografische Daten der SuS erhoben. Die sprachbiografischen Daten wurden mit einem Fragebogen erhoben (s. Kapitel 6.6.3 und Kapitel 6.6.4).

gewissermaßen die Bezugsnorm für die Äußerungen der SuS. In dieser Hinsicht bewertet er die Äußerungen der SuS dahingehend, ob ihr Verständnis mit seinem professionell entwickelten Verständnis übereinstimmt. Es findet mental ein Abgleich statt.¹³⁰ Hinzu kommt jedoch ein weiterer und übergeordneter mentaler Bewertungsprozess: Der Forschende muss zudem stets bewerten, ob die Äußerungen der SuS den empirischen Zweck des taktisch modifizierten Musters erfüllen. Sein kommunikatives Handeln ist primär auf diesen (übergeordneten) Zweck hin ausgerichtet. Dabei geht es nicht um subjektives Meinen. Da die VerfasserInnen der Schulbuchtexte nicht raum-zeitlich kopräsent sind, ist – wie bereits erwähnt – unmittelbares Verständigungshandeln nur zwischen den beiden im Diskurs Interagierenden – dem Forscher (Interviewer) und dem/der jeweiligen SchülerIn – möglich. Das Handlungsmuster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen (vgl. Ehlich/Rehbein 1977; 1986) ist den SuS aus der alltäglichen schulischen Praxis vertraut; sie verfügen somit über das nötige Handlungs- bzw. Musterwissen. Auf diese Weise wird ein Teil Authentizität der bildungsinstitutionell spezifischen kommunikativen Handlungspraxis gewahrt. Die SuS müssen sich im Rahmen des Datenerhebungsverfahrens nicht zunächst mit einer ihnen vollständig neuen kommunikativen Handlungspraxis vertraut machen. Das Handlungsmuster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen unterscheidet sich nach Ehlich und Rehbein vom Problemlösen folgendermaßen: „Der kollektive Prozeß des Problemlösens wird [...] dissoziiert, seine Teile werden auf verschiedene mögliche Handelnde umgelegt: den Aufgabensteller und den Aufgabenlöser, in der Schule den Lehrer bzw. die Schüler“ (Ehlich/Rehbein 1986: 14). In der Untersuchung tritt der Forscher gewissermaßen als Aufgabensteller auf, der das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen taktisch nutzt (s. oben). Als institutioneller Agent verfügt er – ebenso wie die Lehrkraft – über „(a) die Problemkonstellation[,] (b) die Zielsetzung[,] (b') die sinnvolle (d.h. problemrelevante) Zerlegung der Problematik[,] die [bzw. eine mögliche; M.S.] Lösung [sowie] (c') die Lösungswege“ (ebd.).¹³¹ Im Gegensatz zur Lehrkraft, die das Ziel verfolgt, den SuS bildungsinstitutionell relevantes Wissen zu vermitteln, verfolgt der Forscher jedoch das Ziel, Daten zu sammeln, um empirisch neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren. Insofern sind die Ziele beider institutioneller Aktanten nicht kongruent.

¹³⁰ Das professionelle Verständnis ist oft auch nur eines von mehreren möglichen. Das Meinen der VerfasserInnen bleibt ganz außer Betracht.

¹³¹ Der Forschende verfügt über ein professionelles Vorwissen zu den Lösungswegen. Die tatsächlichen Lösungswege der SuS sind wesentlicher Teil seines Forschungsinteresses und müssen auf der Basis der empirisch erhobenen Daten rekonstruiert werden.

Ehlich und Rehbein stellen fest, dass das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster, das eine Transformation des Problemlösungsmusters darstellt (vgl. ebd.: 26), „geeignet [ist], als Form für den akzelerierten Wissenserwerb innerhalb der Institution Schule zu fungieren“ (ebd.). Während der Zweck des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens der akzelerierte Wissenstransfer ist, ist der Zweck im taktisch modifizierten Handlungsmuster ein anderer: Die Exothesen der SuS dienen dem Forscher dazu, wissenschaftliche Erkenntnis mit dieser Datenbasis zu erzeugen. In der Konstellation liegt für die SuS kein tatsächlich zu lösendes Problem vor. Es geht ebenfalls nicht darum, dass sie sich Wissen aneignen. Vielmehr bearbeitet der Forscher ein wissenschaftliches Problem. Sein Ziel ist es, wie erwähnt, wissenschaftliches Wissen zum schülerseitigen Metaphernverstehen zu gewinnen. Während also die Lehrkraft den SuS Wissen zu einem Bereich der Wirklichkeit (P) vermitteln möchte, sie bei der Wissensaneignung (didaktisch sinnvoll) unterstützen möchte, versucht der Forscher, Wissen zu einem Bereich der Wirklichkeit über die Exothesen der SuS (p) zu generieren. Der Forscher verfügt über (aktivierte) Vorannahmen, die sich v.a. aus dem Wissen bisheriger Forschungsergebnisse sowie aus seinen Analysen und Deutungen der Stimuli speisen. Der Forscher bewertet die Lösungen der SuS – wie oben erwähnt – in zwei Hinsichten: Einerseits bewertet er sie vor dem Hintergrund seiner eigenen professionellen Analysen und Deutung, andererseits muss er sie übergeordnet auch dahingehend bewerten, ob sie hinreichend als empirische Daten geeignet sind. Schließlich muss der Forscher auf der Basis der schülerseitigen Lösungen – den elizitierten Verstehensexothesen – rekonstruieren, wie die SuS die Metaphern verstehen, um so empirisch fundierte wissenschaftliche Aussagen treffen zu können. An der sprachlichen Oberfläche zeigt sich sein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse u.a. im (nicht-alltäglichen) verständnissichernden Handeln (z.B. Aufforderung zur Explikation, Nachfrage, Verbalisieren seiner Rekonstruktion der mentalen Prozesse der SuS in der Situation und Frage nach dem Zutreffen dieser forschenseitig exothetisierten Rekonstruktion usw.), Regiefragen, Zusammenfassungen etc.

7.8.1 *Nussschale* – DaM-Schüler Emil (13 Jahre alt)

Emil rezipiert zunächst den schriftsprachlichen Schulbuchtext (Stimulus). Zu Beginn der gesamten Einzelbefragung wurde er vom Interviewer dahingehend instruiert, dass er zunächst den jeweiligen Stimulus lesen soll, um dann anschließend über sein Verstehen des durch einen Unterstrich hervorgehobenen Ausdrucks zu sprechen. Die Methode des

Lauten Denkens ist u.E. weniger geeignet als das Interview, einerseits weil sie eines Einübens bedarf. Für die SuS ist es ungewohnt, in der Bildungsinstitution Schule derartige Exothesen zu verbalisieren. Die wichtige Funktion des Zielbewusstseins (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) geht bei diesem Verfahren gänzlich verloren. Eine Steuerungsmöglichkeit durch einen institutionellen Agenten, der sicherstellt, dass empirisch relevante Äußerungen eliziert und versprachlicht werden, gibt es dabei nicht. Andererseits benötigen insbesondere jüngere und neu zugewanderte SuS Unterstützung durch einen kopräsenten Hörer – den Interviewer. Seine Funktion ist es, die interaktionalen – und, falls möglich, die mentalen – Handlungen der SuS in der (diskursiven) Sprechsituation zu deuten, um steuernd bzw. lenkend einzugreifen, sowohl rezeptiv als auch produktiv sprachlich zu unterstützen und als interaktionaler Partner den SuS eine für sie bekannte und gewissermaßen authentische Interaktionskonstellation zu schaffen. Auf diese Weise wird die Künstlichkeit des Verbots von sogenannten Fremdadressierungen vermieden, durch die beim Verfahren des Lauten Denkens möglicherweise Artefakte entstehen können (s. Kapitel 6.3). In unserer Untersuchung wird von einer komplexen Text-Diskurs-Konfiguration Gebrauch gemacht: Die SuS werden diskursiv instruiert (Stellen der Aufgabe). Anschließend rezipieren sie den jeweiligen schriftsprachlichen Textstimulus (Text als Planungsergebnis), um dann im Diskurs über ihr Verstehen zu sprechen. Wir folgen Ehlichs pragmatischem Textbegriff (vgl. Ehlich 1984; 2007d). *Text* ist demnach als „zerdehnte Sprechsituation“ (Ehlich 2007d: 542) zu fassen, in der Sprecher und Hörer (raum-)zeitlich nicht kopräsent sind (vgl. ebd.). „Die zerdehnte Sprechsituation ist die Sprechsituation der Überlieferung. „Text“ ist das Mittel der Überlieferung“ (ebd.). Das Medium der Schrift überwindet die Flüchtigkeit des Mündlichen. Die SuS rezipieren schriftsprachlich konserviertes und überliefertes Wissen. Die Fixierung des Wissens in der Schrift hat den Vorteil, dass die SuS den jeweiligen Stimulus wiederholt rezipieren können, ohne dass sich Informationen medial verflüchtigen. Der Rezeptionszusammenhang des schriftsprachlichen Stimulus bzw. Texts ist der Befragungsdiskurs, in dem lediglich der Interviewer als Interaktionspartner zwecks Verständigungshandeln zur Verfügung steht, nicht jedoch die VerfasserInnen der Schulbuchtexte selbst (s. oben). Der Befragungsdiskurs bedient sich gewissermaßen parasitär eines schulspezifischen Handlungsmusters.

Betrachten wir die Befragung des DaM-Schülers Emil (13 Jahre alt, Altersgruppe B, Erst- bzw. Familiensprache Deutsch; s. Kapitel 6.6.3) zur konventionalisierten bzw.

lexikalisierten Metapher *Nussschale* (s. Kapitel 6.6.5). Bei diesem Metapherotyp ist davon auszugehen, dass der Ausdruck im sprachlichen Wissen des durchschnittlichen Sprachteilhabers mit seiner (kombinatorischen) Bedeutung abgelegt, jederzeit (auch kontextfrei) abrufbar und in den aktuellen Bedeutungsaufbau einzubeziehen ist, auch wenn die Äußerungsbedeutung sich immer erst aus der gesamten Kombinatorik ergibt. Es ist also davon auszugehen, dass Emil die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* in seinem mentalen Lexikon abgespeichert hat und sie abrufen kann.

- (1) Interviewer: Okay, ich starte schon mal einfach ähm die Aufnahme↓
- (2) Emil: Hm↓
- (3) Interviewer: Ähm, sagst du mir nochmal bitte kurz deinen Namen, damit ich das zuordnen kann zu den Fragebögen etc.↓
- (4) Emil: Ja, mein Name ist Emil Z.↓
- (5) Interviewer: Okay↓ Perfekt↓ Dann kann ich das auch später zuordnen↓ So, was brauch ich noch ((selbstgerichtet))↑ Genau↓ Ich erklär dir nochmal kurz, was wir dann machen↓ Ähm, also im Prinzip bekommst du jetzt gleich [...] ¹³² Textausschnitte hier auf diesem Zettel vorgelegt ...
- (6) Emil: Hm↓
- (7) Interviewer: ... und in diesen [...] Textausschnitten sind bestimmte Wörter beziehungsweise manchmal auch nur ein Wort unterstrichen ...
- (8) Emil: Ja↓
- (9) Interviewer: ... und mir geht's darum, dass du das einmal für dich liest, also jeden einzelnen Textausschnitt ...
- (10) Emil: Hm↓
- (11) Interviewer: ... und dann im Anschluss ähm erklärst, wie du denn diese unterstrichenen Wörter oder das unterstrichene Wort jeweils dann verstehst↓
- (12) Emil: Okay↓
- (13) Interviewer: Dabei versuch bitte alles so laut zu versprachlichen, was dir durch den Kopf schießt, ...
- (14) Emil: Hm↓
- (15) Interviewer: ... ich kann nämlich nicht in deinen Kopf gucken, ...
- (16) Emil: Ja ((lacht))↓
- (17) Interviewer: ... das müsste ich bei dieser Studie eigentlich machen, aber die Verfahren, die es dafür gibt, die machen nur ähm / ja, die zeigen halt nur, wo in deinem Gehirn gerade etwas aufleuchtet↓ Das will ich ja nicht haben↓ ((lacht))
- (18) Emil: ((lacht))
- (19) Interviewer: Ich will wissen, wie du das Verstehen ähm dann anstellst↓
- (20) Emil: Ja↓
- (21) Interviewer: Ne, also wie kannst du das gewährleisten, dass du hier bestimmte Vokabeln am Kontext dann verstehst↓ Genau↓ Ähm, ich glaub, das ist relativ selbsterklärend und wenn wir mit dem Ersten starten, dann sollte das eigentlich schon ganz gut klappen↓ Ja↑
- (22) Emil: Ja↓
- (23) Interviewer: Also mir geht's gar nicht um diesen gesamten Sinnzusammenhang, den

¹³² Der Interviewer hat den SuS insgesamt zehn Stimuli vorgelegt. Für die weitere Untersuchung wurden daraus anschließend vier final selektiert.

- braucht man manchmal, aber insbesondere halt um das Verstehen einzelner Vokabeln↓ Okay↓ Dann können wir mit dem Ersten starten↓ Du kannst das laut oder leise lesen, wie du möchtest↓
- (24)Emil: Hm↓
- (25)Interviewer: Leise hat vielleicht den Vorteil, dass du das vielleicht besser für dich nochmal durchgehen kannst, ...
- (26)Emil: Ja↓
- (27)Interviewer: ... laut würde für mich jetzt signalisieren oder würde mir dann zeigen, ob du da zum Beispiel beim / ähm ins Stocken kommst, und dann weiß ich vielleicht, du kennst 'ne Vokabel nicht↓ Ich schließe das bei dir aber aus, du bist Muttersprachler, ne↑
- (28)Emil: Hm↓
- (29)Interviewer: Okay↓ Dann ist das bei dir, glaub ich, auch okay, wenn du leise liest↓
- (30)Emil: Ja↓
- (31)Interviewer: Okay↓
((Emil liest den (Text-)Stimulus zur Metapher *Nussschale*))
- (32)Emil: Glaub, mit einer *Nussschale* / ...
- (33)Interviewer: Hm↓
- (34)Emil: ... ähm, der möchte halt fliehen, ich glaub, damit / könnte ich mir gut vorstellen, das Wort hab ich auch schon öfter gehört, damit / also so, wie ich das verstehe, werden damit so kleinere Boote gemeint↓
- (35)Interviewer: Aha↓ Sehr gut↓ Ja↓
- (36)Emil: Also jetzt nicht so große, vielleicht nur von dem Regal ungefähr so bis da ((zeigt im Raum))↓
- (37)Interviewer: Ja↓
- (38)Emil: Also nicht für die Hochsee geeignet ((lacht))↓
- (39)Interviewer: Perfekt↓ Also du hast das schon gehört↓ Das ist so eine Bezeichnung auch für kleine Boote↓ Kannst du dir vorstellen, warum man das so sagt auch zu einem kleinen Boot↑
- (40)Emil: Oft sind größere Boote, also richtige Boote, halt groß, ...
- (41)Interviewer: Hm↓
- (42)Emil: ... sehen oft prachtvoll aus ...
- (43)Interviewer: Hm↓
- (44)Emil: ... und so 'ne Nussschale ist eher so ein kleinerer / so ein kleineres Boot, was man so mit der Hand steuert hinten am Motor↓
- (45)Interviewer: Also das ist im Prinzip so eine Art / also der Vergleichsaspekt hier ist die Größe↓ Wenn ich sage, *das ist eine Nussschale*, will ich damit sagen, es ist wirklich sehr klein, ne, es ist winzig↓ Vielleicht schwingt da noch etwas anderes mit, dass es gar nicht so sicher ist auf 'ner Nussschale, weil's ja super gefährlich ist, so ein großes Meer /
- (46)Emil: Ja↓ Und wackelig ist es↓
- (47)Interviewer: Sowas, genau↓ Also du kanntest das Wort, brauchtest deswegen Kontext oder ging das so↑
- (48)Emil: Das ging so↓ Das hab ich schon ganz oft gehört↓
- (49)Interviewer: Das ging ohne↓ Okay↓ Sehr schön↓ Glaubst du, das fällt jemandem schwer, der das Deutsche nicht kennt, *Nussschale* zu verstehen↑
- (50)Emil: Ja, ich kann mir das schon gut vorstellen, weil manche, also aus meiner Klasse, kennen das jetzt vielleicht nicht↓
- (51)Interviewer: Hm↓
- (52)Emil: Ich kenn das über meine Oma und Opa auch ein Boot haben ...
- (53)Interviewer: Aha↓ Okay↓ Okay↓
- (54)Emil: ... und hatten vorher auch mal so ein kleineres Boot↓
- (55)Interviewer: Hm↓

- (56)Emil: Ähm, und dann hatten die das halt nicht mehr↓ Und manche wissen das halt nicht in meiner Klasse↓ Die wissen nicht, was *Nussschale* heißt↓
- (57)Interviewer: Stimmt↓
- (58)Emil: In Büchern sieht / liest man das auch nicht oft↓
- (59)Interviewer: Stimmt↓ Das ist nicht so häufig verwendet↓ Hm↓ Okay, perfekt↓ ((elizierte Reflexion zum Abschluss))
- (60)Interviewer: Hast du eine Idee, um was es so ging eigentlich↑
- (61)Emil: Insgesamt jetzt oder↑
- (62)Interviewer: Hm↓ Bei den Textausschnitten und Beispielen↓
- (63)Emil: Um halt, dass / meist eigentlich um Flüchtlinge und Migranten und /
- (64)Interviewer: Ja↓ Thematisch, ja↓ Und sprachlich, was ist da passiert↑
- (65)Emil: Hm, also ((sehr leise)) ((...)) /
- (66)Interviewer: Also du hast ja so bestimmte Wörter angeschaut, was war mit den Wörtern, also irgendwas Besonderes↑
- (67)Emil: Das waren / also manche waren Vorurteile ...
- (68)Interviewer: Hm↓
- (69)Emil: ... [...] und viele waren auch Fachwörter↓ So die meisten dann↓
- (70)Interviewer: Fachwörter↑ Okay↓ Und die bezeichneten oftmals was anderes, was gar nicht so /
- (71)Emil: Ja↓
- (72)Interviewer: [...] Ähm, die Nussschale, die meinte ja gar keine echte Nussschale, ne↓
- (73)Emil: So Beispiele vielleicht↓
- (74)Interviewer: Ja, das sind sogenannte Metaphern↓
- (75)Emil: Ach ja, Metaphern↓
- (76)Interviewer: Ja↑ Das sind im Prinzip Metaphern↓ Wörter, die für andere Wörter stehen↓ Ja, ich guck mir an, wie das funktioniert und wie das verstanden wird im Prinzip ...
- (77)Emil: Hm↓
- (78)Interviewer: ... und würde dich nochmal bitten, das ist ganz wichtig, dass du, wenn du jetzt rausgehst, und dann den Mitschülerinnen und Mitschülern nichts sagst ...
- (79)Emil: Ja↓
- (80)Interviewer: ... von dem, was hier noch besprochen wurde, ...
- (81)Emil: Hm↓
- (82)Interviewer: ... weil das ansonsten diese Aufnahmedaten total verfälscht und dann kann ich das für die Studie nicht mehr nutzen, ...
- (83)Emil: Ja↓
- (84)Interviewer: ... das wär wirklich schlecht↓ Also bitte erst, wenn die anderen wirklich alle durch sind, das wird dann am Freitag der Fall sein nachmittags, dann könnt ihr nächste Woche Montag euch darüber unterhalten, was habt ihr da eigentlich gemacht, was hast du da gesagt, aber jetzt bitte noch auf keinen Fall was verraten, ...
- (85)Emil: Ja↓ Klar, mach ich nicht↓
- (86)Interviewer: ... sonst, wie gesagt, ist das für die Wissenschaft schlecht↓ Ja↑
- (87)Emil: Ja↓
- (88)Interviewer: Danke dir↓ Dann haben wir's geschafft↓

Der Interviewer beginnt erst in Einheit (5) nach zuvor erfolgter Identitätsfeststellung mit der Instruktion, die mit Einheit (31) abgeschlossen ist. Diese Instruktion bzw. das Stellen der (Pseudo-)Aufgabe ist dem schülerseitigen Rezipieren der schriftsprachlichen

Schulbuchtexte (Stimuli) vorangestellt. Die Aufgabe ist bis zum vollständigen Abarbeiten des letzten Textes (Stimulus) in Kraft. Der Interviewer entscheidet als institutioneller Agent (der Universität) darüber, wann ausreichend über das schülerseitige Verständnis der in den Stimuli enthaltenen Metapher(n) gesprochen worden ist, sodass zum nächsten Text oder – nach dem letzten Stimulus – ggf. zur abschließenden Reflexion übergegangen werden kann. Ab Einheit (32) äußert sich Emil zu seinem Verständnis des Ausdrucks *Nussschale*. Zwischen den Einheiten (31) und (32) rezipiert er den schriftsprachlichen (modifizierten) Schulbuchtext, der den metaphorisch verwendeten Ausdruck *Nussschale* enthält. Von Einheit (32) bis (38) äußert sich Emil dazu, wie er den Ausdruck *Nussschale* im Zusammenhang versteht:

Glaub, mit einer *Nussschale* / ähm, der möchte halt fliehen, ich glaub, damit / könnte ich mir gut vorstellen, das Wort hab ich auch schon öfter gehört, damit / also so, wie ich das verstehe, werden damit so kleinere Boote gemeint↓ Also jetzt nicht so große, vielleicht nur von dem Regal ungefähr so bis da ((zeigt im Raum))↓ Also nicht für die Hochsee geeignet ((lacht))↓

Er gibt an, dass er den Ausdruck bzw. die Bedeutung des Ausdrucks kenne („[...] das Wort hab ich auch schon öfter gehört [...]“). Die Verallgemeinerung durch den Plural („[...] also so, wie ich das verstehe, werden damit so kleinere Boote gemeint↓“) legt nahe, dass ihm die Bedeutung ‚kleines Boot‘ – wie erwartet – bereits bekannt ist. Des Weiteren spezifiziert er das Charakteristikum der Größe. Dazu macht er Gebrauch vom gemeinsamen Wahrnehmungsraum und von Deixis. Abschließend stellt er darüber hinaus heraus, dass Boote, die mit dem Ausdruck *Nussschale* benannt werden, ungeeignet sind für den im Text behandelten Anwendungsfall (z.B. wegen ihrer mangelnden Robustheit oder der geringen Transportkapazität; darauf geht Emil jedoch nicht explizit ein). Der Interviewer bewertet Emils Äußerungen in doppelter Hinsicht: Einerseits exothetisiert er seine positive Bewertung als positive Einschätzung in (35), (37) und (39), da Emils Lösungen bzw. Verstehensexthesen gewissermaßen mit dem professionell entwickelten Verständnis des Forschers partiell übereinstimmen. Andererseits muss der Interviewer bewerten, ob Emils Äußerungen ausreichend sind im Hinblick auf die Sättigung des übergeordneten Zwecks des taktisch modifizierten Handlungsmusters oder nicht (Erheben von empirisch relevanten Daten zum Bearbeiten der Forschungsfrage). In dieser zweiten Hinsicht kommt er zu der Bewertung, dass weitere Äußerungen von Emil notwendig und zu elizieren sind. Daher schließt der Interviewer in (39) die Frage an, warum der Ausdruck zur

Benennung kleiner Boote verwendet werde. Im nicht-taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen mit dem (didaktischen) Zweck der Wissensvermittlung wäre es nach der positiven Einschätzung und dem schülerseitigen Rezipieren dieser möglich, das Muster zu verlassen und Anschlusshandlungen vorzunehmen. Der Interviewer, der zunächst festhält, dass Emil der Ausdruck bereits bekannt war und bestätigt, dass damit kleine Boote benannt werden ((39)), bewertet das bisher von Emil Gesagte jedoch so, dass der übergeordnete empirische Zweck noch nicht erfüllt, das Muster durch die Antwort bzw. Lösung noch nicht gesättigt ist. Seine Anschlusshandlung ist das Verbalisieren der Entscheidungsfrage, ob Emil sich vorstellen könne, warum *Nussschale* zur Benennung kleiner Boote verwendet werde. Diese ist dahingehend komplex, dass sie syntaktisch untergeordnet die Ergänzungsfrage enthält, die der eigentliche Kern der Elizitation ist: Der Interviewer möchte von Emil wissen, warum es möglich ist, *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ zu verwenden, d.h., er möchte von ihm Äußerungen zu der zugrundeliegenden Analogie der Metapher elizitieren. Somit löst er schülerseitig mentale Such- und Reflexionsprozesse aus. Um adäquat zu antworten, muss Emil mental die Metapher gewissermaßen dekonstruieren und u.a. die zugrundeliegenden Analogieentsprechungen versprachlichen. So elizitiert der Interviewer keine unreflektierten Ad-hoc-Äußerungen, sondern schülerseitige Exothesen, die das Resultat eines mentalen Wissensorganisationsprozesses sind. Schülerseitig wird das Wissen zum Sachverhalt mental dahingehend aktualisiert und organisiert, dass der sprachlich benannte Wirklichkeitsbereich (*Nussschale*) mit dem nicht explizit sprachlich benannten Wirklichkeitsbereich (‚kleines Boot‘) in Verhältnis gesetzt und beide (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereiche (das Konzept NUSSSCHALE und das Konzept BOOT) auf Gemeinsam- bzw. Ähnlichkeiten hin abgesucht werden. Ausgelöst wird dieser Prozess, der sich im mentalen Bereich des Hörers abspielt, – wie erwähnt – durch die Frage des Interviewers.¹³³ In (40), (42) und (44) exothesisiert Emil das Resultat seines mentalen Wissensorganisationsprozesses, seine Lösung:

¹³³ Bei neuen bzw. kreativen Metaphern, deren Bedeutung aus dem Verwendungszusammenhang erschlossen werden muss, werden bestimmte Verstehensprozesse nicht erst durch eine sprecherseitige Nachfrage, sondern direkt mit der hörerseitigen Identifikation der Proposition ausgelöst.

Oft sind größere Boote, also richtige Boote, halt groß, sehen oft prachtvoll aus und so 'ne Nussschale ist eher so ein kleinerer / so ein kleineres Boot, was man so mit der Hand steuert hinten am Motor↓

Der Interviewer bewertet Emils Antwort im Hinblick auf den empirischen Zweck und kommt zu dem Schluss, dass das taktisch modifizierte Muster nun gesättigt ist. Dabei versprachlicht Emil nicht das Resultat eines Abgleichs in seiner Vorstellung zwischen einer (proto-)typischen Nussschale als mental repräsentiertem Wirklichkeitselement (Konzept NUSSSCHALE) und einem Boot als mental repräsentiertem Wirklichkeitselement aus einem anderen Bereich der Wirklichkeit (Konzept BOOT) sowie die so ermittelten Analogieentsprechungen, sondern expliziert Charakteristika großer und kleiner Boote. Der Komparativ („größere Boote“ und „so ein kleineres Boot“) lässt zudem darauf schließen, dass Emil den skalaren Größenabgleich innerhalb des Konzeptes BOOT vollzieht, d.h., er versteht und weiß, dass *Nussschale* ein Boot benennt, das in Relation zu anderen Booten kleiner ist. Somit weiß er aber auch, dass das saliente Charakteristikum einer (proto-)typischen Nussschale in diesem Zusammenhang die Größe ist, die es auf das Konzept BOOT (Zieldomäne) zu übertragen gilt. Emil geht u.E. nicht analytisch vor in dem Sinne, dass er zunächst nach Ähnlichkeiten und Entsprechungen zwischen beiden (mental repräsentierten) Elementen der Wirklichkeit aus heterogenen Wirklichkeitsbereichen sucht und das Ergebnis dieser Suche exothetisiert. Da ihm die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* bekannt ist, kann davon ausgegangen werden, dass ihm dieser Zusammenhang auch mehr oder weniger bewusst ist, er sich also den Zusammenhang nicht zunächst erschließen muss. Emil verfügt über eine relativ genaue Vorstellung des mit dem Ausdruck *Nussschale* benannten kleinen Bootes („[...] was man so mit der Hand steuert hinten am Motor↓“). Sein Wissen über Boote scheint verhältnismäßig ausdifferenziert zu sein in Relation zu seinen Peers. Der Interviewer bewertet Emils Antwort bzw. Lösung – wie bereits erwähnt – auf zweierlei Weise: Zum einen deutet er Emils Antwort im Abgleich mit seinem professionellen Verständnis der Metapher und des Textes als richtig, zum anderen sieht er die erhaltene Antwort als empirisch ausreichende Datenbasis an. Somit schließt er diese Aufgabe durch das Verbalisieren der Lösung seinerseits ((45)). Dabei geht er auf den zu übertragenden Aspekt der Größe sowie auf den durch die Übertragung entstehenden zusätzlichen emergenten Bedeutungsaspekt ein. Emil ergänzt kooperativ, dass es in einem derartigen Boot wackelig ist ((46)). Dieses Wissen ist erfahrungsbasiert. Anschließend hält der Interviewer zunächst fest,

dass Emil der Ausdruck *Nussschale* – auch in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ – bereits bekannt war und stellt die Entscheidungsfrage, ob Emil für seine Deutung einen spezifischen Zusammenhang brauchte oder die Metapher mehr oder weniger kontextfrei verstehen konnte ((47)). Damit wird das taktisch modifizierte Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen für den Stimulus *Nussschale* verlassen. Die Instruktion bzw. das Stellen der Aufgabe greift mit dem Übergang zum nächsten Stimulus, wird jedoch interviewseitig nicht erneut explizit wiederholt. Die interviewseitige Frage nach dem schülerseitig für das Verstehen benötigten Zusammenhang erfolgt v.a. bei den DaM- sowie auch bei den DaZ-SuS. Da die sprachlichen Fähigkeiten der neu zugewanderten SuS sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich i.d.R. noch nicht sonderlich ausgebaut sind, wird bei dieser Gruppe (überwiegend) auf weitere (Anschluss-)Fragen verzichtet. Zwar verfügen die neu zugewanderten SuS möglicherweise über die entsprechenden kognitiven und Metafähigkeiten bzw. Reflexionsmöglichkeiten, die sie sich in ihrer Erstsprache angeeignet haben, sie können eine metasprachliche Reflexion in der Zielsprache Deutsch jedoch sprachlich noch nicht leisten. Emil beantwortet jedenfalls die Anschlussfrage des Interviewers so, dass er aussagt, keinen spezifischen Verwendungszusammenhang benötigt zu haben, da er *Nussschale* auch in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ häufig rezipiert habe ((48)). Das ist natürlich nicht ganz zutreffend: Erst durch die konkrete Kombinatorik wird überhaupt das Desambiguieren bei Ausdrücken mit mehreren Bedeutungen möglich. Vielmehr ist Emils Antwort in diesem Zusammenhang dahingehend zu interpretieren, dass er sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht unter Berücksichtigung der Kombinatorik erschließen musste, sondern auf sie in seinem mentalen Lexikon zugreifen konnte. Der Interviewer bewertet Emils Antwort hinsichtlich ihrer empirischen Qualität. Sie liefert dem Forscher eine hinreichende Datengrundlage, sodass er auch diese Frage-Antwort-Sequenz als gesättigt sieht und zu einer weiteren Frage-Antwort-Sequenz übergeht ((49)). Mit seiner nächsten Frage eliziert der Interviewer eine metasprachliche Reflexion aufseiten des jeweilig befragten Schülers bzw. der jeweilig befragten Schülerin. In (49) wiederholt er zunächst Emils Antwort zur Frage nach dem von ihm benötigten Verwendungszusammenhang. Dabei ersetzt er die Aspektdeixis so („Das ging so↓“ in (48)) durch die analeptische Präpositionalgruppe „Das ging ohne [konkreten Verwendungszusammenhang]↓“ in (49). Dieses Ersetzen erfüllt gewissermaßen eine Explikationsfunktion, die dem übergeordneten empirischen Zweck dient. Durch die Wiederholung mit explizitdienlicher Modifikation wird das Rhematische

und Gewichtete der Assertion von Emil bewusst verbalisiert, sodass es durch seine Materialisierung im Diskurs vom Audioaufzeichnungsgerät festgehalten werden kann. Die Äußerung „Okay↓“ des Interviewers in (49) hat gewissermaßen eine Scharnierfunktion. Er betrachtet diese Frage-Antwort-Sequenz als gesättigt, da ihm das notwendige Material für den empirischen Zweck vorliegt. Es kann nun eine Anschlusshandlung erfolgen. Zuvor exothetisiert er jedoch mit der Äußerung „Sehr schön↓“ eine positive Bewertung ((49)). Sie ist unmittelbarer Ausdruck der fortlaufenden mentalen Bewertungstätigkeit des Interviewers, der für die von ihm elizitierten Antworten in der Sprechsituation feststellen muss, ob die assertiven Daten dem empirischen Zweck gerecht werden. Das ist für Emils Antwort zu der Frage nach dem von ihm für das Herstellen von Verstehen benötigten Verwendungszusammenhang der Fall. So kann der Interviewer dann die nächste Frage-Antwort-Sequenz initiieren. Dazu stellt er Emil die nächste Entscheidungsfrage in (49) und eliziert damit eine Einschätzung von Emil. Er soll reflektieren, ob der Ausdruck *Nusschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ für SuS mit nicht-deutscher L1 schwierig zu verstehen ist, das Verstehen dieser Bedeutung für seine Peers gewissermaßen als schwierig oder nicht schwierig einstufen bzw. bewerten.¹³⁴ Emil exothetisiert die Einschätzung, dass der Ausdruck in dieser Bedeutung für manche seiner Peers schwierig zu verstehen sei ((50) bis (58)).

Ja, ich kann mir das schon gut vorstellen, weil manche, also aus meiner Klasse kennen das jetzt vielleicht nicht↓ Ich kenn das über meine Oma und Opa auch ein Boot haben und hatten vorher auch mal so ein kleineres Boot↓ Ähm, und dann hatten die das halt nicht mehr↓ Und manche wissen das halt nicht in meiner Klasse↓ Die wissen nicht, was *Nusschale* heißt↓ In Büchern sieht / liest man das auch nicht oft↓

Sowohl die mentale Handlung des Bewertens als auch die interaktionale Handlung des Einschätzens unterscheiden sich vom Bewerten des propositionalen Gehalts von Emils Assertionen durch den Interviewer und seinen entsprechenden exothetisierten Einschätzungen. Der Sprecher – d.h. der Interviewer/Forscher – bewertet einerseits die

¹³⁴ Mit dieser Frage werden zusätzliche Daten erhoben, die u.a. auch für Anschlussforschung relevant sein können. Es wird ermittelt, ob die DaM-SuS ein Bewusstsein dafür haben, welche sprachlichen Phänomene ihren mehrsprachigen Peers (Verständnis-)Schwierigkeiten bereiten können. Dafür müssen sie ihr metasprachliches Reflexionsvermögen aktivieren. U.E. ist ein derartiges Einbeziehen der ProbandInnen in den Forschungsprozess gerade bei qualitativ angelegten Forschungsdesigns unproblematisch. Auf diese Weise werden sie als an der Forschung Partizipierende wertgeschätzt.

exothetisierten Vermutungen des Hörers (in diesem Fall Emil), seine Lösungen. Dies erfolgt im Abgleich mit seiner professionell entwickelten Deutung und Analyse des Stimulus und der darin enthaltenen Metapher(n). Eine vom Interviewer exothetisierte Bewertung – eine Einschätzung – dieser Art findet sich in (35) („Sehr gut↓“). Eine weitere sprecherseitige Bewertung und die entsprechende Exothese (Einschätzung) findet sich z.B. in (49) („Sehr schön↓“). Obwohl diese beiden Einschätzungen sich an der sprachlichen Realisierungsoberfläche sehr ähneln, beinahe gleichen, sind sie unterschiedlicher Art. Der sprecherseitigen Einschätzung in (49) unterliegt – wie bereits oben erwähnt – keine Bewertung der Hörerseitigen Assertion vor dem Hintergrund der professionellen Deutung des Stimulus und der Metapher, sondern im Hinblick auf die Sättigung des übergeordneten empirischen Zwecks des Verfahrens. Eine klare Trennung dieser beiden sprecherseitigen Bewertungs- und Einschätzungstypen ist während des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens schwierig. Sobald dieses sequentielle Diskursmuster jedoch verlassen wird, handelt es sich in der Regel um sprecherseitige Bewertungen/Einschätzungen des zweiten Typs, also hinsichtlich der empirischen Sättigung. Diese haben u.E. zudem eine gewisse motivationale Komponente für den Hörer. Die Hörerseitigen Bewertungen und Einschätzungen werden hingegen vom Sprecher durch Fragen elizitiert. Dabei gibt der Sprecher dem Hörer keine Bewertungsfolie vor, sondern lässt ihn selbst ein Bezugssystem für seine Bewertung(en) herstellen. Emil begründet in (50) seine Einschätzung zunächst mit der Annahme, dass manche MitschülerInnen aus seiner Klasse diese Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* nicht kennen („[...] weil manche, also aus meiner Klasse, kennen das jetzt vielleicht nicht↓“). Es zeigt sich, dass sein Wissen über Boote deswegen verhältnismäßig ausdifferenziert ist, weil seine Großeltern zunächst ein kleines Boot besaßen und nun ein größeres Boot besitzen ((52), (54) und (56)). Somit verfügt er nicht nur über sprachlich vermitteltes, d.h. indirektes Wissen über Boote, sondern auch über Erfahrungswissen. Darüber hinaus nutzt Emil neben der Tatsache, dass seine Großeltern ein Boot besitzen und er damit einen besonderen Bezug zu diesem Ausschnitt der Wirklichkeit hat, den Wissensstrukturtyp der Einschätzung als Grundlage seiner mentalen Bewertungshandlung. Dafür nutzt er mentale Erinnerungen, die er hinsichtlich der Häufigkeit der Verwendung des Ausdrucks *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ in schriftsprachlichen Texten bewertet. So exothetisiert er das Resultat dieses mentalen Prozesses als Einschätzung in (58). Der Interviewer kommt zum selben Ergebnis und bestätigt Emils Einschätzung, dass *Nussschale* in der

Bedeutung ‚kleines Boot‘ nicht hochfrequent in schriftsprachlichen Texten vorkommt bzw. gebraucht wird, was u.a. natürlich abhängig ist von der Textart. An dieser Stelle ist es in der Sprechsituation nicht notwendig bzw. dem übergeordneten empirischen Zweck dienlich, über die Frequenz der Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nusschale* in unterschiedlichen Textarten etc. nachzudenken und zu diskutieren. Somit sieht der Interviewer diese Frage-Antwort-Sequenz als gesättigt an und beendet sie mit seiner Bestätigung bzw. positiven Einschätzung. Es schließt sich in (59) eine weitere positive Einschätzung seinerseits an („Okay, perfekt↓“), die jedoch nicht auf die Proposition der Antwort von Emil bezogen ist, sondern auf die sprecherseitig fortwährend aktivierte Bewertungsinstanz der empirischen Sättigung, die gewissermaßen als Monitor fungiert. Für den Forscher liegen nun hinreichend Daten vor. Damit ist die Befragung zum *Nusschale*-Stimulus vollständig und beendet. Es kann zum nächsten Stimulus übergegangen werden. Dabei greift wieder die Gültigkeit der Instruktion bzw. Aufgabe, d.h., mit dem Übergang in den folgenden Stimulus wird das sequentielle Diskursmuster des Aufgabenstellen/Aufgabe-Lösens erneut initiiert. Wir betrachten an dieser Stelle jedoch nicht den Durchlauf zum nächsten Stimulus sowie die Anschlusshandlungen (Frage-Antwort-Sequenzen), sondern gehen lediglich auf den Schluss des gesamten Befragungsverfahrens ein (ab (60)).

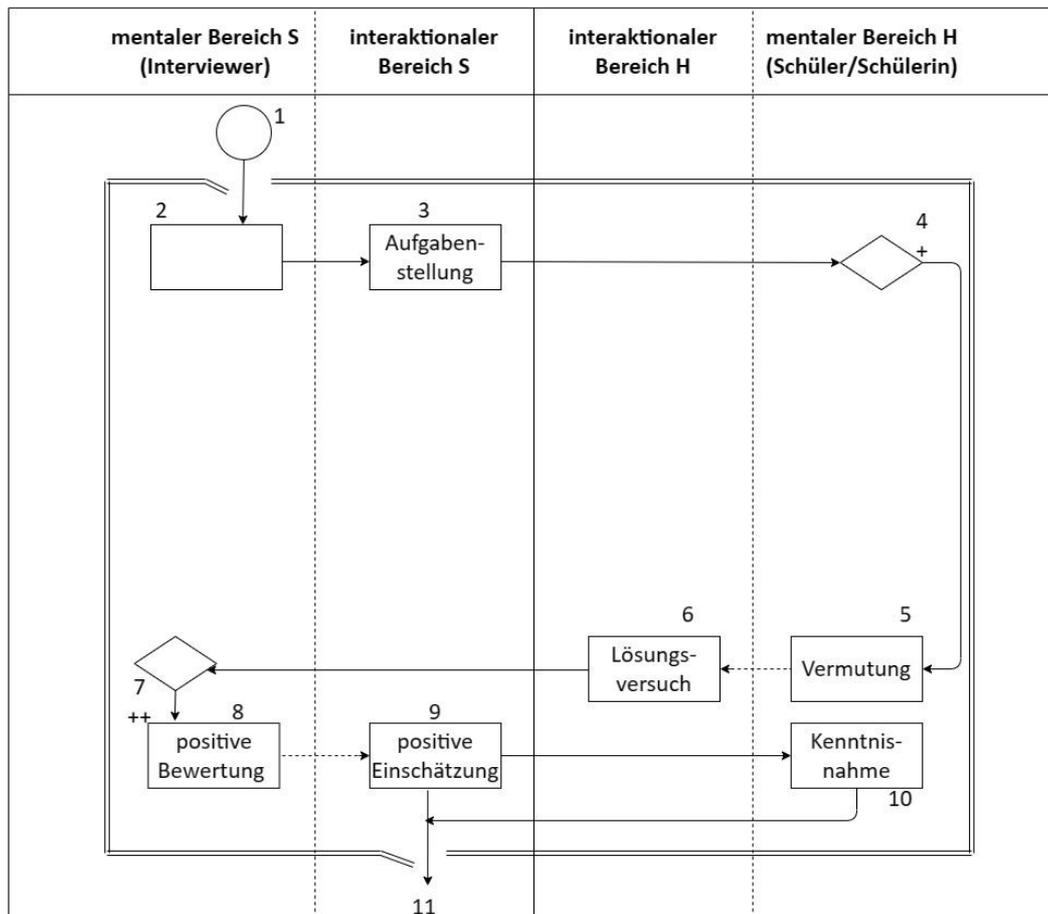
In (60) initiiert der Interviewer, nachdem alle Stimuli behandelt worden sind, eine Frage-Antwort-Sequenz, mit der er hörerseitig eine Reflexion zum Gegenstand der Untersuchung auslösen und Assertionen dazu elizitieren möchte. Dieses sequentielle Frage-Antwort-Muster erstreckt sich von (60) bis (77). Emil reagiert innerhalb dieses Musters zunächst selbst mit einer verständnissichernden Frage in (61). Nachdem der Interviewer zwecks Verständnissicherung in (62) mittels Präpositionalgruppe („Bei den Textausschnitten und Beispielen↓“) expliziert, dass der Suchbereich für die hörerseitige Antwort alle Textstimuli des gesamten vorangegangenen Befragungsdiskurses sind, beantwortet Emil die Frage in (63). Er hat „Flüchtlinge und Migranten“ als das allen Texten gemeinsame Thema identifiziert. Diese Antwort ist zwar richtig und wird auch vom Interviewer bestätigt ((64)), ist jedoch keine Exothese einer metasprachlichen Reflexion, die der Interviewer mit seiner Frage elizitieren möchte. Daher thematisiert der Interviewer den Suchbereich der Antwort im Introfild in (64) („Und sprachlich, [...]“) und fragt Emil mit einer Ergänzungsfrage mit Interrogativum, was im sprachlichen Bereich passiert sei, um auf diese Weise eine Antwort als Resultat einer metasprachlichen Reflexion zu

elicitieren. Da Emil jedoch etwas zögert ((65)), spezifiziert der Interviewer in (66) den Suchbereich für Emils metasprachliche Reflexion und Antwort näher: die jeweils mit einem Unterstrich hervorgehobenen Ausdrücke. Emil bestimmt in (67) und (69) diese dann als Vorurteile („[...] manche waren Vorurteile [...]“) und Fachwörter („[...] viele waren auch Fachwörter ↓“). Bei dieser gesamten Frage-Antwort-Sequenz handelt es sich auch um ein taktisch modifiziertes Muster: Der Forscher weiß, dass er das Metaphernverstehen von SuS untersucht und möchte abschließend herausfinden, ob die SuS erkannt haben, welches sprachliche Phänomen er untersucht. Aufseiten des Forschers liegt kein Wissensdefizit in dem Sinne vor, dass der propositionale Gehalt der schülerseitigen Antwort Gewusstes zu einem Thema des Wissens vom Hörer auf den Sprecher transferiert und sprecherseitig ein Nicht-Gewusstes in Gewusstes transformiert. Vielmehr dient die schülerseitige Antwort dem übergeordneten empirischen Zweck: Sie bietet die Datengrundlage für die Analyse, mittels derer wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen werden soll. Dennoch bewertet der Forscher, der ja über das Wissen verfügt, die schülerseitige Antwort. Im Gelingenfall wird sich der jeweilige Schüler bzw. die jeweilige Schülerin im Rahmen der metasprachlichen Reflexion darüber bewusst, dass Metaphern Gegenstand der Untersuchung waren. Da das bei Emil nicht der Fall ist („Vorurteile“ und „Fachwörter“) und der Interviewer in der Sprechsituation die von ihm rezipierte Antwort von Emil negativ bewertet, was er jedoch zunächst nicht explizit verbalisiert, gibt er Emil eine Art Wink in (70) und (72) („[...] die bezeichneten oftmals was anderes [...]“, „[...] die Nusschale, die meinte ja gar keine echte Nusschale [...] ↓“). So versucht er, Emils Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass es eine gewisse Bedeutungsverschiebung bei den Ausdrücken im jeweiligen Verwendungszusammenhang gibt. Der Forscher engt gewissermaßen supportiv den Suchraum für Emil ein. Emil vermutet in (73) jedoch, dass es sich um Beispiele handelt. Ihm gelingt es nicht, durch metasprachliche Reflexion zu dem Schluss zu kommen, dass es sich bei den diskutierten Ausdrücken um Metaphern handelt. Das bringt den Interviewer anschließend dazu, gewissermaßen selbst die Antwort zu liefern. In (74) und (76) beantwortet der Interviewer die von ihm gestellte Frage dann schließlich selbst und klärt Emil darüber auf, was Gegenstand der Untersuchung ist. In einer alltäglichen Frage-Antwort-Sequenz wäre der Sprecher nicht in der Lage, seine Frage selbst zu beantworten. In institutioneller Kommunikation hingegen finden sich z.B. die Examens- und die Regiefrage (s. Kapitel 7.8). In beiden Fällen kennt der Fragensteller die Antwort und möchte wissen, ob der Gefragte ebenfalls über

dieses Wissen verfügt, bzw. setzt er sie (didaktisch) so ein, dass sich der Gefragte dieses Wissen erschließen kann. Der Forscher hat die Antworten von Emil so bewertet, dass er zu der Überzeugung gekommen ist, dass Emils metasprachliche Reflexion nicht dazu führt, dass er den Untersuchungsgegenstand selbst erkennt, was möglicherweise daran liegt, dass Emil lediglich über einen Pseudobegriff zur Metapher verfügt. Daher ist der Forscher nun abschließend um Aufklärung bemüht. Insgesamt macht er also Gebrauch von einem taktisch modifizierten schulspezifischen Handlungsmuster: dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen. Der Forscher muss kontinuierlich die Antworten der SuS dahingehend bewerten, ob sie zutreffend sind, also mit seinem professionellen Wissen zum Phänomen- bzw. Gegenstandsbereich übereinstimmen, sowie, ob die Antworten eine hinreichende empirische Grundlage für seine weiteren Schritte der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung bieten. Dies gilt auch für die abschließende elizitierte metasprachliche Reflexion zum Untersuchungsgegenstand. Hier kommt der Forscher zu den Schlüssen, (i) dass Emil selbst nicht erkennt, dass sein Metaphernverstehen Gegenstand der Untersuchung war, und (ii) dass der empirische Zweck des taktisch modifizierten Musters gesättigt ist. So ist es ihm möglich, in seiner dann anschließenden interaktionalen Handlung, Emil darüber aufzuklären. Emils Äußerung in (75) belegt, dass er weiß, was Metaphern sind. Abschließend – von (78) bis (88) – verpflichtet der Forscher Emil zur Verschwiegenheit gegenüber seinen MitschülerInnen mit der Begründung, dass er durch das Teilen seines (aktualisierten) Wissens vor weiteren Einzelbefragungen dazu beitragen würde, dass die Daten verfälscht würden. Auch hier zeigt sich, dass das gesamte Handeln des Forschers durch den kontinuierlichen Fokus auf der laufenden Forschung (wissenschaftsorientierte Begleitreflexion) gesteuert wird. Der Forschende reflektiert fortlaufend sein eigenes Handeln im Forschungsprozess.

Das nachfolgende Praxeogramm stellt auf reduzierte bzw. vereinfachte Art und Weise das taktisch modifizierte Muster des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens zu Emils Verstehen des Ausdrucks *Nusschale* im konkreten Verwendungszusammenhang dar, das bei (47) seitens des Interviewers beendet wird. Er schließt mit weiteren Frage-Antwort-Sequenzen an, die ebenfalls auf den empirischen Zweck der Datengewinnung ausgerichtet sind. Die Aufgabe ist gewissermaßen gelöst; der Forscher elizitiert eine metasprachliche Reflexion des Schülers, der einerseits zunächst beantworten soll, welchen (sprachlichen) Zusammenhang er benötigt hat, um auf die aktuelle Bedeutung des Ausdrucks *Nusschale* zugreifen zu können. Des Weiteren elizitiert der Forscher eine Einschätzung

seitens des Schülers hinsichtlich möglicher Verstehenschwierigkeiten, die seine nicht einsprachig sozialisierten Peers haben könnten.



Legende



Abbildung 22: Praxeogramm des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens mit dem DaM-Schüler Emil zur Metapher „Nusschale“

Der Forscher tritt in das taktisch modifizierte Muster ein, nachdem er zuvor Organisatorisches mit dem Schüler abgeklärt hat ((1) bis (5)). Er instruiert den Schüler und stellt ihm damit eine (Pseudo-)Aufgabe (Schritt 3 im Praxeogramm). Somit steckt er den Handlungsrahmen des Schülers ab. Darüber hinaus legt er dem Schüler den schriftsprachlichen Text (Stimulus) vor. Der Schüler rezipiert dann (Schritt 4 im Praxeogramm) zunächst die Instruktion zum Datenerhebungsverfahren (die Aufgabe) und muss

sicherstellen, dass er den Sprecherplan rekonstruieren kann, sodass er also die Instruktion versteht. Hinzu kommt, dass er anschließend den schriftsprachlichen Textstimulus rezipiert. Für dieses Rezipieren muss er unmittelbar nach der Instruktion, die er auditiv rezipiert hat, einen anderen Wahrnehmungskanal verwenden: Er liest den schriftsprachlichen Text. Emil stellt fest, dass er über das sprachliche Wissen verfügt, um die ihm gestellte Aufgabe zu lösen. So entwickelt er anschließend (Schritt 5 im Praxeogramm) eine Vermutung, die er als Lösungsversuch exothetisiert (Schritt 6 im Praxeogramm). Obwohl dem Schüler sicherlich bewusst ist, dass er sich im Moment nicht im schulischen Unterricht befindet, ist davon auszugehen, dass die Aufgabe für ihn den Anschein einer echten Aufgabe im schulischen Unterricht erweckt, eine echte Aufgabe gewissermaßen emuliert bzw. simuliert. Im Transkript exothetisiert er seine Vermutung als Lösungsversuch in (32), (34), (36) und (38). Der Forscher perzipiert seinen Lösungsversuch und muss mental hinsichtlich zweier Instanzen Bewertungen vornehmen (Schritt 7 im Praxeogramm): Einerseits muss er die inhaltliche Korrektheit des Lösungsversuchs bewerten, d.h., er muss abgleichen, ob die vom Schüler verbalisierte Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* im Verwendungszusammenhang mit seinem professionell entwickelten Verständnis übereinstimmt. Da diese Bewertung positiv ausfällt, exothetisiert der Forscher in (35), (37) und (39) jeweils eine positive Einschätzung. Er muss darüber hinaus aber auch bewerten, ob die Exothese des Schülers dem übergeordneten empirischen Zweck des Erhebungsverfahrens gerecht wird. Dies ist noch nicht der Fall, sodass der Interviewer in (39) mit seiner Frage weitere Äußerungen des Schülers eliziert. Damit löst er schülerseitig einen (weiteren) metasprachlichen Reflexionsprozess aus. Das Ziel des Interviewers ist es, den Schüler dazu zu bringen, darüber nachzudenken, welche Relationen zwischen einem kleinen Boot und einer Nussschale vorliegen, sodass der Ausdruck *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ verwendet werden kann. Die Antwort des Schülers soll kein Wissensdefizit aufseiten des Forschers schließen. Er weiß, welche Analogien herzustellen sind und welcher Aspekt vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT zu übertragen ist. Auch weiß er, dass durch die Übertragung ein zusätzlicher Bedeutungsaspekt geschaffen wird (Emergenz). Er weiß jedoch nicht, was der Schüler auf seine Frage antwortet. Der (propositionale) Gehalt der schülerseitigen Antwort steht im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses. Die Antwort des Schülers zu dieser Frage ist gewissermaßen reflektiert, sie ist jedoch in der Sprechsituation reflektiert. Obwohl es sich also um eine metasprachliche Reflexion handelt, liegt ein gewisser

Grad an Spontanität vor; der Schüler muss unmittelbar auf die ihm in der Sprechsituation zur Verfügung stehenden Wissensressourcen zugreifen. Emil antwortet auf diese Frage in (40), (42) und (44). Nachdem der Interviewer in (45) selbst das Verhältnis zwischen der Bedeutung ‚kleines Boot‘ und dem Ausdruck *Nussschale* als Lösung präsentiert, ergänzt Emil in (46) einen weiteren Aspekt seines eigenen Verständnisses. Der Auflösung in (45) geht sprecherseitig mental voraus, dass der Forscher zu der Auffassung gelangt ist, dass ihm mit Emils Antwort ausreichend Datenmaterial zur Verfügung steht. Erst vor diesem Hintergrund kann er die Auflösung versprachlichen. Er ist gewissermaßen zu der Bewertung gekommen, dass nun auch eine empirische Sättigung zum hörerseitigen Verständnis des Stimulus und der darin enthaltenen Metapher vorliegt. Diese Bewertung exothetisiert er aber nicht als positive Einschätzung. Stattdessen verlässt er in (47) das taktisch modifizierte Muster und initiiert eine anschließende Frage-Antwort-Sequenz. Diese ist empirisch weiterhin relevant, das hörerseitige Verständnis der Metapher steht nun jedoch nicht mehr im Mittelpunkt. Stattdessen möchte der Forscher mit seiner Frage Äußerungen vom Schüler dazu elizitieren, ob er die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* relativ kontextfrei abrufen konnte oder welchen konkreten Zusammenhang der Schüler benötigt hat. Die Frage fungiert mehr oder weniger als Kontrollinstanz und bestätigt nur, ob der Schüler die Bedeutung des Ausdrucks zuvor bereits kannte oder nicht. Sie wird dann relevant, wenn die Bedeutung ‚kleines Boot‘ zuvor nicht bekannt war und aus dem Zusammenhang geschlossen werden muss. Die Antwort liefert dann Daten darüber, welche Ausdrücke im Zusammenhang dabei helfen, sich die (aktuelle) Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* zu erschließen. In (48) bestätigt Emil mit seiner Antwort, dass ihm die Bedeutung bereits bekannt war. Die weiteren sprecherseitig initiierten Frage-Antwort-Sequenzen zielen auf empirische Sekundärinteressen, d.h., mit ihnen sollen hörerseitige Assertionen elizitiert werden, die nicht primär das schülerseitige Metaphernverstehen betreffen.

7.8.2 *Nussschale* – DaZ-Schüler Şahin (14 Jahre alt)

Betrachten wir nun anschließend die Befragung des DaZ-Schülers Şahin (14 Jahre alt, Erst- bzw. Familiensprache Türkisch; s. Kapitel 6.6.3). Diese ist in einigen Hinsichten komplexer als die Befragung von Emil.

- (1) Şahin: Also jetzt das Unterstrichene↑
- (2) Interviewer: Genau↓ [...]
 ((Şahin liest den Textstimulus, der die Metapher *Nussschale* enthält))
- (3) Şahin: Also hier geht's um ähm Henry Mafarna↓ Das ist ein Liberianer, der versucht, von Afrika in die EU zu fliehen↓
- (4) Interviewer: Hm↓
- (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 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 mehr 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 ...
- (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: Hm↓
- (25) Şahin: ... da denkt man ja eigentlich ist 'ne Nuss drin↓
- (26) Interviewer: Hm↓
- (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: Hm↓
- (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: Hm̃↓ Sehr schlecht und vor allem auch sehr klein↓
- (45)Şahin: Sehr klein und sehr schlecht, ja↓
- (46)Interviewer: Ja↓ Hm̃↓ 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: Hm̃↓
- (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: Hm̃↓
- (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↓
((Abschlussreflexion))
- (66)Interviewer: 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: Hm̃↓
- (69)Şahin: ... damit man ähm sich das besser vorstellen kann↓
- (70)Interviewer: Hm̃↓
- (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: Hm̃↓

- (73)Şahin: ... weil normalerweise tut man das Essen nur in die Mitte des Tellers ...
- (74)Interviewer: Hm̃↓
- (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: Hm̃↓
- (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↓

Hier ist die Instruktion nicht aufgezeichnet und transkribiert. Sie unterscheidet sich jedoch im Prinzip nicht von der von Emil. Die Stellung der Aufgabe und die Instruktion ist im Wesentlichen für alle SuS gleich. Şahin handelt zunächst verständnissichernd und stellt eine Nachfrage zur Instruktion (s. (1)). Nachdem Şahin den schriftsprachlichen Text (Stimulus) gelesen hat, exothetisiert er die folgende Vermutung als Lösungsversuch in (3) und (5):

Also hier geht's um ähm Henry Mafarna↓ Das ist ein Liberianer, der versucht, von Afrika in die EU zu fliehen↓ 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 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↓

Zwar erwähnt Şahin auch ein Boot („[...] in irgendeinem Boot [...]“), der Aspekt des Versteckt-Seins ist jedoch das Wesentliche an seiner Deutung; er kann nicht darauf schließen, dass *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang ‚kleines Boot‘ meint. Der Interviewer interpretiert Şahins Lösungsversuch dahingehend, dass ihm der Ausdruck *Nussschale* bereits bekannt war (s. (6)). Diese Interpretation exothetisiert er im

Aussagemodus. Durch die sprachliche Materialisierung (das Verbalisieren seines Gedankens bzw. seiner Gedanken) ist es Şahin dann wiederum als Hörer möglich, die versprachlichte Interpretation des Interviewers zu perzipieren und dem propositionalen Gehalt nach mentaler Überprüfung zuzustimmen oder ggf. die Aussage des Interviewers zu korrigieren. Şahin stimmt in (7) gewissermaßen zu, verwendet dann jedoch die adversative Konjunktion *aber* in (9).

Verallgemeinert dient die Konjunktion *aber* der Fokusumlenkung: Was mit dem zweiten Konjunkt gesagt wird, ist mit der aktuellen Orientierung aufgrund des ersten Konjunks bzw. seiner Implikationen oder überhaupt dessen, was auf Basis der Vorgeschichte an spezifischen Hörer-/Leser-Erwartungen unterstellt werden kann, nicht bruchlos ins Wissen zu integrieren. Vor diesem Hintergrund erleichtert *aber* dadurch den Übergang, dass der Sprecher verdeutlicht, dass er den faktischen oder möglichen Wissens-Kontrast kennt und das *aber*-Konjunkt für relevant und ins Wissen integrierbar hält. [...] Durch die Fokusumlenkung auf das im zweiten Konjunkt Gesagte erhält dies ein besonderes Gewicht; es ist das, was der Sprecher primär und nachdrücklich assertieren will, auf das sich der Adressat vorrangig einlassen soll [...].

(Hoffmann ⁴2021: 496)

Die Äußerung von Şahin in (7) und (9) zeigt, dass ihm die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* bereits bekannt war, er jedoch die metaphorische Bedeutung nicht kennt. Ihm ist jedenfalls bewusst, dass es sich bei der aktuellen Bedeutung bzw. der konkreten Verwendung um eine Metapher handelt. Somit verfügt er auch bereits über ein Metaphernkonzept und metasprachliches Reflexionsvermögen. Die anschließende Frage des Interviewers in (10) dient der Verständnissicherung: Er möchte von Şahin wissen, ob er die konkrete Verwendung von *Nussschale* im präsentierten Stimulus als Metapher begreift, was Şahin in (11) auch bestätigt. Anschließend wiederholt der Interviewer den Satz, der die Metapher *Nussschale* enthält, wobei ihn Şahin kooperativ unterstützt (s. (12) bis (18)). Dabei betont der Interviewer die Präposition *In*, die Realisierung einer relationierenden Prozedur, die satzinitial verwendet wird, in (12) und wiederholt die Präpositionalgruppe *auf die Inseln* in (18). So gibt er Şahin einen Wink: Er versucht ihn auf diese Weise auf die Bedeutung von Ausdrücken im synsemantischen Umfeld aufmerksam zu machen, die ihm dabei helfen sollen, sich die metaphorische Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang zu erschließen. Das ist notwendig, da der Interviewer zuvor Şahins Lösungsversuch negativ bewertet hat. Durch den Wink soll Şahin auf Verstehensrelevantes gestoßen werden. Unmittelbar daran knüpft in (18) die Frage des Interviewers an, wie Şahin *Nussschale* im

Zusammenhang versteht. Durch die fehlende Einschätzung des Interviewers und seine Formulierung der Frage versteht Şahin die Frage des Interviewers so, dass er sein Verständnis des Ausdrucks *Nussschale* nur erneut verbalisieren soll. Er erkennt gewissermaßen den Wink nicht und bleibt bei seinem Verständnis, dass *Nussschale* ‚versteckter Ort‘ bedeutet (s. (19) und (21)). Zwar könne dieser in einem Frachtschiff sein (s. (19)), Şahin versteht jedoch *Nussschale* keineswegs als ‚kleines Boot‘. Anschließend versucht der Interviewer mit seiner Frage in (22) eine Begründung von Şahin zu seinem Verständnis von *Nussschale* als ‚versteckter Ort‘ zu elizitieren. An dieser Stelle zeigt sich das übergeordnete empirische Interesse bzw. Ziel des Forschers. Während es der Lehrkraft in der Schule im Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen nicht vorrangig darum geht, herauszufinden, wie SuS zu einem bestimmten (subjektiven) Verständnis gelangen, ist genau das das wesentliche Interesse des Forschers. Hier liegt aufseiten des Forschers ein tatsächliches Wissensdefizit vor, das nur durch die Assertion des Schülers behoben werden kann. Dies geschieht auch mit Şahins Antwort in (23), (25) und (27):

Denn in 'ner Nussschale da ka / da ist / 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 direkt interpretieren und gewissermaßen bewerten. Er versteht, dass Şahin sich eine ganze Nussschale vorstellt und in seiner Vorstellung die eingeschlossene Nuss mit der fliehenden Person austauscht. Zudem kommt er im Abgleich mit seinem professionell entwickelten Verständnis zu einer negativen Bewertung. Daher gibt er Şahin einen recht konkreten Hinweis bzw. Wink in (28). Dafür verwendet der Interviewer einen mit dem Subjunktiv *wenn* eingeleiteten Konditionalsatz, an dessen Ende er eine Frageintonation verwendet. So versteht Şahin, dass er den Turn übernehmen soll. Das geschieht in (29): Şahin übernimmt den Turn und führt die sprachlich vorgegebene Struktur mit dem *dann* als Korrelat im Hauptsatz weiter. Şahin stellt sich jedoch die obere Nussschalenhälfte vor, sodass in seiner Vorstellung die fliehende Person sich unterhalb der Nussschalenhälfte befindet. Er hält dadurch gewissermaßen seine initiale Interpretation aufrecht, dass *Nussschale* im Zusammenhang ‚Versteck‘ meint. Wir gehen an dieser Stelle nicht weiter auf Şahins Verwendung des Konjunktiv II sowie des Indefinitums *man* ein. Der Interviewer interpretiert und bewertet auch diese Äußerung Şahins und bemerkt, dass er weiter an seinem Verständnis des Ausdrucks

Nussschale festhält. Aus diesem Grund wählt er in seiner Folgeäußerung den Imperativmodus (s. (30)). Dieser Wink ist direkter, da er als Aufforderung realisiert wird. Şahin reagiert mit der Wiederholung der Nominalgruppe (*die untere Hälfte*), an deren Ende er eine Frageintonation realisiert. Lachen begleitet Şahins Äußerung. Der Interviewer expliziert in (32) seine Interpretation, dass Şahin weiterhin an seiner Deutung von *Nussschale* als ‚Versteck‘ festhält, was Şahin anschließend in (33) auch bestätigt. Die Äußerung des Interviewers begründet (implizit) seine an Şahin gerichtete Aufforderung. Şahin folgt nun diesem Wink des Interviewers und exothetisiert die Folge der Bedingung, dass er die untere Nussschalenhälfte in seiner Vorstellung aufruft in (35). So kann er ausschließen, dass *Nussschale* ein Versteck meint. Das Vorgehen in Şahins Fall ist empirisch relevant. Der Interviewer bricht die Datenerhebung zum Verstehen der Metapher *Nussschale* nicht nach Şahins erster Verstehensexothese (*Nussschale* als ‚versteckter Ort‘) ab, sondern führt die Befragung zu diesem Stimulus weiter. So kann er einerseits den Schein des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens aufrechterhalten und andererseits weitere Daten zum Prozess des hörerseitigen Verständnisherstellens generieren. Ein quantitativ orientiertes Verfahren liefe u.E. darauf hinaus, eine Kategorisierung als *verstanden* oder *nicht verstanden* vorzunehmen (binäre Kodierung) bzw. Fälle, die sich den Kontrollbedingungen entzögen, auszuschließen. Nachdem Şahin in (35) der Aufforderung des Interviewers folgend ausschließen konnte, dass *Nussschale* ‚Versteck‘ bedeutet, fragt ihn der Interviewer anschließend, was *Nussschale* stattdessen bedeutet (s. (38)) und bekräftigt damit, dass die Aufgabe weiterhin in Kraft ist. Zudem gibt er Şahin einen weiteren Wink: Seine Geste fungiert als visuelles Modell der Form einer nach oben offenen Nussschalenhälfte. Somit gibt der Interviewer Şahin einen Hinweis hinsichtlich der Formanalogie zwischen der Nussschalenhälfte und einem Boot. So ist es Şahin dann möglich, auf ein Boot zu schließen, nachdem er sich zuvor durch seine verständnissichernde Frage in (39) und die Antwort des Interviewers in (40) darüber versichert hat, dass der fliehende Mann in der nach oben geöffneten Nussschalenhälfte ist. Das *vielleicht* (Modalpartikel) und die Frageintonation am Äußerungsende (Fragemodus) markieren gewissermaßen den Unsicherheitsgrad seiner exothetisierten Vermutung. Şahin verbalisiert nach der Hinführung bzw. Unterstützung durch den Interviewer einen neuen Lösungsversuch (s. (41)). Dabei handelt es sich strukturell um einen Nebensatz; da das Thema im Laufwissen beider an der Interaktion Beteiligten gespeichert ist, muss lediglich das Rhema verbalisiert werden. In (42) exothetisiert der Interviewer eine

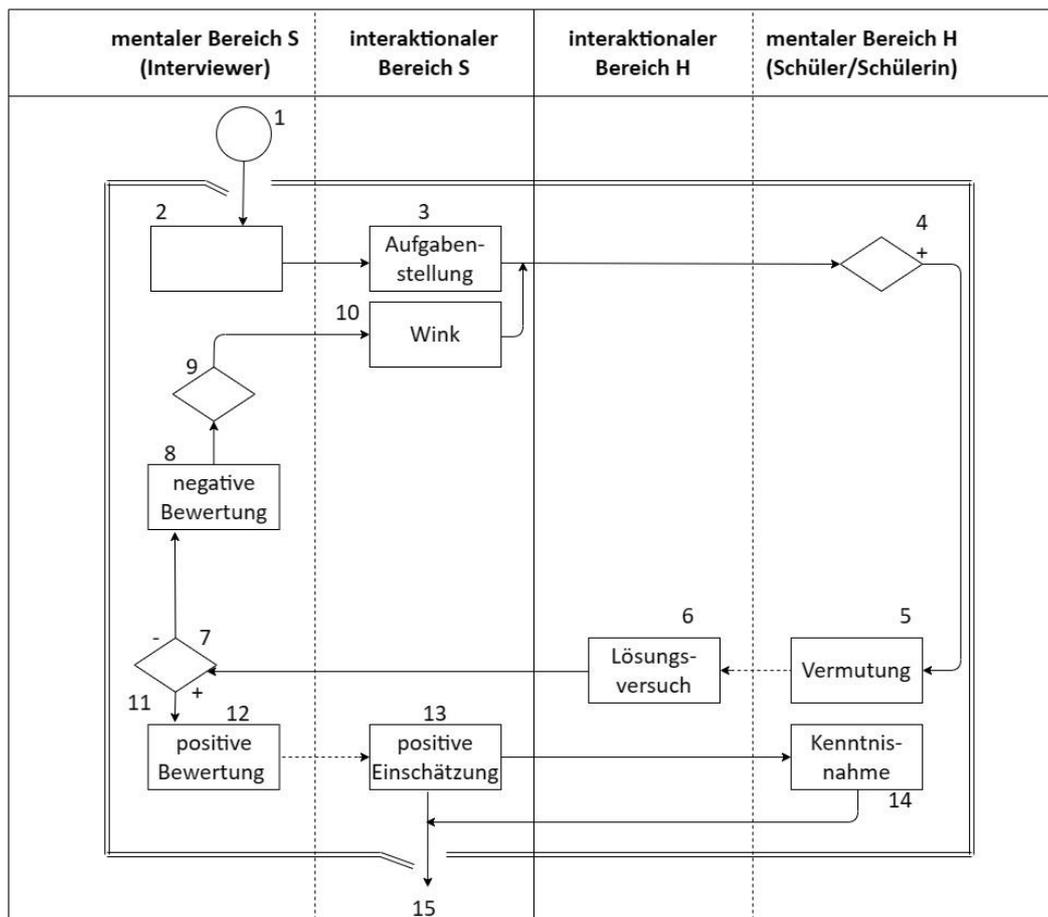
positive Bewertung, um Şahin zu verstehen zu geben, dass sein Lösungsversuch richtig ist. Şahin führt außerdem aus, dass es sich dabei um ein sehr schlechtes Boot handle (s. (43)). Dieses Charakteristikum ist jedoch weder im Ausgangs- (BOOT) noch im Vergleichskonzept (NUSSSCHALE) bzw. weder im mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne) noch in dem der Nussschale (Quelldomäne) enthalten. Vielmehr zieht Şahin den Schluss, dass einem mit dem Ausdruck *Nussschale* benannten Boot dieses Charakteristikum zukommen muss. An dieser Stelle sieht der Interviewer das Muster als gesättigt an, d.h., er kommt in beiden Hinsichten zu einer positiven Bewertung: Şahin konnte sich nach der Unterstützung des Interviewers zumindest erschließen, dass ein Boot gemeint ist, obwohl er auf ein unzutreffendes Charakteristikum schließt und somit den eigentlichen zu übertragenden Bedeutungsaspekt sowie den durch die Übertragung zusätzlich entstehenden emergenten Bedeutungsaspekt nicht versteht; die elizitierten Daten genügen dem empirischen Zweck, sodass ein weiterer Wink zur hörerseitigen Erschließung des Charakteristikums ‚klein‘ unnötig ist. Deswegen präsentiert der Interviewer ab (44) die Lösung der Aufgabe selbst und vermittelt Şahin sprachliches Wissen zum Ausdruck *Nussschale*. In (50) und (52) lässt der Interviewer noch einmal Şahins ersten Lösungsversuch diskursiv Revue passieren. Abschließend stellt der Interviewer Şahin in (56) eine weitere Frage. Diese zielt auf das Verbalisieren der der Metapher zugrundeliegenden Analogien sowie des zu übertragenden Bedeutungsaspekts. Sie erscheint zunächst an dieser Stelle redundant, fungiert allerdings als Kontrollinstanz, um zu prüfen, ob Şahin die Zusammenhänge tatsächlich begriffen hat. Şahin kann so in eigenen Worten ausdrücken, wie er nun den Zusammenhang zwischen einer Nussschale und einem kleinen Boot verstanden hat. In (57), (59), (61) und (63) antwortet Şahin wie folgt:

Der / weil ähm erstens diese Form von 'nem Boot ist ja auch so wie 'n / wie 'ne halbe ((...)) jetzt keine Nussschale aber halt so hohl innen drin und 'ne Hälfte und vielleicht der Vergleich *Nussschale*, weil ähm 'ne Nussschale sehr klein ist und ein / und der / die Person da halt reinpassen muss, um zu fliehen ↓

Zunächst ist zu entnehmen, dass er verstanden hat, dass die Form einer Nussschalenhälfte der Form eines Bootes entspricht (Formanalogie). Des Weiteren hat er zudem begriffen, dass die Ausgehöltheit einer Nussschalenhälfte der Ausgehöltheit eines Bootes entspricht (prinzipiell eine zweite Formanalogie). Diese zweite Analogie wurde im Diskurs bisher weder vom Interviewer noch von Şahin selbst explizit versprachlicht.

Şahins Begründung zum Aspekt der Größe legt jedoch den Schluss nahe, dass er den wesentlichen metaphorischen Aspekt noch nicht verbegrifflicht hat. Er sagt lediglich aus, dass ein Boot möglicherweise deswegen mit einer Nussschale verglichen wird, weil eine Nussschale sehr klein ist und die fliehende Person in diese Nussschale hineinpassen muss, um fliehen zu können. Ihm entgeht, dass ein Boot, das mit *Nussschale* benannt wird, ungeeignet für ein derartiges Fluchtvorhaben ist und der fliehende Mann ein hohes Risiko auf sich nimmt, was explizit im Text erwähnt wird und durch die Metapher unterstützt werden soll. Der Interviewer bewertet Şahins Antwort erneut hinsichtlich ihrer inhaltlichen Korrektheit und – übergeordnet – hinsichtlich der empirischen Sättigung. Da diese für den Forscher nun erreicht ist, leitet er zum nächsten Stimulus über (s. (64)).

Das nachfolgende Praxeogramm stellt auf reduzierte Art und Weise das taktisch modifizierte Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen mit Şahin dar.



Legende



Abbildung 23: Praxeogramm des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens mit dem DaZ-Schüler Şahin zur Metapher „Nussschale“

Der Interviewer instruiert Şahin zum Vorgehen und legt ihm den schriftsprachlichen Textstimulus vor. Er stellt ihm damit eine Aufgabe (Schritt 3 im Praxeogramm). Şahin rezipiert den schriftsprachlichen Text und exothetisiert seine Vermutung als Lösungsversuch (Schritt 6 im Praxeogramm). Dabei handelt es sich um sein Verständnis ‚versteckter Ort‘ des Ausdrucks *Nussschale* im Verwendungszusammenhang. Der Interviewer bewertet Şahins Lösungsversuch (Schritt 7 im Praxeogramm), exothetisiert seine negative Bewertung jedoch nicht als negative Einschätzung. Stattdessen gibt er Şahin direkt einen ersten Wink (Schritt 10 im Praxeogramm). Der Interviewer hat prinzipiell noch weitere Handlungsoptionen (Schritt 9 im Praxeogramm): Er könnte zu dem Schluss

kommen, dass der empirische Zweck des Musters bereits gesättigt ist, auch wenn Şahins Lösungsversuch gewissermaßen falsch ist, und das Muster dann verlassen. Allerdings entscheidet er sich dafür, das Muster aufrecht zu erhalten und Şahin einen Wink zu geben, um dadurch weitere Daten zum Hörerseitigen Verständnisherstellungsprozess in der Sprechsituation zu elizitieren. Den ersten Wink realisiert er durch das Vorlesen bzw. Vorsprechen des Satzes im Text, der die Metapher *Nussschale* enthält. Dabei betont er einerseits die Präposition *in*, um Şahin dadurch auf den Unverträglichkeitsaspekt der (partiellen) Eingeschlossenheit des Mannes in einer Nussschale aufmerksam zu machen (s. (12)). Zudem wiederholt er andererseits in (18) die Präpositionalgruppe, mit der das Ziel der Flucht des Mannes sprachlich realisiert wird. Dabei verwendet er nicht die Nominalgruppe „die Kanarischen Inseln“ – also *Kanarische Inseln* gewissermaßen als Eigennamen –, sondern lediglich den Ausdruck *Inseln* als Kopf der Nominalgruppe. Der begriffliche Kern – die Tatsache, dass es sich bei einer Insel um eine vollständig von Wasser umgebene Landmasse handelt – soll Şahin als erschließungsförderlicher Hinweis dienen. Die anschließende Frage des Interviewers (s. (18)) lässt Şahin dann jedoch den Wink nicht als solchen erkennen. Stattdessen deutet er sie als Aufforderung zur Wiederholung seines Lösungsversuchs. Daher gibt der Interviewer Şahin in (28) einen weiteren Wink, der jedoch dazu führt, dass Şahin einen weiteren Lösungsversuch versprachlicht, der seinem ersten Lösungsversuch im Hinblick auf sein Verständnis von *Nussschale* als ‚versteckter Ort‘ entspricht (s. (29)). Der Interviewer kommt folglich erneut zu einer negativen Bewertung, die er jedoch nicht exothetisiert. Stattdessen gibt er Şahin den nächsten Wink, der jedoch expliziter bzw. direkter ist, da er als Aufforderung sprachlich realisiert ist (s. (30)). Da Şahin vor diesem Hintergrund zunächst lediglich die Bedeutung ‚Versteck‘ ausschließt (s. (35)), gibt er Interviewer ihm einen weiteren Hinweis, der ihm dabei helfen soll, sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* zu erschließen. Der Interviewer ergänzt gewissermaßen damit seinen zuvor versprachlichten Wink durch eine Handgeste, die als visuelles Modell (Formähnlichkeit) fungieren soll (s. (38)). Dadurch ist Şahin dann in der Lage, sein Wissen zu aktualisieren bzw. neu zu organisieren. Er exothetisiert seine neue Vermutung, dass mit *Nussschale* ein Boot gemeint ist in (41). Der Interviewer bewertet diesen Lösungsversuch nun positiv. Er verbalisiert nicht nur eine positive Einschätzung, sondern löst die Aufgabe selbst auf (s. (42), (44), (46) und (48)). Dabei hebt er das bislang nicht herausgestellte Charakteristikum der Größe (‚kleines Boot‘) hervor und vermittelt Şahin lexikalisches Wissen. Außerdem reflektiert

er zusammen mit Şahin dessen initialen Lösungsversuch, d.h. sein Verständnis von *Nusschale* als ‚Versteck‘ (s. (50) bis (55)). Somit hat der Interviewer Şahins erneuten Lösungsversuch positiv bewertet (Schritte 11 und 12 im Praxeogramm) sowie diese positive Bewertung als positive Einschätzung exothetisiert (Schritt 13 im Praxeogramm), in deren Rahmen er darüber hinaus selbst die Aufgabe vollständig löst und Şahins initialen Lösungsversuch reflektiert. Das nimmt Şahin zur Kenntnis (Schritt 14 im Praxeogramm). Das Muster ist nun gesättigt, sodass das taktisch modifizierte Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen im Prinzip verlassen werden kann (Schritt 15 im Praxeogramm). Der Forscher bleibt jedoch für eine abschließende Frage-Antwort-Sequenz im (Pseudo-)Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen, da er noch herauszufinden versucht, ob Şahin die relevanten Analogien bilden und die Metapher metasprachlich reflektieren kann (s. (56)). Dieser Schritt ist nachgeschoben und erfolgt ansonsten üblicherweise unmittelbar nach dem hörerseitigen Lösungsversuch. Dabei verfolgt der Interviewer das Ziel, Assertionen vom Schüler zu elizitieren, die eine tiefere Rekonstruktion der mentalen Verstehensprozesse, die zur Exothese des Lösungsversuchs führen, ermöglichen. Der Hörer wird so angeregt, über die mentalen Prozesse in den Schritten 4 und 5 zu sprechen. Die auf diese Weise elizitieren Verbalisierungsdaten sind natürlich reflektiert, d.h., der Hörer äußert sich nicht völlig ad hoc, sondern nimmt Such- und Organisations- bzw. Strukturierungsprozesse in seinem Π -Bereich vor. Eine sprachlich handelnde Person ist in der sozialen, kommunikativen Wirklichkeit schließlich auch eine denkende und somit auch reflektierende Entität; eine empirische Reduktion auf die Kategorie der Reaktion wird der kommunikativ handelnden Person nicht gerecht. Şahins Assertion bewertet der Interviewer positiv – v.a. im Hinblick auf die Sättigung des empirischen Zwecks. Somit kann das taktisch modifizierte Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen für diesen Stimulus verlassen werden (Schritt 15 im Praxeogramm). Mit dem nächsten schriftsprachlichen Text beginnt dann ein neues Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen, für das weiterhin die Instruktion (Aufgabe) gilt. Diese muss nicht erneut formuliert werden.

In der gemeinsamen Abschlussreflexion zur Datenerhebung bedient sich der Interviewer erneut weiterer Frage-Antwort-Sequenzen (ab (66)). Dabei elizitiert er zunächst eine Metapherdefinition von Şahin, der bereits zuvor bemerkt hatte, dass es sich bei den Ausdrücken um Metaphern handelt. Şahin antwortet wie folgt:

Also 'ne Metapher würd ich so definieren, dass das 'ne Umschreibung¹³⁵ 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 hinaus schaut, könnte da noch mehr Wissen dahinterstecken, mehr ((unverständlich)) einfach↓

Wir gehen an dieser Stelle nicht weiter analytisch auf die Inhalte von Şahins Antwort ein, das ist bereits weiter oben erfolgt (s. Kapitel 7.4.5). An dieser Stelle soll lediglich Bezug genommen werden auf die Frage-Antwort-Sequenzen im Rahmen der Abschlussreflexion. Der Interviewer betrachtet das sequentielle Muster mit Şahins Assertion als hinreichend gesättigt und initiiert die nächste Frage-Antwort-Sequenz (s. (76)). Die Bestätigungsfrage (Fragemodus) des Interviewers in (76) enthält eine Analepse: „Und ähm du hast gesagt, das habt ihr noch nicht in der Schule gemacht, ne↓ Also [das habt ihr] nicht im Deutschunterricht oder sowas bisher besprochen↑“. Lediglich die Intonation am Äußerungsende markiert die sprecherseitige Äußerung als Frage (Fragemodus) und signalisiert dem Hörer, dass er an der Reihe ist, den Turn zu übernehmen. Das empirische Elizitationspotential dieser Bestätigungsfrage ist sehr limitiert. Daher stellt der Interviewer nach Şahins Antwort darauf in (77) eine Anschlussfrage (s. (78)). Diese Frage mit Interrogativum bietet einen größeren assertiven Spielraum. Für alle Fragen im Rahmen der Abschlussreflexion gilt, dass der Forscher ein tatsächliches Wissensdefizit hat, das nur durch die Assertion des Schülers und ihre Analyse beseitigt werden kann. Şahin antwortet in (79) und (81). Dabei sagt er nicht nur aus, dass er Metaphern aus den Nachrichten und aus dem Radio kenne, sondern benennt zudem aus seiner Sicht eine Funktion der Metapher („[...] damit Leute sich das halt besser vorstellen können↓“). Von (82) bis (86) gleicht der Interviewer noch sprachbiografische Daten ab. Dabei stellt er durch Şahins Bestätigung sicher, dass die Angaben stimmen. Abschließend fragt er Şahin in (88), ob er ein guter Schüler sei, was Şahin in (89) dann bejaht. Somit ist auch diese Frage-Antwort-Sequenz gesättigt, das Abschlussgespräch zwecks Reflexion des Untersuchungsgegenstands somit beendet.

¹³⁵ Şahin betont in diesem Fall tatsächlich (ausschließlich) die erste Silbe des Ausdrucks.

7.8.3 *Nussschale* – neu zugewanderter Schüler Habib (13 Jahre alt)

Betrachten wir abschließend die Befragung des neu zugewanderten Schülers Habib. Habib ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 13 Jahre alt; seine Erst- bzw. Herkunftssprache ist (Syrisch-)Arabisch (s. Kapitel 6.6.3).

- (1) Interviewer: So, ich nehme das auf, ich muss das einmal alles nachher noch hören, was wir besprochen haben und dann aufschreiben, ne, dafür mach ich das↓
- (2) Habib: Ja↓
- (3) Interviewer: Ähm, bevor wir starten, was / sagst du mir nochmal ganz kurz deinen Namen↑
- (4) Habib: Habib ((unverständlich))↓
- (5) Interviewer: Habib, ja↑
- (6) Habib: Ja↓
- (7) Interviewer: Okay↓ Dass ich das einmal hier richtig aufschreibe↓ Also du bist auch da, perfekt, da, da, da, da, da, okay↓ Ich erklär dir sofort, was wir machen↓ Ähm, also du kriegst gleich von mir [...] Textausschnitte↓ Du liest dir das jeweils durch und dann besprechen wir / also du liest das Erste, dann besprechen wir das, dann das Zweite, dann besprechen wir das und so weiter↓ Ähm, das sind relativ kurze Textausschnitte aus Schulbüchern zu dem Thema Flucht und Migration, also alles hat mit Migration und Flüchtlingen zu tun↓
- (8) Habib: Ach so, okay↓
- (9) Interviewer: Also thematisch↓ Ähm, du kannst selbst entscheiden, ob du das laut vorliest, oder leise für dich, äh, bitte so, dass du das besser verstehst↓ Also wenn dir das hilft, leise für dich zu lesen, kannst du auch leise lesen↓
- (10) Habib: Ich les das leise, ja↓
- (11) Interviewer: Okay, sehr gut↓ Ähm, mir geht es nicht unbedingt darum, dass du jedes einzelne Wort kennst und verstehst, es gibt so ein paar Wörter und die hab ich dann immer unterstrichen, manchmal ist es nur ein Wort, manchmal sind es mehrere, die interessieren mich↓ Da will ich wissen, wie du das verstehst↓
- (12) Habib: Okay↓
- (13) Interviewer: Ja↑ Es ist wichtig, dass du alles, was du denkst, beim Lesen, beim / also beim Verstehen, ähm beim Interpretieren, dass du das laut aussprichst↓ Was ich hier eigentlich mache, ich will am liebsten in deinen Kopf reingucken, was passiert, wenn du das liest, ...
- (14) Habib: Ja↓
- (15) Interviewer: ... aber das kann ich ja nicht, deswegen wär's gut, wenn du das so laut aussprichst, ähm, dann kann ich so da wenigstens in deinen Kopf hören↓ Ja, sozusagen↓
- (16) Habib: Ja, ja, okay↓
- (17) Interviewer: Okay↑ Also wir probieren das mal↓
- (18) Habib: Aber ich kann äh I / leise lesen, oder↑
- (19) Interviewer: Ja deswegen, das sag ich ja, das kannst du entscheiden, also wenn du laut lesen willst, kein Problem, wenn du leise lesen ((Finitum fehlt)), kein Problem, kannst du ganz machen, wie du möchtest↓
- (20) Habib: Alles gut↓
- (21) Interviewer: Was besser ist für dich↓
- (22) Habib: Okay↓
((Habib liest den Textstimulus mit der Metapher *Nussschale*))

- (23)Habib: Äh, ich hab schon gelesen↓
- (24)Interviewer: Hm↓
- (25)Habib: Und ich hab das verstehen, aber einige Worte nicht↓
- (26)Interviewer: Was ist denn problematisch↑ Was verstehst du nicht↑
- (27)Habib: ((4s)) Was / was bedeutet EU↑
- (28)Interviewer: *Europäische Union*↓
- (29)Habib: Ach so↓
- (30)Interviewer: Also Europa einfach↓
- (31)Habib: Ja, ja↓
- (32)Interviewer: Hm↓ ((2s)) Was noch↑
- (33)Habib: Also ich kann das *Nussschale* nicht so / *Nussschale* nicht so erklären, weil ich das nicht kenne↓ Also *Nuss* / also *Schale* ist so ‚Schal‘↓
- (34)Interviewer: *Schale*, nicht der / *die Schale*, nicht *der Schal*↓
- (35)Habib: Ach so↓
- (36)Interviewer: Kennst du eine Schale↑
- (37)Habib: Nein↓
- (38)Interviewer: Kennst du denn eine Nuss↑
- (39)Habib: Auch nicht↓
- (40)Interviewer: Das ist was zum Essen↓
- (41)Habib: Wie Kekse zum Beispiel↑
- (42)Interviewer: Ja, ich zeig dir 'n Foto von einer Nussschale oder von einer Nuss auch↓ Ähm, das kann 'n bisschen helfen↓ Ähm, ((2s)) also das Wort *Nussschale*, *die Nussschale*, feminin, meint das Ding hier↓ Also das ist die Nuss ((zeigt ein Bild von einer Walnussschale)), ...
- (43)Habib: Ja↓
- (44)Interviewer: ... siehst du das↑ Die kann man ja essen↓
- (45)Habib: Ja, ja↓
- (46)Interviewer: Und das ist die Schale↓ Ja↑ Also deswegen sagt man, *das ist eine Nussschale*↓
- (47)Habib: Ach so↓
- (48)Interviewer: Okay, also das ist die Nussschale↓ Hier steht jetzt ähm, dieser Mann, der Henry Mafarna, der will fliehen, aus Afrika, seiner Heimat↓
- (49)Habib: Okay↓
- (50)Interviewer: Und *In einer Nussschale will er von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen* ((liest vor))↓ Ich zeig dir das ganz kurz auf der Karte ((Interviewer entfernt sich, geht zur Weltkarte, die an einer Wand des Klassenzimmers hängt, und zeigt Habib die jeweilige geografische Lage auf der Karte)), Mauretanien, das ist hier in Afrika und dann will er in einer Nussschale, hast du ja grad gesehen, was das ist, hier zu den Kanarischen Inseln fliehen↓ *Inseln* kennst du ja, ist ja von Wasser umgeben↓
- (51)Habib: Ja, ja↓
- (52)Interviewer: Und die Kanarischen Inseln, die gehören zu Spanien, das ist also die Europäische Union, die gehören zu Europa↓
- (53)Habib: Ja↓
- (54)Interviewer: Okay↓ ((Interviewer kommt zurück)) Ähm, warum sagen die, er will in einer Nussschale fliehen↑
- (55)Habib: Also *Nussschale*, kann man das essen, oder↑
- (56)Interviewer: Das hast du ja gesehen, das ist 'ne Nussschale↓ Ja, die Schale nicht, die Nuss isst man↓ Die Schale kannst du nicht essen eigentlich↓ Die ist ja so hart↓
- (57)Habib: Also vielleicht konnte man da / da / daran verstehen, dass er die Nussschale esst↑ Nicht Nuss essen, bevor er nach Afrika fährt↓
- (58)Interviewer: Damit er / damit er was im Magen hat, keinen Hunger mehr hat↓

- (59)Habib: Ja, genau↓
- (60)Interviewer: Ja, ähm, ((...)) /
- (61)Habib: Oder könnte auch sagen, dass er so sein Lieblingsessen isst und der so gefunden und er / er will das essen, ...
- (62)Interviewer: Hñ↓
- (63)Habib: ... bevor er zum sein Heimat fährt↓
- (64)Interviewer: Habt ihr Präpositionen schon gemacht im Unterricht↑
- (65)Habib: Wie Positionen↑
- (66)Interviewer: Präpositionen sind so Wörter wie *in, auf, unter, neben, zwischen*, also ...
- (67)Habib: Das haben / ja, das haben wir schon↓
- (68)Interviewer: ... *Stift liegt auf dem Tisch*↓
- (69)Habib: *Auf dem Tisch*, ja↓
- (70)Interviewer: Ja, oder *unter dem Tisch*↓
- (71)Habib: *Unter dem Tisch*, ja, stimmt↓
- (72)Interviewer: Dann kennst du auch die Präposition *in*↓
- (73)Habib: *In*, ja, ja↓
- (74)Interviewer: *Wir sind in dem Klassenraum*↓ *In dem Raum*↓
- (75)Habib: Ach so↓ Den / ja, klar↓
- (76)Interviewer: Hier steht ja, in einer Nussschale will er, der Mann, Henry Mafarna, von Afrika, Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen. Also ...
- (77)Habib: Ach so↓
- (78)Interviewer: ... er ist in einer Nussschale↓
- (79)Habib: Also *Nussschale*, ist das / *Nussschale*, ist das in Spanien, oder↑
- (80)Interviewer: Das ist / nee, nee↓ Also die Kanarischen Inseln, die gehören zu Spanien↓
- (81)Habib: Ach so↓
- (82)Interviewer: Er will in einer Nussschale fliehen↓
- (83)Habib: Weiß nicht↓
- (84)Interviewer: Nee↑ Stell dir vor / die Nussschale hast du ja gerade gesehen, das Ding, ne↑
- (85)Habib: Ja↓
- (86)Interviewer: Der Mann setzt sich in die Nussschale und will dann von Afrika zu den Inseln fliehen↓
- (87)Habib: Ach so↓
- (88)Interviewer: Wie kann er denn in einer Nussschale fliehen↑
- (89)Habib: Wie Flugzeug vielleicht↑
- (90)Interviewer: Flugzeug, ((...)) ja, aber er hat keine Dokumente und auch kein Geld für ein Flugticket↓ Er kann nicht fliegen↓
- (91)Habib: Ach so↓
- (92)Interviewer: Was kann das noch sein↑ Auto ist schlecht, mit dem Auto kommt der auf / nicht auf die Inseln↓
- (93)Habib: Laufen geht auch nicht↓
- (94)Interviewer: Im Meer↑
- (95)Habib: Geht nicht↓ Ah, stimmt, Boot oder Schiff↓
- (96)Interviewer: Aha, ein Boot oder Schiff↓ Also *Nussschale* meint ein Boot↓
- (97)Habib: Ach so↓
- (98)Interviewer: Ja↑ Er setzt sich / also deswegen / deswegen in / deswegen in, ne↑
- (99)Habib: Ja, der sitzt und dann so / von / von / das könnte sein von das / von Holz ist↓ Damit da / äh so / also wenn man kein Sch / kein Scha / Schiff oder sowas hat und kein Boot, dann muss er so Holz / äh Holz nehmen und der so / der macht so ((...)) /
- (100)Interviewer: So 'n Boot bauen meinst du, ne↑
- (101)Habib: Ja, und der macht das und der kann das, ja↓
- (102)Interviewer: Und äh ((...)) /

- (103) Habib: Aber das ist gefährlich als Boot↓
- (104) Interviewer: Gefährlich, weil das 'n kleines Boot ist↓ Wenn / wenn ich jetzt sage, das Boot da, das ist eine Nussschale, was stellst du dir für ein Boot dann vor↑
- (105) Habib: Können Sie noch mal sagen↑
- (106) Interviewer: Also, da / jetzt überlegen wir, da ist ein Boot↓
- (107) Habib: Ja↓
- (108) Interviewer: Ja↑ Und ich sage, dieses Boot / das Boot ist eine Nussschale↓ Wenn ich das so sage / wenn ich dieses Boot *Nussschale* nenne, was für ein Boot ist das dann↑ Was glaubst du↑
- (109) Habib: Also, der Boot ist nicht so / also gibt's kein sicher daran↓
- (110) Interviewer: Das ist nicht so sicher↑
- (111) Habib: Ja↓
- (112) Interviewer: Ja, wichtig ist, dass es klein ist, die Nussschale ist ja nur so klein↓
- (113) Habib: So / so klein, deswegen äh er kann nicht darauf sitzen, weil das bisschen zu gefährlich ist↓
- (114) Interviewer: Genau↓
- (115) Habib: Sehr viel gefährlich ist↓
- (116) Interviewer: Also wenn ich zu einem Boot *Nussschale* sage, dann meine ich, das ist ein sehr, sehr kleines Boot↓
(Abschluss)
- (117) Interviewer: Okay↓ Vielen Dank, dann sind wir auch schon fertig, das war das Letzte↓ Ähm, also keine Sorge, es gibt ja nicht Richtig oder Falsch, du hast das super erklärt, ich will ja nur wissen, wie versteht ihr das↓
- (118) Habib: Ähm, hab ich wirklich über ähm / hab ich wirklich super erklärt↑
- (119) Interviewer: Ja, wirklich, also ich will ja nur wissen, wie versteht ihr das und so weiter, ähm ((...)) /
- (120) Habib: Kann ich nochmal / äh, kriegen wir davon Note, oder↑
- (121) Interviewer: Nein, nein, das ist unbenotet, keine Panik↓
- (122) Habib: Warum↑
- (123) Interviewer: Das ist nur für eine Studie↓ Ich brauch die Daten nur, weil ich wissen will, wie das funktioniert bei euch↓ Also ähm wie ihr solche Wörter oder solche Kontexte hier versteht, ja↑ Also, das ist unbenotet, wenn ich dir eine Note geben müsste, wär das wirklich sehr gut↓
- (124) Habib: Okay↓
- (125) Interviewer: Ja↑ Also, hast das spitze gemacht, Dankeschön↓

Der Interviewer stellt zunächst sicher, dass die richtige Person anwesend ist. Dafür fragt er Habib in (3) nach seinem Namen, um seine Antwort mit der von der Lehrkraft bereitgestellten Liste abgleichen zu können. Die zuständige Lehrkraft hat eine Liste derjenigen SuS erstellt, die an der Studie teilnehmen. Darauf sind ihre Namen sowie das jeweilige Zeitfenster der Einzelbefragung aufgeführt. So kann eine falsche Zuordnung der im Rahmen der Einzelbefragungen erhobenen Daten zu den sprachbiografischen und diagnostischen Daten ausgeschlossen werden. Die Äußerung des Interviewers in (3) ist zwar durch die ansteigende Intonation am Äußerungsende als Frage markiert, es handelt sich dabei jedoch um eine Aufforderung. In (7) schließt der Interviewer den

organisatorischen Teil ab und initiiert mit der Instruktion das taktisch modifizierte Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen. Er stellt Habib eine Aufgabe, die einer Anleitung bedarf. Diese formuliert er wie folgt:

Ich erklär dir sofort, was wir machen↓ Ähm, also du kriegst gleich von mir [...] Textausschnitte↓ Du liest dir das jeweils durch und dann besprechen wir / also du liest das Erste, dann besprechen wir das, dann das Zweite, dann besprechen wir das und so weiter↓ Ähm, das sind relativ kurze Textausschnitte aus Schulbüchern zu dem Thema Flucht und Migration, also alles hat mit Migration und Flüchtlingen zu tun↓ Also thematisch↓ Ähm, du kannst selbst entscheiden, ob du das laut vorliest, oder leise für dich, äh, bitte so, dass du das besser verstehst↓ Also wenn dir das hilft, leise für dich zu lesen, kannst du auch leise lesen↓ [...] Ähm, mir geht es nicht unbedingt darum, dass du jedes einzelne Wort kennst und verstehst, es gibt so ein paar Wörter und die hab ich dann immer unterstrichen, manchmal ist es nur ein Wort, manchmal sind es mehrere, die interessieren mich↓ Da will ich wissen, wie du das verstehst↓ Ja↑ Es ist wichtig, dass du alles, was du denkst, beim Lesen, beim / also beim Verstehen, ähm beim Interpretieren, dass du das laut aussprichst↓ Was ich hier eigentlich mache, ich will am liebsten in deinen Kopf reingucken, was passiert, wenn du das liest, aber das kann ich ja nicht, deswegen wär's gut, wenn du das so laut aussprichst, ähm, dann kann ich so da wenigstens in deinen Kopf hören↓ Ja, sozusagen↓ Okay↑ Also wir probieren das mal↓

Habib äußert bereits in (10), dass er den schriftsprachlichen Text lieber leise lesen möchte, und versichert sich in (18) darüber, dass das ein vom Forscher akzeptiertes Vorgehen ist. Nachdem Habib dann den schriftsprachlichen Text gelesen hat (vor (23)), äußert er in (25), dass er den Stimulus bis auf einige Wörter verstanden habe. Mit dem deiktischen *das* ist der Inhalt des gesamten Textstimulus gemeint. Der Interviewer fragt ihn anschließend in (26), was er nicht verstehe. Habib reagiert darauf mit einer Gegenfrage und fragt den Interviewer, was *EU* bedeute (s. (27)). Somit setzt er das rhematische Wissensselement in seiner Antwort auf die interviewerseitige Frage nicht nur propositional um, sondern zielt im Äußerungsmodus der (W-)Frage seinerseits illokutiv darauf ab, eine Antwort vom Interviewer zu erhalten, die sein Wissensdefizit behebt. In seiner Antwort vermittelt ihm der Interviewer dann sprachliches Wissen zum Akronym *EU* (s. (28) und (30)). Danach fragt er wiederum Habib, ob ihm weitere Ausdrücke unbekannt sind (s. (32)). Habib antwortet, dass er *Nussschale* nicht erklären könne, weil ihm der Ausdruck unbekannt sei (s. (33)). Er zerlegt das Determinativkompositum in seine Bestandteile und erkennt fälschlicherweise im Determinatum *-schale* den Ausdruck *Schal* (s. (33)). Möglicherweise nimmt Habib aufgrund der Formähnlichkeit an, dass es sich beim Determinatum um eine flektierte Form (Wortform) des Ausdrucks *Schal* (Lexem *SCHAL*) handelt. Bei der Erschließung der Bedeutung eines Ausdrucks geht er somit

gewissermaßen formbasiert vor, was möglicherweise auf die unterrichtliche Sprachvermittlung – das Einüben der Flexionsmorphologie des Deutschen als Zielsprache – zurückzuführen ist. Der Interviewer stellt dann zunächst heraus, dass es sich um den Ausdruck *Schale* und nicht um den Ausdruck *Schal* handelt (s. (34)). Dabei verwendet er den jeweiligen definiten Artikel, um auch das korrekte Genus des Ausdrucks anzugeben und so sprachliches Wissen zu vermitteln. Danach fragt er Habib, ob ihm der Ausdruck *Schale* bekannt ist (s. (36)), anschließend, ob er den Ausdruck *Nuss* kenne (s. (38)). Habib verneint beides; ihm sind beide Bestandteile des Determinativkompositums *Nussschale* unbekannt (s. (37) und (39)). Auf dieser Grundlage ist es ihm nicht möglich, sich die Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang zu erschließen. Er kann so *Nussschale* nicht als Metapher verstehen. In (40) vermittelt der Interviewer assertiv das Wissen, dass eine Nuss etwas Essbares ist. Dabei verwendet er das deiktische *das* (Realisierung einer Zeigfeldprozedur), das im Verweisgegenstand offener ist, da es nicht mit dem Genus von *Nuss* übereinstimmt. Habib handelt verständnissichernd und versprachlicht mit der Adjunktorguppe in (41) einen Vergleich. Am Äußerungsende markiert die steigende Intonation den Fragemodus („Wie Kekse zum Beispiel ↑“). Danach zeigt der Interviewer Habib das Bild einer Walnussschale, auf dem sowohl die Nuss als auch die Schale zu sehen sind (s. (42)). Er möchte sicherstellen, dass Habib versteht, dass *Nussschale* ‚Schale einer Nuss‘ bedeutet, ihm also zunächst die Grundbedeutung des Ausdrucks vermitteln. Das Bild dient als visuelle Unterstützung bei der Vermittlung der Zuordnung der beiden Ausdrücke (*Nuss* und *Schale*) zu den entsprechenden Wirklichkeitselementen. Die forschenseitige Überlegung dabei ist, dass Habib sich nur dann die metaphorische Bedeutung erschließen kann, wenn ihm die Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* (‚Schale einer Nuss‘) zunächst bekannt ist. Daher vermittelt er Habib u.a. das sprachliche Wissen, das verstehensrelevant ist. Die Vermittlung der Grundbedeutung des Kompositums sowie der Bedeutung seiner Bestandteile schließt der Interviewer in (48) ab („Okay, also das ist die Nussschale ↓“). Anschließend geht er auf den schriftsprachlichen Text(stimulus) ein. Dabei liest er auch den Satz, der die Metapher *Nussschale* enthält, laut vor und vermittelt Habib dazu geografisches, sprachliches und politisches Wissen (s. (50) und (52)). Er nutzt eine Weltkarte im Klassenzimmer, um Habib zu zeigen, wo Mauretanien und die Kanarischen Inseln auf dieser Karte liegen (geografisches Wissen). Darüber hinaus stellt er den Konzeptkern von INSEL explizit heraus („*Inseln* kennst du ja, ist ja von Wasser umgeben ↓“). Außerdem vermittelt er Habib das politische Wissen,

dass die Kanarischen Inseln zu Spanien und somit zur Europäischen Union zugehörig sind. Der Interviewer geht nun davon aus, dass er Habib das verstehensrelevante Wissen vermittelt hat, sodass sich Habib auf dieser Grundlage die metaphorische Bedeutung von *Nussschale* erschließen kann. Mit seiner Frage in (54) versucht der Interviewer nach seiner verstehensvorbereitenden Unterstützung Äußerungen von Habib zu seinem Verständnis von *Nussschale* im Verwendungszusammenhang zu elizitieren. In (55) vergewissert sich Habib darüber, dass mit *Nussschale* etwas Essbares benannt wird. Der Interviewer stellt in seiner Antwort heraus, dass lediglich die Nuss essbar ist, nicht jedoch die Schale (s. (56)). Habib benötigt intensive Unterstützung im Sinne einer Vorab-Wissensvermittlung, bevor er das Rezipierte so mental verarbeiten kann, dass es ihm möglich wird, zu einer Vermutung zu gelangen, die er als Lösungsversuch exothetisiert. Ohne das Vermitteln von verstehensrelevantem Wissen durch den Interviewer wäre er nicht in der Lage, die Rolle des Aufgabenbearbeiters auszufüllen. Er könnte lediglich das von ihm Verstandene zum Stimulus versprachlichen. Da ihm die Bedeutung des Ausdrucks *Nussschale* aber zunächst unbekannt ist, liegt es nahe, dass er nur Äußerungen produziert hätte, die nicht dem übergeordneten empirischen Zweck dienlich wären. Das Schaffen einer empirisch relevanten Verstehensbasis aufseiten des Hörers durch den Sprecher ist also als der Empirie zweckdienliche Handlung des Sprechers zu begreifen.¹³⁶ Die Unterstützungshandlungen des Interviewers haben eine andere Qualität als der Wink: Der Schüler äußert nach dem Rezipieren des schriftsprachlichen Textes, dass er diverse Ausdrücke im Text nicht kennt. Darunter fällt der metaphorisch verwendete Ausdruck *Nussschale*, der zentral ist für die Studie. Welche Ausdrücke dem Schüler unbekannt sind, findet der Interviewer – im Fall von Habib – durch Nachfragen heraus. Nun vermittelt der Interviewer dem Schüler dasjenige Wissen, das er als verstehensrelevant klassifiziert. Im Fall von *Nussschale* vermittelt der Interviewer Habib – wie oben erwähnt – (i) sprachliches (die Grundbedeutung des Kompositums *Nussschale* sowie den Konzeptkern von INSEL (definitorisches Wissen)), (ii) geografisches und (iii) politisches Wissen. So

¹³⁶ Dass ein Schüler bzw. eine Schülerin nicht über die notwendigen (sprachlichen) Ressourcen verfügt, um eine Verstehensleistung selbstständig zu erbringen, ist natürlich eine empirisch relevante Information. Ohne die forschenseitige Vermittlung verstehensrelevanten sprachlichen Wissens – eine (für den Hörer) das Verstehen ermöglichende Handlung des Sprechers – wäre die jeweilige Einzelbefragung zum Verstehen einer spezifischen Metapher jedoch an dieser Stelle abgeschlossen. Die Wissensvermittlung zur Schaffung einer schülerseitigen Verstehensbasis ermöglicht das Erheben weiterer relevanter Daten, mit denen die Verstehensprozesse der SuS (tiefer) rekonstruiert werden können.

versetzt er Habib überhaupt erst in die Lage, *Nussschale* potentiell als Metapher verstehen zu können. Dazu müsste Habib zunächst die soeben vermittelte Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ ausschließen. Dabei kann ihm das weitere vermittelte Wissen nützlich sein. Die forschenseitigen Unterstützungshandlungen sollen den Schüler dazu befähigen, die Aufgabe überhaupt bearbeiten, d.h. lösen zu können. Während beim Wink der Forscher den Schüler gewissermaßen in die Richtung der Lösung lenkt¹³⁷, ist im Fall dieser Unterstützungshandlungen das hörerseitige Herstellen einer Vermutung, die als Lösung exothetisiert wird, ohne die vorangegangenen verstehensrelevanten Unterstützungshandlungen des Forschers nicht möglich. Die verstehensermöglichenden Unterstützungshandlungen des Forschers sind gewissermaßen Voraussetzung für den weiteren Durchlauf des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens. Habib schließt allerdings die ihm vom Interviewer vermittelte Grundbedeutung des Ausdrucks *Nussschale* (‚Schale einer Nuss‘) nicht aus. Stattdessen stellt er die Vermutung auf, dass der fliehende Mann, von dem im Text die Rede ist, die Nuss bzw. Nussschale essen möchte (s. (57)). Der Interviewer versucht Habibs Äußerung direkt zu deuten und handelt mit seiner Äußerung in (58) verständnissichernd: Er greift das von Habib Gesagte, so wie er selbst es verstanden hat, auf und führt es explizit weiter aus. Mit dem Finalsatz, der mit dem Subjunktor *damit* eingeleitet wird („[...] damit er was im Magen hat, keinen Hunger mehr hat↓“), verbalisiert der Interviewer die Wirkung bzw. das Resultat von Habibs Interpretation, dem Essen der Nuss. Durch die sprachliche Realisierung dieser Explikation ist es Habib möglich, der interviewerseitigen Deutung seines Verständnisses zuzustimmen oder zu widersprechen. Nimmt der Schüler an dieser Stelle an, dass der Forscher das Richtige bzw. die richtige Lösung versprachlicht, so können an diesen Stellen des Datenerhebungsprozesses Artefakte entstehen. Der Schüler stimmt in solchen Fällen der interviewerseitigen Deutung zu, nicht deswegen, weil sie sein Verständnis adäquat wiedergibt, sondern deswegen, weil er annimmt, dass der Forscher das Richtige sagt und er so verstanden werden möchte, dass er selbst auch die richtige Lösung verbalisiert hat. Der Forscher hat den SuS gegenüber jedoch kommuniziert, dass es keine richtigen und keine falschen Antworten gibt. Daher gehen wir davon aus, dass es sich

¹³⁷ Das empirisch Relevante dabei ist nicht, dass der Schüler bzw. die Schülerin zur richtigen Lösung gelangt und diese verbalisieren kann, sondern die schülerseitige Rekonstruktion der Bedeutung. Die verbalisierten Daten dazu dienen der empiriebasierten Rekonstruktion des schülerseitigen Metaphernverstehens – eine Rekonstruktion zweiter Stufe.

dabei nicht um ein Artefakt in den Daten handelt. Der Interviewer hat Habibs Deutung richtig interpretiert. Habib bestätigt das in (59). In seiner nächsten Äußerung elaboriert er seine Deutung: Er stellt die Vermutung auf, dass Henry Mafarna am liebsten Nüsse ist, er eine Nuss gefunden hat und sie essen möchte, bevor er in seine Heimat fährt (s. (61) und (63)). Bei diesem Lösungs- bzw. Deutungsversuch löst sich Habib weiterhin nicht von dem Verständnis, dass eine Nuss etwas Essbares ist. Er schließt weiterhin die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang nicht aus und reduziert in seiner Deutung *Nussschale* auf die Bedeutung ‚Nahrung‘ bzw. ‚Essbares‘. Darüber hinaus hat er zudem nicht verstanden, von wo nach wo der Mann fliehen möchte („[...] bevor er zum sein Heimat fährt↓“), obwohl ihm der Interviewer dieses Wissen zuvor anschaulich vermittelt hat. Der Interviewer bewertet Habibs Lösungsversuch hinsichtlich seiner Korrektheit, d.h. Übereinstimmung mit dem professionell entwickelten Verständnis, exothetisiert jedoch seine negative Bewertung nicht als negative Einschätzung. Stattdessen reagiert er mit einer Frage in (64) auf Habibs Lösungsversuch. Einerseits möchte der Forscher so herausfinden, ob Habib über das sprachliche Wissen verfügt, um den Unverträglichkeitsaspekt zu verstehen. Die Präposition *in* in der Präpositionalgruppe *In einer Nussschale* (s. Textstimulus) ist wesentlich für das Verstehen der Unverträglichkeit: die Körpergröße eines Mannes in Relation zu der Größe einer Nussschale unter der Bedingung der (partiellen) Eingeschlossenheit des Mannes in der Nussschale. Andererseits initiiert die interviewerseitige Frage einen Wink: Nachdem der Interviewer definiert hat, was Präpositionen sind (s. (66)), und festgestellt hat, dass Habib die Bedeutung(en) von Lokalpräpositionen – inklusive der Präposition *in* – kennt (s. (72) bis (75)), gibt er durch die Gewichtung der Präposition *in* Habib in (76) einen Wink. Er findet also zunächst heraus, ob verstehensermöglichende Unterstützungshandlungen seinerseits vorausgehen müssen. Diese sind in der Form von der Vermittlung der Wortbedeutung jedoch nicht notwendig, sodass nach der Wortklärung der Wink gegeben werden kann. Habib reagiert auf diesen Wink allerdings so, dass er fragt, ob *Nussschale* ein Ort in Spanien sei (s. (79)). Möglicherweise hat er bisher Lokalpräpositionen in einem sehr begrenzten Verwendungszusammenhang unterrichtlich vermittelt bekommen, sodass er auf einen Ort schließt, der mit dem Ausdruck *Nussschale* benannt wird. Der Wink hat also einen Effekt, wenn auch einen vom Forscher unerwarteten: Habib exothetisiert seine Vermutung, dass es sich bei dem mit dem Ausdruck Benannten um einen Ort in Spanien handeln könnte, als Lösungsversuch. Die ihm

zuvor vermittelte Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ suspendiert er für diese Vermutung. Diesen Lösungsversuch bewertet der Interviewer negativ. Seine negative Bewertung exothetisiert er in (80) als negative Einschätzung. Dann wiederholt der Interviewer, dass die Kanarischen Inseln politisch zu Spanien gehören. Zudem wiederholt er, dass im Text davon die Rede ist, dass der Mann in einer Nussschale fliehen möchte (s. (82)). Habib hat die negative Einschätzung sowie die Wiederholungen vernommen, kann jedoch kein adäquates Verständnis herstellen, d.h., er kann mental das Wissen nicht derart (um-)organisieren bzw. aktualisieren, dass er zu einer (neuen) Vermutung gelangt, die das vom Interviewer vermittelte verstehensrelevante Wissen systematisch berücksichtigt. Diesen mentalen Sachverhalt exothetisiert er in (83). Der Interviewer setzt daher erneut an, fasst die wesentlichen Informationen zusammen und stellt daran anknüpfend die Frage, wie der Mann, von dem im Text die Rede ist, in einer Nussschale fliehen könne (s. (88)). Diese Reformulierung des Interviewers mit anschließender Frage wirkt wie ein Wink:¹³⁸ Habib kann dadurch die Vermutung anstellen, dass es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten um ein Transportmittel handelt. Diese Vermutung exothetisiert er in (89) als Lösungsversuch.

Neu zugewanderte SuS befinden sich im Sprachaneignungsprozess des Deutschen als Zielsprache. Ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sind im Verhältnis zu ihren DaM- und DaZ-Peers noch nicht so weit entwickelt. Daraus ergeben sich gewisse Schwierigkeiten im Zusammenhang der Analyse mündlicher Daten von neu zugewanderten SuS. Habib realisiert sprachlich als Antwort auf die Frage des Interviewers in (88) die folgende Äußerung: „Wie Flugzeug vielleicht↑“. Wir gehen davon aus, dass es sich dabei um eine Analepse handelt: [Ist] [das] [vielleicht] wie [ein] Flugzeug↑. Kopula und Anadeixis werden dabei nicht sprachlich realisiert. Der Ausdruck *vielleicht* ist dann als Abtönungspartikel zu analysieren:

¹³⁸ Diese Sequenz hat möglicherweise mit dem Muster Rätselraten zu tun, das importiert sein könnte. Dieses Muster findet auch in der Schule Anwendung und ist dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen (beides Sprechhandlungssequenzen) in gewissen Hinsichten ähnlich: „[B]esonders weiß der Aufgabensteller wie der Rätselgeber die Lösung des Ganzen“ (Ehlich/Rehbein 1986: 53). Beide Muster unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich des „spezifischen Typus der Aufgabenstruktur“ (ebd.). Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt u.E. in dem, was Ehlich und Rehbein als „Phase C“ (ebd.: 34) bezeichnen. Gleich, ob beim Rätselraten (als Spiel) die Ratenden selbst die richtige Lösung finden, oder der Rätselgeber das gestellte Rätsel selbst auflöst, die dritte und letzte Phase (Phase C) ist die Freude des Ratenden über das aufgelöste Rätsel (vgl. ebd.). „Die Freude ist eine Freude über ein gefundenenes oder geschenktes Wissen“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Wenn die modale Komponente von *vielleicht* in eine Entscheidungsfrage gebracht wird, wird die Sachverhaltsentscheidung unter einen Möglichkeitsvorbehalt gestellt, der in der Wissensverarbeitung zu überprüfen ist. Mit der Prüfung wird vom Hörer aktive Mitarbeit verlangt – wie ja auch im Unterricht erwünscht, wo der Möglichkeitsvorbehalt nur pro forma gelten mag (taktische Verwendung der Partikel).

(Hoffmann ⁴2021: 464)

Habib ist sich nicht sicher, ob seine exothetisierte Vermutung zutreffend ist. Dieser Möglichkeitsvorbehalt wird einerseits durch die Frageintonation am Äußerungsende sowie andererseits durch die Abtönungspartikel *vielleicht* markiert bzw. zum Ausdruck gebracht. An seinen Lösungsversuch schließt in (90) eine negative Einschätzung des Interviewers an, der das Transportmittel Flugzeug als Möglichkeit ausschließt. Dann stellt der Interviewer ihm in (92) die Frage, um was es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten noch handeln könnte („Was kann das noch sein[↑]“). Dabei gibt er Habib im Anschluss einen Wink dadurch, dass er den Suchbereich für die Antwort bzw. die richtige Lösung auf die Kategorie der Transportmittel eingrenzt und das Auto zudem als Möglichkeit ausschließt. Auch der Grund für das Ausschließen des Autos ist Teil des Winks: Der Interviewer stellt explizit heraus, dass ein Auto als Transportmittel deswegen nicht in Frage kommt, weil der Mann so nicht auf die Kanarischen Inseln fliehen kann. Damit zielt er auf den begrifflichen Kern von *Inseln* ab. Daran anschließend schließt Habib in (93) auch das Überqueren der Wassermasse zu Fuß als Möglichkeit aus. Die folgende Äußerung des Interviewers in (94) – die Präpositionalgruppe – endet mit ansteigender Intonation („Im Meer[↑]“), ist also im Fragemodus realisiert. Sie gibt gewissermaßen den Grund an, warum Laufen als Möglichkeit auszuschließen ist und fungiert als weiterer Wink. Durch dieses gemeinsame Ausschließen von Möglichkeiten und die Hinführung des Forschers durch die Verwendung von Winks kann Habib dann in (95) auf ein Boot oder ein Schiff als Transportmittel schließen. Dazu war u.a. eine fortlaufende Eingrenzung der Möglichkeiten notwendig. In (96) löst der Interviewer dann auf, dass mit dem Ausdruck *Nussschale* im Text ein Boot gemeint ist. Daraufhin kommt Habib zu dem Schluss, dass es sich bei dem mit *Nussschale* Benannten um ein Transportmittel aus Holz handeln muss (s. (99), (101) und (103)):

Ja, der sitzt und dann so / von / von / das könnte sein von das / von Holz ist↓ Damit da / äh so / also wenn man kein Sch / kein Scha / Schiff oder sowas hat und kein Boot, dann muss er so Holz / äh Holz nehmen und der so / der macht so / [...]

Ja, und der macht das und der kann das, ja↓

Aber das ist gefährlich als Boot↓

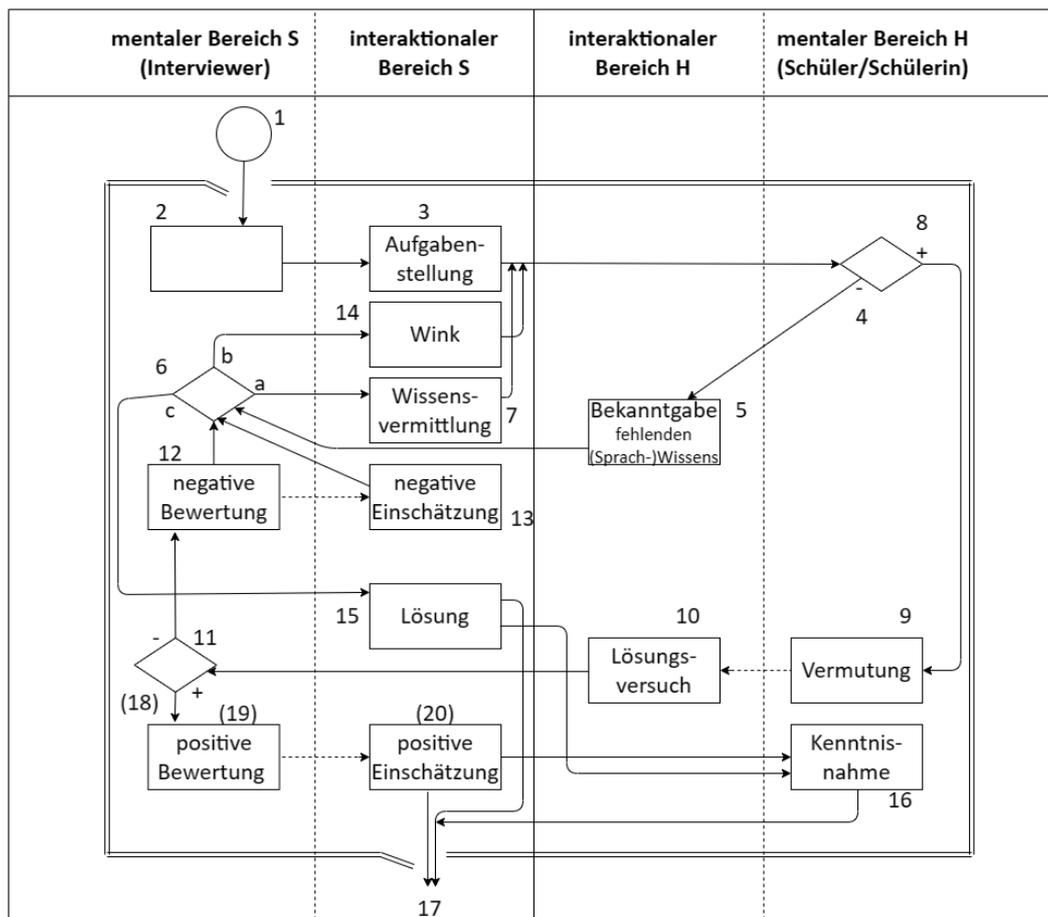
Er versteht die Situation des Mannes so, dass er für seine Flucht weder über ein Schiff noch über ein Boot verfügt, sodass er sich aus Holz ein Transportmittel selbst baut, mit dem er (über das Meer) fliehen kann. Die Flucht in einem derartigen selbstgebauten Wassertransportmittel aus Holz sei jedoch gefährlich. Dieses Verständnis basiert auf der Analogie, dass die verholzte Fruchtwand einer Nuss dem Holzrumpf eines Wasserfahrzeugs entspricht. Die Inferiorität des Wasserfahrzeugs aus Holz ergibt sich nicht aus dem Herstellungsmaterial, sondern aus dem Herstellungsprozess. Habib begreift ein auf diese Weise hergestelltes (Do-it-yourself-)Wasserfahrzeug als minderwertig, möglicherweise leicht zerstörbar und fehlerhaft und somit als gefährlich für die Überquerung der Wassermasse, da der Mann ertrinken könnte. Seinem Verständnis liegt die oben genannte Analogie zugrunde. Er ist also durchaus dazu in der Lage, Analogien zu bilden. Somit verfügt er über die kognitive Grundlage zum Bilden und Verstehen von Metaphern. Der Interviewer handelt verständnissichernd und stellt sicher, dass er Habibs Äußerungen in der Sprechsituation richtig versteht bzw. deutet (s. (100)). Abschließend möchte der Interviewer auf den zu übertragenden Aspekt der Größe zu sprechen kommen. Dabei macht er in seiner Funktion als Forscher einen Fehler und gibt die Charakterisierung ‚klein‘ bereits explizit vor (s. (104): „Gefährlich, weil das 'n kleines Boot ist“). Erst daran anschließend fragt er Habib, was für eine Art Boot er sich vorstelle, das mit dem Ausdruck *Nussschale* benannt wird. Da Habib diese Frage des Interviewers offensichtlich nicht verstanden hat, fragt er ihn, ob er sie wiederholen könne (s. (105)). Der Interviewer versucht daraufhin, die schülerseitige Lösung durch Reformulieren seiner Frage zu elizitieren:

Also, da / jetzt überlegen wir, da ist ein Boot↓ Ja↑ Und ich sage, *dieses Boot / das Boot ist eine Nussschale*↓ Wenn ich das so sage / wenn ich dieses Boot *Nussschale* nenne, was für ein Boot ist das dann↑ Was glaubst du↑

Obwohl der Interviewer den Fehler begangen hat, das wesentliche Charakteristikum, das es vom Konzept NUSSSCHALE auf das Konzept BOOT zu übertragen gilt, selbst zuvor zu benennen (s. (104)), bleibt für Habib weiterhin ‚gefährlich‘ das saliente Charakteristikum des mit *Nussschale* benannten Bootes (s. (109)). Scheinbar hat er das sprachlich in der Situation vom Interviewer Vermittelte nicht richtig verstanden oder kann sein Wissen mental nicht derart umorganisieren bzw. aktualisieren, dass er die Vorstellung vom aus Holz selbstgebauten Boot wieder verwirft und stattdessen den Größenaspekt überträgt.

Das Charakteristikum ‚gefährlich‘ ist im Zusammenhang relevant – insbesondere in Verbindung mit der Überquerung der Wassermasse –, es ist allerdings abgeleitet. Bis zu diesem Zeitpunkt hat Habib – trotz der Unterstützung des Interviewers – nicht verstehen bzw. begreifen können, warum ein Boot als *Nussschale* benannt werden kann. Der Interviewer handelt daran anschließend verständnissichernd und gibt Habibs Äußerung wieder (s. (110)). Am Äußerungsende markiert die ansteigende Intonation, dass es sich um eine (Entscheidungs-)Frage handelt. Habib kann dem Verständnis des Interviewers, der Habibs sprachlich fehlerhafte Äußerung sprachlich korrekt wiedergibt, dann zustimmen oder ihm widersprechen. Er bestätigt seine zuvor getätigte Äußerung und das Verständnis des Interviewers (s. (111)). Der Interviewer kommt zu der Bewertung, dass Habib nicht zur Lösung – die (aktuelle) Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* – findet, sodass er Habib schlussendlich selbst die Lösung vorgibt und das saliente, relevante und zu übertragende Charakteristikum der Größe explizit herausstellt (s. (112) und (116)). Der Bedeutungsaspekt der Gefahr ist, wie wir herausgestellt haben, der durch die Übertragung zusätzlich entstehende (emergente) Bedeutungsaspekt, der die Alternativ- und Ausweglosigkeit bzw. die Verzweiflung des fliehenden Mannes hervorheben soll. Da ihm keine andere Möglichkeit bleibt, nimmt er eine solche Flucht in einem für sein Vorhaben ungeeigneten Wasserfahrzeug, das ihn bei der Überquerung der Wassermasse möglicherweise in Lebensgefahr bringt, auf sich. Insofern liegt Habib damit nicht völlig falsch, das Charakteristikum ‚gefährlich‘ mehrfach zu betonen (s. auch (113) und (115)). Wir deuten – wie oben erwähnt – seinen Schlussprozess jedoch so, dass er gewissermaßen den Aspekt der Gefahr aus der Inferiorität des selbstgebauten Bootes ableitet; somit ist das Charakteristikum ‚gefährlich‘ eine Ableitung und nicht das Resultat der Übertragung des Aspekts der Größe in den zu erschließenden mental repräsentierten Wirklichkeitsbereich des Bootes (Zieldomäne, Konzept BOOT), wodurch das Boot als ‚klein‘ und ‚ungeeignet‘ für das Vorhaben zu charakterisieren ist.

Das nachfolgende Praxeogramm stellt auf reduzierte Art und Weise das taktisch modifizierte Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen mit Habib dar.



Legende

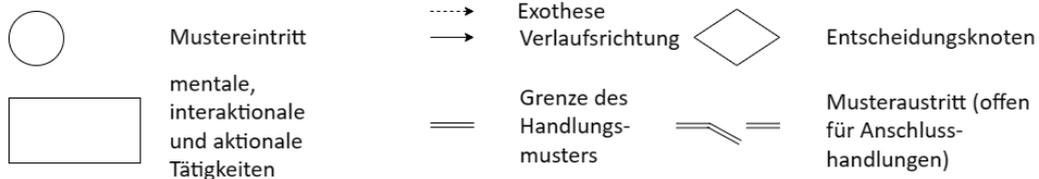


Abbildung 24: Praxeogramm des taktisch modifizierten Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens mit dem neu zugewanderten Schüler Habib für die Metapher „Nusschale“

Nachdem der obligatorische Identitätsabgleich vollzogen worden ist (s. (3) bis (7)), steigt der Interviewer in das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen ein. In (7) verbalisiert der Interviewer die Aufgabe (Schritt 3 im Praxeogramm); er instruiert Habib hinsichtlich der Datenerhebung. Dabei stellt er heraus, dass es wichtig ist, dass Habib seine Gedanken versprachlicht (s. (13) und (15)). Des Weiteren gibt der Interviewer die thematische Rahmung vor (Flucht und Migration) und weist Habib darauf hin, dass sein Verstehen des hervorgehobenen Ausdrucks im Mittelpunkt steht (s. (11)). Außerdem überlässt er Habib die Entscheidung, ob er den schriftsprachlichen Text (Stimulus) laut vorlesen oder leise für sich lesen möchte (s. (9)). Habib entscheidet sich dafür, leise zu lesen (s. (10))

und fragt diesbezüglich noch einmal nach (s. (18)), d.h., er versichert sich darüber, ob er den Stimulus auf diese Weise rezipieren darf. Nachdem ihm der Interviewer dies bestätigt hat, liest er sich den Text durch. Das hörerseitige Perzipieren und Rezipieren der Aufgabenstellung, zu der auch der Stimulus, d.h. der schriftsprachliche Text zu zählen ist, wird mit dem ersten Entscheidungsknoten im mentalen Bereich des Hörers im Praxeogramm wiedergegeben. Habib stellt dabei zunächst fest, dass ihm bestimmte Wissensselemente für das vollständige Verständnis des Stimulus fehlen (Schritt 4 im Praxeogramm). Diesen Umstand versprachlicht er dann im Sinne einer Bekanntgabe seiner fehlenden Wissensselemente (Schritt 5 im Praxeogramm; s. (25)). Durch Frage-Antwort-Sequenzen findet der Interviewer heraus, dass es sich dabei um die sprachlichen Ausdrücke *EU* und *Nussschale* handelt, und vermittelt Habib die (Grund-)Bedeutung der Ausdrücke (s. (26) bis (48)). Wie bereits erwähnt, ist es nicht möglich, *Nussschale* als Metapher zu verstehen, wenn man die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks nicht kennt. Der Interviewer rezipiert also seinerseits, dass dem Schüler bestimmte Wissensselemente fehlen, die für das Verständnis des Ganzen sowie für die Datenerhebung wesentlich sind, und findet heraus, um welche spezifischen Wissensselemente es sich dabei handelt (Schritt 6 im Praxeogramm). Anschließend vermittelt er dem Schüler die fehlenden Wissensselemente (Schritt 7 im Praxeogramm). Ohne sie kann kein empirisch relevanter weiterer Durchlauf durch das taktisch verwendete Muster erfolgen. Hinzu kommt, dass der Interviewer (mental) antizipiert, dass dem Schüler weitere Wissensselemente zum Herstellen eines Verständnisses fehlen. Daher vermittelt er ihm zusätzlich zur Wortbedeutung (sprachliches Wissen) auch geografisches und politisches Wissen (s. (50) und (52)). Dabei stellt er zudem den begrifflichen Kern des Ausdrucks *Inseln* explizit heraus, vermittelt also weiteres sprachliches Wissen (s. (50): „*Inseln* kennst du ja, ist ja von Wasser umgeben↓“). Im Anschluss an seine Wissensvermittlung (Schritt 7 im Praxeogramm) erneuert der Interviewer das explizite Stellen der Aufgabe. Dabei wird er konkreter und versucht mit der Frage in (54) („[W]arum sagen die, er will in einer Nussschale fliehen↑“) empirisch relevante Äußerungen zur Verwendung des Ausdrucks *Nussschale* im Zusammenhang von Habib zu elizitieren. Habib handelt anschließend verständnissichernd (s. (55)), indem er sich darüber vergewissert, ob mit *Nussschale* etwas Essbares benannt wird (Entscheidungsfrage). Mit seiner Antwort vermittelt der Interviewer ihm erneut Wissen zu *Nussschale*. Habib rezipiert das (Schritt 8 im Praxeogramm)

und ist nun in der Lage, eine Vermutung zu entwickeln (Schritt 9 im Praxeogramm).¹³⁹ Diese exothetisiert er dann als Lösungsversuch (Schritt 10 im Praxeogramm; s. (57), (61) und (63)). Diesen Lösungsversuch von Habib rezipiert der Interviewer (Schritt 11 im Praxeogramm) und bewertet diesen negativ im Hinblick auf die Übereinstimmung mit dem vom ihm professionell entwickelten Verständnis (Schritt 12 im Praxeogramm). Er exothetisiert diese negative Bewertung jedoch nicht als negative Einschätzung (Schritt 13 im Praxeogramm). Stattdessen versucht der Forscher nun zunächst in einer Schleife herauszufinden, ob Habib über das notwendige sprachliche Wissen verfügt, um überhaupt ein adäquates Verständnis aus der Kombinatorik heraus herstellen zu können. Daher fragt er Habib in (64), ob er mit seiner Klasse im schulischen Unterricht bereits Präpositionen des Deutschen behandelt hat. Dabei stellt sich heraus, dass Habib die Bedeutungen von (Lokal-)Präpositionen bereits bekannt sind (s. (67)). Die negative Bewertung des Lösungsversuchs von Habib führt ihn dazu, potentiell erneut zu Schritt 7 überzugehen (Schritt 6a im Praxeogramm). Zuvor versucht er, wie erwähnt, durch gezieltes Fragen zu ermitteln, ob hörerseitig Wissens Elemente fehlen, die für das Herstellen eines Verständnisses – in diesem Fall das Verstehen des Unverträglichkeitsaspektes – essenziell sind. Da dies nicht der Fall ist, kann er auf eine weitere Wissensvermittlung (Schritt 7) verzichten und über 6b im Praxeogramm zum Wink (Schritt 14 im Praxeogramm) übergehen (s. (76)). Nachdem er festgestellt hat, dass Habib die Bedeutungen von (Lokal-)Präpositionen kennt, gibt er ihm durch die Betonung der Präposition *in* einen Wink und stellt dabei heraus, dass sich der fliehende Mann in einer Nusschale befindet. Somit stellt der Interviewer als Teil des Winks die Relation der (partiellen) Inklusion des Mannes in dem mit *Nusschale* benannten Behälter heraus. Darauf basierend kommt Habib zu einer weiteren Vermutung, die er als Lösungsversuch exothetisiert (s. (79)). Seine (neue) Vermutung ist, dass *Nusschale* der Eigenname einer in Spanien liegenden

¹³⁹ Manche SuS kompensieren fehlende Wissens Elemente durch Supplementierungen und stellen so eine Vermutung auf. Dabei greifen sie auf stimulseitiges Wissen zurück, also Wissen, das nicht im Textzusammenhang, d.h. im Stimulus an der sprachlichen Oberfläche realisiert ist. Das kann z.B. Wissen um Positionen innerhalb der gesellschaftlich und politisch geführten und medial vermittelten Debatte zum Umgang mit Geflüchteten sowie auch Maximenwissen sein. Auf diese Weise kann u.E. jedoch kein adäquates Verständnis einer Metapher hergestellt werden, da der Text/Diskurs sowie die Konstellation selbst alle notwendigen Ressourcen zum Verstehen der Metapher enthalten. Kann auf dieser Basis kein Verständnis erzeugt werden, müssen Anreicherungen genutzt werden, die kein notwendiger oder zielführender Schritt sind, sondern lediglich Ausdruck eines Nicht-Verstehens und eine alternative Lösungsstrategie bzw. schülerseitige Verstehenshandlung.

Stadt oder Gegend sein könnte („*Nussschale*, ist das in Spanien, oder↑“). Seinen erneuten Lösungsversuch realisiert er mittels einer assertiven Frage. Die Thematisierung erscheint in seiner Äußerung im Introfeld („*Nussschale*, ist das in Spanien, oder↑“ [Hervorh. M.S.]). Beim Ausdruck *oder* im Retrofeld handelt es sich um eine Interjektion.

Interjektionen sind selbstständige funktionale Einheiten im Gespräch, die den Partner unmittelbar lenken, auch aus der Hörerposition heraus. Sie realisieren die expeditiv-prozedurale Steuerung der laufenden Handlungskooperation, die Planung und die Erwartungsverarbeitung.

(Hoffmann ⁴2021: 85)

Die Funktion der Interjektion *oder* bestimmt Hoffmann als „Anfordern akzeptierender, das Gesagte übernehmender Hörerreaktion (an Äußerung angehängt), Verständnis sichern“ (ebd.: 86). Sie teilt sich diese Funktion mit den Interjektionen *ja*, *ne*, *gell* und *okay* (vgl. ebd.). Der Interviewer kommt hinsichtlich dieser Lösung von Habib zu einer negativen Bewertung, die er auch als negative Einschätzung exothetisiert (s. (80)). Er wiederholt daraufhin noch einmal den Teil der Wissensvermittlung, dass die Kanarischen Inseln politisch zu Spanien gehören, und weist die Aufgabenstellung mit seiner Folgeäußerung als weiterhin gültig aus (s. (82)). Dabei gibt er lediglich den Inhalt des Satzes im Stimulus wieder, der den metaphorisch verwendeten Ausdruck *Nussschale* beinhaltet. Habib versteht, dass der Interviewer damit die Bearbeitung der Aufgabe forciert und er wieder am Zug ist. Jedoch kann er keine neue bzw. aktualisierte Vermutung herstellen, sodass er in (83) lediglich äußern kann, dass ihm die Mittel zur weiteren Bearbeitung der Aufgabe (Erschließen der Lösung) fehlen. Der Interviewer fordert Habib dazu auf, sich das sprachlich Vermittelte vorzustellen (s. (84)). Dazu fasst er die wesentlichen Informationen zum im Text vermittelten Sachverhalt zusammen (s. (84) und (86)) und fragt Habib dann in (88), wie der Mann in einer Nussschale fliehen könne. Dabei macht der Interviewer Gebrauch von der Abtönungspartikel *denn*.

Denn als Abtönungspartikel kommt in Fragesätzen vor. Mit *denn* wird grundsätzlich an Vorhergehendes angeschlossen. Ursprünglich geschieht das zeitlich, in heutiger Verwendung wird darauf gezielt, etwas plausibel zu machen, zu fundieren, zu begründen.

(Hoffmann ⁴2021: 460)

Die Frage des Interviewers wirkt gewissermaßen suggestiv, da sie „auf eine Begründung [zielt], die den Zusammenhang nachvollziehbar macht“ (ebd.: 461), und dabei – im

konkreten Zusammenhang – die Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale* als suspendiert ausweist. Das bedeutet u.E., dass der Interviewer damit einen weiteren Wink realisiert. Dieser Wink entfaltet im Zusammenspiel mit der vorangegangenen Zusammenfassung der wesentlichen Informationen zum Sachverhalt seine Wirkung: Habib stellt eine neue Vermutung auf und exothetisiert sie in (89) als Lösungsversuch. Die Modalpartikel *vielleicht* und die Frageintonation am Äußerungsende markieren dabei den Sicherheitsgrad seines Lösungsversuchs. „MODALPARTIKELN als Ausdruck der Modalisierung sind eine Gruppe von Ausdrücken, die dem Hörer übermitteln, wie der Sprecher die Wahrscheinlichkeit des Eintretens von Ereignissen einschätzt“ (ebd.: 451; Hervorh. i.O.). Hoffmann zählt *vielleicht* zu den Modalpartikeln der Gruppe C: „Der Sicherheitsgrad einer Einschätzung ist bei den Modalpartikeln der Gruppe C weniger als 100%“ (ebd.: 453). Habib ist sich nicht sicher, ob sein Verständnis, seine Lösung zutreffend ist, und schätzt sie daher als möglicherweise falsch ein. Der Interviewer bewertet diesen Lösungsversuch von Habib negativ und exothetisiert eine negative Einschätzung (s. (90)). Dabei schließt er ein Flugzeug als Transportmittel aus, bemerkt jedoch, dass Habib zumindest auf die Klasse der Transportmittel geschlossen hat. In (92) fragt er Habib, was es noch sein könne, womit er Habib suggerieren möchte, dass der Suchbereich für die Antwort, d.h. die Lösung, auf die Klasse der Transportmittel zu beschränken ist. Zudem schließt er selbst das Auto als mögliche Lösung aus und begründet das durch das Anspielen auf den begrifflichen Kern von *Inseln*. Er gibt also Habib einen weiteren Wink in dreifacher Weise: (i) durch das Eingrenzen des Suchraums, (ii) durch das Ausschließen eines weiteren Transportmittels sowie (iii) durch das wiederholte Anspielen auf den begrifflichen Kern von *Inseln*. In (93) schließt Habib dann (kooperativ) die nächste Option aus und grenzt dadurch den Suchbereich für die Lösung selbst noch weiter ein. In seiner Äußerung in (94) liefert der Interviewer dann mit der Präpositionalgruppe *im Meer*, an deren Ende er eine ansteigende Frageintonation realisiert, gewissermaßen den fragenden Zweifel, warum der Mann nicht per pedes von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen kann („Im Meer↑“). Er begründet durch diese Frage den Ausschluss nicht selbst explizit, sondern löst hörerseitig eine Suchprozedur im Wissen aus, indem er Habib propositional auf die Ursache bzw. den Grund des Ausschließens aufmerksam macht. Das Aufmerksam-Machen auf diesen Zusammenhang fungiert als weiterer Wink: In (95) kann Habib dann auf dieser Grundlage eine neue Vermutung als Lösungsversuch exothetisieren. Der Interviewer hat ihn dazu geführt, sich diese Lösung zu erschließen,

und löst dann selbst auf, was im Zusammenhang mit dem Ausdruck *Nussschale* gemeint ist (s. (96)). Er kommt hinsichtlich der Lösung von Habib zu der Bewertung, dass ihm die Eingrenzung der in Frage kommenden Transportmittel auf ein Boot oder ein Schiff ausreicht. Mit dem Wissen, dass mit dem Ausdruck *Nussschale* im Text ein Boot gemeint ist, kann Habib in seiner Vorstellung das Verständnis eines aus Holz selbstgebauten Bootes, das gefährlich für den darin fliehenden Mann ist, herstellen (s. (99), (101) und (103)). Habib kann somit eine spezifischere Vorstellung entwerfen, die er nachträglich als Lösung exothetisiert. Die so entwickelte Lösung ist empirisch relevant: Für diese Vorstellung muss Habib mental die Analogie herstellen, dass die verholzte Fruchtwand einer Nuss dem Holzrumpf eines Bootes entspricht. Er identifiziert Holz als das Gemeinsame in beiden (mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereichen und kommt so zu dem Schluss, dass der Mann Holz nutzt, um ein selbstgebautes Boot herzustellen. Dabei handelt es sich um einen Inferenzprozess, er überträgt jedoch nicht das Charakteristikum der Größe aus dem Wirklichkeitsbereich der Nussschale in den Wirklichkeitsbereich des Bootes, d.h. vom Konzept NUSSSCHALE (Quelldomäne) auf das Konzept BOOT (Zieldomäne). Sein Verständnis, dass ein derartiges Boot gefährlich ist für den fliehenden Mann, beruht auf der herstellungsbedingten Inferiorität des Bootes, nicht auf der Ungeeignetheit eines als sehr klein zu charakterisierenden Bootes, das für eine derartige Überquerung einer solchen Wassermasse ungeeignet ist. Da Habibs Charakterisierung des Bootes als gefährlich in gewisser Hinsicht kongruent ist mit dem durch die Übertragung zusätzlich entstehenden Bedeutungsaspekt, versucht der Interviewer durch das Initiieren einer weiteren Frage-Antwort-Sequenz in (104) herauszufinden, welche Vorstellung von einem mit *Nussschale* benannten Boot Habib nun entwickelt hat. Dabei begeht er einen methodischen Fehler, indem er das Charakteristikum der Größe selbst explizit verbalisiert. Das bleibt jedoch von Habib unbemerkt, der weiterhin bei seiner Vorstellung eines als gefährlich zu charakterisierenden Bootes bleibt (s. (109): „Also der Boot ist nicht so / also gibt’s kein sicher dran ↓“). Der Interviewer bewertet dieses Verständnis von Habib negativ im Abgleich mit dem von ihm professionell entwickelten Verständnis des Gemeinten. Zusätzlich kommt er zu dem Schluss bzw. zu der Bewertung, dass in empirischer Hinsicht ausreichend relevante Daten elizitiert und erhoben worden sind, sodass das taktisch verwendete Muster gesättigt ist. Daher löst er selbst auf, dass die Bedeutung von *Nussschale* im konkreten Verwendungszusammenhang ‚kleines Boot‘ ist, also ‚klein‘ das saliente Charakteristikum des Bootes ist (s. (112) und (116)).

Das entspricht Schritt 15 im Praxeogramm. Habib nimmt die Lösung zur Kenntnis (Schritt 16 im Praxeogramm). Somit kann das taktisch verwendete Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen verlassen werden. Im Praxeogramm sind die Schritte 18, 19 und 20 mit aufgeführt, jedoch in Klammern angegeben. Hätte Habib sich die Bedeutung ‚kleines Boot‘ erschließen können, hätte der Interviewer das entsprechend vernommen (Schritt 18 im Praxeogramm) und wäre so zu einer positiven Bewertung (Schritt 19) gelangt, die er als positive Einschätzung (Schritt 20) exothetisiert hätte. Diese Schritte sind entsprechend als potentielle Handlungsoptionen aufgeführt. In Habibs Fall löst jedoch der Interviewer – wie erwähnt – selbst auf, da er zu der Überzeugung kommt, dass sich Habib die Bedeutung ‚kleines Boot‘ nicht mehr erschließen kann. Habib nimmt das zur Kenntnis, das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen wird verlassen (Schritt 17 im Praxeogramm).

Im Anschluss an den letzten schriftsprachlichen Text als Stimulus, der die Metapher *Schmiermittel* enthält, folgt im Fall der neu zugewanderten SuS keine Abschlussreflexion zum Erhebungsverfahren und dem im Rahmen der Erhebung behandelten sprachlichen Phänomen der Metapher im Sinne einer metasprachlichen Reflexion. Wie Habibs Beispiel zeigt, benötigen die neu zugewanderten SuS relativ starke Unterstützung, um überhaupt den Durchlauf durch das taktisch verwendete Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen gewährleisten zu können. Ihre sprachliche Sozialisation in der Zielsprache Deutsch ist noch nicht so weit vorangeschritten, dass sie über weit entwickelte sprachliche Handlungsressourcen verfügen. Ihnen fehlt u.a. – aber nicht ausschließlich – sprachliches sowie metasprachliches Wissen, das notwendig ist, um sprachlich vermitteltes Wissen verstehen zu können. Dennoch findet mit Habib nach Abschluss der Erhebung eine Diskussion zur Erhebung statt (s. (117) bis (125)). Nachdem der Interviewer in (117) die Erhebung für beendet erklärt und hervorhebt, dass eine Richtig-Falsch-Dichotomie in diesem Rahmen nicht relevant ist, sowie Habib abschließend lobt, möchte Habib sich darüber vergewissern, ob er die Aufgaben tatsächlich gut gelöst hat (s. (118)). Des Weiteren fragt er, ob seine Leistung benotet wird (s. (120)), und nach dem Grund der Nicht-Benotung (s. (122)). Es liegt u.E. durchaus nahe, Habibs Fragen so zu deuten, dass der Prozess der Datenerhebung für ihn den Anschein eines schulisch geläufigen Handlungsmusters machte: des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens. Einschränkend ist natürlich zu sagen, dass er als neu zugewandeter Schüler noch nicht über sehr umfangreiche Erfahrungen mit der Bildungsinstitution Schule in Deutschland verfügt. Hinzu kommt, dass er wahrscheinlich bislang über keine Erfahrung als Studienteilnehmer verfügt. Somit hat er

keine Vergleichsmöglichkeiten und deutet – unserer Interpretation nach – die Erhebung als eine Reihung schulspezifisch üblicher Musterdurchläufe. Das Erhebungsverfahren schülerseitig derart zu prozessieren ist u.E. vorteilhaft, da so die SuS im Rahmen der Datenerhebung mit ihnen bekannten Mustern konfrontiert werden, die sie wie gängige schulspezifische Muster durchlaufen bzw. behandeln können. Auf diese Weise wird in gewisser Hinsicht auch die Authentizität der schulischen kommunikativen Welt gewahrt.

8 Die wesentlichen Ergebnisse der Studie, ihre didaktischen Implikationen und Forschungsdesiderate

Im abschließenden Kapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse der Studie zusammengetragen und reflektiert. Didaktische bzw. handlungspraktische Implikationen werden diskutiert. Darüber hinaus werden Forschungsdesiderate als Ausblick hinsichtlich zukünftiger Forschung formuliert.

8.1 Zum Metaphernbegriff

In dieser Arbeit wurden wesentliche Definitionen der Metapher überblicksartig dargestellt (s. Kapitel 4). Auf dieser Basis wurde die folgende für diese Arbeit verwendete Definition einer Metapher herausgearbeitet:

Bei einer metaphorischen Verwendung eines Symbolfeldausdrucks *s* wird die Bedeutung von *s* innerhalb seines Bedeutungspotentials verschoben. Etabliert sich diese metaphorische Verwendung von *s* in einer Sprachgemeinschaft, z.B. weil sie einem gängigen Bildfeld (Weinrich) zugehört, reichert sie das Bedeutungspotential von *s* an. So entwickelt sich eine neue schrittweise zu einer konventionalisierten Metapher. Unsere Daten deuten darauf hin, dass lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metaphern eher verstanden werden als neue bzw. kreative Metaphern. Allerdings büßen sie ihr heuristisches Erkenntnispotential im Vergleich zu neuen bzw. kreativen Metaphern ein.

Von einer metaphorischen Verwendung eines Symbolfeldausdrucks *s* ist dann die Rede, wenn die Grundbedeutung von *s* für diese konkrete Verwendung gewissermaßen suspendiert bzw. überschrieben und durch eine aktuelle, von der Grundbedeutung in bestimmten Hinsichten abweichenden Bedeutung ersetzt wird. Die Grundbedeutung muss bekannt sein, damit ein Ausdruck überhaupt als Metapher verstanden werden kann. Sie ist für das Verstehen der Metapher dahingehend wesentlich, dass ein salientes Wissenselement (z.B. ein spezifisches Charakteristikum) des mit der Grundbedeutung Benannten identifiziert und auf das mit der Metapher benannte Konzept übertragen werden muss. Das bedingt, dass das Übertragungsempfangende Konzept zugänglich ist: Es muss entweder explizit an der sprachlichen Oberfläche symbolisch realisiert oder durch das an der sprachlichen Oberfläche realisierte Wissen erschließbar sein. Sind beide Konzepte bekannt, nimmt der Hörer einen impliziten Vergleich zwischen beiden Konzepten an (das Übertragungsempfangende Konzept *x* ist in gewissen Hinsichten vergleichbar mit

dem für den Vergleich herangezogenen übertragungsspendenden Konzept y), der eine (oder mehrere) Analogien nutzt. Entscheidend dabei ist einerseits, dass x und y unterschiedlichen Wirklichkeits- bzw. Vorstellungsbereichen zugehören, sowie andererseits, dass sich x auf einer (Vergleichs-)Dimension D ähnlich wie y verhält (Gemeinsames im Unterschiedlichen, Vergleichbarkeit).

Metaphern erfüllen u.E. nicht ausschließlich eine spezifische Funktion, sondern sind als sprachliche (Stil-)Mittel (im handlungstheoretischen Sinn) in Abhängigkeit ihrer Verwendung in unterschiedlichen institutionellen oder nicht-institutionellen Text- und Diskursarten sowie -mustern funktional zu erfassen. Sie unterstützen die sprecherseitige Illokution und steuern (zu gewissen Teilen) die hörerseitige Sachverhaltsrezeption.

Durch die Verwendung einer Metapher organisiert und aktualisiert ein Sprecher symbolisch das Wissen des Hörers zum mit der Metapher benannten Wirklichkeits- bzw. Vorstellungselement auf eine Weise, die dem Zweck seines sprachlichen Handelns dienlich ist. Die Metapher nutzt Wissen aus einem anderen Bereich der Wirklichkeit oder Vorstellung, um Wissen in einem bestimmten Wirklichkeits- oder Vorstellungsbereich zu generieren und/oder (neu) zu organisieren. Metaphern vermitteln gewissermaßen das tatsächliche Phänomen auf eine (vor-)organisierte Art und Weise, schaffen eine spezifische Anschauung. Sie können als begriffliche Heuristiken fungieren, um sich dem tatsächlichen Phänomen im Denken nähern zu können. Metaphern erweitern den Bedeutungsraum, verschieben die Grenzen der Sagbarkeit.

Die schuldidaktische Tradition hat v.a. Gedichte und politische Reden als die genuine Heimat der Metapher ausgelegt. U.E. klammert ein derartiges Verständnis bestimmte Verwendungen und Funktionen von Metaphern aus. Systematische Studien dazu, welche Rolle Metaphern in der schulischen Wissensvermittlung und der Wissensvermittlung allgemein spielen, stehen – v.a. aus einer handlungstheoretischen Position – noch aus und sind ein erhebliches Forschungsdesiderat.

8.2 Sprechhandlungsverstehen, Metaphernverstehen: Wege und Stufen des Metaphernverstehens und seine Eingebettetheit im Sprechhandlungsverstehen

Hoffmann bestimmt treffend die Bedeutung eines Ausdrucks „als Beitrag zur Äußerungsbedeutung“ (Hoffmann 2017a: 37). Dabei spielen die Konstellation, symbolische, operative und expressive Prozeduren eine Rolle (vgl. ebd.: 45). Des Weiteren ist zu

unterscheiden zwischen der Grundbedeutung, dem Bedeutungspotential und der aktuellen Bedeutung eines Ausdrucks. Im Fall von *Nussschale* ist ‚Schale einer Nuss‘ die Grundbedeutung. Die metaphorische Bedeutung ‚kleines Boot‘ gehört zum Bedeutungspotential des Ausdrucks. Ist sie bekannt, kann sie aus dem mentalen Lexikon abgerufen werden. Welche Bedeutung aus dem Bedeutungspotential eines Ausdrucks zu selektieren ist, wird durch den konkreten aktuellen Handlungs- und Verwendungszusammenhang (Konstellation, Äußerung, Text/Diskurs) bestimmt. Ist die Bedeutung ‚kleines Boot‘ des Ausdrucks *Nussschale* nicht bekannt, muss sie aus dem Zusammenhang geschlossen werden. Sie geht – bei erfolgreich erfolgtem Erschließen – ins lexikalisch-semantische Wissen, d.h. in das individuell (im mentalen Lexikon des Hörers) verfügbare Bedeutungspotential des Ausdrucks ein, reichert dieses an. Die metaphorische Bedeutung kann jedoch nur erschlossen werden, wenn die Grundbedeutung des Ausdrucks bekannt ist. Das Verstehen eines Ausdrucks – auch eines metaphorisch verwendeten Ausdrucks – ist im Äußerungs- bzw. Sprechhandlungsverstehen eingebettet. Der Hörer bildet auf der Basis der Äußerung(en) des Sprechers seinen Hörerplan. Dazu muss er u.a. den Plan, das Ziel, die Motivation sowie die Gesamthandlung des Sprechers rekonstruieren, um so auch den illokutiven Punkt verstehen zu können. Bereits vor der Äußerung des Sprechers aktiviert er spezifische Schemata (Erwartungen) hinsichtlich der sprecherseitigen Handlungen, die er fortlaufend aktualisiert. Diese Erwartungen des Hörers speisen sich aus seinem allgemeinen Vorwissen. Der Hörer versucht, das Gehörte (in unserem Fall das Gelesene, die Textstimuli (Textrezeption)) in sein Vorwissen zu integrieren. Dazu bildet er (jeweils) ein Schema sowie einen spezifischen Fokus aus. Um seinen Hörerplan zu bilden, benötigt er zudem sprachliches Vorwissen. Kennt der Hörer die Grundbedeutung bestimmter Ausdrücke in einem Verwendungszusammenhang nicht, ist es möglich und wahrscheinlich, dass die Bildung des Hörerplans daran scheitert. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn unmittelbares Verständigungshandeln mit dem tatsächlichen Sprecher (in unserem Fall sind das die AutorInnen der Schulbuchtexte bzw. die Urheber der in den Schulbüchern abgedruckten Texte/Diskurse) nicht möglich ist. So kann die Hörerplanbildung daran scheitern, dass der Hörer einen Teil des propositionalen Gehalts bzw. Akts der Sprechhandlung des Sprechers nicht identifizieren bzw. zuordnen kann. Die in der Proposition kodierten Sachverhalte können dann hörerseitig nicht rekonstruiert werden. U.E. können am Ende des Verstehensprozesses folgende Stadien bzw. Resultate erreicht werden (vgl. Rehbein/Romaniuk 2014):

1. Verstehen: Der Hörer versteht alle Aspekte der Metapher im Verwendungszusammenhang.
2. Partielles Verstehen: Der Hörer durchläuft diverse Stufen des Metaphernverstehens, versteht die Metapher aber nicht vollständig, z.B. weil er den emergenten, d.h. den durch die Übertragung zusätzlich bzw. neu entstehenden Bedeutungsaspekt nicht erfasst.
3. Missverstehen: Der Hörer nutzt einen vom Gemeinten abweichenden Ansatzpunkt, um die Stufen des Metaphernverstehens zu durchlaufen, was im Missverstehen des Gemeinten resultiert.
4. Raten: Der Hörer basiert seinen Verstehensprozess v.a. auf Komplementärwissen (Supplementierung) und zieht dabei (zusätzliches) Wissen heran, das nicht an der sprachlichen Oberfläche im Rahmen der sprecherseitigen Äußerung(en) realisiert ist, und/oder nutzt ein rein formbasiertes Verfahren zum Erschließen der unbekanntenen Ausdrucksbedeutung.

Das Missverstehen und Raten können u.E. unter die Kategorie des Nicht-Verstehens subsumiert werden, während das partielle Verstehen unter die Kategorie des Verstehens fällt. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde lediglich eine reduktionistische Kodierung (*verstanden vs. nicht verstanden*) genutzt (s. Kapitel 7.6.5). Die Komplexität von Verstehensprozessen lässt sich u.E. nicht ohne Weiteres in Codes überführen bzw. kodiert darstellen, ohne durch die Kodierung qualitative Aspekte des (wissenschaftlichen) Erkenntnisobjekts einzubüßen. Daher wurden die Verstehensprozesse der SuS (qualitativ) detailliert dargestellt (s. Kapitel 7). Dennoch ist u.E. in zukünftigen Studien zu prüfen, ob die hier vorgeschlagene Kodierung möglicherweise gewinnbringend z.B. im Hinblick auf noch zu entwickelnde Tests zum (schülerseitigen) Metaphernverstehen sein kann (Operationalisierung).

Die unterschiedlichen Studiendesigns bzw. methodischen Zugänge zum Metaphernverstehen (s. Kapitel 3.3) setzen unterschiedliche Fokusse und bedienen sich eines nicht handlungstheoretisch fundierten Metaphernbegriffs. Außerdem wird Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung gewissermaßen axiomatisch gesetzt. Wir sind der Auffassung, dass Sprache und Denken v.a. sozio-kulturell entwickelt werden. Bisherige Studien zum Metaphernverstehen haben darüber hinaus lediglich das Metaphernverstehen monolingual sozialisierter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener untersucht. Die vorliegende Studie berücksichtigt mehrsprachige, d.h. DaZ- und neu zugewanderte SuS.

Die Metapher spielt eine Rolle beim hörerseitigen Nachvollzug des Sprecherplans. Kann der Hörer – wie oben bereits erwähnt (s. Kapitel 8.1) – einen Teil der Proposition nicht identifizieren, ist es wahrscheinlich, dass er den Plan des Sprechers nicht (vollständig) rekonstruieren kann. Doch wie versteht der Hörer überhaupt einen metaphorisch verwendeten Symbolfeldausdruck? Mit einer Metapher als sprachlichem Stilmittel (vgl. Rehbein 1983; s. Kapitel 4.8) steuert der Sprecher die hörerseitige Sachverhaltsrezeption und löst hörerseitig spezifische Bewertungen aus. Somit steuert er gewissermaßen den Nachvollzug seines Sprecherplans beim Hörer. Die Erwartungen des Hörers werden durch die Metapher in lexikalischer und thematischer Hinsicht gebrochen. Dieser Erwartungsbruch wird ausgelöst durch die Realisierung an der sprachlichen Oberfläche, Lexik und Thema (im synsemantischen Umfeld) widersprechen gewissermaßen dem metaphorisch verwendeten Ausdruck (s. auch Weinrichs „Konterdetermination“ (Weinrich 1976: 320); Kapitel 4.3). Dieser Effekt (der (lexikalisch-thematische) Erwartungsbruch) ist besonders stark bei neuen bzw. kreativen Metaphern.

Folgende hörerseitige Stufen des Metaphernverstehens wurden im Rahmen dieser Studie herausgearbeitet:

1. Bemerkten des Widerspruchs bzw. Unverträglichkeitsaspekts: Der Hörer nimmt den lexikalischen und (vermeintlich) thematischen Bruch, den Bruch seiner Erwartung an die (sprachlich realisierte) Sachverhaltsdarstellung wahr. Das ist nur möglich, wenn ihm die Grundbedeutung des metaphorisch verwendeten Ausdrucks bekannt ist. Ansonsten ist es ihm nicht möglich, den Ausdruck als Metapher zu verstehen.
2. Schließen auf das übertragungsempfangende Konzept¹⁴⁰: Dieser Schritt ist dann notwendig, wenn das übertragungsempfangende Konzept nicht explizit an der sprachlichen Oberfläche realisiert, d.h. vorgegeben ist (z.B. im Fall von *Nusschale*). Der Hörer muss sich dann zunächst das gemeinte Konzept aus dem Äußerungs- bzw. Verwendungszusammenhang erschließen.
3. Etablieren von (relevanten) Analogien zwischen beiden Konzepten: Sind das übertragungsspendende und das übertragungsempfangende Konzept bekannt, können analogische Entsprechungen zwischen beiden mental repräsentierten

¹⁴⁰ Damit ist das Konzept gemeint, auf das ein spezifischer Bedeutungsaspekt übertragen wird.

Elementen der Wirklichkeit bzw. Vorstellung hergestellt werden. Für die Metapher Irrelevantes ist dabei auszublenden.

4. Übertragung (metaphorischer Bedeutungsaspekt): Das wesentliche saliente Charakteristikum bzw. der im Zusammenhang relevante Teil des Konzeptkerns des übertragungsspendenden (Vergleichs-)Konzeptes muss vom Hörer identifiziert und auf das bedeutungsaspekt empfangende Konzept übertragen werden; dem übertragungsempfangenden Wirklichkeits- oder Vorstellungselement wird so ein Bedeutungsaspekt eines anderen Konzepts bzw. Wirklichkeitselements aus einem anderen Bereich der Wirklichkeit (oder Vorstellung) zugewiesen (z.B. das Charakteristikum ‚klein‘ im Fall von *Nussschale*, das von der Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ bzw. dem Konzept NUSSSCHALE auf die Bedeutung ‚Boot‘ (Konzept BOOT) übertragen wird).
5. Emergenz (emergenter Bedeutungsaspekt): Im letzten Schritt muss der Hörer das Mehr an Bedeutung (Übersummativität) verstehen, das durch die Übertragung des metaphorischen Bedeutungsaspekts entsteht. Der Sprecher hätte die Möglichkeit gehabt, einen nicht-metaphorischen Ausdruck für die Sachverhaltsdarstellung zu wählen, hat sich aber für die Verwendung der Metapher entschieden. Im Fall von *Nussschale* z.B. wird durch die Verwendung der Metapher die dramatische Lage des aus Afrika fliehenden Mannes sprecherseitig zum Ausdruck gebracht bzw. hervorgehoben. Die Metapher veranschaulicht die Notlage und Ausweglosigkeit des fliehenden Mannes u.a. durch den emergenten Bedeutungsaspekt, der durch die Übertragung des metaphorischen Aspektes entsteht: die Tatsache, dass ein derartiges Wasserfahrzeug für die Flucht auf Hoher See ungeeignet ist, der Mann sich dennoch in Lebensgefahr begibt, weil ihm nichts anderes übrigbleibt. Von einem vollständigen Verstehen der Metapher kann u.E. dann gesprochen werden, wenn der Hörer auch diese letzte Stufe des Metaphernverstehens erklimmt und den emergenten Bedeutungsaspekt versteht. Um dazu in der Lage zu sein, bedarf es u.a. metasprachlichen Reflexionsvermögens. Auch wenn in unserer Studie der Sprecher nicht raum-zeitlich kopräsent ist, versucht der Hörer als Leser dennoch den Sprecherplan (das Resultat der Sprecherplanbildung) gewissermaßen zu rekonstruieren und das Gemeinte zu verstehen. Dazu gehört u.E. auch das Verständnis, warum der Sprecher (als Autor) einen Ausdruck metaphorisch verwendet und welchen Effekt er damit

erzielen möchte bzw. welches Ziel er verfolgt, dessen Erreichen u.a. durch den Einsatz der Metapher gewährleistet werden soll.

Kennt der Hörer bereits die metaphorische Bedeutung eines Ausdrucks, ist sie Teil des ihm zur Verfügung stehenden Bedeutungspotentials, das in seinem mentalen Lexikon abgespeichert ist. Das kann bei lexikalisierten bzw. konventionalisierten Metaphern der Fall sein, nicht aber bei neuen, kreativen Metaphern. Er muss sich die Bedeutung eines gängigen metaphorisch verwendeten Ausdrucks dann nicht erschließen, sondern kann sie aus seinem mentalen Lexikon abrufen. Dazu muss er die entsprechende Bedeutung aus dem Bedeutungspotential des Ausdrucks selektieren (Desambiguierungsleistung). Basierend auf dem Äußerungs- bzw. Verwendungszusammenhang kann er diese Selektion treffen. Dieser Prozess ist u.E. vergleichsweise automatisierter, d.h., der Hörer hat einen geringeren kognitiven Aufwand als beim Erschließen der metaphorischen Bedeutung. Der Hörer bemerkt den lexikalisch-thematischen Bruch und selektiert auf dieser Basis die metaphorische Bedeutung. Somit muss er nicht zunächst die Grundbedeutung des Ausdrucks ausblenden, um sich dann die aktuelle metaphorische Bedeutung zu erschließen. Außerdem muss er nicht auf das übertragungsempfangende Konzept schließen, da ihm die metaphorische Bedeutung bereits bekannt ist. Beim automatisierten Abruf der metaphorischen Bedeutung sind zudem die Schritte der Analogiebildung und der Übertragung u.E. nicht notwendig. Sie werden erst dann notwendig, wenn der Hörer die Metapher (und ihre Verwendung) – wie im Fall des taktisch verwendeten Aufgabenstellen/Aufgabe-Lösens – reflektiert; erst dann macht er sich die zugrundeliegenden Analogien sowie die Übertragung bewusst. Dazu bedarf es eines Anlasses. Der Hörer muss dann weitere kognitive Ressourcen aufwenden. U.E. haben neue, kreative Metaphern das höhere Erkenntnis- bzw. Heuristikpotential, da sie erschlossen werden müssen. Der automatisierte Abruf der metaphorischen Bedeutung aus dem mentalen Lexikon hingegen blockiert hingegen gewissermaßen dieses Potential zu bestimmten Teilen.

8.3 Studienergebnisse: Wie verstehen die SuS der Sek I Metaphern?

Vor den individuellen Befragungen zum Metaphernverstehen wurden sprachbiografische und diagnostische Daten erhoben. Für die Diagnose des Sprachstands wurde die Profilanalyse nach Grießhaber eingesetzt. Sie erfasst die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation und wurde um eine Komponente erweitert, um die lexikalisch-semantische Basisqualifikation im Rahmen des Verfahrens stärker berücksichtigen zu können.

Dabei wurden die größten Entwicklungen zwischen den SuS der A- und der B-Altersgruppen aller Sprachaneignungstypen bzw. -profile (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) festgestellt. Im Hinblick auf die Sprachaneignungstypen zeigte sich, dass die DaZ-SuS ihren DaM-Peers ebenbürtig und teilweise überlegen waren, während die neu zugewanderten SuS insgesamt am schlechtesten abschnitten. Das zeigte sich auch bei den Befragungen zum Metaphernverstehen: Die neu zugewanderten SuS waren kaum selbstständig in der Lage, die Metaphern zu verstehen und waren in dieser Hinsicht sowohl ihren DaM- als auch ihren DaZ-Peers unterlegen. Bei den neu zugewanderten SuS spielt das Lebensalter keine wesentliche Rolle: Alle Altersgruppen der neu zugewanderten SuS liegen auf einem sehr niedrigen Niveau. Nicht das Lebensalter, sondern das Kontakt- bzw. Lernalter ist im Hinblick auf die Progression in der Aneignung des Deutschen als Zielsprache entscheidend – auch im Bereich des Verstehens von Metaphern. Die neu zugewanderten SuS aller Altersgruppen hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung ungefähr seit zwei Jahren Kontakt mit der Zielsprache Deutsch. Somit können die sprachlichen Fähigkeiten der älteren neu zugewanderten SuS nicht aufgrund einer längeren Exposition mit dem Deutschen als Zielsprache wesentlich weiterentwickelt sein. Hinzu kommt, dass beim Metaphernverstehen v.a. sprachliche Fähigkeiten gefordert sind, d.h., obwohl auch manche neu zugewanderten SuS über die für das Metaphernverstehen relevanten kognitiven und metasprachlichen Fähigkeiten verfügen (z.B. die Fähigkeit zur Abstraktion und Analogiebildung, metasprachliches Reflexionsvermögen), sind sie insbesondere aufgrund fehlenden sprachlichen – v.a. lexikalisch-semantischen – Wissens in der Zielsprache Deutsch nicht dazu in der Lage, die Metaphern zu verstehen. Die DaM-SuS der unterschiedlichen Altersgruppen sind insgesamt auf einem vergleichbaren Niveau, während die Altersgruppe B der DaZ-SuS stärker ist als die Altersgruppen A und C der DaZ-SuS. Insgesamt zeigt sich bei allen Sprachaneignungsgruppen kein signifikanter Anstieg des Metaphernverstehens mit kontinuierlich ansteigendem Alter. Hingegen der auf Basis der Diagnosedaten generierten Erwartungen schneiden die DaM-SuS hinsichtlich des Metaphernverstehens eindeutig besser ab als ihre DaZ-Peers. Lediglich die Gruppe der neu zugewanderten SuS verbleibt auch beim Metaphernverstehen abgeschlagen auf dem dritten Platz. Die Ergebnisse der Profilanalyse nach Griebhaber sind dementsprechend nur sehr bedingt als Prädiktor für das Metaphernverstehen geeignet. Das ist wenig überraschend, da es sich beim Metaphernverstehen v.a. um eine rezeptive Fähigkeit handelt, während die SuS im Rahmen der Profilanalyse (schriftsprachliche)

Texte auf der Basis eines Schreibenlasses produzieren. Zudem erfasst die Profilanalyse – wie oben bereits erwähnt – die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation, während für das Metaphernverstehen in erster Linie lexikalisch-semantische Fähigkeiten entscheidend sind. Trotz der Erweiterung um eine lexikalisch-semantische Komponente ist die Profilanalyse für Studien zum Verstehen u.E. nicht ideal geeignet. Der Vorteil ihres Einsatzes lag insbesondere darin, die Stimuli ebenfalls mit ihr zu untersuchen, um so ausschließen zu können, dass die SuS beim Verstehen deswegen scheitern, weil sie mit zu komplexen morphologisch-syntaktischen Strukturen in den Stimuli konfrontiert werden. Hinzu kam, dass Korrespondenzen im Bereich des Wortschatzes anzunehmen waren, d.h., konnte eine Schülerin bzw. ein Schüler einen im morphologisch-syntaktischen Bereich elaborierten schriftsprachlichen Text verfassen, so war auch anzunehmen, dass auch ihr/sein lexikalisch-semantisches Wissen entsprechend entwickelt ist.

Welche allgemeinen Erkenntnisse liefert diese Studie?

Zunächst kann festgehalten werden, dass lexikalisierte, konventionalisierte Metaphern (*Flüchtlingsstrom*, *Nussschale*) insgesamt leichter zu verstehen zu sein scheinen als neue, kreative Metaphern (*Asyl-Lotterie*, *Schmiermittel*). Das ist jedoch kaum generalisierbar, da einerseits die Kombinatorik eine wesentliche Rolle spielt und andererseits die Stimuli (in diversen Hinsichten) unterschiedlich komplex sind. Hinzu kommt, dass das Verstehen der Metaphern kaum in einer binären Kodierung (*verstanden* vs. *nicht verstanden*) aufgeht. Insbesondere bei *Nussschale* haben verhältnismäßig viele SuS die Metapher partiell, jedoch nicht vollständig verstanden. Das hat u.a. Ursachen, die auch in der Umsetzung des Verfahrens zu suchen sind. Darüber hinaus sind Ausdrücke wie *Flüchtlingsstrom*, die nicht per se als Metapher verwendet werden, weniger komplex hinsichtlich der Verstehensstufen und somit prinzipiell anders zu beurteilen.

Wir fokussieren uns anschließend v.a. auf Erkenntnisse der Studie zum hörerseitigen Verstehen, ohne näher auf die Unterschiede der Ausdrücke und Stimuli an dieser Stelle einzugehen. Folgende wesentliche Erkenntnisse konnten generiert werden:

1. Das diskursive Erheben von Daten zum Metaphernverstehen erfordert immer auch eine metasprachliche Reflexionsleistung seitens der SuS. Auch für das Metaphernverstehen an sich benötigen SuS metasprachliches Reflexionsvermögen.
2. Die Regelklassen-SuS (DaM- und DaZ-SuS) der älteren Gruppen verfügen insgesamt über einen höheren Grad an metasprachlichem Reflexionsvermögen. Sie

können teilweise z.B. negative Konnotationen, pejorative Bedeutungsnuancen erkennen bzw. verstehen sowie thematisieren und die gesellschaftliche Angemessenheit der Verwendung eines spezifischen Ausdrucks reflektieren. Somit ist ihre Verstehensfolie bzw. ihr Deutungsrahmen oder -horizont in gewissen Hinsichten erweitert, d.h. weiter ausgebildet. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie zwangsläufig deswegen Metaphern wesentlich besser oder häufiger verstehen können als ihre jüngeren Peers. Für das Verstehen einer Metapher ist v.a. sprachliches, d.h. lexikalisch-semantisches Wissen relevant.

3. Das synsemantische Umfeld, die Kombinatorik spielt eine zentrale Rolle. Durch die Bedeutung der Ausdrücke im (konkreten) Verwendungszusammenhang können sich die SuS die aktuelle metaphorische Bedeutung eines Ausdrucks erschließen oder – falls bekannt – diese aus dem Bedeutungspotential des Ausdrucks selektieren, d.h. aus ihrem mentalen Lexikon abrufen. Dazu müssen sie einen lexikalischen und thematischen Bruch wahrnehmen (Widerspruch bzw. Unverträglichkeitsaspekt).
4. Ein in seiner aktuellen Bedeutung metaphorisch verwendeter Ausdruck kann nicht als Metapher verstanden werden, wenn die Grundbedeutung des Ausdrucks unbekannt ist. Bei einem Kompositum muss zumindest die jeweilige Grundbedeutung der beiden Bestandteile (die Grundbedeutung des Determinans sowie die Grundbedeutung des Determinatums) bekannt sein.
5. Das Bedeutungspotential eines Symbolfeldausdrucks kann, wenn bestimmte Analogierelationen (zu einem anderen Bereich bzw. Element der Wirklichkeit oder Vorstellung) besonders salient sind, z.B. weil es sich um ein gängiges Bildfeld im Sinne Weinrichs handelt, und es in der jeweiligen Sprachgemeinschaft ein kommunikatives Bedürfnis gibt, das es zu befriedigen gilt, erweitert, d.h. angereichert werden. Diese Bedeutung wird fester Bestandteil des Bedeutungspotentials und koexistiert mit zumindest einer weiteren Bedeutung (der Grundbedeutung). Der Ausdruck ist dann – basierend auf einer erfolgten metaphorischen Bedeutungsexpansion – polysem. Ist das vollständige Bedeutungspotential nicht bekannt bzw. nicht unmittelbar zugänglich und/oder aus dem individuellen mentalen Lexikon abrufbar, dann wird die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks auf der Basis der bekannten, zugänglichen Bedeutung gedeutet, d.h. verstanden. Hierbei zeigen sich Unterschiede zwischen den unterschiedlichen

Sprachaneignungsgruppen der Studie: Insgesamt scheinen die DaM-SuS über ein vollständigeres Bedeutungspotential als ihre DaZ- und v.a. ihre neu zugewanderten Peers zu verfügen. Ihr Wortschatz ist nicht nur breiter (Wortschatzumfang), sondern auch tiefer. Die DaZ- und neu zugewanderten SuS sind bei polysemen Ausdrücken gewissermaßen limitierter, da sie häufiger lediglich nur eine Bedeutung des polysemen Ausdrucks kennen bzw. unmittelbar aus ihrem mentalen Lexikon abrufen können.

6. Bei Nicht-Verstehen werden folgende hörerseitige Strategien eingesetzt:¹⁴¹
 - a. Einsatz von Komplementärwissen zur Supplementierung der Verstehensfolie (z.B. Wissen, das nicht Gegenstand der Äußerung bzw. des Textes/Diskurses ist, Maximenwissen etc.): Bei der Metapher kommt es v.a. auf sprachliches Wissen an. Wird zusätzliches Wissen bemüht, um auf diese Weise eine Deutungsgrundlage zu erzeugen, ist es wahrscheinlich, dass der Hörer lediglich zu einem Raten oder Missverstehen gelangen kann. Er kann die Metapher bzw. das Gemeinte auf diese Weise jedenfalls nicht (adäquat) verstehen.
 - b. Bedeutungserschließung basierend auf Formähnlichkeit: Wenn die sprachlichen Fähigkeiten des Hörers in der Zielsprache Deutsch noch nicht sonderlich weit entwickelt sind, macht er von diesem Ansatz Gebrauch. Er versucht, sich die aktuelle Bedeutung eines ihm unbekanntem Ausdrucks über Formähnlichkeit zu erschließen, d.h., er gleicht in seinem mentalen Lexikon ab, ob ihm Ausdrücke und deren Bedeutung(en) bekannt sind, die eine phonische und/oder grafische Ähnlichkeit zum Ausdruck aufweisen, dessen aktuelle Bedeutung er sich zu erschließen versucht. Findet er in seinem mentalen Lexikon einen formähnlichen Ausdruck, nimmt er an, dass es sich bei dem Ausdruck, dessen aktuelle Bedeutung er sich zu erschließen versucht, um eine spezifisch flektierte (Wort-)Form des ihm bekannten und in seinem mentalen Lexikon samt Bedeutung(en) abgespeicherten Ausdrucks (Lexems) handelt. Somit

¹⁴¹ Während a. und c. von SuS aller Sprachaneignungstypen (DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS) eingesetzt werden, machen nur die neu zugewanderten SuS von b. Gebrauch. Es scheint sich dabei um ein Verfahren zur Bedeutungserschließung zu handeln, das lediglich von Personen genutzt wird, die auf einem niedrigen Sprachniveau der Zielsprache Deutsch sind.

nimmt er auch an, dass die Bedeutung des ihm bekannten Ausdrucks auch für den Ausdruck gilt, dessen aktuelle Bedeutung er sich zu erschließen versucht (z.B. *Schale* und ‚Schal‘; SCHALE vs. SCHAL).

- c. Paraphrasierte Inhaltswiedergabe: Die ggf. leicht modifizierte, echoartige Wiedergabe des propositionalen Gehalts einer sprecherseitigen Äußerung kann eine hörerseitige Strategie zum Vortäuschen eines Verständnisses sein.
7. Das Verstehen einer Metapher scheitert v.a. dann, wenn das lexikalisch-semantiche Wissen in der Zielsprache noch nicht so weit entwickelt ist. Das ist insbesondere bei neu zugewanderten SuS der Fall.
 8. Vom Gemeinten abweichende Deutungen der aktuellen Bedeutung eines metaphorisch verwendeten Symbolfeldausdrucks können auch wie folgt entstehen:
 - a. Der Hörer hat sich den Konzeptkern der Grundbedeutung des Ausdrucks noch nicht angeeignet, verfügt lediglich über einen Pseudobegriff.
 - b. Der Hörer dockt seine Deutung nicht am Thema (Redegegenstand), zu dem der metaphorisch verwendete Ausdruck in einem Text oder Diskurs zuzuordnen ist, an. Vor diesem Hintergrund ist der metaphorisch verwendete Ausdruck eher als ein lexikalischer Bruch im Verwendungszusammenhang und nicht als ein thematischer Bruch zu begreifen. Im Fall von *Asyl-Lotterie* beispielsweise docken manche SuS ihre Deutungen fälschlicherweise an *Asylsuchende* als Thema und nicht an *Asylverfahren* an. So entstehen falsche Deutungen dadurch, dass der metaphorisch verwendete Ausdruck nicht als thematische Fortführung bzw. Entwicklung erkannt und zum entsprechenden Thema zugeordnet wird.
 - c. Der Hörer bildet z.B. vor dem Hintergrund eines supplementierten Deutungsrahmens im Hinblick auf das Gemeinte irrelevante bzw. unpassende Analogien.
 - d. Für den Hörer sind andere Charakteristika des mit dem metaphorisch verwendeten Symbolfeldausdrucks in seiner Grundbedeutung benannten Wirklichkeits- oder Vorstellungselements salienter als das Gemeinte, so dass er ein anderes zu Übertragendes wählt und dadurch zu einer abweichenden Deutung gelangt.

- e. Der Hörer blendet in seiner Vorstellung Irrelevantes nicht aus (Untersummativität bzw. Invarianz). Durch eine anders geartete Vorstellung kommt er zu einer abweichenden Deutung des metaphorisch verwendeten Ausdrucks. Das ist bei *Nussschale* der Fall: Der Hörer darf sich keine ganze geschlossene Nussschale vorstellen, sondern lediglich die untere Nussschalenhälfte.¹⁴² Für die Analogiebildung und Übertragung des metaphorischen Bedeutungsaspekts muss er irrelevante Elemente im Abgleich vom Konzept, das den Bedeutungsaspekt empfängt, mit dem Konzept, das den Bedeutungsaspekt spendet, ausblenden.
9. Das Bilden von Analogien reicht nicht aus, um eine Metapher zu verstehen.
10. 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. So kann der bildempfangende Bereich, der (möglicherweise) nicht explizit sprachlich realisiert ist, erschlossen werden. Das ist bei *Nussschale* der Fall: Der Hörer nimmt den Unverträglichkeitsaspekt wahr (die (partielle) Eingeschlossenheit eines Mannes in einer Nussschale) und vergrößert in seiner Vorstellung eine Nussschale derart, dass dieses Inklusionsverhältnis möglich wird. So ist es ihm möglich, auf die Bedeutung ‚Boot‘ zu schließen.
11. Um die Unsicherheit ihrer Vermutung sprachlich zu markieren, machen die SuS bei ihren Lösungsversuchen häufig Gebrauch von Wissensmodalisierungen (Fragemodus, Modalpartikeln (z.B. *vielleicht*) etc.). Der Konjunktiv II wird – oft in Kombination mit dem Indefinitum *man* – dazu verwendet, eine Distanzierung vom Subjektiven zu erreichen. Durch dieses sprachliche Verfahren erhält die subjektiv als Lösungsversuch exothetisierte Vermutung einen scheinbar objektiven

¹⁴² U.E. handelt es sich bei *Nussschale* in der Bedeutung ‚kleines Boot‘ nicht um ein metonymisches Totum pro parte, bei dem Metapher und Metonymie gewissermaßen ineinandergreifen. In der Grundbedeutung ‚Schale einer Nuss‘ wird mit *Nussschale* die Gesamtheit der umgebenden Hülle benannt, nicht lediglich eine Hälfte. Erst in der metaphorischen Bedeutung ‚kleines Boot‘ ist es für die Analogiebildung zwischen beiden Konzepten bzw. mental repräsentierten Wirklichkeitsbereichen entscheidend, die obere Nussschalenhälfte auszublenden. Somit steht das Ganze nicht für einen Teil. Vielmehr findet sich eine (mögliche) Ähnlichkeit zwischen dem Konzept NUSSSCHALE und dem Konzept BOOT erst dann, wenn im mentalen Abgleich beider Konzepte lediglich die untere Nussschalenhälfte berücksichtigt wird.

Charakter. Die Lösung wird im Schutzmantel einer gedachten, möglichen Wirklichkeit präsentiert und nicht als Faktum. Somit wird die Möglichkeit des Falschliegens eingeräumt, das mögliche Falschliegen vom Subjekt losgelöst. Der Konjunktiv II drückt in dieser Verwendung einen Zweifel im Hinblick auf das Zutreffen des Geäußerten aus.¹⁴³ Außerdem setzen SuS anadeiktische sowie anaphorische Ausdrücke und Indefinita als semantische Platzhalter ein, um das Explizieren ihres Verständnisses eines metaphorisch verwendeten Ausdrucks zu umgehen. So müssen sie nicht spezifizieren, auf welches Wirklichkeits- oder Vorstellungselement die Metapher ihrem Verständnis nach referiert.

8.4 Metaphernkonzept der Regelklassen-SuS und die schuldidaktische Vermittlung

Die DaM-SuS schneiden hinsichtlich des Metaphernverstehens in der Studie am besten ab, gefolgt von den DaZ-SuS. An dritter Stelle liegen abgeschlagen die neu zugewanderten SuS. Aber auch die DaM- und DaZ-SuS (Regelklassen-SuS) verstehen bei weitem nicht alle Metaphern. Einige von ihnen können bereits während der Befragung Ausdrücke in den Stimuli als Metaphern identifizieren und als solche benennen.

In der Reflexion zum Untersuchungsgegenstand können die Regelklassen-SuS der Altersgruppe A nicht herausstellen, dass es sich bei den behandelten Ausdrücken um Metaphern handelt, obwohl sie laut Kernlehrplan und eigener Angaben die Metapher als stilistisches Mittel (im klassisch-rhetorischen Sinne) im Deutschunterricht bereits behandelt haben. Zwar können die Regelklassen-SuS der Altersgruppe B teilweise identifizieren und benennen, dass es sich bei den behandelten Ausdrücken um Metaphern handelt, ihr Metaphernkonzept ist jedoch vage. Das gilt auch für die Regelklassen-SuS der Gruppe C. Die Metapher wird als Stilmittel – wobei Stil nicht handlungstheoretisch konzeptualisiert wird – im Zusammenhang von Gedichtanalysen in der Sek I eingeführt und behandelt und bei der Analyse politischer Reden wieder aufgegriffen. Durch diese schuldidaktische Vermittlung eines undifferenzierten und vagen Metaphernbegriffs eignen sich die SuS ein entsprechend geartetes, unzureichendes Metaphernkonzept an. Der Ausdruck *Nussschale* wird in einem Schulbuchtext verwendet. Dabei handelt es sich

¹⁴³ Derartige Struktureinheiten bezeichnet Lakoff (1973) als *hedges*. Sie betreffen die epistemische Modalität. An dieser Stelle können wir nicht weiter auf dieses u.E. durchaus diffuse Konzept eingehen. Eine konkrete handlungstheoretische Ausdifferenzierung steht unseres Wissens noch aus.

weder um ein Gedicht noch eine politische Rede, die es zu analysieren gilt. Die Daten zeigen, dass sich selbst nicht alle DaM-SuS der Altersgruppe C die aktuelle Bedeutung ‚kleines Boot‘ des metaphorisch verwendeten Symbolfeldausdrucks *Nussschale* erschließen bzw. diese Bedeutung aus ihrem mentalen Lexikon abrufen können. Somit verstehen sie nicht alle das Gemeinte. Den SuS entgehen bestimmte Aspekte und Nuancen, die die AutorInnen zum Ausdruck bringen wollen – ein gewisses Mehr von Bedeutung. Gleich ob in der Rezeption oder in der Produktion, ob in Texten oder Diskursen, die SuS haben es verpasst, sich ein frequent genutztes und ubiquitär präsent sprachliches Mittel als Handlungsressource anzueignen, was sicherlich nachteilig ist im Hinblick auf die Teilhabe an gesellschaftlichen kommunikativen Praktiken, auch solchen, die für Bildungserfolg in Bildungsinstitutionen relevant sind. Damit einhergehend werden zudem auch Potentiale zur Förderung kognitiver und metasprachlicher Fähigkeiten verchenkt. U.E. liegt das v.a. daran, dass in der Bildungsinstitution Schule ein klassischer Stilbegriff vermittelt wird und politische Reden sowie Gedichte als genuiner und einziger Ort der Metapher bestimmt werden. Das entspricht allerdings keineswegs der kommunikativen Wirklichkeit. Stattdessen sollten Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, selbst Metaphern identifizieren zu können, um sie gemeinsam mit allen SuS in einem sprachsensiblen (Fach-)Unterricht explizit behandeln zu können. Nur so kann sichergestellt werden, dass die SuS lernen, das Mehr von Bedeutung, das Metaphern innewohnt, sowie den Einsatz bzw. die Verwendung von Metaphern in Texten und Diskursen zu verstehen.

8.5 Didaktische (und handlungspraktische) Implikationen

Sollten v.a. neu zugewanderte SuS jeglichen Alters nicht mit Metaphern konfrontiert werden, solange sie auf einem niedrigen Sprachstand sind? Wir sind der Auffassung, dass das (i) kaum möglich und (ii) nicht authentisch ist. Die Metaphern wurden aus Schulbüchern der Sek I extrahiert (s. Kapitel 6.6.5). Alle SuS werden also auch im Fachunterricht der Regelklassen auf Metaphern oder Ausdrücke wie z.B. *Flüchtlingsstrom*, die eine metaphorische Basis haben, treffen. Auch kreative Metaphern werden ihnen im Fachunterricht begegnen (z.B. *Asyl-Lotterie*). Als auf der Analogie basierendes sprachliches Mittel ist die genuine Metapher u.E. eine Heuristik des Erkennens. Entscheidend ist unserer Auffassung nach, dass die traditionelle schuldidaktische Rolle der Metapher neu bewertet wird. Die Metapher sollte, wie bereits in Kapitel 8.4

herausgestellt, nicht ausschließlich im Deutsch- bzw. Sprachunterricht im Kontext von Gedichtanalysen und rhetorischen Stilmitteln – wobei Stil traditionell begriffen wird – sowie (später) im Zusammenhang von politischen Reden thematisiert und vermittelt werden. Metaphern sind schließlich nicht nur in lyrischen und persuasiven Texten zu finden, sondern u.a. eben auch in informierenden Sachtexten, journalistischen Artikeln sowie auch in der Wissenschaftssprache. Werden metaphorisch verwendete Ausdrücke nicht verstanden, so entgeht dem rezipierenden und verstehend tätigen Individuum ein Mehr von Gemeintem. Auch Ausdrücke, die nicht metaphorisch verwendet werden, aber einen metaphorischen Kern haben, sollten im Sprach- sowie im sprachsensiblen Fachunterricht metasprachlich mit allen SuS reflektiert, analysiert und ggf. auch kritisch hinterfragt werden. Dazu zählen Ausdrücke wie *Flüchtlingsstrom*, aber auch *Magnetfeld*, *Deckmantel* usw., die in der Rhetorik als Katachresen klassifiziert werden. Metaphern fassen bestimmte Vorstellungs- oder Wirklichkeitsphänomene symbolisch und organisieren sie dadurch begrifflich (im Wissen). Unser Denken und unser Verständnis der Wirklichkeit werden durch den Ausdruck vermittelt. Der Begriff stellt uns situationsunabhängiges Wissen als Handlungsressource für die Kommunikation mit anderen bereit (vgl. Thielmann 2009: 247). Die Metapher lässt uns gewissermaßen ein Element der Wirklichkeit als etwas, d.h. auf eine spezifische und vorstrukturierte Art und Weise begreifen. Das kann einerseits zweckdienlich sein als begriffliche Heuristik, andererseits kann sie uns das Erkennen des wahren Wesens dieses Wirklichkeitselements verwehren. Mit einer Metapher greift ein Sprecher symbolisch über die Proposition auf den mentalen Bereich eines Hörers zu und organisiert mit ihr als besonderer symbolischer Prozedur das Wissen des Hörers im Hinblick auf sein Konzept eines sprachlich vermittelten Elementes der Wirklichkeit (neu bzw. um); er aktualisiert es. Diese Wissensorganisation und -aktualisierung beginnt mit der Rezeption des symbolisch vermittelten, sprachlich-propositional gefassten Gedankens.

Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass eine sprachinterne Semantik der komplexen Verwobenheit von Bedeutung und Verstehen nicht gerecht werden kann. Vielmehr muss sie in einen funktionalen, d.h. handlungstheoretischen bzw. pragmatischen Rahmen eingebettet werden. Dabei müssen die Wissensressourcen, die ein Hörer heranzieht, systematisch rekonstruiert und berücksichtigt werden. Beim Verstehen machen SuS von unterschiedlichen Schlussprozeduren Gebrauch. Kennen sie die Bedeutung eines Ausdrucks im Zusammenhang nicht, versuchen sie, sich die Bedeutung durch einen

Abgleich mit formähnlichen Ausdrücken, deren Bedeutung sie kennen, zu erschließen. Dieses Verfahren ist u.E. das Resultat einer formorientierten Sprachvermittlung. SuS setzen auch stimulousexternes (Komplementär-)Wissen ein, um sich die Bedeutung eines Ausdrucks bzw. einer Aussage zu erschließen. Dabei ziehen sie Wissen heran (z.B. des Strukturtyps der Maxime), das ihre Verstehensgrundlage supplementiert bzw. überhaupt erst entstehen lässt, da sie das in den Stimuli sprachlich vermittelte Wissen nicht hinreichend zum Herstellen eines Verständnisses nutzen können. Verfügen die SuS über das sprachliche Wissen, dass ein spezifischer Ausdruck auch metaphorisch verwendet werden kann, müssen sie lediglich die entsprechende Bedeutung aus dem Bedeutungspotential, das im mentalen Lexikon abgespeichert ist, abrufen bzw. auswählen. Dabei ist die Kombinatorik für das Verständnis der aktuellen Bedeutung des spezifischen Ausdrucks entscheidend. Sie kennen dann auch die metaphorische Bedeutung des jeweiligen Ausdrucks. Das gilt für solche Ausdrücke, die geläufig sind in einer Sprachgemeinschaft hinsichtlich ihrer metaphorischen Bedeutung und Verwendung. Derartige Metaphern werden aufgrund ihres Lexikalisierungsgrades als konventionalisierte bzw. lexikalisierte Metaphern klassifiziert. Metaphern dieses Typs verlieren ihr (heuristisches) Erkenntnispotential dadurch, dass sie mental keine Schlussprozeduren auslösen. Erst eine lehrerseitig initiierte metasprachliche Reflexion führt dann dazu, dass ihr Erkenntnispotential wiederentdeckt wird. SuS, die auch die metaphorische Bedeutung eines Ausdrucks kennen, müssen – wie erwähnt – die treffende Bedeutung aus dem Bedeutungspotential selektieren. Dabei nutzen sie die Kombinatorik bzw. das synsemantische Umfeld. SuS, die die metaphorische Bedeutung eines Ausdrucks nicht kennen, müssen hingegen anders verfahren. Sie müssen die ihnen bekannte Grundbedeutung im Zusammenhang gewissermaßen überschreiben. Zunächst stellen sie einen lexikalisch-semantischen und (vermeintlich) thematischen Bruch fest, da ein Ausdruck aus einem anderen Wirklichkeitsbereich als dem, der aktuell in einem Text oder Diskurs Redegegenstand (Thema) ist, verwendet wird. Dieser Ausdruck ist besonders salient, u.a. da er einen Erwartungsbruch (auf lexikalischer Ebene) darstellt. Anschließend müssen die SuS verstehen, dass die ihnen bekannte Grundbedeutung des brucherzeugenden Ausdrucks im vorliegenden Zusammenhang keine Anwendung findet. Dann müssen sie Analogien zwischen zwei (sprachlich symbolisierten und mental repräsentierten) Wirklichkeitsbereichen herstellen. In manchen Fällen ist der bildempfangende Bereich, das Übertragungsempfangende Konzept, das durch die Übertragung auf bestimmte Art und Weise

verändert wird, nicht explizit versprachlicht, sodass er/es erschlossen werden muss. Die herzustellenden Analogien müssen eine Relevanz hinsichtlich des Gemeinten im Zusammenhang haben. Somit greift gewissermaßen das hermeneutische Moment, dass das Verstehen aus der Reziprozität der einzelnen Bestandteile und dem Gesamten im stetigen Aufeinander-Beziehen hergestellt wird. Weiterhin entscheidend ist, dass die SuS über einen wissenschaftlichen Begriff des Ausdrucks, der metaphorisch verwendet wird, verfügen. Verfügen sie lediglich über einen Alltags- bzw. Pseudobegriff, so kann ihr Verstehen daran scheitern, dass ihnen der begriffliche Kern nicht bewusst ist, sie sich den Kern des Konzepts (z.B. SCHMIERMITTEL) noch nicht angeeignet haben. Anschließend müssen die SuS einen spezifischen Bedeutungsaspekt aus dem mental repräsentierten und sprachlich aufgerufenen bzw. symbolisierten Wirklichkeitsbereich des mit dem metaphorisch verwendeten Ausdruck Benannten (Quelldomäne) in den bildempfangenden Wirklichkeitsbereich (Zieldomäne) übertragen. Das ist das eigentliche metaphorische Moment. Das im Zielbereich Gemeinte, das mit einem Ausdruck aus einem anderen Wirklichkeitsbereich bezeichnet wird, verhält sich in einer spezifischen Hinsicht bzw. auf einer bestimmten Dimension wie das mit dem Ausdruck ansonsten (in seiner Grundbedeutung) Benannte. Durch die Verwendung des Ausdrucks aus einem anderen Wirklichkeitsbereich entsteht zudem noch ein emergenter Bedeutungsaspekt. Diese Stufen des Verstehens müssen alle SuS durchlaufen, wenn ihnen die metaphorische Bedeutung eines Ausdrucks, der in einem Verwendungszusammenhang metaphorisch verwendet wird, nicht bekannt ist. Ist sie ihnen bekannt, so kann sie mehr oder weniger automatisiert aus dem mentalen Lexikon abgerufen werden. Das automatisierte Abrufen und das Erschließen der (aktuellen) Bedeutung können als zwei qualitativ unterschiedliche Verstehensleistungen betrachtet werden. Der automatisierte Abruf der entsprechenden Bedeutung aus dem mentalen Lexikon blockiert möglicherweise das Erkenntnismoment der Metapher. Ihr Potential als begriffliche Heuristik, das sich im mentalen Suchen und Finden bzw. im Entdecken entfaltet, kann sich bei einem automatisierten Bedeutungsabruf u.E. nicht so entfalten wie im Fall von zu erschließenden Metaphern.

Kennen SuS die Grundbedeutung des Ausdrucks, der in einem Zusammenhang metaphorisch verwendet wird, nicht, so erschließen sie sich seine Bedeutung nicht als Metapher. Sie erschließen sich vielmehr die Bedeutung so wie bei allen ihnen unbekanntem Wörtern.

Wie sollen Lehrkräfte mit den unterschiedlichen Verstehensansätzen bzw. -handlungen der SuS umgehen? In jedem Fall müssen Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, die Verstehenshandlungen der SuS erkennen zu können, um angemessen mit Unterstützungshandlungen darauf reagieren zu können. Dabei kann auf der Seite der Lehrkräfte (zumindest) zwischen (i) verstehensermöglichenden Handlungen und (ii) Winks im Sinne eines Hinführens zum Verstehen bzw. Erschließen des Gemeinten (Hinweise/Suggestionen, die in der Unterrichtsinteraktion v.a. im Rahmen des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens vorzufinden sind) unterschieden werden. Bei verstehensermöglichenden Handlungen vermittelt die Lehrkraft der Schülerin bzw. dem Schüler Wissen, das ihr/ihm fehlt, das aber notwendig ist, um sich das Gemeinte überhaupt erschließen zu können. Im Zusammenhang des Metaphernverstehens handelt es sich dabei v.a. um sprachliches Wissen (Wortbedeutung), aber auch anderes Wissen (z.B. geografisches, politisches Wissen etc.) kann für das Verstehen des Gemeinten relevant und notwendig sein. Im Fall von Winks verfügt die Schülerin bzw. der Schüler über das grundlegende (sprachliche) Wissen, das für das Verstehen des Gemeinten notwendig ist, kann sich das Gemeinte aber dennoch nicht erschließen, d.h., sie/er findet nicht zur als richtig erachteten Lösung (Verständnis des Gemeinten), obwohl sie/er bereits über das notwendige (sprachliche) (Vor-)Wissen, das ihr/ihm das Verständnis grundsätzlich ermöglicht, verfügt.

Schülerseitig können bei Nicht-Verstehen folgende drei Verstehensansätze zur Anwendung kommen: (i) ein rein formbasierter Ansatz, (ii) das Heranziehen zusätzlichen Wissens und (iii) die (paraphrasierte) Wiedergabe des Inhalts des Gehörten bzw. Gelesenen.

Beim rein formbasierten Verstehensansatz bzw. derartigen Verstehenshandlungen nimmt eine Schülerin bzw. ein Schüler an, dass es sich beim Ausdruck, dessen Bedeutung sie/er sich zu erschließen versucht, möglicherweise um eine spezifische Wortform eines ihm bekannten Ausdrucks, der gewisse phonische/grafische Ähnlichkeiten zu bzw. Übereinstimmungen mit dem Ausdruck, dessen Bedeutung im Zusammenhang erschlossen werden muss, aufweist. Die Schülerin oder der Schüler gleicht also die Form mit Lexemen in ihrem/seinem mentalen Lexikon ab und findet ein Lexem, dessen Bedeutung ihr/ihm bekannt ist und das in seiner Laut- und/oder Schriftform gewisse Ähnlichkeiten aufweist (der Extremfall sind homonyme Ausdrücke). Auf dieser Basis geht sie/er davon aus, dass es sich dabei – wie erwähnt – um eine Wortform desselben Lexems handelt (z.B. *Schale* als Wortform von SCHAL). Dieser formbasierte Verstehensansatz ist v.a. von SuS zu erwarten, die sich auf einem niedrigen Sprachstand in der Zielsprache

Deutsch befinden. In unserer Studie sind das die neu zugewanderten SuS. Die Lehrkraft muss erkennen, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler versucht, sich die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks auf diese Weise zu erschließen, um so ein Verständnis des Gemeinten herzustellen. Derartige schülerseitige Verstehenshandlungen sind u.E. auch symptomatisch dafür, dass ihnen die Bedeutung von Ausdrücken im synsemantischen Umfeld ebenfalls unbekannt ist, sie insgesamt den Text oder Diskurs bzw. den Satz oder die Äußerung (die (sprecherseitigen) Sprechhandlung(en)) kaum verstehen können. Hat die Lehrkraft erkannt, dass SuS einen formbasierten Verstehensansatz nutzen, muss sie den SuS vermitteln, dass bei der Erschließung von Wortbedeutung v.a. die Kombinatorik, der konkrete Verwendungs- und Handlungszusammenhang zu berücksichtigen ist. Fehlt den SuS sprachliches Wissen, muss die Lehrkraft diesen Sachverhalt identifizieren und verstehensermöglichend handeln, indem sie den SuS das fehlende und verstehensrelevante sprachliche Wissen vermittelt. Die Sprachdidaktik muss sich generell von einem reinen Formenlehren und -lernen ohne konkreten Verwendungs- und Handlungszusammenhang lösen. SuS sollten sich die Flexionsmorphologie des Deutschen mit konkreter Kombinatorik und (möglichst) authentischen sprachlichen Handlungszusammenhängen funktional aneignen.

Beim Heranziehen zusätzlichen Wissens (Supplementierung), das kein Bestandteil der zu verstehenden Sprechhandlung(en) ist, d.h. nicht an der sprachlichen Oberfläche der zu verstehenden Sprechhandlung(en) realisiert wird, muss die Lehrkraft ebenfalls zunächst erkennen, dass SuS einen derartigen Verstehensansatz nutzen. Er lässt sich sowohl bei den DaM- als auch bei den DaZ- und den neu zugewanderten SuS beobachten. Bildet das zusätzlich herangezogene Wissen hauptsächlich die Verstehensbasis der SuS, kann das Gemeinte sehr wahrscheinlich schülerseitig nicht adäquat erschlossen bzw. verstanden werden. Die Lehrkraft sollte in jedem Fall die SuS darauf aufmerksam machen, dass sie – im Zusammenhang des Metaphernverstehens – zum Herstellen eines adäquaten Verständnisses des Gemeinten hauptsächlich an der sprachlichen Oberfläche realisiertes Wissen benötigen. Die SuS müssen in die Lage versetzt werden, ein Bewusstsein dafür aufzubauen, was nötig ist, um erfolgreich ein Verständnis des Gemeinten herstellen zu können, und welche Ansätze sie hingegen nicht zum Verständnis führen. Zudem muss die Lehrkraft ermitteln, ob die SuS möglicherweise deswegen zusätzliches Wissen zur Supplementierung ihrer Verstehensbasis heranziehen, weil ihnen ein bestimmtes Wissen fehlt. Ist das der Fall, muss die Lehrkraft verstehensermöglichend

handeln, d.h., sie muss das schülerseitige Wissensdefizit identifizieren und durch die Vermittlung verstehensrelevanten, v.a. sprachlichen Wissens sicherstellen, dass der Schülerin bzw. dem Schüler alle nötigen Wissensressourcen zur Verfügung stehen, um ein Verständnis des Gemeinten herzustellen. Stellt sich im (Unterrichts-)Diskurs heraus, dass die SuS dennoch nicht selbstständig zur richtigen Lösung (dem Gemeinten) gelangen können, muss die Lehrkraft die SuS mit Winks (suggestiven Unterstützungshandlungen) zum Verständnis führen.

SuS können auf eine lehrerseitige Verständnisabfrage auch mit einer (leicht paraphrasierten) Inhaltswiedergabe reagieren. In diesem Fall muss die Lehrkraft zunächst erkennen, dass die Schülerin bzw. der Schüler lediglich den Inhalt des Gehörten bzw. Gelesenen im Sinne einer (paraphrasierten) Wiedergabe reproduziert. Dabei handelt es sich nicht um eine eigenständige Verstehensleistung. SuS können in diesem Zusammenhang anadeiktische und anaphorische Ausdrücke sowie Indefinita einsetzen, um die Referenz des metaphorisch verwendeten Ausdrucks nicht spezifizieren zu müssen. So versuchen sie u.E. zu vermeiden, über ihr Verständnis der Metapher zu sprechen. Es liegt nahe, dass die Schülerin oder der Schüler das Gemeinte nicht verstanden hat und daher den Weg der Wiedergabe wählt, um so ein Verständnis vorzutäuschen. Eine derartige Vorgehensweise ist v.a. auch durch den institutionellen Druck bedingt, dass die Verstehensleistung einer Bewertung unterliegt.¹⁴⁴ Sie wird sowohl von DaM- als auch von DaZ- und neu zugewanderten SuS eingesetzt. Die Lehrkraft muss im Diskurs durch Nachfragen (verständnissicherndes Handeln) ermitteln, ob die paraphrasierte Wiedergabe der SuS ein Symptom fehlenden Verständnisses ist. Ist das der Fall, muss die Lehrkraft die SuS dabei unterstützen, ein Verständnis des Gemeinten herzustellen. Dazu muss sie verstehensermöglichend handeln und identifizieren, welches verstehensrelevante Wissen schülerseitig fehlt, um dieses dann zu vermitteln. Können sich die SuS dann dennoch das Gemeinte nicht erschließen, muss die Lehrkraft Winks einsetzen, um die SuS – falls möglich – zum Verständnis zu führen.

¹⁴⁴ Prüfungen, die der Feststellung und Kategorisierung des aktuellen Sprachniveaus einer Lernerin oder eines Lernalters dienen und basierend auf dem Ansatz des GeR die rezeptiven Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens ermitteln, laufen in diesem Zusammenhang u.E. Gefahr, paraphrasierte Wiedergaben als Verstehensleistungen zu klassifizieren bzw. zu werten. Sie erfassen lernerseitig lediglich ein sehr oberflächliches Verständnis des Gemeinten. Ob eine Sprachlernerin bzw. ein Sprachlerner den gesamten sprachlich vermittelten Sachverhalt vollständig (und tief) verstanden hat oder nicht, kann u.E. dabei nicht bestimmt werden.

Eine bloße Auflösung des Gemeintens durch die Lehrkraft kann u.E. immer nur die letzte Option sein, da dadurch den SuS gewissermaßen die Möglichkeit genommen wird, ihre kognitiven, sprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten durch Anwendung im Zusammenhang des Erschließens bzw. der Verständnisherstellung auszubauen.

Zu betonen ist, dass diese didaktischen Implikationen aus den Ergebnissen der Studie abgeleitet werden. Dabei wurde kein tatsächlicher Unterrichtsdiskurs untersucht, sondern lediglich das schulspezifische Handlungsmuster des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens taktisch modifiziert verwendet. Somit wurde nicht der Unterrichtsdiskurs zwischen einer Lehrkraft und mehreren SuS beobachtet, sondern eine Unterrichtssituation emuliert, an der zwei kommunikativ Interagierende beteiligt waren: der Forschende sowie die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler.¹⁴⁵

Die nachfolgende Tabelle stellt die möglichen schülerseitigen Verstehensansätze bei Nicht-Verstehen sowie die empfohlenen lehrerseitigen Maßnahmen (Unterstützungshandlungen) überblicksartig dar.¹⁴⁶

¹⁴⁵ In gewissen Hinsichten scheint es eine Nähe zu Prüfungsgesprächen zu geben, worauf jedoch an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann.

¹⁴⁶ Auf ein numerisches Auszählen, wie viele SuS bei einer Metapher eine spezifische Verstehenshandlung bei Nicht-Verstehen vollziehen, wird an dieser Stelle verzichtet.

empfohlene lehrerseitige Maßnahme/ (Unterstützungs-)Handlung	schülerseitige/r Verstehensansatz/ Verstehenshandlung	Verstehensansatz nach Sprachaneignungstyp (X = Einsatz ist erwartbar)	
<ul style="list-style-type: none"> • Ansatz erkennen (Sensibilität) • Bewusstsein bei SuS aufbauen: Kombinatorik entscheidend • Loslösen von Vermittlung der Flexionsmorphologie des Deutschen ohne konkreten Handlungs- u. Verwendungszusammenhang • verstehensermöglichendes Handeln: diskursives Ermitteln der fehlenden Wissenseinheiten und Vermitteln des fehlenden verstehensrelevanten Wissens (sprachliches Wissen etc.) • ggf. daran anschließend: Hinführen zum Erschließen des Gemeinten durch Winks (suggestive Unterstützungshandlungen) 	Bedeutungserschließung basierend auf Formähnlichkeit	DaM-SuS	
		DaZ-SuS	
		neu zugewanderte SuS	X
<ul style="list-style-type: none"> • Ansatz erkennen (Sensibilität) • Bewusstsein bei SuS aufbauen: sprachliche Oberfläche, Kombinatorik entscheidend • verstehensermöglichendes Handeln: diskursives Ermitteln der fehlenden Wissenseinheiten und Vermitteln des fehlenden verstehensrelevanten Wissens (sprachliches Wissen etc.) • ggf. daran anschließend: Hinführen zum Erschließen des Gemeinten durch Winks (suggestive Unterstützungshandlungen) 	Supplementierung	DaM-SuS	X
		DaZ-SuS	X
		neu zugewanderte SuS	X
<ul style="list-style-type: none"> • Ansatz erkennen (Sensibilität) • Nachfragen im Diskurs (wiederholte Verständnisabfrage) • verstehensermöglichendes Handeln: diskursives Ermitteln der fehlenden Wissenseinheiten und Vermitteln des fehlenden verstehensrelevanten Wissens (sprachliches Wissen etc.) • ggf. daran anschließend: Hinführen zum Erschließen des Gemeinten durch Winks (suggestive Unterstützungshandlungen) 	(paraphrasierte) Wiedergabe	DaM-SuS	X
		DaZ-SuS	X
		neu zugewanderte SuS	X

Tabelle 21: Schülerseitiger Verstehensansatz und empfohlene lehrerseitige Unterstützungshandlung

Die lehrerseitigen Unterstützungshandlungen sind v.a. im Unterrichtsdiskurs einzusetzen. Die Diskursfähigkeit der Lehrkräfte muss dahingehend ausgebaut werden. U.E. kann das lehrerseitige Unterstützungshandeln im Unterrichtsdiskurs der Ebene des Micro-Scaffoldings zugeordnet werden (vgl. Gibbons 2002; Hammond/Gibbons 2005; Kniffka 2010). Grundlegend ist, dass Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, die jeweilige schülerseitige Verstehenshandlung (v.a. bei (vorläufigem) Nicht-Verstehen) zu erkennen. Generell müssen sie den SuS dann bewusst und klar machen, dass sie mit ihrem Ansatz zu keiner akzeptablen Lösung, d.h. zu keinem adäquaten Verständnis gelangen können. Entscheidend ist in allen Fällen, dass die Lehrkräfte den SuS vermitteln, dass es beim Metaphernverstehen v.a. auf das sprachliche Wissen und die Kombinatorik ankommt. Sie müssen dann ermitteln, welches verstehensrelevante Wissen den SuS fehlt, um ihnen dieses dann als Verstehensgrundlage zu vermitteln. Sollten die SuS sich das Gemeinte auf dieser Basis dann dennoch nicht (selbstständig) erschließen können, können Lehrkräfte sie durch Winks zum richtigen Verständnis führen.

8.6 Methodenreflexion

In dieser Studie wurden insgesamt 27 SuS zu ihrem Verstehen von vier Metaphern befragt. Die Metaphern wurden aus Schulbüchern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sek I extrahiert. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Lexikalisierungsgrades (lexikalisierte bzw. konventionalisierte sowie neue bzw. kreative Metaphern) voneinander, gleichen sich aber in der Hinsicht, dass es sich dabei um Determinativkomposita handelt. Ein Determinativkompositum (*Flüchtlingsstrom*) wird nicht per se als Metapher verwendet, das Determinatum ist jedoch polysem (metaphorisch basierte Bedeutungs-expansion). Die Schulbuchtextausschnitte wurden zum Teil leicht modifiziert und den SuS im Rahmen der Befragung zum Verstehen als Stimuli vorgelegt. Die SuS wurden in drei Sprachaneignungsprofilgruppen eingeteilt: DaM-, DaZ- und neu zugewanderte SuS. Zudem gab es drei Altersgruppen: Altersgruppe A (10–12 Jahre), Altersgruppe B (13–15 Jahre) und Altersgruppe C (16–17 Jahre). Zu den SuS wurden zudem sprachbiografische und diagnostische Daten erhoben.

Für zukünftige Studien zum Verstehen von Metaphern ist es empfehlenswert, andere Diagnoseverfahren zu konstruieren bzw. einzusetzen, da die im Rahmen dieser Studie eingesetzte Profilanalyse nach Grießhaber nur bedingt als Prädiktor für das schülerseitige Metaphernverstehen geeignet ist, was v.a. daran liegt, dass sie die morphologisch-

syntaktische Basisqualifikation als Indikator erfasst. Sie erfasst jedoch weder die rezeptiven Fähigkeiten der SuS allgemein noch ihren (Verstehens-)Wortschatz. Lediglich indirekt kann auf den aktuellen Aneignungsstand in anderen Fertigungsbereichen aufgrund von Korrelationen geschlossen werden.

Während die DaZ-SuS ihren DaM-Peers im Bereich der um eine Komponente erweiterten Profilanalyse sogar überlegen waren, zeigt sich in der Befragung zum Metaphernverstehen ein anderes Bild: Dabei stellt sich die Gruppe der DaM-SuS als eindeutig stärkste Gruppe heraus. Lediglich die neu zugewanderten SuS schneiden sowohl bei der Diagnostik als auch bei der Befragung schlechter ab als ihre DaM- und DaZ-Peers.

Für die Erhebung der Daten zum Metaphernverstehen der SuS wurde die Methode der stimulusbasierten Befragung gewählt. Introspektive Verfahren wie z.B. das Laute Denken wurden reflektiert, ihr Einsatz wurde jedoch ausgeschlossen, da die Methode mit den SuS hätte eingeübt werden müssen (Zeitfaktor). Beim Lauten Denken bzw. Lauten Erinnern entstehen Diskurse eigener Art, die diskursanalytisch untersucht werden können. Seine Gedanken laut zu exothesieren bzw. verbalisieren, ohne dass im Diskurs ein Adressat zugegen ist, wäre für die SuS jedoch eine unnatürliche, d.h. nicht authentische Situation gewesen. Zudem zeigte sich, dass insbesondere die neu zugewanderten SuS Unterstützung im Diskurs benötigen. Dennoch wurden Ansatzpunkte der introspektiven Erhebungsmethoden in gewissen Hinsichten adaptiert übernommen (v.a. die Formulierung der Instruktion bzw. Aufgabe). Die Befragungsdiskurse wurden für das Forschungsvorhaben angemessen transkribiert (einfache Arbeitstranskription, die v.a. auf den Inhalt fokussiert) und so der Analyse zugänglich gemacht. Dafür wurde die funktional-pragmatische Diskursanalyse in adaptierter Form eingesetzt. Dabei stellte sich u.a. heraus, dass es sich beim Erhebungsverfahren um das schulspezifische Handlungsmuster des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens handelt, das für den Erhebungszusammenhang taktisch modifiziert verwendet wurde. Auf gewisse Weise wurde so – trotz oder gerade auch wegen des Einsatzes von Stimuli – die Authentizität der schulspezifischen kommunikativen Welt für die SuS gewahrt, da sie prinzipiell die an sie gestellte Aufgabe zwecks empirischer Datenerhebung mehr oder weniger wie das schulspezifische Handlungsmuster des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens behandeln konnten.

8.7 Desiderate

Die funktional-pragmatische Diskursanalyse ist eine konsequent handlungstheoretisch fundierte Methode, mit der das Verstehen von Metaphern untersucht werden kann. Als explorativ-interpretative Studie kann unsere Untersuchung zum Metaphernverstehen jedoch nur Impulse dazu liefern, wie SuS mit unterschiedlichem Sprachaneignungsprofil Metaphern verstehen. Weitere Studien zum Metaphernverstehen v.a. mehrsprachiger SuS im Deutschen bleiben weiterhin ein Forschungsdesiderat. Dabei sollte eine Vielfalt von Methoden zum Einsatz kommen, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten.

In unserer Studie wurden nur wenige Metaphern aus Schulbuchtexten berücksichtigt. In zukünftigen Studien sollten weitere Metaphern einbezogen werden. Auch können auf der Basis von insgesamt 27 untersuchten SuS keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden. Wünschenswert sind darüber hinaus auch Longitudinalstudien zur Entwicklung des Metaphernverstehens von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen bzw. SuS. Es sollten in zukünftigen Studien auch SuS mit doppeltem L1-Erwerb systematisch berücksichtigt werden. Ein wesentlicher Punkt, der ebenfalls zu berücksichtigen bzw. zu untersuchen ist, ist die Fähigkeit der mehrsprachigen SuS, Metaphern in ihrer jeweiligen Erstsprache (L1) zu verstehen. In didaktisch orientierter Anschlussforschung könnten Prüfverfahren zum Feststellen und darauf basierend zum Fördern der schülerseitigen Metaphernverstehensfähigkeit, zu der auch die Fähigkeit, Analogien zu erkennen und herzustellen zu zählen ist, entwickelt werden. Dafür scheint eine ausdifferenziertere Kodierung (z.B. *verstanden*, *nicht verstanden*, *partiell verstanden*, *missverstanden* etc.) fruchtbar zu sein. Das Geschlecht hat sich in bisherigen Studien zum Metaphernverstehen als keine relevante Variable herausgestellt. Die Ergebnisse unserer Studie legen zudem nahe, dass das Lebensalter der SuS in der Sek I ebenfalls keine entscheidende Variable zu sein scheint. Zwar zeigt sich v.a. bei den Regelklassen-SuS ein Anstieg im Bereich des metasprachlichen Reflexionsvermögens mit zunehmendem Lebensalter, das bedeutet allerdings nicht, dass ältere Regelklassen-SuS automatisch Metaphern besser und/oder häufiger verstehen können als ihre jüngeren Peers. Auch das gilt es in weiteren Studien systematisch zu überprüfen.

Darüber hinaus sollten in Abstimmung mit Schulen und Lehrkräften und in Übereinstimmung mit dem Lehrplan echte Unterrichtsdiskurse, in denen Metaphern schuldidaktisch behandelt werden, erforscht werden. Auch schülerseitige Produktionsdaten (Verwenden von Metaphern) sind in den Blick zu nehmen.

In einer Interventionsstudie sollte überprüft werden, ob die hier vorgeschlagenen lehrerseitigen Unterstützungshandlungen SuS tatsächlich und erfolgreich beim Verstehen von Metaphern helfen.

Schließlich sind die u.E. weitreichenden Implikationen für die (handlungstheoretische) Modellierung des Verstehens allgemein zu erforschen – nicht nur im Zusammenhang der Bildungsinstitution Schule (z.B. im schulischen Fachunterricht), sondern v.a. im gesamten Spektrum institutioneller Kommunikation, worunter beispielsweise auch Sprachstandsprüfungen oder die (sprachlich gefasste) Wissensvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung usw. zu fassen sind, um zwei Beispiele zu nennen.

Unsere Studie leistet einen kleinen Beitrag; im Bereich des (mehrsprachigen) Metaphernverstehens gilt es jedoch, wie hier skizziert werden konnte, viele weitere wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch zu generieren.

9 Literatur

- Adli, Aria (2014): Das Persische und das Kurdische. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy und Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer, 175–195.
- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Aus dem Englischen von Martina Wiese. Tübingen: Niemeyer.
- Althusser, Louis (2019): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Aristoteles (2007): *Rhetorik*. Übersetzt und erläutert von Gernot Krapinger. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles (2008): *Poetik*. Übersetzt und erläutert von Arbogast Schmitt. Berlin: Akademie Verlag.
- Asher, Roland E. (1982): *Tamil*. Lingua Descriptive Series, Vol. 7. Amsterdam: North-Holland.
- Augst, Gerhard (1978): Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs – eine empirische Pilotstudie. In: Gerhard Augst (Hrsg.): *Spracherwerb von 6 bis 16*. Düsseldorf: Schwann, 220–232.
- Austin, John L. (1962): *How to Do Things with Words*. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955, edited by James O. Urmson and Marina Sbisa. Oxford: Clarendon Press.
- Bachelard, Gaston (1938/1960): *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.
- Balzac, Honoré de (1887): *La Cousine Bette*. Paris: Calmann Lévy.
- Baur, Ruprecht; Rehbein, Jochen (1979): Lerntheorie und Lernwirklichkeit. Zur Aneignung des deutschen Artikels bei türkischen Schülern: Ein Versuch mit der Gal'perinschen Konzeption. In: *OBST 10*, 70–104.
- Baur, Ruprecht; Grotjahn, Rüdiger; Spettmann, Melanie (2006): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Johannes-Peter Timm (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Narr, 389–406.
- Beardsley, Monroe C. (1962): The Metaphorical Twist. In: *Philosophy and Phenomenological Research* 22 (3), 292–307.
- Becker-Mrotzek, Michael (1994): Schreiben als Handlung. Das Verfassen von Bedienungsanleitungen. In: Gisela Brünner und Gabriele Graefen (Hrsg.): *Texte und Diskurse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 158–175.
- Beckmann, Susanne (2001): *Die Grammatik der Metapher. Eine gebrauchsbasierte Untersuchung des metaphorischen Sprechens*. Tübingen: Niemeyer.
- Benjamin, Walter (1974): *Denkbilder*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Gerd Fritz und Franz Hundsnurscher (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3–16.
- Black, Max (1962): *Models and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bréal, Michel (1897): *Essai de Sémantique. Science des significations*. Paris: Librairie Hachette.

- Bruner, Jerome S. (1964): The Course of Cognitive Growth. In: *American Psychologist* 19, 1–15.
- Bruner, Jerome S. (1966): *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brünner, Gisela (2000): *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bühler, Karl (1934/³1999): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer.
- Bührig, Kristin; Meyer, Bernd (2009): Gespräche zwischen Patienten und Ärzten – Ein- und mehrsprachige Anamnesen im Krankenhaus. In: Norbert Klusen, Anja Fließgarten und Thomas Nebling (Hrsg.): *Informiert und selbstbestimmt: Der mündige Bürger als mündiger Patient*. Baden-Baden: Nomos, 189–205.
- Celan, Paul (1952): *Mohn und Gedächtnis*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Cicero, Marcus Tullius (³1997): *De oratore – Über den Redner*. Lateinisch/Deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Harald Merklin. 3., erweiterte Auflage. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- Coseriu, Eugenio (1980): „Historische Sprache“ und „Dialekt“. In: Joachim Göschel, Pavle Ivic und Kurt Kehr (Hrsg.): *Dialekt und Dialektologie. Ergebnisse des internationalen Symposiums „Zur Theorie des Dialekts“*. Marburg/Lahn, 5.–10. September 1977. Wiesbaden: Steiner, 106–122.
- Croft, William; Cruse, D. Alan (⁶2010): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 103–122.
- de Saussure, Ferdinand (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Döll, Marion; Reich, Hans (2009): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009*. Verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/sh-niveaubeschreibung-2010.pdf> [24.01.2023].
- Duncan, Starkey Jr. (1974): On the Structure of Speaker-Auditor Interaction during Speaking Turns. In: *Language in Society* 3 (2), 161–180.
- Eggs, Ekkehard (1996): Grammatik. In: Gert Ueding (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 3*. Tübingen: Niemeyer, 1039–1112.
- Eggs, Frederike (2006): *Die Grammatik von ‚als‘ und ‚wie‘*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1979): *Verwendung der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Frankfurt/M.: Lang.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Jan Assmann, Aleida Assmann und Christof Hardmeier (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Anneli Rothkegel und Barbara Sandig (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, 9–25.

- Ehlich, Konrad (1987): Kooperation und sprachliches Handeln. In: Franz Liedtke und Rudi Keller (Hrsg.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17–32.
- Ehlich, Konrad (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Dieter Flader (Hrsg.): *Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, 127–143.
- Ehlich, Konrad (1998): Medium Sprache. In: Hans Strohner, Lorenz Sichelschmidt und Martina Hielscher (Hrsg.): *Medium Sprache*. Frankfurt/M.: Lang, 9–21.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26 (1), 3–24.
- Ehlich, Konrad (1999): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: *Deutschunterricht in Japan* 4 (1999), 4–24.
- Ehlich, Konrad (2000): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 2., verbesserte Auflage. Berlin/New York: De Gruyter, 183–201.
- Ehlich, Konrad (2003): Aristoteles, die Sprachphilosophie und die Pragmatik. In: Abteilung für deutsche Sprache und Philologie (Hrsg.): *Wissenschaftliches Jahrbuch der philosophischen Fakultät (1997–2000)*. Thessaloniki: Aristoteles Universität, 39–59.
- Ehlich, Konrad (2007a): Medium Sprache. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin/New York: De Gruyter, 151–165.
- Ehlich, Konrad (2007b): Zur Struktur der psychoanalytischen „Deutung“. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin/New York: De Gruyter, 223–241.
- Ehlich, Konrad (2007c): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin/New York: De Gruyter, 483–507.
- Ehlich, Konrad (2007d): Zum Textbegriff. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin/New York: De Gruyter, 531–550.
- Ehlich, Konrad (2009): Oberflächen, Performanz und die Tiefe. In: Angelika Linke und Helmuth Feilke (Hrsg.): *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Niemeyer, 19–31.
- Ehlich, Konrad (2010a): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin/New York: De Gruyter, 214–232.
- Ehlich, Konrad (2010b): Sprechhandlungsanalyse. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin/New York: De Gruyter, 242–257.
- Ehlich, Konrad (2012): *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. Verfügbar unter:
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf [31.05.2023].
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1972): Erwarten. In: Dieter Wunderlich (Hrsg.): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt/M.: Athenäum, 99–114.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Herma C. Goeppert (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36–114.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243–274.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1994): Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Gisela Brünner und Gabriele Graefen (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 287–327.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: BMBF.
- Ekinci, Yüksel; Sotkov, Mihail (2021): Möglichkeiten der mehrsprachigen Wortschatzförderung durch den Einsatz digitaler Medien. In: Stephan Merten und Katharina Kuhs (Hrsg.): *Arbeiten am Wortschatz. Lesen – mit Texten und Medien umgehen*. Trier: WVT, 61–75.
- Ericsson, K. Anders; Simon, Herbert A. (1984/²1993): *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Ericsson, K. Anders; Simon, Herbert A. (1987): Verbal Reports on Thinking. In: Claus Faerch and Gabriele Kasper (eds): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 24–53.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Evans, Vyvyan; Green, Melanie (2006): *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fauconnier, Gilles; Turner, Mark (1998): Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive Science* 22 (2), 133–187.
- Fauconnier, Gilles; Turner, Mark (2002): *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fehn, Jürgen; Mack, Andreas (2008): *Erlebte Demokratie. Sozialkunde 10*. München: Oldenbourg.
- Ferguson, Charles A. (1964): Diglossia. In: Dell H. Hymes (ed.): *Language, Education and Society*. New York: Harper and Row, 429–439.
- Fietz, Jennifer; Friedrichs, Jürgen (2019): Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 813–828.
- Fillmore, Charles (1975): An Alternative to Checklist Theories of Meaning. In: Cathy Cogen et al. (eds): *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 123–131.
- Fillmore, Charles (1982): Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea (eds): *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 111–137.
- Flader, Dieter (2000): Metaphern in Freuds Theorien. In: *Psyche* 54 (4), 354–389.
- Fleiss, Joseph L. (1971): Measuring Nominal Scale Agreement among Many Raters. In: *Psychological Bulletin* 76, 378–382.
- Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 395–407.

- Flick, Uwe (2012): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Flydal, Leiv (1952): Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue. In: *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap* 16, 241–258.
- Frege, Gottlob (1892): Über Sinn und Bedeutung. In: *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100, 25–50.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2010): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Gesammelte Werke, Band 1, Hermeneutik I. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, Hans-Georg; Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1976): *Seminar: Philosophische Hermeneutik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gardner, Howard (1974): Metaphors and Modalities. How Children Project Polar Adjectives onto Diverse Domains. In: *Child Development* 45 (1), 84–91.
- Geeraerts, Dirk (2010): *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glucksberg, Sam (2001): *Understanding Figurative Language. From Metaphors to Idioms*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Goossens, Louis (1990): Metaphonymy: The Interaction of Metaphor and Metonymy in Expression for Linguistic Action. *Cognitive Linguistics* 1, 323–340.
- Goschler, Juliana (2012): *Metaphern*. Reihe Studienbibliografien Sprachwissenschaft, hrsg. vom IDS Mannheim. Tübingen: Groos.
- Grady, Joseph (1997): Theories Are Buildings Revisited. *Cognitive Linguistics* 8, 267–290.
- Graefen, Gabriele (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Hans Barkowski und Armin Wolff (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52. Regensburg: FaDaF, 222–239.
- Graefen, Gabriele; Hoffmann, Ludger (2010): Linguistische Pragmatik. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1 (HSK 35.1)*. Berlin/New York: De Gruyter, 255–264.
- Grice, Herbert Paul (1957): Meaning. In: *The Philosophical Review* 66, 377–388.
- Grice, Herbert Paul (1969): Utterer's Meaning and Intentions. In: *The Philosophical Review* 68, 147–177.
- Grice, Herbert Paul (1975): Logic and Conversation. In: Donald Davidson and Gilbert Harman (eds): *The Logic of Grammar*. Encino, CA: Dickenson, 64–75.
- Grießhaber, Wilhelm (1999): *Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Mehrsprachigkeit, Band 5. Münster u.a.: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2013): *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [24.05.2023]. Essen: Universität Duisburg-Essen/ProDaZ.
- Grotjahn, Rüdiger (1987): On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Claus Faerch and Gabriele Kasper (eds): *Introspection in Second Language Research*.

- Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 54–81.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1992): Contextualization and Understanding. In: Alessandro Duranti and Charles Goodwin (eds): *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 229–252.
- Güneşli, Habib; Sotkov, Mihail (i.V.): „Mapping the Pott“: *Online-Befragung zur Mehrsprachigkeit der Lehramtsstudierenden der UA Ruhr*. Dortmund: Eldorado.
- Gürsoy, Erkan (2010): *Sprachbeschreibung Türkisch*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf [24.05.2023]. Essen: Universität Duisburg-Essen/ProDaZ.
- Hafez, Kai (2002): *Türkische Mediennutzung in Deutschland. Hemmnis oder Chance der gesellschaftlichen Integration. Eine qualitative Studie im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung*. Hamburg/Berlin. Verfügbar unter: https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/philosophische/Medien-_und_Kommunikationswissenschaft/Personen/Hafez/Publications/tuerk_mediennutzung.pdf [24.01.2023].
- Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. In: *Prospect* 20, 6–30.
- Havkić, Amra; Preljević, Lejla (o.J.): *Sprachbeschreibung Serbisch*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_serbisch.pdf [24.05.2023]. Essen: Universität Duisburg-Essen/ProDaZ.
- Hawking, Stephen (2001): *The Universe in a Nutshell*. New York: Bantam Spectra.
- Hawking, Stephen (2001): *Das Universum in der Nussschale*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Heck, Stefan et al. (2011): *Politik und Wirtschaft verstehen*. Schülerband 7–9 (Gymnasium, NRW). Braunschweig: Schroedel (Westermann).
- Heidegger, Martin (1986): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karacoç und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 123–135.
- Helferich, Cornelia (⁴2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henle, Paul (1965): *Language, Thought and Culture*. Michigan: University of Michigan Press.
- Herzig, Karin; Mattes, Wolfgang; Müller, Andreas (2011): *Team 10. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Hoffmann, Ludger (1983): *Kommunikation vor Gericht*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax. Prinzipien und Prozeduren. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive*. Berlin/New York: De Gruyter, 18–121.
- Hoffmann, Ludger (2010): Wissensgenerierung: der Fall der Strafverhandlung. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christine Domke und Sören Ohlhus (Hrsg.): *Wissen in (Inter-) Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Berlin: De Gruyter, S. 249–280.
- Hoffmann, Ludger (2011): Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Uta Quasthoff (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin/Boston: De Gruyter, 165–210.
- Hoffmann, Ludger (³2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für die Lehrerbildung*,

- Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffmann, Ludger (2017a): Bedeutung und Funktion. In: Arne Krause, Gesa Lehmann, Winfried Thielmann und Caroline Trautmann (Hrsg.): *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 33–46.
- Hoffmann, Ludger (2017b): Eine Sprache beschreiben, Beispiel: Deutsch. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 15–32.
- Hoffmann, Ludger (2017c): Perspektiven für eine mehrsprachige, sprachensible Schule. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 507–513.
- Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (⁴2019): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (⁴2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für die Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Jakobson, Roman (1960): Linguistics and Poetics. In: Thomas A. Sebeok (ed.): *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 350–377.
- Jakobson, Roman; Halle, Morris (1956): *Fundamentals of Language*. Den Haag: Mouton & Co.
- Jäger, Siegfried (2004). Wieviel Sprache braucht der Geist? Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen. In: Ludwig Jäger und Erika Linz (Hrsg.): *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. München: Fink, 15–42.
- Jelen, Monika (2014): *Sprachbeschreibung Mazedonisch*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_mazedonisch.pdf [24.05.2023]. Essen: Universität Duisburg-Essen/ProDaZ.
- Jeuk, Stefan (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg: Fillibach.
- Johanson, Lars (2001): *Discoveries on the Turkic Linguistic Map*. Verfügbar unter: http://turkiclanguages.com/www/Johanson_Discoveries-1.pdf [24.01.2023]. Swedish Research Institute in Istanbul, Publications 5. Stockholm: Swedish Research Institute in Istanbul.
- Jung, Matthias (2001/⁴2012): *Hermeneutik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Kallulli, Dalina (2014): Das Albanische. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy und Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer, 405–425.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kameyama, Shinichi (2017): Sprachentwicklung im Schulalter. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 268–295.
- Kameyama, Shinichi; Sotkov, Mihail (2022): Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde. In: Cana Bayrak, Annika Frank, Jessica Heintges und Mihail Sotkov (Hrsg.): *Von Anapher bis Zweit-*

- sprache – Facetten kommunikativer Welten*. Dortmund: Universität Dortmund (Publisso), 258–278.
- Kant, Immanuel (1989): *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*. Textkritisch herausgegeben und mit Beilagen versehen von Rudolf Malter. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- Kasher, Asa (1971): A Step toward a Theory of Linguistic Performance. In: Yehoshua Bar-Hillel (ed.): *Pragmatics of Natural Languages*. Dordrecht: Reidel, 84–93.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, Eckhard et al. (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding*. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [24.05.2023].
- Knobloch, Clemens (²2000): Verstehen. In: Helmut Glück (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 778–779.
- Knorr, Petra (2013): Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten. Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In: Karin Aguado, Lena Heine und Karen Schramm (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der fremdsprachendidaktischen Empirie*. Berlin u.a.: Peter Lang, 31–53.
- Knorr, Petra; Schramm, Karen (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. In: Sabine Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 184–201.
- Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. BMBF-Reihe Bildungsforschung, Bd. 29/II, 51–76.
- Komor, Anna; Reich, Hans H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. BMBF-Reihe Bildungsforschung, Bd. 29/I, 49–62.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 476–490.
- Kövecses, Zoltán (²2010): *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Krapinger, Gernot (Hrsg.) (2007): *Rhetorik (Aristoteles)*. Herausgegeben und übersetzt von Gernot Krapinger. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- Krishnamurti, Bhadriraju (2003): *The Dravidian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurz, Gerhard (2009): *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lakoff, George (1973): Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. In: *Journal of Philosophical Logic* 2, 458–508.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1990): The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas? *Cognitive Linguistics* 1 (1), 39–74.
- Lakoff, George (1993): The Contemporary Theory of Metaphor. In: Andrew Ortony (ed.):

- Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2003): *Metaphors We Live By. Afterword*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landua, Sabine; Maier-Lohmann, Christa; Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. BMBF-Reihe Bildungsforschung, Bd. 29/II*, 171–201.
- Landis, J. Richard; Koch, Gary G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics* 33 (1), 159–174.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löbner, Sebastian (2015): *Semantik. Eine Einführung*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Lyons, John (1980): *Semantik*. 2 Bde. München: C. H. Beck.
- Lyons, John (1983): *Die Sprache*. München: C. H. Beck.
- Maaß, Christiane (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Münster: LIT.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marshall, Martin N. (1996): Sampling for Qualitative Research. In: *Family Practice* 13 (6), 522–526.
- Mathiebe, Moti (2019): Wortschatzfähigkeiten in der Sekundarstufe I – Plädoyer für eine textorientierte Perspektive. In: *Forschung Sprache* 3, 94–106.
- McCormac, Earl R. (1976): *Metaphor and Myth in Science and Religion*. Durham: Duke University Press.
- Merton, Robert K.; Kendall, Patricia L. (1946): The Focused Interview. In: *American Journal of Sociology* 51, 541–557.
- Merton, Robert K.; Kendall, Patricia L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Christel Hopf und Elmar Weingarten (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 171–204.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2010): Interviews. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 423–435.
- Miller, George (1979): Images and Models, Similes and Metaphors. In: Andrew Ortony (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 357–400.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016a): *Integration durch Bildung. Maßnahmen und Initiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Verfügbar unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Pressemittteilung_MSW_24.05.2016.pdf [24.01.2023].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016b). *Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler*. Verfügbar unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf [24.01.2023].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2019a): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Verfügbar unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf [24.01.2023].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2019b): *Kernlehrplan für die Sekundar-*

- stufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. *Wirtschaft-Politik*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf [24.01.2023].
- Newell, Allen; Simon, Herbert Alexander (1972): *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- „Nussschale“. In: Berlin-Brandenburgerische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Nussschale> [24.01.2023].
- Ohser, Erich (alias e.o. plauen) (2015): *Vater und Sohn. Sämtliche Abenteuer*. Köln: Anaconda.
- Özdil, Erkan (2017): Türkisch. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 91–113.
- Palmer, Frank R. (2001): *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pfeifer, Wolfgang (Hrsg.) (1995): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: dtv.
- Piaget, Jean (1988): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Herausgegeben von Reinhard Fatke. Frankfurt/M.: Fischer.
- Pielenz, Michael (1993): *Argumentation und Metapher*. Tübingen: Narr.
- Pollio, Marilyn R.; Pollio, Howard R. (1977): A Test of Metaphoric Comprehension and Some Preliminary Development Data. In: *Journal of Child Language* 6 (1), 111–120.
- Popper, Karl R. (1971): *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Porst, Rolf (2019): Frageformulierung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 829–842.
- Poulantzas, Nicos (1975): *Klassen im Kapitalismus – heute. Studien zur Klassenanalyse 5*. Berlin: VSA.
- Pragglejaz-Gruppe (2007): MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. In: *Metaphor and Symbol* 22 (1), 1–39.
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (1981): Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In: Peter Schröder und Hugo Steger (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 287–313.
- Quine, Willard Van Orman (1969): Ontological Relativity and Other Essays. In: The Department of Philosophy, Columbia University (ed.): *The John Dewey Lectures*. New York/London: Columbia University Press.
- Quine, Willard Van Orman (1980): *Wort und Gegenstand (Word and Object)*. Aus dem Englischen übersetzt von Joachim Schulte in Zusammenarbeit mit Dieter Birnbacher. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- Quintilianus (Quintilian), Marcus Fabius (2011): *Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. Lateinisch und Deutsch*. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Redder, Angelika (1990): *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: ‚denn‘ und ‚da‘*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum

- Beispiel. In: Angelika Redder (Hrsg.): „Effektiv studieren“. *Texte und Diskurse in der Universität*. Beiheft 12. Oldenburg: OBST, 5–28.
- Redder, Angelika (2009): Modal sprachlich handeln. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* 61 (3), 88–95.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-seminars Hayama, 2008*. München: Iudicium, 9–24.
- Redder, Angelika (2013): Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Angelika Redder und Sabine Weinert (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik*. Münster u.a.: Waxmann, 108–134.
- Redder, Angelika (2017): Diskursanalyse – handlungstheoretisch. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* 69 (6), 21–34.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1982a): Worterklärungen türkischer Kinder. In: *Obst* 22, 122–157.
- Rehbein, Jochen (1982b): Zu begrifflichen Prozeduren in der Zweitsprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Karl-Heinz Bausch (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann-Bagel, 225–281.
- Rehbein, Jochen (1983): Zur pragmatischen Rolle des Stils. In: Barbara Sandig (Hrsg.): *Probleme der Stilistik*. Hildesheim: Olms, 21–48.
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Ernst Apeltauer (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113–171.
- Rehbein, Jochen (1993): „Und dieser unkontrollierte Zustrom ...“ – Anmerkungen zum politischen Diskurs heute. In: Wolf Peter Klein und Ingwer Paul (Hrsg.): *Sprachliche Aufmerksamkeit. Glossen und Marginalien zur Sprache der Gegenwart. Walther Dieckmann zum sechzigsten Geburtstag*. Heidelberg: Winter, 156–164.
- Rehbein, Jochen (1994a): Theorien, sprachwissenschaftlich betrachtet. In: Gisela Brünner und Gabriele Graefen (Hrsg.): *Texte und Diskurse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 25–67.
- Rehbein, Jochen (1994b): Ärztliches Fragen. In: Petra Löning und Jochen Rehbein (Hrsg.): *Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses*. Berlin u.a.: De Gruyter, 311–364.
- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband*. 2 Bände. Berlin/New York: De Gruyter, 927–945.
- Rehbein, Jochen et al. (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Hamburg: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, Folge B (56). Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt_Handbuch+für+das+computergestützte+Transkribieren_2004.pdf [24.01.2023].
- Rehbein, Jochen; Romaniuk, Olena (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. In: *Applied Linguistics Review* 5 (1), 131–171.

- Rehbein, Jochen; Çelikkol, Meryem (2018): Mehrsprachige Unterrichtsstile und Verstehen. In: Angelika Redder, Meryem Çelikkol, Jonas Wagner und Jochen Rehbein (Hrsg.): *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster u.a.: Waxmann, 29–214.
- Rehbock, Helmut (²2000): Begriff. In: Helmut Glück (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 99–100.
- Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. BMBF-Reihe Bildungsforschung, Bd. 29/II*, 163–170.
- Richards, Ivor Armstrong (1936): *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press.
- Ricœur, Paul (1975): *La métaphore vive*. Paris: Seuil.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karacoç und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15–31.
- Rolf, Eckard (2005): *Metaphertheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Rosch, Eleanor (1975): Cognitive Representations of Semantic Categories. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 104 (3), 192–233.
- Sadaghiani, Nassim (2011): *Sprachensteckbrief Persisch*. Schule mehrsprachig. Eine Information der Abteilung I/3 für sprachliche Bildung, Diversität und Minderheitenschulwesen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/persisch.pdf> [24.01.2023].
- Sasaki, Tomomi (2008): Concurrent Think-Aloud Protocol as a Socially Situated Construct. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46 (4), 349–374.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karacoç und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 33–45.
- Schmidinger, Thomas (o.J.): *Sprachensteckbrief Kurdisch*. Schule mehrsprachig. Eine Information der Abteilung I/3 für sprachliche Bildung, Diversität und Minderheitenschulwesen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/kurdisch.pdf> [24.01.2023].
- Schmitt, Arbogast (2008): *Poetik* (Aristoteles). Übersetzt und erläutert von Arbogast Schmitt. Berlin: Akademie Verlag.
- Schmoe, Friederike (²2000): Konzept. In: Helmut Glück (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 378–379.
- Searle, John R. (1982): *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Searle, John R. (1983): *Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selmani, Lirim (2017a): Albanisch. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 164–176.

- Selmani, Lirim (2017b): Arabisch. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner und Nadja Wulff (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 148–163.
- Sotkov, Mihail (2022): „von Flüchtling das Strom“ – Zum Metaphernverstehen von DaZ-Schüler*innen in der Sekundarstufe I. In: Friederike Hinzmann, Coretta Storz, Annetarie Hülsmann, Ulrike Rosner und Benjamin Dupke (Hrsg.): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen*. 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz (2019). Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Band 107. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 29–57.
- Sotkov, Mihail (2022): „[...] eigentlich ist 'ne Nuss drin“ – Zum Metaphernverstehen von Deutsch-als-Zweitsprache-Schülerinnen und -Schülern in der Sekundarstufe I. In: Christiane Hohenstein und Antonie Hornung (Hrsg.): *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften*. Münster/New York: Waxmann, 257–286.
- Sotkov, Mihail; Ekinçi, Yüksel (2019): Zur Rolle des Wortschatzes bei der Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten von DaM- und DaZ-Schülerinnen und -Schülern. In: Katharina Kuhs und Stephan Merten (Hrsg.): *Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Trier: WVT, 173–199.
- Steiner, Gerhard (1988): Analoge Repräsentationen. In: Heinz Mandl und Hans Spada (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union, 99–119.
- Steinhoff, Torsten (2009): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. *Didaktik Deutsch* 27, 33–52.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München/Weinheim: Juventa.
- Stern, Josef (2000): *Metaphor in Context*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Szucsich, Luka (2014): Das Bosnische/Kroatische/Serbische und das Bulgarische. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy und Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer, 197–217.
- Thielmann, Winfried (2004): Begriffe als Handlungspotentiale – Überlegungen zur Klärung des Phänomens der ‚Bedeutung‘ einiger fach- bzw. wissenschaftssprachlicher Symbolfeldausdrücke. In: *Linguistische Berichte* 199, 287–311.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried (2021): *Wortarten. Eine Einführung aus funktionaler Perspektive*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Tophinke, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 76, Institut de linguistique Université de Neuchâtel, 1–14. Verfügbar unter: <https://doc.rero.ch/record/18314/files/03-Tophinke.pdf> [24.01.2023].
- Toulmin, Stephen (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Trabant, Jürgen (2006): *Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein*. München: C. H. Beck.
- Trautmann, Matthias (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. Grundlagenbeitrag. In: Sabine Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 218–231.

- Trebbe, Joachim; Heft, Annet; Weiß, Hans-Jürgen (2010): *Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: VISTAS.
- Trier, Jost (1931): *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*. Heidelberg: Winter.
- Turner, Mark (1990): Aspects of the Invariance Hypothesis. In: *Cognitive Linguistics* 1, 247–255.
- Vedder, Ben (2012): Tradition als Grenze und Möglichkeit der Übertragung. Über die hermeneutische Bedeutung der Metapher. In: Ulrich Arnsward, Jens Kertscher und Louise Röska-Hardy (Hrsg.): *Hermeneutik und die Grenzen der Sprache*. Heidelberg: Manutius, 75–89.
- Vogt, Swetlana (2013): Die Analyse ‚synästhetischer‘ Metaphern mittels Frames. In: *metaphorik.de* 23, 19–48. Verfügbar unter: https://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/23_2013_vogt.pdf [24.01.2023].
- von Ehrenfels, Christian (1890): Über Gestaltqualitäten. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie* 13, 249–292.
- von Humboldt, Wilhelm (1949): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*. Mit einem Nachwort herausgegeben von Herbert Nette. Darmstadt: Claassen & Roether.
- Wahrig-Burfeind, Renate; Wahrig, Gerhard (⁹2011): Brockhaus WAHRIG Deutsches Wörterbuch. Gütersloh: wissenmedia.
- Weinrich, Harald (1963): Semantik der kühnen Metapher. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 37, 325–344.
- Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- Weisgerber, Johann Leo (1929): *Muttersprache und Geistesbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winner, Ellen (1978): New Names for Old Things: The Emergence of Metaphoric Language. In: *Journal of Child Language* 6 (3), 469–491.
- Witt, Harald (2010): Introspektion. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 491–505.
- Wittgenstein, Ludwig (1970): *Über Gewißheit*. Herausgegeben von Gertrud Elisabeth Margaret Anscombe und Georg Hendrik von Wright. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (1989): *Werkausgabe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (⁴2015): *Philosophical Investigations*. The German text, with an English translation by Gertrud Elisabeth Margaret Anscombe, Peter Michael Stephan Hacker and Joachim Schulte. Revised 4th edition by Peter Michael Stephan Hacker and Joachim Schulte. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wygotski, Lew S. (1934/1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 3. 3 Bände. Berlin/New York: De Gruyter.
- Züll, Cornelia; Menold, Natalja (2019): Offene Fragen. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 855–862.
- Zurer Pearson, Barbara (1990): The Comprehension of Metaphor by Preschool Children.

In: *Journal of Child Language* 17 (1), 185–203.

Zydati, Wolfgang (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. Grundlagenbeitrag. In: Sabine Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 115–135.

10 Anhang

1. DaM-SuS, Gruppe A

1.1 Transkript „Elisabeth“

1.1.1 Einführung

Interviewer: Jetzt sollte es laufen, ja. Sagst du mir nochmal bitte ganz kurz deinen Namen?

Elisabeth: Elisabeth R.

Interviewer: Okay. Also, einmal kurz gucken, ob das richtig ist ((eher selbstadressiert)), E. R., das bist dann du. Ich muss das nämlich einmal zuordnen zu den Daten von gestern, zu den [sic] Fragebogen, damit ich schaue, was du da angekreuzt hast und so weiter und angegeben hast. Deutsch ist aber deine Muttersprache, ne?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Okay. Also, was wir jetzt machen dauert ungefähr eine halbe Stunde, vielleicht ein bisschen länger, bisschen weniger, so um den Dreh. Wir schauen uns gleich mal oder du liest dir gleich zehn Schulbuchtextausschnitte mal durch. Das sind so Schulbücher aus den Fächern Sozialkunde zum einen oder sowas wie Politik-Wirtschaft auch. Aus der Sekundarstufe I muss ich noch sagen und das ist alles so in dem Themenkomplex, Themenbereich Flucht und Migration. Das Verfahren ist: Du liest dir das einfach kurz durch, jeden Textausschnitt einzeln und dann sprechen wir darüber und da sind immer so bestimmte Stellen unterstrichen. Manchmal nur ein Wort, manchmal sind's mehrere und mir geht's genau da um diese Wörter oder das eine Wort, wie du das verstehst, will ich halt wissen, ne. Das Problem ist, ich hab halt keinen Röntgenscanner oder sowas für deinen Kopf, deswegen ist es ganz wichtig, dass du immer alles laut aussprichst, was du denkst, was dir durch den Kopf schießt, also ich versuche halt, zu rekonstruieren, welche Prozesse so in deinem Kopf ablaufen beim Verstehen einer bestimmten Stelle im Text. Du wirst auch sehen, was für Stellen das dann im Prinzip sind. Also es gibt so eine bestimmte Systematik. Genau, also wichtig: Alles, was du so denkst, versuchst du dann halt auszusprechen. Okay. Ich geb dir das mal und wir starten mit dem Ersten und dann sollte das eigentlich ganz gut funktionieren.

Elisabeth: Soll ich laut lesen?

Interviewer: Nee, du kannst auch / also du bist ja deutsche Muttersprachlerin, ne?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Ich denke, also wenn du jetzt laut vorlesen würdest, dann würde ich vielleicht sehen, mit welchen Vokabeln du Schwierigkeiten hast, du kannst aber auch einfach nach den unbekanntem Wörtern fragen, das ist überhaupt kein Problem. Es

gibt übrigens auch kein Richtig und kein Falsch, ne, also ich will einfach nur sehen, wie das funktioniert, wie man das entschlüsselt, wenn man das liest, mehr nicht. Ja, also du kannst alles wirklich sagen und ich würd vorschlagen, lies ruhig leise, weil du dich dann, glaube ich, besser auf den Inhalt konzentrieren kannst. Wenn aber Wörter unbekannt sind, kannst du natürlich auch danach fragen, das ist kein Problem. Okay?

1.1.2 Flüchtlingsstrom

Interviewer: Gelesen?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Also mir geht's um das Wort / geht es um das Wort *Flüchtlingsstrom*. Wie verstehst du das?

Elisabeth: Dass dann ganz viele Flüchtlinge kommen.

Interviewer: Wieso sagst du denn „ganz viele“? Da steht ja gar nicht „ganz viele“.

Elisabeth: Weil da *Strom* / weiß ich nicht.

Interviewer: *Strom*? Ja, was bedeutet für dich *Strom*?

Elisabeth: *Strom* ((...)) klingt ein bisschen wie *Strömung*.

Interviewer: Ja.

Elisabeth: Und das ist ja auch nicht nur ein bisschen was.

Interviewer: Also das / du meinst jetzt mit dem Wasser, oder?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Ja, also *die Strömung, der Wasserstrom*, das ist ja so eine Menge von Wasser, die sich dann in eine Richtung bewegt.

Elisabeth: Ja, und der geht ja auch immer weiter, der hört ja nicht irgendwann auf.

Interviewer: Stimmt. Gutes Argument. Deswegen hast du an ‚viele‘ gedacht, viele Flüchtlinge, die kommen.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Was hast du jetzt gebraucht, um das da zu verstehen?

Elisabeth: *Mauerbau*.

Interviewer: Das Wort *Mauerbau*?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Ja? Inwiefern hat dir *Mauerbau* geholfen bei dem / beim Verstehen des Wortes *Flüchtlingsstrom*?

Elisabeth: Also da steht also auch *unterbinden*. Dass die eine Mauer bauen ...

Interviewer: Hm̃.¹⁴⁷

Elisabeth: ... um die Flüchtlinge zu stoppen, zu denen zu kommen.

Interviewer: Ja, genau. Und das hat dir auch dabei geholfen, zu verstehen, was *Flüchtlingsstrom* meint?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Würdest du *Flüchtlingsstrom* denn auch verstehen, wenn ich das Wort nur so sage? Ohne einen Textzusammenhang und du würdest das trotzdem verstehen können?

Elisabeth: Nicht wirklich.

Interviewer: Hast du das denn schon mal vorher gehört?

Elisabeth: Mhmh ['è'è].¹⁴⁸

Interviewer: Konntest du also nicht?

Elisabeth: Nee.

Interviewer: Also du musstest jetzt wirklich aus diesen Bestandteilen des Wortes verstehen, versuchen zu verstehen, was damit gemeint sein könnte.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Ach, das ist interessant. Ich dachte, das hätte man vielleicht schon mal gehört, so *Flüchtlingsstrom*.

Elisabeth: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Aber du konntest *Flüchtling*, du konntest *Strom* und dann hast du das zusammengesetzt.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Super.

Interviewer: Kennst du auch / weißt du, was die DDR eigentlich war?

Interviewer: Da steht ja „die DDR-Regierung“.

Elisabeth: Nicht genau.

¹⁴⁷ Drückt eine Bestätigung bzw. Zustimmung aus.

¹⁴⁸ Drückt eine Verneinung aus.

Interviewer: Was heißt nicht genau? Hast du so ein bisschen eine Ahnung?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Sag mal, was / was denkst du?

Elisabeth: Ich glaub, das ist irgendwas mit Deutschland ...

Interviewer: Ja, genau!

Elisabeth: Aber ich hab / ich hab die Übersetzung, also ... /

Interviewer: Also du meinst, wofür die Buchstaben stehen.

Elisabeth: Ja. Das hab ich mal gehört.

Interviewer: Kein Problem. Das ist die Deutsche Demokratische Republik. Nach dem Zweiten Weltkrieg war das Deutschland, so wie wir es kennen, zweigeteilt. In den westlichen Teil und den östlichen Teil und der Osten, das war die Deutsche Demokratische Republik, *DDR* kurz, und die Bundesrepublik Deutschland, die *BRD*, war nur Westdeutschland früher. Das war also eine Zeit lang zweigeteilt und jetzt ist es ja wieder eine Einheit geworden. Deswegen feiert man den Tag der deutschen Einheit immer am dritten Oktober. Okay. Gut, du kanntest das nicht, hast es aber dennoch verstanden, konntest das ganz gut erklären, dann schauen wir auf das Nächste, auf die Nummer Drei.

1.1.3 Asyl-Lotterie

Interviewer: Hier geht es um Asylverfahren. Das kanntest du aber schon, *Asyl*, ne? Das hast du vorhin selbst gesagt.

Elisabeth: Ja, das hatten wir in Politik.

Interviewer: Perfekt. Super. Okay.

Elisabeth: ((liest))

Interviewer: Und? Kannst du das verstehen so ein bisschen? Also es geht ja um „[d]ie sogenannte *Asyl-Lotterie*“. Die soll beendet werden.

Elisabeth: Also ich verstehe nicht, warum das beendet werden soll.

Interviewer: Okay. Also du meinst jetzt im Text, warum / verstehst du denn *Asyl-Lotterie*, oder?

Elisabeth: Ich glaube, das ist das, wo die Leute hingehen, um zu gucken, ob sie halt in das Land dürfen, ob sie *Asyl* haben.

Interviewer: Kennst du das Wort *Lotterie*?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Was heißt *Lotterie* für dich?

Elisabeth: Ja von so *Lotto*.

Interviewer: Was ist denn *Lotto*?

Elisabeth: Lotto ist so wie ein Gewinnspiel.

Interviewer: Hm. So ein Gewinnspiel, wo man so kleine Kugeln zieht mit Nummern und wenn man das Los hat quasi, also richtig angekreuzt hat, kann man Geld gewinnen zum Beispiel, ne.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Das ist so ein Glücks- oder Gewinnspiel. Hier geht es ja in diesem kleinen Textausschnitt um Asylverfahren in unterschiedlichen europäischen Ländern und die sagen, die sind alle verschieden, diese Asylverfahren. Verstehst du so ein bisschen, warum die dann da von / von einer „sogenannten Asyl-Lotterie“ sprechen? Also warum benutzen die dieses Wort *Asyl-Lotterie*, was soll das?

Elisabeth: Das weiß ich nicht.

Interviewer: Das verstehst du nicht so ganz.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Okay, kein Problem. Also, was steht denn da nochmal? „Die europäischen Länder haben unterschiedliche Regeln, wie sie mit Flüchtlingen umgehen“, glaub ich, richtig?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Dann „alle Länder Europas“, oh, das kann ich nicht erkennen, „sollten“, „sollen“?

Elisabeth: „Sollen Flüchtlinge gleich behandeln“.

Interviewer: Hm.

Elisabeth: „Die sogenannte Asyl-Lotterie soll beendet werden. Flüchtlinge in verschiedenen europäischen Ländern sollen nicht mehr auf unterschiedliche Verwa / Verfahren treffen“.

Interviewer: Okay. Jetzt stell dir vor, es gibt so Flüchtlinge, die kommen in / meinetwegen nach Deutschland, manche kommen nach Ungarn, manche kommen nach Polen, manche kommen nach Italien, manche nach Spanien. Alle diese unterschiedlichen Länder in Europa haben auch verschiedene Verfahren, wie sie mit Asylanträgen angeht / umgehen, also mit Flüchtlingen, die in die Länder kommen und um Asyl bitten. Ne, die stellen ja dann einen Asylantrag und das ist dann das Asylverfahren, was dann beschrieben wird, und das ist anders. Und dieses Glücksspiel, also *die Asyl-Lotterie* meint, wenn ein Flüchtling meinetwegen nach Deutschland kommt, ist das System, dieses Asylverfahren vielleicht ganz gut, er hat also Glück, er hat ein gutes Los gezogen, er hat gewonnen, in einem anderen Land hätte dieser Flüchtling dann eher Pech gehabt und verloren, also bei dem

Glücksspiel, bei diesem Gewinnspiel, der *sogenannten Asyl-Lotterie*, ne. Das ist dann also ein bisschen problematisch und die sagen, das muss aufhören, das soll alles gleichgemacht werden. Wenn Flüchtlinge also in die unterschiedlichen Länder kommen, dann haben die nicht alle eine eigene Regelung, sondern in ganz Europa gibt es nur ein bestimmtes Asylverfahren und die werden nicht bevorzugt oder benachteiligt dadurch, dass sie in die verschiedenen Länder kommen, weil alles gleich ist. Und das meint so dieses *Asyl-Lotterie*, das es eigentlich wie so ein Glücksspiel ist und das muss aufhören, das muss ja irgendwie vernünftig geregelt sein. So sagen die das da. Okay?

Elisabeth: ((non-verbales Bestätigen durch Kopfnicken))

Interviewer: Gut. Das nur zur Erklärung, also das war ein bisschen schwer zu verstehen.

1.1.4 *Nussschale*

Elisabeth: Ist *Henry Mafarna* eine Stadt?

Interviewer: Nee, das ist der Name eines Mannes.

Elisabeth: Ach so. *Mauretanien*, das verstehe ich nicht.

Interviewer: Das ist ein Land in Afrika. Ich glaube, wenn ich mich jetzt nicht ganz vertue, müsste das so oben links auf dem Kontinent liegen.

Elisabeth: Und *Kana / Kanarischen Inseln*?

Interviewer: Ja, das ist eine Inselkette, die ist also, ich kann echt schlecht zeichnen und malen, aber wenn du dir jetzt meinetwegen hier, ich weiß nicht, das / na das sieht jetzt aus wie eine Kartoffel, aber sagen wir, das ist jetzt Afrika, ja, und dann hast du jetzt hier quasi ungefähr Mauretanien und hier sind dann diese Inseln und die bezeichnet man als *Kanarische Inseln* ((zeichnet eine Karte)). Die gehören aber zu Europa, die gehören zu Spanien und Spanien ist ja ein europäisches Land, ne. Das wär irgendwo hier oben quasi. Ja? Also die sind recht nah bei Afrika, aber gehören schon zu Europa. Okay? Das sind so die Kanarischen Inseln. Und dieser Mann, hier wird er ja mit Namen genannt, Henry Mafarna, der will jetzt von da, also Afrika, auf die Kanarischen Inseln fliehen. Warum will er das? Weil die zu Europa gehören quasi und somit wäre er ein Flüchtling, der Asyl in einem europäischen Land beantragen könnte. Das ist so sein Grund.

Interviewer: Und? Verstehst du das Wort *Nussschale* hier?

Elisabeth: Ich hab das jetzt eher so als ‚kleines Boot‘ verstanden.

Interviewer: Hey. Warum das? Also super, das ist / das ist genau damit gemeint. Aber warum meinen die / warum hast du gedacht, das ist nicht wirklich eine Nussschale?

Elisabeth: Weil der da nicht reinpassen würde ((aufsteigende Intonation))?

Interviewer: Der würd da nicht reinpassen, ne. Und der will ja das Meer überqueren. Okay. Und wie kommst du dann auf das kleine Boot?

Elisabeth: Weil eine Nussschale ist ja trotzdem noch klein.

Interviewer: Hm.

Elisabeth: Und er passt ja nicht da rein, also eher ein kleines Boot.

Interviewer: Okay. Weil du weißt, da ist ja jemand, der möchte das Meer überqueren und du weißt, eine Nussschale ist nichts, wo ein Mensch reinpasst, also hast du überlegt, ja, womit kann man ein Meer überqueren, das macht man im Boot und wenn man jetzt *Nussschale* sagt, dann muss es klein sein, ne. Also deswegen hast du auch extra gesagt, ‚kleines Boot‘. Also *Nussschale* muss quasi, weil eine Nussschale auch klein ist, dann ein ‚kleines Boot‘ meinen. Das ist dieser Vergleichsaspekt. Perfekt. Genau richtig. Hast du das denn vorher schon mal so gehört?

Elisabeth: Mhmh [‘è’è] ((Verneinen)).

Interviewer: Also du musstest dir das nur aus dem Zusammenhang erschließen?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Und was hat dir dabei geholfen so im Text? Gibt es da irgendwas?

Elisabeth: Die Namen, also von wo er wohin reisen will / fliehen will.

Interviewer: Ja, also du / einmal will er über das Meer, über das Wasser fliehen.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Hilft dir auch *Inseln* dabei?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Weil du weißt, das ist halt von Wasser umgeben, ne.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Also deswegen konntest du überlegen, er muss ja dann wirklich über das Meer. Okay. Sehr gut. Gut gemacht. Dann können wir eigentlich schon das Nächste bearbeiten.

1.1.5 *Schmiermittel*

Interviewer: Also, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde“. Hast du das schon mal irgendwo gehört oder gelesen?

Elisabeth: Mhmh [‘è’è] ((Verneinen)).

Interviewer: Ist noch neu, ne.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Verstehst du das denn?

Elisabeth: Ich meine, dass das / ähm weil wenn etwas zum Beispiel quietscht, ...

Interviewer: Hm.

Elisabeth: ... muss man das auch ölen.

Interviewer: Ölen. Ja. Öl ist ein super Schmiermittel. Genau. Zum Beispiel hier dieses / diese Scharniere in der Tür, ne ((zeigt auf die Tür)), wenn die Tür quietscht beim Auf- und Zumachen, dann kann man da so Öl reinmachen und dann ist das wieder gut.

Elisabeth: Ja. Dass es dann halt wieder gut funktioniert.

Interviewer: Super! Genau. Also, Respekt ist wie so ein Öl und wenn man Respekt hat im Umgang mit anderen in der Gesellschaft, dann funktioniert das auch ganz gut, ne, so hast du das im Prinzip erklärt. Wie verstehst du denn *Reibung* in diesem Zusammenhang? Hier steht ja noch „ohne das“, also ohne das Schmiermittel, „würde es ständig Reibung geben“.

Elisabeth: Da weiß ich nicht genau.

Interviewer: *Reibung*, weißt du, was *Reibung* sonst ist?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Kannst du das erklären?

Elisabeth: Wenn man zum Beispiel so die Hände aneinander reibt.

Interviewer: Mh, stimmt.

Elisabeth: Dann entsteht da auch Reibung.

Interviewer: Das ist dann auch so Wärme, die produziert wird, ne.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Oder ich nehm jetzt hier das und zieh das über den Tisch ((nimmt sein Mobilfunktelefon)). Da ist ja so ein bestimmter Widerstand beim Ziehen. Das ist auch, weil da Reibung zwischen diesen zwei Flächen ist, dieser Oberfläche und der Oberfläche. Und das reibt auch so aufeinander wie bei den Händen. Aber es ist hier nicht die Reibung gemeint, also nicht diese Form der Reibung. Kannst du dir was anderes vorstellen, was mit *Reibung* gemeint ist?

Elisabeth: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Es geht so ein bisschen um gesellschaftliche Konflikte, um Streit und sowas, ne, also dass man sich streitet und nicht gut miteinander umgeht. Aber da wir einander respektieren, also Respekt kommt jetzt hinein, was ja so als Schmiermittel funktioniert, haben wir diese Reibung nicht. Also keinen Streit, keine Konflikte. Das soll damit ein bisschen gesagt werden. Du hast das aber am Anfang

sehr gut interpretiert. Was hat dir denn dabei geholfen, dass du so wusstest, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Elisabeth: Der halbe Satz davor, also dass Respekt ist wichtig für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen.

Interviewer: Das hat dir schon geholfen.

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Sehr gut. Und *Gesellschaft* kennst du auch als Wort?

Elisabeth: Ja.

Interviewer: Okay. Und *Schmiermittel* hast du ja sofort gesagt mit Ölen und sowas, also das / das war auch kein Problem. Kannst du *Gesellschaft* auch ein bisschen erklären? Kurz erklären.

Elisabeth: *Gesellschaft* ist / also mit einer großen Menschengruppe ...

Interviewer: Hm.

Elisabeth: ... und die sind halt dann eine Gesellschaft.

Interviewer: Okay. Die so zusammenleben, also wir in Deutschland sind eine Gesellschaft quasi und so weiter, ja, perfekt.

1.1.6 Abschluss

Interviewer: Bevor ich ausmache, noch eine letzte Frage. Du hast ja jetzt diese zehn Beispiele gesehen mit verschiedenen Wörtern. Denken wir nochmal an den Topf, die Nusschale, hier diese Schubladen, die Rettungsinsel und so weiter, fällt dir was auf an diesen ganzen Wörtern?

Elisabeth: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)). Nee.

Interviewer: Da gibt's ja so ein bestimmtes System. Die stehen alle für andere Wörter. Ne, also *Topf* meint ja nicht ‚den Topf‘, *die Schublade* meint auch nicht ‚die Schublade‘ an sich. Oder *die Nusschale* meint eben nicht ‚die Nusschale‘, sondern ‚das Boot‘. Solche Sachen halt. Weißt du, wie man das nennt? Dass ein Wort für ein anderes steht?

Elisabeth: Nein.

Interviewer: Das ist eine Metapher. Hast du das schon mal gehört?

Elisabeth: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Noch nie gehört?

Elisabeth: Nee.

Interviewer: Das werdet ihr wahrscheinlich erst in der nächsten Klasse machen. Aber wir benutzen sowas ganz häufig in der Sprache, also jeden Tag eigentlich und ich nehme der Lehrerin oder dem Lehrer noch nicht zu viel vorweg, ihr werdet das noch besprechen, das ist ein ganz wichtiges Instrument unseres Denkens, also so bilden wir Analogien und sowas, also das ist ein ganz spannendes Thema, das werdet ihr noch machen. Okay. Dann haben wir es jetzt aber wirklich geschafft.

1.2 Transkript „Julia“

1.2.1 Einführung

Interviewer: Wird das Ganze auch pseudonymisiert. Jetzt bräuchte ich aber nochmal bitte einmal deinen Namen, damit ich das mit den Daten aus dem Fragebogen zusammenbringen kann.

Julia: Okay.

Interviewer: Sonst bringt mir das nichts.

Julia: Ich bin die Julia.

Interviewer: Okay. Mit J. R. abgekürzt?

Julia: Genau.

Interviewer: Richtig. Okay, super. Ich erklär dir sofort, was wir machen, ich muss das so ein bisschen im Auge behalten, nicht dass das schon wieder ausgeht und wir reden und reden und reden und dann nimmt der aber nichts auf.

Julia: Hm.

Interviewer: Das dauert jetzt ungefähr eine halbe Stunde, das ganze Verfahren.

Julia: Okay.

Interviewer: Und es ist folgendermaßen: Du bekommst gleich zehn Textausschnitte aus Schulbuchtexten aus Schulbüchern der Fächer unter anderem Sozialkunde, Politik-Wirtschaft zum Themenkomplex Flucht und Migration.

Julia: Hm. Okay.

Interviewer: Und was du machen sollst, du bist ja deutsche Muttersprachlerin, ne, ...

Julia: Hm.

Interviewer: ... das heißt, du brauchst auch gar nicht laut vorzulesen, du kannst für dich lesen, damit du dich auf den Inhalt konzentrierst.

Julia: Hm.

Interviewer: Was du dann machst, du liest das jeweils erstmal durch, das erste Beispiel, dann das zweite, ne, also erst das erste, dann sprechen wir darüber, dann das zweite, dann sprechen wir darüber und so weiter und so fort.

Julia: Okay.

Interviewer: Mir geht es um bestimmte unterstrichene Vokabeln, also manchmal ein einzelnes Wort, manchmal eine ganze Phrase oder mehrere Wörter zusammen und ich will wissen, wie du die halt verstehst.

Julia: Okay.

Interviewer: Wichtig ist, ich kann halt nicht in deinen Kopf gucken, wir haben jetzt keinen Röntgenscanner oder / oder sonst was, damit ich da reinschaue, sondern du musst am besten alles verbalisieren, was dir so durch den Kopf schießt, also es gibt kein Richtig, kein Falsch, nichts, ich will nur wissen, wie die Verstehensprozesse mental ablaufen.

Julia: Okay.

Interviewer: Deswegen ist es wichtig, dass du versuchst, zu versprachlichen, was dir durch den Kopf geht, wenn du versuchst, bestimmte Vokabeln und so weiter in diesem Textzusammenhang zu verstehen. Ja?

Julia: Hm. Ja.

Interviewer: Du wirst sehen, wie das funktioniert, das ist im Prinzip nichts Schwieriges, manche sind komisch und durchaus komplex, manche sind sehr einfach, ja?

Julia: Okay.

Interviewer: Wir starten einfach mal mit dem Ersten.

1.2.2 *Flüchtlingsstrom*

Interviewer: Ja, läuft.

Julia: Okay.

Interviewer: Also mir geht's jetzt hier speziell um *Flüchtlingsstrom* erstmal.

Julia: Hm.

Interviewer: Wie verstehst du das Wort?

Julia: Also ich weiß nicht, ob das jetzt in dem Jahr auch so / so schlimm / also so viele Flüchtlinge ins Land kamen, ...

Interviewer: Hm.

Julia: ... aber vielleicht, dass da so viele Flüchtlinge kamen und das kann man dann halt als *Flüchtlingsstrom*, sag ich mal, sagen, weil ...

Interviewer: Hm. Ja.

Julia: ... / *Strom* kommt ja, sag ich mal, auch viel / in / also zusammen und viel durch ein Kabel, sag ich mal, ich weiß nicht, wie ich das ...

Interviewer: Ah. Okay. Was / was bedeutet für dich *Strom* denn? Woher kennst du *Strom* sonst?

Julia: So von Kabeln, sag ich mal, die zum Beispiel, um ein Handy aus / aufzuladen oder sonst was.

Interviewer: Also so *Strom*, ‚Elektrizität‘, ne.

Julia: Ja.

Interviewer: Das ist dann im Prinzip so die Elektrizität, die du meinst. Gibt es noch eine andere Wortbedeutung, die du kennst von *Strom*? Außer ‚Elektrizität‘?

Julia: Jetzt vielleicht ((...)) / ich weiß nicht, ob’s damit jetzt zusammenhängt, aber ...

Interviewer: Hm.

Julia: ... man sagt ja auch manchmal, *es regnet in Strömen*.

Interviewer: *In Strömen*. Ja.

Julia: So dass das viel ist halt.

Interviewer: Hm.

Julia: Und das hab ich damit dann auch verbunden, sag ich mal, ‚viel‘.

Interviewer: Aha. Sehr schön. Ja, die Frage war, du hast sofort gesagt, ‚so ganz viele Flüchtlinge‘ ...

Julia: Ja.

Interviewer: ... und da steckt ja gar nicht ‚viel‘ drin, da steckt ja nur *Strom* drin, ...

Julia: Ja.

Interviewer: ... also muss dieses ‚viel‘ ja irgendwo in *Strom* stecken. Vielleicht hast du auch schon mal gehört, dass wir von *der Strömung* oder *dem Wasserstrom* sprechen.

Julia: Ja.

Interviewer: Das ist ja auch eine große Wassermasse, die sich in eine Richtung bewegt. Daher kann man vielleicht hier von vielen Flüchtlingen sprechen im Kontext von *Flüchtlingsstrom*.

Julia: Hm.

Interviewer: Das Wort war dir vorher aber schon geläufig?

Julia: Das Wort hab ich jetzt noch nicht so gehört, ...

Interviewer: Nicht gehört. Okay, interessant. Aha.

Julia: ... aber ((...)) /

Interviewer: Konntest aber dennoch das konstruieren so im Prinzip.

Julia: Ja, ich / also ich hab da / also ich hab's mir halt so gedacht, weil ... /

Interviewer: Brauchtest du denn viel hier im Textzusammenhang oder hätte dir jetzt das Wort *Flüchtlingsstrom* auch gereicht?

Julia: Also ich glaub / also ich glaub, mir hat sogar der erste Satz gereicht.

Interviewer: Hñ.

Julia: Also „[i]m Jahr 1961 kam es zum Mauerbau, mit dem die DDR-Regierung versuchte, den Flüchtlingsstrom zu unterbinden“. Also ich glaub ... /

Interviewer: Dann hast du so einen Kontext, ne ...

Julia: Ja.

Interviewer: ... und dann musst du das Wort analysieren. Ja, super. Aus Interesse nochmal gefragt. Weißt du eigentlich auch, was die DDR-Regierung war?

Julia: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)), nein ((lacht)).

Interviewer: Nein?

Julia: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Also das habt ihr noch nicht im Geschichtsunterricht gemacht, die / das zweigeteilte Deutschland, DDR und BRD?

Julia: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Heute gibt's ja nur noch die Bundesrepublik.

Julia: Ja.

Interviewer: Das war die Deutsch [sic] Demokratische Republik Deutschlands.

Julia: Ja.

Interviewer: Nach dem zweiten Weltkrieg wurde Deutschland ja geteilt.

Julia: Hñ.

Interviewer: Okay. Gut. Das braucht man aber gar nicht interessanterweise zum Verstehen von *Flüchtlingsstrom*, ne.

Julia: Ja.

Interviewer: Man weißt trotzdem, was gemeint ist.

Julia: Ja.

1.2.3 Asyl-Lotterie

Interviewer: Okay. „Die sogenannte Asyl-Lotterie“. Gibt es ein Wort, was du hier nicht verstehst?

Julia: Ähm, ((...)) nein.

Interviewer: Also Asyl verstehst du?

Julia: Asyl hab ich schon mal gehört.

Interviewer: Hm.

Julia: Aber ich weiß jetzt nicht genau, was das nochmal war.

Interviewer: Okay. Also stell dir vor, es kommen Menschen, also *Flüchtlinge* kennst du ja, nach Deutschland und die möchten hierbleiben, weil in ihren Heimatländern Krieg herrscht. Die beantragen dann Asyl. Das ist im Prinzip eine Art Schutz- und Bleiberecht, ...

Julia: Hm.

Interviewer: ... was man dann beantragen kann beim deutschen Staat, also beim Land Deutschland, und der entscheidet dann darüber, ob man hierbleiben darf oder wieder zurückgeschickt werden muss, ...

Julia: Hm.

Interviewer: ... weil das Herkunftsland zum Beispiel als sicher eingestuft wird etc., ne. Das ist dann so Asyl. Also man kann das grob so zusammenfassen als ‚Schutz- und Bleiberecht für geflüchtete Menschen‘.

Julia: Hm.

Interviewer: Okay?

Interviewer: Und hier in der Überschrift geht's ja um Asylverfahren in Europa.

Julia: Hm.

Julia: Also dann versteh ich das vielleicht so, ...

Interviewer: Hm.

Julia: ... ähm, dass / dass das vielleicht, also diese Asyl / da sind halt / ich weiß nicht, wie ich das erklären soll.

Interviewer: Versuch ruhig mal. Also irgendwie drumherum oder konkreter, wie / was / was dir gerade so zur Verfügung steht. Also du meinst jetzt, diese verschiedenen Asylverfahren, oder was meinst du?

Julia: Ja, die sollen halt beendet werden, aber ich weiß nicht, wie ich das umsetzen soll, ...

Interviewer: Ja.

Julia: ... in welche ((...)) /

Interviewer: Und wa / warum sagen die denn *Asyl-Lotterie*? „Die so / sogenannte Asyl-Lotterie soll beendet werden“. Das interessiert mich ja.

Julia: Das / also Lotto ist ja, sag ich mal, sowas, womit man / also da kann man Geld gewinnen.

Interviewer: Genau.

Julia: Das ist egal, also ein Euro, man kann auch eine Million gewinnen, sag ich mal.

Interviewer: Genau, genau.

Julia: Vielleicht ist das ja so gemeint, dass die auch, sag ich mal, also dieses Asyl gewinnen, ich weiß / ich weiß nicht, wie ich das jetzt sagen ((...)) /

Interviewer: Ja. Ja, das ist / das geht ja schon ganz in die richtige Richtung. Du sagst, das ist was mit so einem Gewinnspiel quasi, ne, so.

Julia: Ja.

Interviewer: Oder man könnte auch sagen Glücksspiel. Wenn du dir jetzt vorstellst, ob die jetzt nach Deutschland kommen oder Italien oder nach Frankreich, das sind ja verschiedene Länder in Europa, die / die treffen in diesen Ländern auf unterschiedliche Asylverfahren, das heißt für die Flüchtlinge ist es eine Art Glücksspiel, ob die jetzt ein gutes Asylverfahren bekommen oder ein schlechtes Asylverfahren, ne.

Julia: Hm.

Interviewer: Das heißt, das muss angeglichen werden, es muss überall in Europa das gleiche Recht für alle herrschen, das ist so die Idee dahinter, weswegen man vermeiden will, dass es so diese Asyl-Lotterie weiterhin gibt, dass die, je nachdem, wo sie hinkommen, dann Glück oder Pech haben.

Julia: Hm.

Interviewer: Das ist eigentlich hier im Prinzip gemeint. Das kanntest du so noch nicht, oder? Diese Zusammensetzung.

Julia: Nee.

Interviewer: Okay. Du konntest aber so über *Lotterie* ein bisschen erschließen, dass das irgendwas mit Glücksspiel zu tun hat.

Julia: Ja.

Interviewer: „Die sogenannte Asyl-Lotterie“, steht ja einmal *sogenannte* und dann stehen ja noch die Anführungsstriche bei *Asyl-Lotterie*. Hilft das so ein bisschen beim Verstehen, zu verstehen, dass man jetzt nicht unbedingt genau wirklich eine Lotterie meint, sondern es ist was anderes noch damit gemeint?

Julia: Also / also verstehen / also ist es halt schwer, sag ich mal.

Interviewer: Hm̃.

Julia: Ja, also *Lotterie* kann man ja halt schon / also verstehen halt wahrscheinlich schon viele unter dem Begriff ‚Gewinn‘.

Interviewer: Genau.

Julia: Und / also man kann schon was anderes raus ((...)) / äh also / also *Lotterie* kann ja auch noch ein anderes Wort sein.

Interviewer: Hm̃.

Julia: Mir fällt jetzt aber nicht gerade was ein dazu.

Interviewer: Sowas / also du meinst jetzt, dass man’s austauscht mit dem eigentlichen Begriff oder sowas, ne?

Julia: Mh, ja ((zögerlich; vllt. suggestiv, Julia dachte evtl. an etwas anderes)).

Interviewer: Ja. Also vielleicht wär *Glücksspiel* an der Stelle ganz gut, weil man das ja meint mit der Lotterie, also das ist so ein *Asyl-Glücksspiel*, könnte man sagen, was aber schlussendlich tatsächlich wortwörtlich gemeint ist, ist einfach Asyl / die unterschiedlichen Asylverfahren sollen beendet werden, müsste eigentlich da stehen, ne, in diesem eigentlichen Sinne.

Julia: Hm̃.

1.2.4 *Nussschale*

Julia: Okay.

Interviewer: Also, *die Nussschale*. Was heißt das hier?

Julia: Ähm, also *die Nussschale* könnte ich jetzt vielleicht so verstehen / also es ist / also sozusagen wie so ein Boot ist, ...

Interviewer: Aha. Super.

Julia: ... womit der dann zu diesem / nach / also zu diesem Land flieht oder zu dieser Insel flieht.

Interviewer: Wie kommst du denn auf das kleine Boot hier? Dass das / dass *Nussschale* ein kleines Boot bezeichnet?

Julia: Ja, also die ist ja auch, sag ich mal, wenn die auf ist, ist die ja sozusagen so ründlich [sic] und hat so eine, sag ich mal, Fuge drin oder so eine / ...

Interviewer: Hñ. Ja, ja.

Julia: ... und ((...)) /

Interviewer: Dass man sich so reinsetzen könnte, ne.

Julia: Genau.

Interviewer: Aber es ist ja nicht die Nussschale gemeint, da kann sich ja kein Mensch reinsetzen.

Julia: Genau. Und deswegen hab ich das jetzt versucht / also in eine größere Variante und das wär ja dann sozusagen wie so ein Schiff.

Interviewer: Okay. Oder Boot eher? Schiff?

Julia: Ja, ein Boot, genau.

Interviewer: Was / was glaubst du denn, wenn ich jetzt zu einem Boot *Nussschale* sage, was für ein Boot stellst du dir dann vor?

Julia: Also auf jeden Fall ein kleines Boot.

Interviewer: Aha. Okay. Also weil das so der Vergleichsaspekt ist, ne, wenn ich Nussschale mir vorstelle und dann so ein Boot sehe und dazu dann *Nussschale* sage, meine ich doch eigentlich nur ein sehr kleines Boot, das ist so dieses Vergleichen dazwischen.

Julia: Genau.

Interviewer: Super. Kanntest du denn das vorher, dass man zu kleinen Booten auch *Nussschale* sagt, oder?

Julia: Mh, nein.

Interviewer: Musstest du dir aus dem Zusammenhang so erschließen.

Julia: Ja, also ich hab's mir jetzt halt schon so gedacht, also ich hab noch nie vorher gehört, dass man zu Boot / also zum kleinen Boot *Nussschale* sagt, ...

Interviewer: Okay, interessant ((lacht)).

Julia: ... aber ich hab's mir halt jetzt da dann so gedacht, weil wie will man denn sonst so über's Meer / also zu einer Insel fliehen.

Interviewer: Sehr gut. Okay, perfekt. Das war's schon.

Julia: Okay.

1.2.5 *Schmiermittel*

Interviewer: Okay. Das ging schnell. Hast du das schon mal so gelesen?

Julia: Also so gelesen hab ich's nicht, aber ich hätte da Ver / eine Vermutung.

Interviewer: Erzähl mal, was du dann vermutest.

Julia: Und zwar, also Respekt ist ja halt sehr wichtig, weil sich ja sonst alle nicht verstehen würden.

Interviewer: Hm.

Julia: Also die würden sich ja / also ich denke, dann würden sich alle gegenseitig anschreien und halt keinen Respekt voreinander haben und *Schmiermittel*, also wenn was, sag ich mal, nicht mehr so richtig ist, benutzt man ja Schmiere ...

Interviewer: Hm.

Julia: ... auch manchmal vielleicht fürs / für die Fahrradkette ((fragend))?

Interviewer: Sowas, ja, ja. Genau. Hm.

Julia: Und *Reibung* könnte man dann so, dass die sich nicht gegenseitig ärgern, also das als *Reibung* verstehen.

Interviewer: Sehr schön. Super! Alles perfekt erklärt. Also du kennst alle Wörter auch, nehm ich an. Da gab's jetzt nichts, was du hättest hinterfragen müssen, oder so.

Julia: Nee.

Interviewer: *Gesellschaft* kennst du. Du kennst *Schmiermittel*. Typisches Schmiermittel ist sowas wie Öl. Fahrradkette, Türrahmen oder beziehungsweise besser gesagt dieses Scharnier ...

Julia: Genau.

Interviewer: ... muss man vielleicht ab und zu mal nachölen, weil's quietscht und sowas.

Julia: Ja.

Interviewer: Genau. Und hier sagen die, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde“, und du hast schon richtig gesagt, *Reibung* ist so etwas wie ‚Streit‘ oder ‚Konflikt‘, ne.

Julia: Hm.

Interviewer: Also die meinen nicht die wortwörtliche Reibung, wenn zwei Objekte mit den Oberflächen aneinanderreiben und dann hast du so diese Reibung, die da

entsteht, sondern wir nutzen ‚Reibung‘ ja als Begriff auch häufig dafür, um zu sagen, dass es Konflikte gibt zwischen Menschen.

Julia: Hm.

Interviewer: Perfekt. Wie bist du denn jetzt auf diese gute Analyse da gekommen? Also was hat dich dahin geführt?

Julia: Ähm, ((...)) also / ich weiß gar nicht, also ich hab halt generell, also wenn / wenn sich reibt, dann ...

Interviewer: Hm.

Julia: ... quietscht das auch ganz oft.

Interviewer: Hm.

Julia: Und ich hab dann gedacht, quietschen könnt ja auch so / so / also *die Reibung* könnte ja halt dann ‚Streit‘ sein.

Interviewer: Hm.

Julia: Und *Schmiermittel* ist dann halt der / also der Respekt.

Interviewer: Hm.

Julia: Und dass das alle benutzen, um sich nicht zu sch / äh zu streiten, weil man / also weil man Schmiermittel ja auch benutzt, ...

Interviewer: Hm.

Julia: ... dass es nicht quietscht.

1.2.6 Abschluss

Interviewer: Wir haben’s geschafft. Vielen, vielen Dank! Eine letzte Frage habe ich noch. Was glaubst du denn, worum es hier genau ging? Also was für sprachliche Phänomene schauen wir uns da an?

Julia: Also vielleicht / also es gibt ja hier auch viele, die also so als zweite Sprache Türkisch oder so sprechen ...

Interviewer: Zum Beispiel.

Julia: ... und wie wir die / also weil die Kinder, die auch Türkisch sprechen oder halt auch aus der Türkei kommen, also, kennen vielleicht viele deutsche Wörter oder Begriffe nicht ...

Interviewer: Kann sein.

Julia: ... und deswegen haben wir das dann / also hier gelesen ...

Interviewer: Hm.

Julia: ... und das erklärt, um vielleicht zu sehen, wie viele Wörter oder so man kennt und dann die Unterschiede von den Sprachen.

Interviewer: Genau. Und was für Wörter waren denn das? Also das waren ja oftmals so Wörter, die eigentlich für andere Wörter standen, ne. *Topf* stand jetzt nicht für den Topf, sondern für was anderes. Oder die *Nussschale* stand auch nicht für eine echte Nussschale, sondern für das Boot. Weißt du, wie man dieses Phänomen in der Sprache nennt, wenn wir ein Wort für ein anderes quasi einsetzen?

Julia: Nein, das weiß ich jetzt nicht.

Interviewer: Nee? Hast du schon mal *Metapher* gehört, das Wort?

Julia: Ach doch, *Metapher*. Hatten wir letztens in Deutsch.

Interviewer: Im Deutschunterricht? Guck mal, dann habt ihr das sogar ja schon thematisiert.

Julia: Genau.

Interviewer: Also dann habt ihr das sogar behandelt und das ist / das sind im Prinzip auch so Metaphern und idiomatische Wendungen, also so Redewendungen, die dehnen noch ein bisschen die Metapher quasi aus.

Interviewer: Okay. Vielen, vielen Dank fürs Mitmachen.

Julia: Kein Problem.

1.3 Transkript „Lars“

1.3.1 Einführung

Interviewer: So soll das auch sein. Ich zeichne jetzt mal auf. Kannst du mir bitte einmal deinen Namen nochmal sagen?

Lars: Lars.

Interviewer: Lars, okay, ähm damit ich das quasi zuordnen kann, weil ich muss unbedingt, wenn ich mir das nochmal anhöre und transkribiere, muss ich das unbedingt mit den Daten, die ihr hier mir zur Verfügung gestellt habt abgleichen. Ähm, die Namen werden aber sowieso später pseudonymisiert, also dann kommt da 'n anderer Name drüber und dann ist das ...

Lars: Okay.

Interviewer: ... datenschutzrechtlich alles sauber. Also, was wir jetzt machen, dauert ungefähr dreißig Minuten. Ich erklär dir einmal kurz den Ablauf, ähm einmal 'n Häkchen setzen ((notiert sich, dass Lars anwesend ist)). Ich gebe dir jetzt gleich zehn Textstellen oder Ausschnitte aus Texten, aus Schulbuchtexten genauer gesagt ähm und zwar aus den ähm Fächern zum Beispiel Sozialkunde oder

Politik-Wirtschaft und es geht um den Themenkomplex Flucht und Migration. Ne, so in diesem Bereich ist das alles thematisch zu verorten. Ähm, was deine Aufgabe sein wird, hab ich das jetzt eigentlich angemacht? Ja, ne? Läuft auch, sehr gut ((kontrolliert, ob das Aufnahmegerät auch läuft)). Ist / du liest das jeweils, also den Textausschnitt jeweils einmal für dich durch. Du bist deutscher Muttersprachler, oder?

Lars: Ja.

Interviewer: Dann brauchst du das auch gar nicht laut vorlesen, weil das würde mir ja zeigen, ob du über bestimmte Wörter stolperst, weil du die nicht kennst und das brauchst du gar nicht, du kannst für dich lesen, dann kannst du dich besser auf den Inhalt konzentrieren, ne. Und dann hab ich so, ich zeig dir mal direkt das Erste, hier bestimmte Wörter unterstrichen in den Textstellen, in diesen Textausschnitten. Manchmal ist es sogar nur ein Wort. Mir geht's darum rauszufinden, wie verstehst du das da eigentlich. Ne, also spez / nicht den gesamten Zusammenhang, sondern speziell diese unterstrichenen Wörter.

Lars: Okay.

Interviewer: Und dazu wär es super, wenn du alles, was dir so durch den Kopf schießt, laut versprachlichst und sagst, ne? Weil ich könnte jetzt wie so mit Gehirncannern sozusagen gucken, aber dann leuchten ja nur bestimmte Areale. Was ich wissen will, ist, wie verstehst du das, deswegen ist es ganz wichtig, weil ich nicht in deinen Kopf gucken kann, dass du alles sagst ähm, was du dann so dir überlegst beim Verstehensprozess.

Lars: Okay.

Interviewer: Ja? Wir probieren das Ganze einfach mal, es sind zehn Stück, wie gesagt, und du liest erst mal das Erste und dann sagst du mir, wie du es verstehst und ich frag noch 'n bisschen.

Lars: Okay.

Interviewer: Okay.

1.3.2 *Flüchtlingsstrom*

((Lars liest))

Lars: Ja, also ((1,5s)) da zu dem Wo / zu dem Wort *Flüchtlingsstrom*, ((...)) / ...

Interviewer: Hm.

Lars: ... ich weiß jetzt gerade nicht, was ich dazu sagen soll.

Interviewer: Wie verstehst du das? Also warum sagen die *Flüchtlingsstrom*? Was steckt da drin? Also verstehst du das Wort erst mal?

Lars: Also ja.

Interviewer: Ja, das verstehst du, okay.

Lars: Ja, also *Flüchtlingsstrom* sind dann / also Flüchtlinge sind halt Flüchtige, die halt aus einem Land flüchten.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Ja und *Flüchtlingsstrom* sind halt viele Leute, also ((...)) /

Interviewer: Wieso denkst du viele Leute? Da steht ja nur *Strom*? Warum kommst du darauf, auf viele Leute?

Lars: Ja also für mich ist dieser Strom übersetzt als ähm viele Leute, also so versteh ich das.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Ich weiß nicht, ob das so richtig ist.

Interviewer: Ja, es gibt kein Richtig und Falsch, mir geht's echt nur darum zu wissen, wie verstehst du das, ne, also dass du das nur beschreibst. Ähm, woher kennst du denn *Strom*, das Wort, ansonsten noch?

Lars: Ähm.

Interviewer: Was bedeutet das sonst für dich?

Lars: Das / also / das / damit ich den Fernseher anbekomm, brauch ich Strom.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Also so kenn ich das auch.

Interviewer: Das ist die einzige Bedeutung noch?

Lars: Und *Strom* kenn ich auch ähm zum Beispiel im Fluss, ...

Interviewer: Aha.

Lars: ... wenn da auch so starker Strom ist, dass dann ähm / das Wasser, das gleitet dann sehr schnell, also und viel da lang und so ist das / so ist das dann, glaub ich, auch bei den Flücht / flüchtigen Personen.

Interviewer: Aha, jetzt versteh ich, was du meinst. Also du kennst das vom Wasserstrom, das ist viel Wasser, was auf einmal sich bewegt in 'ne Richtung, und beim *Flüchtlingsstrom* dann Menschenmassen sozusagen, ja?

Lars: Hm̃.

Interviewer: Aha, okay, sehr gut, super erklärt. Ähm, und wenn du jetzt ähm wieder mal das einzukategorisieren hättest, würdest du sagen, das ist jetzt 'n neutraler Begriff oder ist das eher positiv oder negativ zu verstehen, oder gemeint auch?

Lars: Also, ich seh das jetzt eigentlich nicht als Beleidigung.

Interviewer: Hñ.

Lars: Also ich find, das ist eigentlich 'n ganz normales Wort, ...

Interviewer: Hñ.

Lars: ... weil das / also weil die flüchten / die flüchten ja auch aus dem Land und wenn man dann *Flüchtling* sagt, dann find ich das eigentlich nicht so schlimm.

Interviewer: Ja, 'n Strom dann / in der Kombination auch nicht, *Flüchtlingsstrom*?

Lars: Oft wird das ja auch *Flüchtling* / wird das ja auch eher so bezogen auf ähm ...

Interviewer: Hñ.

Lars: ... ja, auf vielleicht eher so dunkel / dunkelhäutige Menschen ...

Interviewer: Hñ.

Lars: ... oder muslimische Menschen.

Interviewer: Okay.

Lars: Also so kenn ich das oft, so wird das oft gesagt.

Interviewer: Okay, also du würdest sagen, das ist 'n normaler Be / durchaus neutraler Begriff dann.

Lars: Ja.

Interviewer: Ähm, brauchtest du hier viel Textzusammenhang oder hättest du den auch so verstanden, wenn jemand dann sagt *Flüchtlingsstrom*, du weißt einfach was gemeint ist.

Lars: Jo.

Interviewer: Das geht eigentlich, ne, hier brauch man diesen Kontext gar nicht unbedingt. Weißt du übrigens, ähm wer oder was die DDR-Regierung war?

Lars: Ähm, ja. Ich würd sagen, jetzt nicht so gut, aber da wurde halt / da waren halt auch so zwei, ich weiß jetzt nicht, Orte, glaube ich, dadurch wurde halt 'ne Mauer gebaut / gebaut ...

Interviewer: Ja. Aha.

Lars: ... und ähm die Leute durften halt nicht auf die andere Seite.

Interviewer: Hñ.

Lars: Also ähm die Leute durften halt nicht über diese Mauer ...

Interviewer: Genau.

Lars: ... und dann später haben die diese zerstört. Also das war / Deutschland wurde halt geteilt, ...

Interviewer: Sehr gut.

Lars: ... und dadurch kam eine Mauer. Ja, und dann, ich weiß nicht / ich weiß das Datum leider nicht, aber irgendwann ((...)) /

Interviewer: Das war so 1990, da / dem Fall der Berliner Mauer, das war in Berlin.

Lars: Ja, also dann wurde die Mauer halt zerstört.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Ja und dann ähm sind halt / haben sich alle Leute halt wieder vermischt und dann sind die ((...)) /

Interviewer: Sehr gut.

Lars: Ja.

Interviewer: Weißt du noch wofür das steht, *DDR*? Also das ist jetzt nebenbei, das gehört jetzt gar nicht mehr zur Aufgabenstellung, aber kennst du das noch?

Lars: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Deutsche Demokratische Republik.

Lars: Ja, also das / das Erste wusste ich, dass es Deutsch / ...

Interviewer: Ja.

Lars: ... irgendwas mit Deutsch zu tun hat.

Interviewer: Ne, super, ja das war jetzt interessenshalber mal zu schauen, ob das Wissen auch schon da ist. Also wir können dann ruhig schon weitermachen mit der Nummer Drei, haben ja *Flüchtlingsstrom* gut abgearbeitet.

Lars: Okay.

1.3.3 Asyl-Lotterie

((Lars liest))

Lars: Also „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie“.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Ich glaub, ich hab das jetzt so verstanden, ähm, also in Europa gibt's ja verschiedene Länder ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... und, ich glaube, Deutschland, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... die / geht mit den flüchtigen Menschen, die gehen sehr gut / ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... also die kümmern sich um die, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... wenn die hier in dem Land eintreffen ...

Interviewer: Ja.

Lars: ... und dann gibt es, glaub ich, auch ((1,5s)) ja so welche Länder wie zum Beispiel Polen ((ansteigende, frageähnliche Intonation))? Und, ich glaub, Polen hat auch gesagt, ähm, dass die keine Flüchtlinge mehr aufnehmen wollen ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... und ich weiß auch nicht, wie sie / Flüchtlinge sich dann fühlen sollen, also ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... die fühlen sich dann wahrscheinlich auch nicht so gut, die f / die f / also ich glaub, die fühlen sich dadurch auch beleidigt.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Ja, und *Asyl-Lotterie*, das ist so, zum Beispiel, ähm, wenn du Glück hast, also das kann man so vergleichen wie zum Beispiel, wenn man sehr viel Geld in der Lotterie gewinnt, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... und wenn man zum Beispiel nach Deutschland kommt.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Und wenn man dann 'ne Niete hat, ...

Interviewer: Ja.

Lars: ... kann man das vergleichen, so als wenn man vielleicht nach Polen kommt, sag ich jetzt einfach mal als Beispiel.

Interviewer: Sehr richtig verstanden und sehr gut erklärt und das soll eben verhindert werden, ähm, dass dieses / ähm, dass diese Lotterie noch existiert, man soll das gleichmachen, ne, in Europa sollen die gleichen Regeln gelten für alle

Flüchtlinge, egal wo sie hin / wohin sie kommen. Hat dir das geholfen, dass die Asyl- / „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie“ zum einen in Gänsefüßchen, in Anführungsstrichen steht und auch noch, dass *sogenannte* davorsteht? Oder ist das keine große Hel / Hilfe?

Lars: Ja, also damit konnte ich 'n gutes Beispiel machen, ...

Interviewer: Hm.

Lars: ... also damit konnte ich ja sagen, das mit der Niete und mit den Gewinnen.

Interviewer: Ja.

Lars: Ich find, dadurch kann man das auch sehr gut erklären.

Interviewer: Das stimmt, das stimmt. Also die ähm / ich frag deswegen, weil so Anführungsstriche und *sogenannte*, das markiert ja explizit, dass *Lotterie* nicht als ‚Lotterie‘ hier zu verstehen ist, ne. Also nicht als ‚das Glücksspiel‘, sondern nur wie ein Glücksspiel sozusagen. Ja? Okay. Ähm, hast du das schon mal gehört das W / oder gelesen, dass man Asyl-Lotterie ((...)) /

Lars: Ja, also das hatte ich auch mal in der Zeitung gelesen.

Interviewer: Tatsächlich? Also hast du schon mal sowas ähm tatsächlich vorher gehört.

Lars: Ja.

Lars: Also ich hab das in der Zeitung gelesen.

Interviewer: Interessant.

Lars: Und dass Polen halt keine Flüchtlinge mehr aufnimmt.

Interviewer: Aber auch das Wort *Asyl-Lotterie*?

Lars: Nein, also das ((...)) /

Interviewer: Ah, das Wort nicht? Ja?

Lars: Das kannte ich noch nicht.

Interviewer: Okay, das ist wichtig, ich mein das Wort. Perfekt.

Lars: Ach so.

Interviewer: Sehr gut, dann machen wir weiter mit Nummer Sieben.

1.3.4 Nusschale

((Lars liest))

Lars: Also hier ähm steht „in einer Nusschale“ ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... versucht er halt ((2s)) auf / von [sic] Kanarischen Inseln zu fliehen und nach Europa zu kommen, ein Mann ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... versucht's halt.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Und hier steht auch noch in Gänsefüßchen: „Mir blieb nichts anderes [übrig], als es zu versuchen“.

Interviewer: Das ist jetzt wortwörtliche Rede, ne. Also man zitiert ihn hier quasi, ...

Lars: Ach so.

Interviewer: ... deswegen die / die Anführungsstriche.

Lars: Okay.

Interviewer: Mir geht's ja um das unterstrichene Wort wieder, um *die Nusschale*.

Lars: Ja.

Interviewer: Wie verstehst du denn *Nusschale* hier?

Lars: *Nusschale* versteh ich so als ähm ((1s)) / also in einer Schale, die kann ja schwimmen, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... die geht halt nicht unter und da ist halt ein bisschen Stauraum, da passt vielleicht ein Mensch rein und vielleicht noch ((...)) /

Interviewer: In einer Nusschale passt 'n Mensch rein?

Lars: Äh, nein, also, ja, da bin ich jetzt schon 'n bisschen zu weit gegangen, so / also, die Nusschale versteh ich / ver / versteh ich so als ein kleines, vielleicht selbstgebautes Boot.

Interviewer: Ah so, okay. Ja, ja, verstehe, okay.

Lars: Ja und das ist halt / das ist halt auch nicht sehr gut, also das kann auch leicht kaputtgehen, so wie eine Nusschale halt auch ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... und so versucht dieser Mann mit dieser / mit diesem selbstgebauten Boot nach Europa zu kommen, dafür riskiert der / also dafür riskiert der sein Leben, weil das ist ja genauso ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... wie ähm das, was wir vorhin hatten ...

Interviewer: Genau.

Lars: ... mit den anderen Leuten, ...

Interviewer: Genau.

Lars: ... dass das so viele Menschenmassen sind und deswegen geht das auch sehr schlecht.

Interviewer: Kannst du *Nussschale* von / vorher schon? Für ‚ein kleines Boot‘? Also diesen Ausdruck?

Lars: Nein. Also ich hatte mir da / ich hatte mir das jetzt so gedacht, weil ähm es geht hier wieder darum, dass / also der Mann möchte ja von der Insel fliehen ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... und dann hatte ich mir überlegt, das geht ja nicht in ‚ner Nussschale, das ist ja logisch, die ist ja viel zu klein.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Und dann dachte ich daraus, dass das vielleicht ein kleines Boot sein könnte.

Interviewer: Sehr gut, okay. Ähm, was ist so, wenn ich ein Boot / zu einem Boot sage, *guck mal, die Nussschale da*, ähm, was / was ist denn dann gemeint, also was ist so diese Vergleichsbeziehung?

Lars: Das ist dann zum Beispiel, wenn man eine Jacht sieht und dann sieht man halt diese Nussschale, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... das ist halt ein entweder vielleicht sehr billiges Boot ...

Interviewer: Ja.

Lars: ... oder ein selbstgebautes Boot, was leicht kaputt geht.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Ja.

Interviewer: Und was ist so vielleicht der wesentliche Vergleichsaspekt, womit man dann quasi das in Verbindung setzt? Also wenn du dir so ‚ne Nussschale wirklich vorstellst?

Lars: Also das ((...)) /

Interviewer: Was ist so das Merkmal der Nussschale, wenn man das auf das Boot überträgt?

Lars: Also das Boot kann halt schwimmen und die Nussschale auch ...

Interviewer: Ja.

Lars: ... und das ist auch, glaube ich, der einfachste Weg, wie man von ((...)) /

Interviewer: Okay.

Lars: Joa.

Interviewer: Also ich ähm will noch darauf hinaus, das ist ja dann wirklich ein besonders kleines Boot auch, ...

Lars: Ja.

Interviewer: ... weil 'ne Nussschale, das passt ja in meine Hand und 'n Boot natürlich nicht, ne? Also hier geht's so um diese ähm Analogie nenn ich's jetzt mal, um diesen Vergleichsaspekt der Größe, das ist so mit das Wichtigste. Wenn ich so zu 'ner / zu 'nem Boot sage, das / *Mensch, das ist 'ne ganz schöne Nussschale*, dann eher im Sinne, dass es sehr klein ist, ne, ist auch 'n bisschen negativ, abwertend vielleicht sogar gemeint. So kann das zu verstehen sein. Also interessanterweise kanntest du's noch nicht, sondern hast es dir aus dem Textzusammenhang erschlossen, weil du wusstest, es geht darum, das Meer zu überqueren, ne, Flucht übers Meer und so weiter. Sehr schön.

Lars: Ja.

1.3.5 *Schmiermittel*

((Lars liest))

Lars: Also hier steht: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“ ...

Interviewer: Hm.

Lars: ... und ähm ich glaube auch ähm, so wird das hier gemeint, dass Respekt / wenn man Leuten Respekt gegenüberbringt, dass die einem dann auch Respekt gegenüberbringen ...

Interviewer: Hm.

Lars: ... und das ähm mit Respekt, das bringt dann halt die Leute zusammen ...

Interviewer: Hm.

Lars: ... und hilft denen dann auch ((1s)) so. Hier steht ja dann auch noch: „ohne, das ständig Reibung entstehen würde“.

Interviewer: Hm.

Lars: Das Schmiermittel hilft halt, das / diese Reibung zu verhindern, ...

Interviewer: Ja.

Lars: ... also wenn man zum Beispiel anderen Religionen Respekt gegenüberbringt, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... also das ist nur 'n Beispiel, ...

Interviewer: Ja, klar.

Lars: ... dass dann / dass die Religionen, der man gegenüber Respekt ver / die man respektvoll behandelt, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... dass die dann auch Respekt zurückbringt.

Interviewer: Okay.

Lars: Und ich glaube, würde man diesen Respekt halt nicht gegenüberbringen, sondern eher ähm halt beleidigend rüberkommen, dass dann diese Reibung entstehen würde.

Interviewer: Okay.

Lars: Also so 'n Konflikt vielleicht.

Interviewer: Ah, *Reibung* steht also für dich auch für / für so 'ne Art Konflikt, ne?

Lars: Also da für ‚Ärger‘, würd ich auch sagen.

Interviewer: Sehr schön, super. Ähm, hast du das so schon mal gehört, dass man sagt, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“? Oder gelesen?

Lars: Nein.

Interviewer: Also war / ist dir jetzt auch begegnet ähm zum ersten Mal. Was brauchtest du d / denn, um das zu verstehen? Also den ganzen Textzusammenhang, oder reicht dir einfach so dieser / die Satzaussage, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Lars: Ja also / ähm ja, am Anfang steht ja der Psychologe ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... Nils, ich sag jetzt einfach mal der Psychologe Nils, (...) /

Interviewer: Ja, der Nachname ist komisch auszusprechen.

Lars: Ja.

Interviewer: Kein Problem.

Lars: Der / der erklärt das halt.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Und ich glaube, würde da einfach nur stehen, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... ähm, hätt ich das, glaub ich, aber auch verstanden, ...

Interviewer: Okay.

Lars: ... weil ich find, das ist schon so wie so 'n Sprichwort, ...

Interviewer: Ja, ja, interessant.

Lars: ... also dass man das so sagen kann.

Interviewer: Gut. Du kennst auch *Gesellschaft* und *gesellschaftlich*, ne?

Lars: Ja.

Interviewer: Also einmal als Nomen oder Substantiv und einmal als Adjektiv, ne?

Lars: Also ((...)) /

Interviewer: Das / also die Gesellschaft ist dir bekannt als Begriff.

Lars: Ja, das sind halt mehrere Personen, ...

Interviewer: Okay.

Lars: ... die halt zum Beispiel zusammensitzen und *gesellschaftlich* ist, glaub ich, wenn man zusammen zum Bei / zum Beispiel mit Fremden Personen sitzt und dann sagt man so, wir wären ja wie eine Gesellschaft, ...

Interviewer: Joa, unter anderem.

Lars: ... das ist so 'n bisschen als *gesellschaftlich*.

Interviewer: Genau. Und *Schmiermittel* kanntest du auch, ne? Also von daher ...

Lars: Ja.

Interviewer: ... eigentlich unproblem / ähm, kennst du so 'n typisches Beispiel für 'n Schmiermittel?

Lars: Zum Beispiel, ähm beim Fahrrad, bei den Stoßdämpfern, ...

Interviewer: Ja.

Lars: Glaub ich, wenn man da vielleicht Schmiermittel reintut, ...

Interviewer: Aha ((bejahend)).

Lars: ... dann gehen die halt sehr gut.

Interviewer: Sowas wie Öl ist zum Beispiel auch 'n ganz klassisches Schmiermittel eigentlich, ne? Das hat man auch im Motor und sowas. Hm̃.

Lars: Ja. Würde man dieses Öl halt da nicht reinmachen, ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... dann würde das wahrscheinlich auch quietschen ...

Interviewer: Genau.

Lars: ... und dann ka / kämen da Kratzer.

Interviewer: Dann hätte man Reibung, ne? Aber nicht die Reibung, die hier gemeint ist, weil du hast ja gesagt, das sind Konflikte, so Ärger und sowas, ganz richtig analysiert, sehr schön. Okay, dann können wir uns das Allerletzte anschauen, die Nummer Zehn.

1.3.6 Abschluss

Interviewer: Perfekt analysiert, super. Vielen Dank! Dann sind wir schon zum Ende / ähm, eine letzte Frage noch vielleicht. Weißt du so 'n bisschen jetzt, worum es geht? Also was wir hier so sprachlich uns angeschaut haben für Phänomene?

Lars: Also wir hatten uns jetzt hier eher über / halt oft über Flüchtlinge ...

Interviewer: Das ist so thematisch.

Lars: ... und Migranten ((...)) /

Interviewer: Genau.

Lars: Ja, also das ((...)) /

Interviewer: Und diese sprachlichen Ausdrücke, die Wörter?

Lars: Da gab's auch so oft ähm halt so sonderbare Beispiele, *werden in eine Schublade gesteckt* ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... und *werden alle in einen Topf geworfen*.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Das sind / das waren halt so ähm, ich würde jetzt einfach mal sagen,

rassistische Aussagen.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Ja, und man / es gibt halt zwei Arten, um diese Aussagen zu verstehen.

Interviewer: Hm̃.

Lars: Also einmal die wortwört / die wortwörtliche Art, ...

Interviewer: Aha, okay.

Lars: ... also dass man zum Beispiel, wie mit den Stiften, dass man die alle in eine Schublade steckt, ...

Interviewer: Ja.

Lars: ... oder dass man zum Beispiel ähm die ganze Suppe in den Topf schmeißt.

Interviewer: Ja.

Lars: Und so kann man sich / und natürlich kann man alle Menschen nicht in die Schublade stecken ...

Interviewer: Hm̃.

Lars: ... und man meint das halt so, dass dann alle Menschen zu einer Art gehören.

Interviewer: Sehr schön. Also ähm es geht hier nicht um die wortwörtliche Bedeutung eines Ausdrucks, eines Wortes, sondern um die figurative, also ähm metaphorische Bedeutung. Es geht hier so 'n bisschen um Metaphern, also Wörter, die für andere Wörter stehen und eine bestimmte andere Bedeutung noch mittransportieren. So. Das ist das Phänomen, was ich mir anschau und ich frage mich halt, ob das für Kinder, die noch andere Sprachen eben können von Haus aus, ob das schwieriger ist ähm solche Konzepte dann zu verstehen, die dahinterstehen, weil's ja so 'n anderer Zugriff auf Wissensressourcen in der Gesellschaft sind oder den man da hat, ne, das ist so das, was ich mir dann anschau. Hast du aber sehr gut gemacht, vielen Dank erst mal, dann hast du's auch geschafft, danke nochmal fürs Mitmachen.

2. DaM-SuS, Gruppe B

2.1 Transkript „Efi“

2.1.1 Einführung

Interviewer: Okay. Äh, hatte ja vorhin schon kurz gesagt, das wird alles sowieso anonymisiert oder pseudonymisiert, also ihr kriegt dann Pseudonyme und man

kann jetzt gar nicht zuordnen, wer / von wo das genau war, ich muss aber jetzt doch nochmal kurz nach deinem Namen fragen, damit ich das zum Fragebogen zuordnen kann.

Efi: Ja, ich heiß Efi.

Interviewer: Eva.

Efi: Efi S.

Interviewer: Ach, Efi, okay. Super, hattest du auch so auf den Fragebogen geschrieben, ne?

Efi: Ja.

Interviewer: Dann kann ich das schon mal zuordnen. Okay, ähm es geht darum, dass ich dich gleich befrage zu den z / ähm zehn Textausschnitten, die vor dir liegen, ...

Efi: Hm.

Interviewer: ... und du solltest dabei / also einmal das für dich kurz lesen und dann erklären, wie du es verstehst. Wenn möglich, sollten / also ich versuche die Methode der Introspektion, des Lauten Denkens zu nutzen, ...

Efi: Hm.

Interviewer: ... das heißt, alles, was einem so durch den Kopf schießt beim Verstehensprozess, soll man auch wirklich laut aussprechen, ...

Efi: Okay.

Interviewer: ... egal was, ja? Ähm, zum Beispiel: Du schaust dir das an, liest den Text und dann siehst du dieses Unterstrichene und dann sollst du ein / einfach wirklich sagen, wie verstehst du das, was geht dir dabei durch den Kopf.

Efi: Hm.

Interviewer: Ich frag da aber auch nochmal zu.

Efi: Ja.

Interviewer: Ja? Dann können wir ja loslegen.

Efi: Also soll ich den vorlesen, oder?

Interviewer: Du brauchst das nicht laut vorlesen, du kannst das auch für dich lesen, wie du ma / wie du magst.

2.1.2 Flüchtlingsstrom

((Efi liest))

Efi: Ja, okay.

Interviewer: Okay?

Efi: Also *Flüchtlingsstrom*, das ist ja, wenn / also *Strom* verbindet man ja damit, wenn irgendwas so läuft oder man kann das ja / also *Strom* / es gibt ja zum Beispiel im Fisch / Fische schwimmen auch in so 'nem Strom, ...

Interviewer: Hñ.

Efi: ... das ist ja meistens so wie so 'ne, sag ich mal, Herde bei Tie / also bei Pferden oder, was weiß ich, was auch immer, und dann / das ist *Flüchtlingsstrom*. Also *Flüchtlinge*, weiß man ja, sind ja Leute, die in ihrem Land nicht mehr zurechtkommen, deswegen in 'n anderes Land fliehen ...

Interviewer: Hñ.

Efi: ... und dass halt mehrere, also dass viele Leute, viele Flüchtlinge auf einmal kommen.

Interviewer: Und ähm, das *viele* hast du jetzt mit ähm / ...

Efi: *Strom*.

Interviewer: ... mit einer Herde assoziiert / äh assoziiert, was in *Strom* drinsteckt.

Efi: Ja.

Interviewer: Also du hast diese einzelnen Komponenten entschlüsselt, quasi. Ähm, ist dir das geläufig gewesen?

Efi: Ja, *Flüchtlingsstrom*, ja.

Interviewer: Genau, das / also man braucht eigentlich sonst keinen Kontext, um das zu verstehen.

Efi: Nein.

Interviewer: Ne, du liest das Wort oder siehst das Wort, hörst das Wort und denkst dir, ja.

Efi: Ja.

Interviewer: Und beschreibst dann wie du es verstehst.

Efi: Genau.

Interviewer: Perfekt, dann schauen wir uns schon das Nächste an.

2.1.3 Asyl-Lotterie

((Efi liest))

Efi: Hñ.

Interviewer: Hm̃.

Efi: Also da steht, „[d]ie sogenannte Asylotterie“, also das ist ja schon in Anführungszeichen.

Interviewer: Hm̃.

Efi: *Asyl* ist äh / versteh ich, weiß, was das ist und *Lotterie*: Also wenn man ja etwas zieht, wenn man / wenn das / wenn das Zufall ist, welches / was jetzt gezogen wird, und im Zusammenhang steht da ja, „[d]ie europäischen Länder haben unterschiedliche Regeln, wie sie mit Flüchtlingen umgehen“.

Interviewer: Hm̃.

Efi: „Alle Länder Europas sollen Flüchtlin / Flüchtlinge gleich behandeln“ und dann, ich glaube, dass h / ähm bedeutet so viel, dass man / also „soll auch beendet werden“, steht da ja auch, ...

Interviewer: Hm̃.

Efi: ... dass es jetzt aufhören soll auch, ob's jetzt Zufall ist, welches Land man aufnimmt und welches Land wie viele aufnimmt und wer was aufnimmt und es soll eher besprochen werden und nicht dem Zufall überlassen werden.

Interviewer: Genau.

Efi: Und jetzt kommen /

Interviewer: Und dieses / ähm, du bist auf *Zufall* gekommen, das ziehst du jetzt aus diesem Zusammenhang der unterschiedlichen Regelungen und der *Lotterie*, nehm ich an.

Efi: Genau.

Interviewer: Hm̃, okay. *Asyl-Lotterie* kanntest du so in der Kombination vorher aber nicht.

Efi: *Asyl* und *Lotterie* kannte ich beides, aber nicht im Zusammenhang.

Interviewer: Okay. Und dann / du hast jetzt aber auch schon die explizite Markierung angesprochen, diese Anführungsstriche und auch das Wort *sogenannte*, das hilft vielleicht dabei zu erkennen, dass das ähm vielleicht gar nicht so wortwörtlich gemeint ist.

Efi: Ja, ja, ja, ja, genau.

Interviewer: Okay, sehr schön. Ähm, denkst du, das ist auch schwierig zu verstehen? Wahrscheinlich, ne?

Efi: Ich denke ja, aber, ich glaube, *Lotterie* ist jetzt nicht so das Wort, das man jetzt direkt lernt, wenn man nach Deutschland kommt oder die Sprache lernt, das sind ja auch so Wörter, die man eigentlich eher dann kurz lernt, wenn man einen Satz bauen möchte oder so, ...

Interviewer: Genau.

Efi: ... und deswegen, denke ich, eher nicht.

Interviewer: Super, dann können wir schon auf die Nummer Sieben gehen.

2.1.4 *Nussschale*

((Efi liest))

Efi: Ja.

Interviewer: Okay.

Efi: Ja, das find ich sofort / also *Nussschale*, das ist 'n Boot, also das ist ja 'ne Metapher für 'n Boot.

Interviewer: Hm̃.

Efi: Ähm, ((...)) /

Interviewer: Und was soll damit ausgedrückt werden?

Efi: Also *Nussschale* / so 'ne Nuss ist ja eher klein und das ist halt / *Nussschale* soll 'n Boot darstellen, was eher klein ist, weil / ja. ((1,5s)) Meer / also da steht ja auch, er will von Mauretanien, glaube ich, auf die Kanarischen Inseln fliehen und ähm, ich glaub, das ist ja auch im Wasser.

Interviewer: Hm̃.

Efi: Dazwischen liegt Wasser und *Nussschale* war mir früher, also war mir vorher schon / also war mir vorher schon bekannt, dass es 'n Boot ist.

Interviewer: Das kanntest du schon dafür?

Efi: Ja.

Interviewer: Okay.

Efi: Genau.

Interviewer: Und die Vergleichsgröße ist ähm die Größe, ne? Wie groß das ist.

Efi: Ja, die Größe und ((...)) /

Interviewer: Das eine ist / also wenn ich zu 'nem Boot sage, *das ist 'ne Nussschale*, dann sag ich, das ist voll klein, ne?

Efi: Ja, genau.

Interviewer: Super. Ähm, denkst du, das ist Verstehens- / ähm 'ne Verstehenshürde?

Efi: Nein, mhmh ['è'è] ((Verneinen)). Ja, also ich glaub schon, dass ist 'ne

Verstehenshürde, weil / also, ich glaube, ähm, es kommt auch darauf an, mit wem man so was bespricht.

Interviewer: Hm̃.

Efi: Wenn zum Beispiel in der Familie keiner deutsch spricht und dann / oder eher schlecht, dann sagt man eher *Boot* oder / ...

Interviewer: Hm̃.

Efi: ... aber nicht *Nussschale*, weil, ich glaube, man muss auch erstmal darauf kommen, warum man *Nussschale* sagt und ...

Interviewer: Hm̃.

Efi: ... von wem das kommt.

Interviewer: Also man muss überlegen, was eigentlich dahintersteckt, wenn man das nutzt.

Efi: Genau.

Interviewer: Okay.

Efi: Ja.

Interviewer: Und dir war's aber geläufig, interessanterweise, also du hast es sofort gesagt, ich erkenn das.

Efi: Mir war's geläufig, genau. Ja.

Interviewer: Ähm, das ging zum Beispiel deiner Vorrednerin nicht so. Also ich hab auch viele schon gehabt, die *Nussschale* in dem Zusammenhang nicht so verstanden haben, also die mussten überlegen, was das bedeuten könnte, die sind dann auf das *Boot* gekommen.

Efi: Ja.

Interviewer: Bei dir ging's sofort. Okay, schauen wir mal auf Nummer Acht.

2.1.5 *Schmiermittel*

((Efi liest)) ((Hintergrundgeräusche, dritte Person betritt kurz den Raum))

Efi: Ja, okay, da muss ich eben nachdenken.

Interviewer: Hm̃.

Efi: Aber, ich glaube, / ((2,5s)) ja, ähm / also ich hab das jetzt so / ich hab das jetzt / ich bin mir nicht komplett sicher, aber von Respekt / also Respekt ist ja relativ wichtig in der / ähm, wenn man / hallo ((an dritte Person gerichtet)) / mit

jemandem spricht oder wenn man in einer Gesellschaft ist.

Interviewer: Hm̃.

Efi: So, jetzt kenn ich *Schiermittel* [sic] nicht genau, aber ich denke, dass das das Mittel ist, damit man sich irgendwie äh verständigen kann und dass man mit anderen sprechen kann und ähm / ich bin mir nicht sicher, aber ist *Schiermittel* [sic] nicht / da steht ja auch *Reibung*, ist das nicht irgendwie so 'n Mittel, damit man etwas säubern kann?

Interviewer: Zum Säubern? Ach so, du denkst so an Schmirgelpapier vielleicht oder sowas, ne? Also *Schmiermittel* ist sowas wie Öl, wenn du zwei äh / also du hast 'n Motor mit so Zahnrädern / ...

Efi: Genau.

Interviewer: ((unv.)) ((laute Hintergrundgeräusche)) ... wir warten mal ganz kurz, das ist auf den Aufnahmen 'n bisschen nicht zu hören. ((1s)) Okay, jetzt glaube ich.

Efi: *Schmiermittel*, ich hab *Schiermittel* gelesen. Ich weiß nicht wieso. Also ja, genau. Ähm, damit das Rad läuft.

Interviewer: Hm̃.

Efi: Das Rad verbinde ich jetzt mit *Gesellschaft*.

Interviewer: Ja.

Efi: Brauch man ja dieses Schmiermittel, ...

Interviewer: Hm̃.

Efi: ... damit sich das läuft [sic; nicht reflexiv] und dreht. Also ((...)) /

Interviewer: Genau.

Efi: Genau. So. Und ähm *Gesellschaft* / also das Schmiermittel wär jetzt in der Gesellschaft der Respekt, damit Zahnräder laufen und damit 'n Plan aufgehen kann und damit man auch 'ne Lösung zusammen findet.

Interviewer: Super. Ähm, also dir war das nicht geläufig, du musstest schon 'n bisschen überlegen.

Efi: Nee, ich hab am ersten / ähm, zuerst hab ich *Schiermittel* gelesen, ich weiß nicht wieso, aber dann hab ich nochmal gesehen, *Schmiermittel* ja, ja, und dann, wie gesagt, /

Interviewer: Okay, dann passt das. Also, das ist aber generell, glaub ich, ähm / eine äh, wie soll man sagen, also so 'ne Aussage, die nicht besonders geläufig ist, wenn man *Respekt* erklärt. Das ist so auch 'n interessantes Bild, was hier kreierte wird, aber ähm nicht auf jeden Fall so konventionalisiert, dass das jeder so kennt aus dem Kontext.

Efi: Hm̃.

Interviewer: Wie versteht / verstehst du denn *Reibung* vielleicht in diesem Zusammenhang noch?

Efi: Also soll ich jetzt *Reibung* alleine oder in dem Zusammenhang ((...)) /

Interviewer: Nee, nee, nee, in dem Satzzusammenhang schon. Ja, ja, also ((...)) /

Efi: *Schmiermittel* benutzt man, wenn man etwas / wenn etwas besser laufen soll.

Interviewer: Hm̃.

Efi: So. Und die Reibung entsteht dadurch, dass man dieses Mittel benutzt hat und äh, ...

Interviewer: Ja.

Efi: ... dass es dann besser funktioniert als vorher.

Interviewer: Also die Reibung ähm soll ja dann nicht entstehen dadurch, dass man ja so 'n Schmiermittel nutzt. Ne, wenn so zwei Gegenstände aneinanderreiben, dann ist diese Reibung eigentlich eher etwas Ungewünschtes, ...

Efi: Hm̃.

Interviewer: ... weil man ja möchte, dass sich das in / mit äh / miteinander so dann bewegt oder dass sich das gut dreht, ähm aber ist *Reibung* auch wirklich ‚Reibung‘ oder wie würde man das in den Zusammenhang mit *Respekt* setzen?

Efi: Hm̃ ((nachdenkend)).

Interviewer: Hast du da 'ne Idee? ((4s)) Also ich will nur wissen, ob du das wortwörtlich verstehen würdest.

Efi: Also *Reibung* würd ich nicht als / würd ich jetzt nicht als / also ich würd das jetzt als / nicht als ‚Reibung‘, sondern als / wie würd ich das sagen, als ((3,5s)) / ich denke als ((1,5s)) ((unv.)) / ich hätt das als / ...

Interviewer: Sofort fertig. ((flüsternd, zu einer dritten Person))

Efi: ... also Plan, der aufgeht, benutzen.

Interviewer: Okay, ähm, also hier kann man das ganz gut als ‚Streit‘ oder ‚Konflikt‘ auslegen, ne? Also das / ohne Respekt / ähm, was die hier als *gesellschaftliches Schmiermittel* be / ähm bezeichnen, ...

Efi: Hm̃.

Interviewer: ... würde es ständig zu Streit und Konflikt kommen, ...

Efi: Hm̃.

Interviewer: ... aber das ähm gibt es nicht, ...

Efi: Ach so.

Interviewer: ... weil wir ja einander respektieren.

Efi: Hm̃.

2.1.6 Abschluss

Interviewer: Okay, super. Vielen Dank, dann ist das schon alles gewesen. Eine Bitte hab ich noch, ähm, das wär ganz wichtig. Ähm, sag den anderen bitte noch nichts, was du genau besprochen hast, ...

Efi: Ja.

Interviewer: ... weil ich das ja mit allen machen möchte und wir nehmen auch / und wir nehmen auch genau diesel / die gleichen Textausschnitte.

Efi: Ja, das hab ich, glaub ich, gemerkt. Hm̃.

Interviewer: Ähm, weil ich überprüfen will, also wie man im Durchschnitt das versteht, also einmal die Muttersprachler und einmal Nicht-Muttersprachler.

Efi: Ja.

Interviewer: Ähm, sagst du mir noch was zu deinem Notenstand sozusagen? Also bist du gut in der Schule ungefähr?

Efi: Ich hatte im letzten Zeugnis 1,3.

Interviewer: Perfekt. Okay, das wollte ich wissen, weil das hatte mir auch so den Eindruck gemacht, dass du da ganz pfiffig bist. Dankeschön.

Efi: Okay.

2.2 Transkript „Emil“

2.2.1 Einführung

Interviewer: Okay, ich starte schon mal einfach ähm die Aufnahme.

Emil: Hm̃.

Interviewer: Ähm, sagst du mir nochmal bitte kurz deinen Namen, damit ich das zuordnen kann zu den Fragebögen etc.

Emil: Ja, mein Name ist Emil Z.

Interviewer: Okay. Perfekt. Dann kann ich das auch später zuordnen. So, was brauch ich noch? Genau. Ich erklär dir nochmal kurz, was wir dann machen. Ähm, also im

Prinzip bekommst du jetzt gleich zehn Textausschnitte hier auf diesem Zettel vorgelegt ...

Emil: Hm̃.

Interviewer: ... und in diesen zehn Textausschnitten sind bestimmte Wörter beziehungsweise manchmal auch nur ein Wort unterstrichen ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... und mir geht's darum, dass du das einmal für dich liest, also jeden einzelnen Textausschnitt ...

Emil: Hm̃.

Interviewer: Und dann im Anschluss ähm erklärst, wie du denn diese unterstrichenen Wörter oder das unterstrichene Wort jeweils dann verstehst.

Emil: Okay.

Interviewer: Dabei versuch bitte alles so laut zu versprachlichen, was dir durch den Kopf schießt, ...

Emil: Hm̃.

Interviewer: ... ich kann nämlich nicht in deinen Kopf gucken, ...

Emil: Ja ((lacht)).

Interviewer: ... das müsste ich bei dieser Studie eigentlich machen, aber die Verfahren, die es dafür gibt, die machen nur ähm / ja, die zeigen halt nur, wo in deinem Gehirn gerade etwas aufleuchtet. Das will ich ja nicht haben.

Emil: ((lacht))

Interviewer: Ich will wissen, wie du das Verstehen ähm dann anstellst.

Emil: Ja.

Interviewer: Ne, also wie kannst du das gewährleisten, dass du hier bestimmte Vokabeln am [sic] Kontext dann verstehst. Genau. Ähm, ich glaub, das ist relativ selbsterklärend und wenn wir mit dem Ersten starten, dann sollte das eigentlich schon ganz gut klappen. Ja?

Emil: Ja.

Interviewer: Also mir geht's gar nicht um diesen gesamten Sinnzusammenhang, den braucht man manchmal, aber insbesondere halt um das Verstehen einzelner Vokabeln. Okay. Dann können wir mit dem Ersten starten. Du kannst das laut oder leise lesen, wie du möchtest.

Emil: Hm̃. ((unv.))

Interviewer: Leise hat vielleicht den Vorteil, dass du das vielleicht besser für dich nochmal durchgehen kannst, ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... laut würde für mich jetzt signalisieren oder würde mir dann zeigen, ob du da zum Beispiel beim / ähm ins Stocken kommst und dann weiß ich vielleicht, du kennst 'ne Vokabel nicht. Ich schließe das bei dir aber aus, du bist Muttersprachler, ne?

Emil: Hm.

Interviewer: Okay. Dann ist das bei dir, glaub ich, auch okay, wenn du leise liest.

Emil: Ja.

Interviewer: Okay.

2.2.2 Flüchtlingsstrom

Emil: Na, okay. Also mit dem *Flüchtlingsstrom* / ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... mit dem *Strom* jetzt wie beim Fluss ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... ähm, dass die alle wie so ein Strom kommen, also wie ein / ungefähr wie ein Fluss könnte man das jetzt sehen. Dass ganz viele / ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... eine ganz große Menschenmenge ganz auf einmal halt in / nach Deutschland kommt.

Interviewer: Und wieso denkst du eine große Menschenmenge, dass es viele sind?

Emil: Weil der *Flüchtlings-* also *Strom*, ...

Interviewer: Aha.

Emil: ... also der Flusstrom, jetzt nicht so der Strom mit den Lampen →

Interviewer: Also keine Elektrizität.

Emil: Nein.

Interviewer: Hm.

Emil: Ähm, halt der Wasserstrom, ...

Interviewer: Hm̃.

Emil: ... das sind da halt viele Flüchtlinge, denn auch mit dem / wenn's wenige wären, würden die es ja nicht verhindern, die DDR-Regierung, ...

Interviewer: Hm̃.

Emil: ... denn jetzt so ((unv.)) und wenn's so zehn oder auch zwanzig sind, das ist ja nicht viel, aber die / aber die wollten's ja unterbinden, also müssen das viele sein.

Interviewer: Okay. Ähm, kennst du die D / weißt du, was mit *DDR* eigentlich gemeint ist?

Emil: Ähm, ich weiß, also ungefähr, was / also →

Interviewer: Wofür das steht vielleicht?

Emil: Ähm, ((...)) nee, nicht ganz, nein.

Interviewer: Nee? Das ist die Deutsche Demokratische oder Deutsch-Demokratische [sic] Republik.

Emil: Ah ja.

Interviewer: Ähm, damals ähm vor 1990, '89, so um den Dreh, gab es ja noch das gespaltene Deutschland, ...

Emil: Hm̃.

Interviewer: ... Bundesrepublik Deutschland und die sogenannte DDR, also die BRD, wir leben ja in der Bundesrepublik Deutschland, und die DDR dann im östlichen Teil, ne, das wurd ja nach dem Krieg dann geteilt sozusagen.

Emil: Okay.

Interviewer: Das braucht man aber auch nicht unbedingt zum Textverstehen. Was brauchtest du denn, um zu verstehen, dass ähm / also um das Wort Flüchtlingsstrom hier zu verstehen? Oder reicht dir das Wort vielleicht sogar?

Emil: Also mir hat das Wort gereicht.

Interviewer: Du kennst das also schon von /

Emil: Hm̃.

Interviewer: Weißt du, woher du das kennst?

Emil: Das Wort?

Interviewer: Hm̃.

Emil: Also ähm aus Büchern kenn ich das.

Interviewer: Aus Büchern. Okay. Also du hast richtig analysiert, das geht hier so um ähm so-
was wie der Flussstrom, ne, oder Wasserstrom und es ist ähm 'ne Masse von
Menschen, die irgendwo halt hinkommen. Wenn wir so ein Begriff wie ‚Flücht-
lingsstrom‘ lesen, würdest du sagen, der ist neutral oder eher positiv oder eher
negativ?

Emil: Eher negativ, glaub ich.

Interviewer: Inwiefern? Warum würdest du dann sagen negativ?

Emil: Ähm, ((5s)) ja so wie jetzt ‚negativ‘? Also warum das ähm / das Wort negativ ist?

Interviewer: Also wie du das verstehst, das Wort. Ist das etwas eher Negatives, wenn ich von
dem *Flüchtlingsstrom* spreche, ist das eine Bezeichnung, die eher als positiv zu
werten ist oder ist die ganz / völlig neutral? Sowas wie *Wasserflasche*, das ist ja
auch neutral.

Emil: Also ich find das negativ, weil Flüchtlinge sind ja jetzt nicht so wie gesagt hab
[sic] wie 'ne Wasserflasche, ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... das sind Menschen und ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... so spricht man eigentlich nicht über Menschen so, die / zum Beispiel *der
deutsche Strom* könnte man jetzt auch sagen so.

Interviewer: Okay. Also das geht alles unter.

Emil: Flüchtlinge sind auch Menschen.

Interviewer: Das geht gar nicht mehr um die Person und Individuen, sondern um einfach
diese Masse wie beim Wasser, wie du's erklärt hast.

Emil: Ja.

Interviewer: Sehr schön. Okay. Dann gehen wir weiter auf die Nummer Drei.

2.2.3 Asyl-Lotterie

Emil: Tja, also mit „die sogenannte Asyl-Lotterie“: Das Wort hab ich jetzt noch nie
gehört, *Asyl-Lotterie*.

Interviewer: Okay. Interessant. Ja. Hm. Kannst du dir denn trotzdem was darunter vorstellen,
was damit gemeint oder gesagt werden soll? Also gemeint ist oder gesagt
werden soll.

Emil: Also *Asyl* sind halt ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... Ausländer, kann ich mir gut vorstellen.

Interviewer: ((3s)) Also du weißt, was ein Asylverfahren ist, ne?

Emil: Hm.

Interviewer: Da kommt jemand nach Deutschland ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... und möchte hierbleiben, weil er aus seinem Heimatland fliehen musste zum Beispiel und dann ähm beantragt er sozusagen vor dem deutschen Staat Asyl.

Emil: Ja.

Interviewer: Ein Bleiberecht ist das im Prinzip, ein Asylrecht.

Emil: Ja.

Interviewer: Gibt's verschiedene → /

Emil: Ich glaub, mit der *Lotterie*, das ist immer so eine Chance, ob man was gewinnt oder nicht. Vielleicht.

Interviewer: Also du kennst 'ne Lotterie auch?

Emil: Ja, *Lotto*. Das kenn ich.

Interviewer: Sowas wie *Lotto*, ne, und diese Ziehung der Kugeln und so weiter ...

Emil: Das kenn ich.

Interviewer: ... das ist immer 'ne Chance, also ja. Führ mal weiter aus. Genau.

Emil: Also dass die / also dass die, die ja Asyl wollen ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... vielleicht nur so 'ne 50-50-Chance haben ...

Interviewer: Hm.

Emil: ... auch wirklich Asyl zu bekommen.

Interviewer: Ja → /

Emil: So vielleicht mit *der Lotterie* kann ich mir das so vorstellen.

Interviewer: Ja, also du hast ja schon ganz gut beschrieben, dass es so eine Art Spiel, Glücksspiel ist tatsächlich und die Chancen anders stehen ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... und wenn du das jetzt zurückbeziehst auf die Asylverfahren, wie / wie ist das dann gemeint wohl, wenn du nochmal schaust? Also es gibt verschiedene Asylverfahren (...) in unterschiedlichen Ländern Europas und was die als Ziel haben, ist ja, die sagen, wir sollten mal / man sollte es alles gleichmachen. Dann gäbe es nicht dieses Verschiedene, ne?

Emil: Ja.

Interviewer: Okay. So kann man's vielleicht auch festhalten. Also gemeint ist hier, ähm, dass die auf unterschiedliche Verfahren treffen und es ist ein Glücksspiel, ob das ein gutes oder schlechtes Verfahren ist für diejenigen, die Asyl beantragen.

Emil: Ja.

Interviewer: Ähm, hier steht ja nochmal „die sogenannte Asyl-Lotterie“ und *Asyl-Lotterie*, das Wort selbst, ist in Gänsefüßchen, also in Anführungsstrichen gesetzt und *sogenannte* hilft ja nochmal zusätzlich ...

Emil: Hm.

Interviewer: ... so als explizite Markierung, dass man dann vielleicht seh / lesen sollte: Achtung, das ist nicht wortwörtlich so 'ne Lotterie.

Emil: Ja ((lacht)).

Interviewer: Ja. Hilft dir das beim Verstehen auch ein bisschen oder hast du das jetzt überlesen?

Emil: Ja. Das hat mir geholfen.

Interviewer: Ja? Also dass man sofort weiß, aha, Moment, das, was jetzt hier steht, ist gar nicht so gemeint vielleicht.

Emil: Ja, ja.

Interviewer: Okay. Ähm, hast du das schon mal in dieser Kombination so gehört?

Emil: Mit *Asyl-Lotterie*, nee, das hab ich noch nicht gehört.

Interviewer: Noch nicht. Also ist's was Neues. Und warum konntest du's trotzdem verstehen und richtig erklären?

Emil: Ähm, weil ich (...) / also ich wusste halt das Wort *Asyl* und mit der [sic; *Lotterie* ausgelassen, Ellipse] hab / hab ich mir so ein bisschen / durchs logische Denken ...

Interviewer: Hm. Okay.

Emil: ... wusste ich so, was könnte das wohl bedeuten.

Interviewer: Brauchtest du denn noch viel Textzusammenhang oder hast du dann einfach nur Überlegungen angestellt?

Emil: Ich brauchte eigentlich / also der Satz, der am wichtigsten war, nach dem: „Alle Länder Europas sollen Flüchtlinge gleich behandeln“.

Interviewer: Okay. Das war wichtig →

Emil: Den brauchte ich so mit am wichtigsten.

Interviewer: Okay. Ansonsten hattest du keinen Kontext und konntest nicht anfangen mit deiner Konstruktion.

Emil: Mhmh [‘è’è] ((Verneinen)).

Interviewer: Sehr schön. Dann können wir auf die Nummer Sieben schauen.

Emil: Ja.

2.2.4 Nussschale

Emil: Glaub, mit einer *Nussschale* / ...

Interviewer: Hñ.

Emil: ... ähm, der möchte halt fliehen, ich glaub, damit / könnte ich mir gut vorstellen, das Wort hab ich auch schon öfter gehört, damit / also so, wie ich das verstehe, werden damit so ‚kleinere Boote‘ gemeint.

Interviewer: Aha. Sehr gut. Ja.

Emil: Also jetzt nicht so große, vielleicht nur von dem Regal ungefähr so bis da ((zeigt im Raum)).

Interviewer: Ja.

Emil: Also nicht für die Hochsee geeignet ((lacht)).

Interviewer: Perfekt. Also du hast das schon gehört. Das ist so eine Bezeichnung auch für ‚kleine Boote‘. Kannst du dir vorstellen, warum man das so sagt auch zu einem kleinen Boot?

Emil: Oft sind größere Boote, also richtige Boote halt groß, ...

Interviewer: Hñ.

Emil: ... sehen oft prachtvoll aus ...

Interviewer: Hñ.

Emil: ... und so 'ne Nussschale ist eher so ein kleinerer / so ein kleineres Boot, was man so mit der Hand steuert hinten am Motor.

Interviewer: Also das ist im Prinzip so eine Art / also der Vergleichsaspekt hier ist die Größe. Wenn ich sage, *das ist eine Nussschale*, will ich damit sagen, es ist wirklich sehr klein, ne, es ist winzig. Vielleicht schwingt da noch etwas anderes mit, dass es

gar nicht so sicher ist auf 'ner Nussschale, weil's ja super gefährlich ist, so ein großes Meer → /

Emil: Ja. Und wackelig ist es.

Interviewer: Sowas, genau. Also du kanntest das Wort, brauchtest deswegen Kontext oder ging das so?

Emil: Das ging so. Das hab ich schon ganz oft gehört.

Interviewer: Das ging ohne. Okay. Sehr schön. Glaubst du, das fällt jemandem schwer, der das Deutsche nicht kennt, *Nussschale* zu verstehen?

Emil: Ja, ich kann mir das schon gut vorstellen, weil manche, also aus meiner Klasse kennen das jetzt vielleicht nicht.

Interviewer: Hm̃.

Emil: Ich kenn das über [sic; weil] meine Oma und Opa auch ein Boot haben ...

Interviewer: Aha. Okay. Okay.

Emil: ... und hatten vorher auch mal so ein kleineres Boot.

Interviewer: Hm̃.

Emil: Ähm, und dann hatten die das halt nicht mehr. Und manche wissen das halt nicht in meiner Klasse. Die wissen nicht, was *Nussschale* heißt.

Interviewer: Stimmt.

Emil: In Büchern sieht / liest man das auch nicht oft.

Interviewer: Stimmt. Das ist nicht so häufig verwendet. Hm̃. Okay, perfekt. Dann haben wir das auch schon abgeschlossen und können uns die Nummer Acht anschauen, dann sind's nur noch die letzten Drei.

Emil: Okay.

2.2.5 *Schmiermittel*

Emil: Mit „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, ...

Interviewer: Hm̃.

Emil: ... das könnte ich mir so vorstellen, dass vielleicht / also jetzt einfach mal ein Beispiel, dass alle Menschen wie / wie so 'n Fahrrad sind, ...

Interviewer: Hm̃.

Emil: ... halt manche sind die Zahnräder, manche ist [sic] die Kette ...

Interviewer: Okay.

Emil: ... und man braucht das Schmiermittel, also Respekt, dass die zusammenarbeiten können.

Interviewer: Perfekt. Ja. *Schmiermittel* kennst du also, das Wort?

Emil: Ja, fürs Fahrrad oder → /

Interviewer: Ja, was / was wär so ein typischen Schmiermittel, was man oft nutzt?

Emil: Öl.

Interviewer: Öl halt, ne. Sowas, genau. Fürs Fahrrad, das war 'n / direkt mit dem Beispiel, sehr schön. Hast du das schon mal gehört oder gelesen, dass man so sagt: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Emil: Ja, das hab ich mal im Fernsehen gehört, mein ich.

Interviewer: Tatsächlich, ja? Ähm, wie / wie konntest du's verstehen? Also brauchtest du da 'nen bestimmten Zusammenhang?

Emil: Nee, eigentlich nicht.

Interviewer: Eigentlich nicht?

Emil: Weil der Satz halt länger war als die davor, ...

Interviewer: Hm̃.

Emil: ... da brauchte ich keinen Satz dazu.

Interviewer: Also du konntest das sofort so rekonstruieren, ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... dass man im Prinzip weiß, ohne ähm Respekt in der Gesellschaft gibt's Probleme. Wie verstehst du *Reibung*? Da steht ja dann im Nebensatz, „ohne das es ständig Reibung geben würde“. Oder „entstehen würde“.

Emil: Also ähm, *Reibung*, dass Menschen aneinander halt / aneinandergeraten ...

Interviewer: Hm̃.

Emil: ... weil die sich halt / halt nicht anständig benehmen, dann vielleicht auch ähm halt körperliche Gewalt ...

Interviewer: Gibt's ja auch.

Emil: ... ((unv.)) vielleicht.

Interviewer: Genau. Also dass gar nicht hier sowas gemeint ist wie Reibung zwischen zwei Objekten ((reibt sich die Hände)), wenn die aufeinandertreffen, ...

Emil: Nee.

Interviewer: ... sondern gemeint ist hier tatsächlich Menschen und ihre Relationen in der Gesellschaft. Perfekt. Das war's schon. Dann gibt's nur noch ein Letztes.

Emil: Okay.

2.2.6 Abschluss

Interviewer: Hast du eine Idee, um was es so ging eigentlich?

Emil: Insgesamt jetzt oder?

Interviewer: Hm̃. Bei den Textausschnitten und Beispielen.

Emil: Um halt, dass / meist eigentlich [sic] um Flüchtlinge und Migranten und → /

Interviewer: Ja. Thematisch, ja. Und sprachlich, was ist da passiert?

Emil: Hm̃, also ((sehr leise)) ((...)) /

Interviewer: Also du hast ja so bestimmte Wörter angeschaut, was war mit den Wörtern, also irgendwas Besonderes?

Emil: Das waren / also manche waren Vorurteile ...

Interviewer: Hm̃.

Emil: ... oder *Schubladendenken* und viele waren auch Fachwörter. So die meisten dann.

Interviewer: Fachwörter? Okay. Und die bezeichneten oftmals was anderes, was gar nicht so / ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... wenn / wenn wir zum Beispiel an *Topf* zurückdenken, ne, das meinte ja gar nicht den ‚Topf‘. Oder ähm *die Nussschale*, die meinte ja gar keine echte ‚Nussschale‘, ne.

Emil: So Beispiele vielleicht.

Interviewer: Ja, das sind sogenannte Metaphern.

Emil: Ach ja, Metaphern.

Interviewer: Ja? Das sind im Prinzip Metaphern. Wörter, die für andere Wörter stehen. Ja, ich guck mir an, wie das funktioniert und wie das verstanden wird im Prinzip ...

Emil: Hm̃.

Interviewer: ... und würde dich nochmal bitten, das ist ganz wichtig, dass du, wenn du jetzt rausgehst, und dann den Mitschülerinnen und Mitschülern nichts sagst ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... von dem, was hier noch besprochen wurde, ...

Emil: Hm.

Interviewer: ... weil das ansonsten diese Aufnahmedaten total verfälscht und dann kann ich das für die Studie nicht mehr nutzen, ...

Emil: Ja.

Interviewer: ... das wär wirklich schlecht. Also bitte erst, wenn die anderen wirklich alle durch sind, das wird dann am Freitag der Fall sein nachmittags, dann könnt ihr nächste Woche Montag euch darüber unterhalten, was habt ihr da eigentlich gemacht, was hast du da gesagt, aber jetzt bitte noch auf keinen Fall was verraten, ...

Emil: Ja. Klar, mach ich nicht.

Interviewer: ... sonst, wie gesagt, ist das für die Wissenschaft schlecht. Ja?

Emil: Ja.

Interviewer: Danke dir. Dann haben wir's geschafft. Und dann kannst du auch schon wieder zurück, gut, ich weiß nicht, ob sich das jetzt lohnt, die letzten zehn Minuten, aber → /

2.3 Transkript „Hanne“

2.3.1 Einführung

Interviewer: Ich nehm schon mal auf.

Hanne: Okay.

Interviewer: Gut. Also, du sagst mir bitte einmal ganz kurz deinen Namen nochmal, weil ich das ja zuordnen muss zu dem Fragebogen, den du aus → /

Hanne: Hanne N.

Interviewer: Okay. Gut. Hanne. Dann hab ich das schon mal und kann das notieren und zu deinen Daten ähm im Prinzip oder mit den Daten abgleichen. Was wir jetzt machen, ich muss immer ein bisschen schauen, dass / nicht, dass die Batterie sehr schnell ausgeht, weil das hatte ich, wie gesagt, beim letzten Mal. Also ähm Folgendes machen wir jetzt. Ich hab jetzt zehn Textausschnitte mitgebracht. Das hab ich aus Schulbuchtexten zum Themenkomplex Flucht und Migration. Ähm, das wär jetzt so im Sozialkundeunterricht unter anderem. Die hab ich mal selektiert, ein kleines bisschen so verkürzt oder umgestellt, damit's ein bisschen leichter noch verständlich ist und ähm, ich würd das ganz gerne so machen, dass du dir einmal jeweils den Textdurchschnitt [sic] für dich durchliest. Du kannst

laut oder leise lesen, also manche / bei manchen macht das Sinn, dass sie's laut vorlesen, dann kann ich nochmal schauen, ob sie Schwierigkeiten mit bestimmten Vokabeln haben, wenn man's aber leise liest, hat man, glaub ich, den Vorteil, dass man sich das vielleicht besser einprägen kann.

Hanne: Hm.

Interviewer: Ähm, und dann gibt es so bestimmte unterstrichene Textstellen. Ich kann dir das erste Beispiel ja schon mal kurz zeigen. Und dann geht's mir um bestimmte Wörter in diesen Textstellen. Und ich will eigentlich nur wissen, wie du die verstehst. Ja? Die ursprüngliche Idee war im Prinzip so eine Art Lautes Denken damit zu machen. Das ist so 'ne introspektive Verfahrensweise, das heißt, alles, was du so dir denkst, was in deinem Kopf vorgeht, das versuchst du auch laut zu verbalisieren, zu sagen. Ähm, ich kann halt nicht in deinen Kopf gucken, um deine Gedanken zu sehen oder Ähnliches, deswegen wär es gut, wenn du versuchst, alles, was du da zu dem Problemlösen sozusagen denkst, dass du das auch wirklich laut sagst, ja?

Hanne: Okay.

Interviewer: Also was dir durch den Kopf schießt, wenn du überlegst, ja, was könnte das jetzt heißen, ich glaub, das oder das und so weiter. Ja? Und dann arbeiten wir diese zehn jeweils einmal einzeln ab.

Hanne: Okay.

Interviewer: Wir können's einfach mal probieren und dann ist das, glaub ich, auch relativ schnell selbsterklärend. Okay. Dann starte mal ruhig mit dem Ersten. Ich kontrollier immer die Batterie parallel. Okay ((lacht)).

2.3.2 Flüchtlingsstrom

Hanne: Okay.

Interviewer: Hm.

Hanne: Also ((...)) ähm ((...)) ((lacht)) / also da kamen ja Flüchtlinge ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... ins Land und die haben es versucht zu unterbinden ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... und in den 80ern kam's dann erneut dazu → /

Interviewer: Du / du beschreibst jetzt quasi, was da ähm ausgesagt wird in diesem kleinen Textausschnitt, ne. Mir geht's nur um das eine Wort, was unterstrichen ist, um *den Flüchtlingsstrom*.

Hanne: Ach so.

Interviewer: Ähm, wie verstehst du das?

Hanne: Also dass da ganz viele Flüchtlinge reingekommen sind vielleicht.

Interviewer: Wieso sagst du „ganz viele“?

Hanne: Weil das ja so 'n Strom ist und → /

Interviewer: Was bedeutet denn *Strom* für dich?

Hanne: Also dass / dass da eine / ähm also bestimmte Anzahl von Menschen, also viele Menschen ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... ähm kommen, also in dem Fall.

Interviewer: Ja, aber *Strom* ist ja nicht immer was mit Menschen, ne?

Hanne: Ach so. Ja.

Interviewer: Warum / also woher kommt jetzt dieses / du sagst ja, es sind viele Menschen, warum denkst du das?

Hanne: Also weil ähm da ja / also *Strom*, es gibt ja auch viel Strom und ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... ähm, das ist / und da steht ja auch *Flüchtlings-* vor und Flüchtlinge sind ja Menschen ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... und deswegen viele Menschen.

Interviewer: Okay. Du kombinierst das so, ne. Was ist für dich diese ursprüngliche Bedeutung von *Strom*?

Hanne: Also *Strom* ist ja so Energie für zum Beispiel Handys oder so, also → /

Interviewer: Kennst du *Strom* noch in einer anderen Bedeutung?

Hanne: Ähm, → /

Interviewer: Also außer jetzt ‚Energie‘ für Handys und sowas.

Hanne: Vielleicht ‚Wasserstrom‘?

Interviewer: Aha. Was glaubst du denn, welches *Strom* ist hier relevanter für den *Flüchtlingsstrom*?

Hanne: Also → /

Interviewer: Oder was ist jetzt vielleicht sogar dieser / diese Vergleichsgröße, der Vergleichs- aspekt? Kannst du das so aufschlüsseln?

Hanne: Also ich glaub eher so Wasser, ...

Interviewer: Hñ.

Hanne: ... also weil ...

Interviewer: Hñ.

Hanne: ... ähm, Wasser ist ja / also ähm ((...)) das ist ja so, also *Strom* ist vielleicht nicht so richtig angebracht für Menschen ...

Interviewer: Hñ.

Hanne: ... und Wasser ist jetzt so besser für / ...

Interviewer: Hñ.

Hanne: ... also weil die kamen ja auch so rein ...

Interviewer: Hñ.

Hanne: ... und Wasser kommt ja auch so, also fließt dann ja auch so rein ins Land.

Interviewer: Das Fließen, ne. Also es geht eigentlich, das haben die alle gleich, diese Aspekte, und zwar, es geht darum, dass eine bestimmte Masse sich bewegt, entweder ist das so wie das Fließen, was du jetzt gerade beschrieben hast oder meinetwegen auch Energie ist ja auch eine Masse, die von einer Seite meinetwegen in die andere / zur anderen dann so transpiert [sic!; *transportiert*] wird und sowas, also diese Bewegung einer gewissen Masse von einer Substanz oder was auch immer, das haben die so gleich / alle gleich oder gemein, deswegen funktioniert das überhaupt, dass man diese Analogie da bildet. Genau. Also *Flüchtlingsstrom* kann man sich so ableiten, so erklären. Ähm, was / brauchst du da Kontext, um das zu verstehen oder würde / würde dir alleine das Wort *Flüchtlingsstrom* reichen, um das Wort zu verstehen? Oder brauchst du hier den spezifischen Kontext, also mir geht's nur um den Begriff, nicht um diese Geschichte drumherum sozusagen.

Hanne: Also ich find das schon ganz gut, dass es so in diesem Text so / ...

Interviewer: Hñ.

Hanne: ... weil dann kann man das besser verstehen.

Interviewer: Okay. Also dieses Eingebettete im Text ...

Hanne: Ja.

Interviewer: ... ist leichter dann. Okay. Schauen wir mal auf das nächste Beispiel dann, Nummer Drei.

2.3.3 Asyl-Lotterie

- Interviewer: Hier brauchst du auch 'nen Moment zum Nachdenken, ja ((lacht))?
- Hanne: ((Nicken als non-verbales Bestätigen))
- Interviewer: Ähm, also es geht um Asylverfahren in diesem kleinen Textausschnitt. Wie verstehst du diese Formulierung *die sogenannte Asyl-Lotterie*?
- Hanne: ((3s)) Also ((...)) /
- Interviewer: ((10s)) Kennst du die Wörter alle oder ist da etwas problematisch?
- Hanne: *Lotterie, was /?*
- Interviewer: Du kennst Lotto, das Spiel, das /?
- Hanne: Ach so, ja.
- Interviewer: Ja? Das ist 'ne Lotterie im Prinzip.
- Hanne: Ach so.
- Interviewer: Das gibt's immer noch so in den öffentlich-rechtlichen Fernsehsendern, so ARD oder ZDF, die zeigen manchmal noch so diese ähm, du kennst das vielleicht, diese große Kugel und da sind kleine Kugeln drin ...
- Hanne: Ach so, ja.
- Interviewer: ... und das wird gedreht und dann ziehst du da quasi die Zahlen raus. Das ist so 'ne Lotterie im Prinzip.
- Hanne: Also *die sogenannte Asyl-Lotterie* ((7s)) / also die soll ja beendet werden auf jeden Fall ...
- Interviewer: Hñ.
- Hanne: Und also ((4s)) / also ich denk, dass / also die sollen dann ja gleich behandelt werden, ...
- Interviewer: Hñ.
- Hanne: ... weil das soll ja gestoppt werden, dass manche dann mehr bevorzugt werden ...
- Interviewer: Ja.
- Hanne: ... als die anderen. Und → /
- Interviewer: Ja, perfekt erklärt. So steht das da im Textzusammenhang. Ganz richtig verstanden, sehr gut. Ähm, warum glaubst du, können die/ schreiben die *sogenannte Asyl-Lotterie*, warum nennen die das denn sozusagen *Asyl-Lotterie* dann?
- Hanne: Weil / also da werden ja manche nur raus / also rausgenommen und ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... die bekommen dann vielleicht mehr als die anderen ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... oder 'ne bessere Wohnung und ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... ähm, oder Arbeit und die anderen, die werden dann schlechter behandelt.

Interviewer: Genau. Und was ist das Prinzip, also wonach geht man dann, also dass man die Leute rauszieht? Und die einen werden so verteilt, die anderen so.

Hanne: Vielleicht eher nach Familien, oder ((leise, fragende Intonation))?

Interviewer: Ja. Bei der Lotterie auch?

Hanne: Ähm, ((...)) /

Interviewer: Weil du musst ja überlegen / also warum kann man diesen Vergleich mental überhaupt anstellen zwischen einer Lotterie und dem Asylverfahren oder den Asylverfahren im Plural? Was vergleichen die da? Also sagen sie, die Entscheidung basiert auf Familienzusammenführung oder Ähnliches oder was sagt man damit?

Hanne: Also ((3s)) beim ((5s)) / also echt, beim Asylverfahren denk ich schon, dass sie das so nach Familien dann / ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... also dass die die nicht trennen wollen ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... und dass dann vielleicht auch die Familien so 'ne größere Wohnung bekommen.

Interviewer: Ja.

Hanne: Und beim [sic] Lotterie ((4s)) ähm ((3s)) / also Zahlen gehören ja auch manchmal zusammen ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... und ((...)) /

Interviewer: Okay ((lacht)). Interessant. Ja, ja.

Hanne: Ja. Vielleicht deswegen irgendwie.

Interviewer: Okay. Ja, du / du überlegst, was man dann so verbinden kann, ne. Ähm, also *Lotterie* und *Lotto*, das ist ja ein Spiel, das hat mit Glücksspiel zu tun.

Hanne: Ja.

Interviewer: Ähm, das ist die / dieser Vergleichsaspekt, den die hier sagen.

Hanne: Ach so.

Interviewer: Wenn / wenn wir sagen, ähm, dieses Asylverfahren ist eigentlich eine Asyl-Lotterie, dann sag ich, das ist eine Art Glücksspiel und die Leute, die dann sich in diesem Verfahren befinden, die haben entweder Glück, weil sie dann einem besseren Verfahren oder einem besseren System zugeordnet werden, manche haben dann Pech und gewinnen halt sozusagen nichts, ne, das ist so ein bisschen dieser Vergleich ähm mit der Lotterie, dass man sagt, das ist ein Glücksspiel. Das war auch ein bisschen schwieriger für dich zu verstehen, ne.

Hanne: Ja.

Interviewer: Warum eigentlich?

Hanne: Also irgendwie hab ich das nicht so richtig mit *Asyl-Lotterie* verstanden.

Interviewer: Hm. Okay. Weil man das nicht kennt vielleicht.

Hanne: Ja.

Interviewer: Das ist etwas Neues, oder?

Hanne: Ja.

Interviewer: Hilft dir denn dabei, wenn die schreiben *die sogenannte* und dann halt auch noch in Anführungsstrichen *Asyl-Lotterie*?

Hanne: Ja.

Interviewer: Weil das ist ja so 'ne explizite Markierung, ne.

Hanne: Ja.

Interviewer: Die sagen jetzt Achtung, das, was wir jetzt hier schreiben oder sagen, das ist jetzt gar nicht so wortwörtlich gemeint.

Hanne: Ja.

Interviewer: Hm. Das hilft ein bisschen, ne.

Hanne: Ja, das hilft.

Interviewer: Dass man merkt, okay, jetzt / jetzt muss man überlegen, was die eigentlich damit sagen wollen. Okay. Sehr schön. Schauen wir mal auf das Nächste, das ist dann die Nummer Sieben, richtig ((schaut selbst kurz nach))? Ja. Hm.

Hanne: Hm.

2.3.4 Nussschale

- Interviewer: Okay. Also mir geht's wieder nicht gan / um den gesamten Textzusammenhang, sondern insbesondere um dieses Wort *Nussschale*. Kennst du das?
- Hanne: Also, ja, ...
- Interviewer: Hm̃.
- Hanne: ... also 'ne Nussschale ist ja so also so klein und ...
- Interviewer: Hm̃.
- Hanne: ... ich denk, dass die da nicht in so 'nem richtigen Boot, sondern eher so zerbrechlich ...
- Interviewer: Hm̃.
- Hanne: ... und so klein, also mit so 'nem kleinen ((...)) Floß, würd ich mal so sagen, über's Meer ((...)) /
- Interviewer: Also du hast aber sofort so 'n Boot gesagt oder Floß, ja?
- Hanne: Also ja, also Boot ...
- Interviewer: Hm̃.
- Hanne: ... ist ja eher größer und stabil, also so aus Metall, ...
- Interviewer: Ja.
- Hanne: ... aber ich denk, 'ne Nussschale ist ja auch so klein und zerbrechlich ...
- Interviewer: Hm̃.
- Hanne: ... und dass die dann vielleicht so mitm Floß oder so über das Meer ((Verb fehlt)).
- Interviewer: Gute Idee, ja. Kennst du das, dass man *Nussschale* auch ähm sagen kann zu einem kleinen Boot? So ein bisschen negativ.
- Hanne: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).
- Interviewer: Also was ähm / was die jetzt meinen, ist eigentlich so eine Art Boot. Du hast aber recht, du hast gesagt, das ist ähm / die Vergleichs- / der Vergleichsaspekt ist die Größe, das ist sehr klein, womöglich auch noch zerbrechlich. Vielleicht könnte man noch argumentieren, die Form ist ja auch durchaus ähnlich ...
- Hanne: Hm̃.
- Interviewer: ... und es schwimmt ja auch durchaus auf dem Wasser, so 'ne Nussschale, wenn man die Hälfte nimmt und dann aufs Wasser setzt, ne.
- Hanne: Ja.

Interviewer: Genau. Aber das sind so die Vergleichsgrößen oder -aspekte hier: Größe, ähm Zerbrechlichkeit, wenn man so mag, und interessanterweise ist *Nussschale* wie gesagt im Lexikon abgespeichert nicht nur als die Nussschale, wo die Nuss enthalten ist, sondern auch pejorativ, das heißt so negativ für ein kleines Boot. Aber deine Analyse war perfekt. Auch mit dem kleinen Floß, das könnte man ja sogar auch noch denken, dass es sogar noch kleiner ist, ne, weil's 'ne Nussschale eben ist. Super. Ähm, was brauchtest du, um das zu verstehen? Wieder den Textzusammenhang oder reicht dir das Wort?

Hanne: Also *Nussschale* reicht mir nicht so, also ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... ich brauchte schon so *über das Meer*, ...

Interviewer: Aha. Okay.

Hanne: ... weil dann wusste man ja, das ist → /

Interviewer: Genau. Also nur mit *Nussschale* kann man nicht ...

Hanne: Ja.

Interviewer: ... ähm was wirklich anfangen, weil es gibt ja noch diese andere eigentliche Bedeutung von *Nussschale*, ne.

Hanne: Ja.

Interviewer: Du musst also schon den Kontext haben dafür. Sehr schön. Dann direkt zur Nummer Acht. Das ging ja sehr gut.

2.3.5 *Schmiermittel*

Hanne: Also ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... *Respekt*. Ähm, also da steht ja, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... weil ohne das ja ständig Reibung entstehen würde ((ganz nah am Textausschnitt)) und ich glaub, dass / dass Respekt ri / wichtig ist, ...

Interviewer: Hm.

Hanne: ... weil wir uns sonst nur streiten würden ...

Interviewer: Genau.

Hanne: ... und uns gar nicht so richtig verstehen würden, ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... weil wenn keiner Respekt zeigen würde, dann würden wir wahrscheinlich alle so richtig gemein zueinander sein ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... und ja / und uns gar nicht richtig respektieren, also nicht nett sein.

Interviewer: Genau. Perfekt verstanden. Ähm, wieso sagen die denn hier, das ist *das gesellschaftliche Schmiermittel*?

Hanne: Ähm, weil / also *Schmiermittel*, dann läuft das alles ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... run / also so ähm / und → /

Interviewer: Also *Schmiermittel* kennst du, ne?

Hanne: Ja.

Interviewer: Ähm, was ist denn so ein typisches Schmiermittel? Hast du da 'ne Idee?

Hanne: ((2s)) Ähm, ((...)) /

Interviewer: So / so 'n Beispiel? So 'ne Substanz?

Hanne: Ähm, ((...)) /

Interviewer: Also das wär so das Erste, was mir einfällt. Oder wo nutzt man Schmiermittel meinetwegen?

Hanne: Ähm, ((4s)) also ((5s)) /

Interviewer: Keine Idee?

Hanne: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)). Gerade nicht.

Interviewer: Meinetwegen so / so ein Türscharnier oder sowas, ne, wenn das jetzt irgendwie quietscht und nicht so richtig sich schließt ...

Hanne: Ach so, ja.

Interviewer: ... und ziehen lässt und so, dann braucht man halt auch 'ne Art Schmiermittel.

Hanne: Ja.

Interviewer: Ähm, wenn mal / wenn man ans Auto denkt, dann ist ja auch Öl zum Beispiel, ...

Hanne: Ach so, ja.

Interviewer: ... so Motoröl und sowas, das wäre ja auch ähm eine Unterkategorie meinetwegen von Schmiermittel.

Hanne: Ja ((unv.)).

Interviewer: Aber du / du verstehst *Schmiermittel* trotzdem, ne?

Hanne: Ja.

Interviewer: Also du weißt, was damit gemeint ist.

Hanne: Ja.

Interviewer: Genau. Ähm, hast du das so schon mal gehört?

Hanne: Also *Schmiermittel*? Oder das jetzt ((unv.))?

Interviewer: Ähm, ne. Dass man / dass man sagt ...

Hanne: Ach so. Nee.

Interviewer: ... „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“.

Hanne: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Wieso konntest du das trotzdem verstehen?

Hanne: Weil ((...)) / also weil das für mich eigentlich so logisch ist jetzt, also ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... dass das so gemeint ist und dann noch / und dann noch den Satz da, also den Nebensatz hinten dran → /

Interviewer: Hm̃. „[O]hne das es ständig Reibung geben würde“. Wie verstehst du *Reibung* hier?

Hanne: Ähm, also *Reibung*: Halt so ‚Streit‘.

Interviewer: Aha. Wie du das gerade erklärt hast, ne. Also *Reibung* gar nicht in dem Sinne, dass ...

Hanne: Ja.

Interviewer: ... irgendwie, weiß ich nicht, ähm zwei Objekte aneinanderreiben ...

Hanne: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: ... und dadurch dann so 'ne Reibung entsteht, sondern dass hier es um die Gesellschaft geht, um die Menschen, die da leben, und dass es dann zu Streit, Konflikten und sowas kommen kann.

Hanne: Ja.

Interviewer: Also du hast sofort so diese ähm Domäne aufgemacht in deinem Kopf, es geht hier um die Gesellschaft und die Menschen darin und dann das Schmiermittel, okay, das kann man damit auch in Verbindung bringen.

Hanne: ((lacht))

Interviewer: Super. Okay. Dann haben wir nur noch ein Letztes. Hm̃.

2.3.6 Abschluss

Hanne: Also ja, also Sie wollen ja wissen, was wir dann so denken, ...

Interviewer: Hm̃.

Hanne: ... wenn wir die Wörter oder die / also wenn wir die einzelnen Wörter lesen und wie wir die verstehen.

Interviewer: Genau. Und weißt du auch, was das für Wörter waren? Also wie würdest du die so beschreiben? Was waren das für Vokabeln und Phrasen und → /

Hanne: Also das waren ((...)) so Wörter, die haben andere Wörter so ersetzt sozusagen.

Interviewer: Ja. Weißt du, wie man sowas nennt?

Hanne: Fremdwörter vielleicht?

Interviewer: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)), ein Fremdwort wäre ja so etwas, was ich aus 'ner anderen Sprache nehme.

Hanne: Ach so ((leise)).

Interviewer: Aber hier, das sind ja deutsche Wörter in erster Linie.

Hanne: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)). Weiß nicht ((sehr leise)).

Interviewer: Das ist 'ne Metapher.

Hanne: Ach ja.

Interviewer: Ja? Sowas in der [sic] Richtung gehend halt. Also auch schon darüber hinaus, weil's ja hier in dem Letzten zum Beispiel, da haben wir's ja eher mit 'ner Art Redewendung zu tun, mit sowas Idiomatischem. Genau. Aber im Prinzip geht's mir dann so um dieses Wörter-die-für-andere-Wörter-Stehen, wenn man so mag. Genau. Perfekt. Vielen Dank. Dann sind wir schon ähm fertig.

3. DaM-SuS, Gruppe C

3.1 Transkript „Luca“

3.1.1 Einführung

Interviewer: Das sieht gut aus. Also ich glaub, jetzt zeichnet er auf. Sagst du mir nochmal ganz kurz dein Alter.

Luca: Sechzehn Jahre.

Interviewer: Und ähm in welche Stufe bist / also in welche Klassen [sic] → /

Luca: Ich geh jetzt in die Q1.

Interviewer: In die Q1. Was ist die Q1 nochmal?

Luca: Elfte von zwölf.

Interviewer: Die elfte von zwölf. Genau, nach dem Muster noch.

Luca: Hm̃.

Interviewer: Okay.

Luca: Ja.

Interviewer: Also ich hab jetzt gerade alles erklärt, wir haben die anderen Daten schon erhoben, jetzt können wir mit dem Ersten eigentlich starten.

Luca: Ja. Ich les das eben leise.

Interviewer: Okay.

3.1.2 Flüchtlingsstrom

Luca: Ja, *Flüchtlingsstrom*.

Interviewer: Hm̃.

Luca: Ich muss gerade nur an generelle / der / der Begriff ‚Flüchtling‘ ((vermutlich ist der Ausdruck gemeint)) wird ja generell immer ziemlich kritisiert, ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: ... also durch politische Korrektheit. Der Begriff ((unv.)) sagt, dass man nie ((unv.)) ((unklar, ob er wirklich *nie* sagt/meint)) *Geflüchteter* sagen soll und nicht *Flüchtling*, *Geflüchteter*.

Interviewer: Hm̃.

Luca: Ich weiß nicht, wer / *Strom*, ob man / könnte man wahrscheinlich auch noch wegen Bedrohung oder so, dass das auch nicht → /

Interviewer: Also du würdest den / den Begriff eher so negativ auffassen?

Luca: *Flüchtlingsstrom*, ich persönlich jetzt erstmal nicht, aber ich hab nur wegen *Flüchtlingswelle* gab's ja mal die Debatte, ...

Interviewer: Hm.

Luca: ... dass *Welle* dann auch als Gefahr gesehen wird und dass deswegen auch nicht / kein korrekter Ausdruck ist, aber → /

Interviewer: Hm. Also du hast das schon irgendwo so in der Diskussion in den Medien dann auch mitbekommen oder auch in der Schule wahrscheinlich?

Luca: Hm. Genau. In der Schule hatten wir dann 'ne Klausur.

Interviewer: Ja.

Luca: Also letztes Jahr, materialgestütztes Schreiben über ...

Interviewer: Hm.

Luca: ... Framing ...

Interviewer: Ah ja.

Luca: ... als Begriff.

Interviewer: Ach, ihr habt Framing gemacht?

Luca: Ja.

Interviewer: Das ist ja spannend.

Luca: Ja.

Interviewer: Okay.

Luca: Da wurd das als Beispiel genannt.

Interviewer: Und du kennst aber schon *Flüchtlingsstrom*, das Wort, oder hast / hast du das jetzt neu → /

Luca: Ja. Nee. Das in der Zeitung oder so gelesen ((Verb fehlt)).

Interviewer: Gab's irgendwas / und in dem Kontext gab's da irgendwas, was Schwierigkeiten gemacht hat? Also in dem ganzen Satz oder Satz davor oder danach, irgendwas, was problematisch war so im Wortschatzbereich? Oder kanntest du alles? So *unterbinden* hat zum Beispiel manchmal Probleme bereitet.

Luca: Nö, das kenn ich.

Interviewer: Okay. Für Muttersprachler kein Problem scheinbar.

Luca: Ja ((lacht)).

Interviewer: Gut. Ähm, also du hast gesagt, nochmal zusammenfassend, *Flüchtling*, der Terminus, also der Begriff wird kritisiert, man sollte von *Geflüchteten* sprechen und *Strom* könnte vielleicht auch etwas Negatives sein wegen sowas, du hast das jetzt mit *Welle* auch assoziiert, so *Flüchtlingswelle*, dass da etwas überschwappt oder sowas, ne, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... und was Bedrohliches, glaub ich, hattest du auch gesagt.

Luca: Ja. Das / das waren meine Gedanken dazu.

Interviewer: Okay. Und woher kennst du / also was meint denn hier *Flüchtlingsstrom* an sich, wenn wir jetzt genau wirklich nur das Wort uns anschauen, was meint das genau?

Luca: Dass ähm viele Flüchtlinge, wie man will, auf jeden Fall diese Menschen alle gleichzeitig / also in großen Mengen aus, hier jetzt aus der DDR ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: ... ausreisen. Ob jetzt / es ist ja immer schwierig, ob's erlaubt ist und wie dann der Weg dazu ist, aber auf jeden Fall, dass 'ne große Menge → /

Interviewer: Und wie kommst du auf diese „große Menge“?

Luca: Ähm, *Strom*. Also ich stell mir unter *Strom* dann halt irgendwie so 'n / das ist ja eigentlich ein schneller Fluss oder so, ...

Interviewer: Ja.

Luca: ... hab ich so im Kopf irgendwie, und dass dann eben sehr viel, sehr schnell rausgeht.

Interviewer: Hm̃. Also kennst du auch mehrere Bedeutungen von *Strom*, oder?

Luca: *Strom*, ja, einerseits den Flussstrom, dann den Elektrizitätsstrom ((lacht)).

Interviewer: Ja. Ja, ja.

Luca: Ja. Das wären die beiden.

Interviewer: Genau. Und das / das ist zum Beispiel so etwas, das können manche gar nicht unterscheiden, für die ist *Strom* immer nur ‚Elektrizität‘ und dann ist das Verstehen ((...)) /

Luca: Hm̃. Ja. *Strom* ist so eher ein un / un / selten genutzteres [sic] Wort als ähm / in Bezug auf Wasser und Fluss, denk ich ((unv.)).

Interviewer: Ja. Ja, genau. Das ist heute / nutzen wir das so wirklich üblicherweise dann für ‚Elektrizität‘ und dann ähm kennen das manche Schüler halt wirklich nur in diesem Zusammenhang, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... dann ist, glaub ich, der Begriff ‚Flüchtlingsstrom‘ auch schwer zu erschließen.

Luca: Hm.

Interviewer: Okay. Genau. Du hast es perfekt analysiert dann im Prinzip, dann können wir mit Nummer Drei fortfahren.

3.1.3 Asyl-Lotterie

Luca: ((liest))

Interviewer: Genau. Immer die Überschriften auch mitlesen.

Luca: Hm.

Interviewer: Hier geht’s um Asylverfahren.

Luca: Ja.

Luca: ((liest weiter))

Luca: Okay. „Die sogenannte Asyl-Lotterie“ ((lacht)).

Interviewer: Hm. Hm.

Luca: *Lotterie* ist ja bezogen auf Glücksspiel und auf Lottospielen ...

Interviewer: Hm. Hm.

Luca: ... und das ist ja / also das suggeriert ja so gesehen einen Zufall, ...

Interviewer: Hm. Hm.

Luca: ... eben einen zufälligen Ausgang, würd ich jetzt verstehen, von einem Asylverfahren.

Interviewer: Ja.

Luca: ((3,5s)) Ja ((leise)).

Interviewer: Kennst du das? Hast du das schon vorher so gelesen, gehört?

Luca: *Asyl-Lotterie* nicht, aber *Lotterie* in Bezug auf / also als ähm Beispiel für andere Glücks- / ((2,5s)) also in Texten hab ich schon mal gelesen, dass irgendwas ist wie eine Lotterie oder so.

Interviewer: Wie 'ne Lotterie, ja. Also du konntest jetzt / du kanntest *Lotterie*, *Asyl* und *Asylverfahren* auch geläufig, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... habt ihr in der Schule, denk ich mal, gemacht ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... und man hört's ja auch in den Medien, ne, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... genau. Und dann hast du das jetzt quasi da so zusammengesetzt, um das zu verstehen.

Luca: Ja.

Interviewer: So war der Prozess, ja?

Luca: Ja.

Interviewer: Ging das jetzt auch relativ kontextfrei, also weil du dann das Wissen um die Vokabel *Lotterie* hattest oder brauchtest du so ein bisschen Textkontext hier?

Luca: Hm̃. Also wenn ich jetzt nur gehabt hätte *die sogenannte Asyl-Lotterie*, ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: ... ich hätt das jetzt nicht gewusst mit den / ((1s)) den / also ich hätt's / man hätt's sich denken können, aber dass es die unterschiedlichen Regeln für die europäischen Länder gibt ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Luca: ... und dass es / ((1s)) dass es gleiche Regeln geben sollte, ist ja logisch, würd ich sagen ((lacht)), ...

Interviewer: Hm̃, hm̃, hm̃.

Luca: ... aber das hätt ich jetzt nicht auswendig gewusst.

Interviewer: Okay. Ähm, ((3s)) gut. Wenn du jetzt überlegst, wenn jetzt jemand mit Deutsch als Zweitsprache oder ein Seiteneinsteiger das liest, glaubst du, das wär problematisch beim Verstehen?

Luca: ((1,5s)) Ja, ((...)) pfff ((Ausruf des Nicht-Wissens; signalisiert, dass er das nicht genau sagen kann und überlegen muss))!

Interviewer: Oder was könnte vielleicht problematisch sein?

Luca: Auf jeden Fall das Wort *Lotterie*, weil ist ja jetzt auch nicht so der allgemeine Sprachgebrauch, den man immer benutzt.

Interviewer: Hm̃. Okay. Also dass es so vom Wortschatz dann Schwierigkeiten gibt.

Luca: Ja, könnt ich mir vorstellen.

Interviewer: Und eine letzte Sache noch dazu. Da steht ja *die sogenannte* und, ich glaub, *Asyl-Lotterie*, wenn ich mich richtig erinnere, in Anführungsstrichen. Hat dir das irgendwie noch geholfen so dieses Markieren durch *sogenannte* und den Anführungsstrichen?

Luca: ((3s)) Hab das jetzt erstmal / also ich hab's gelesen, aber jetzt erstmal nicht so berücksichtigt.

Interviewer: Okay. Das ist gut zu wissen. Ja.

Luca: Ja.

Interviewer: Perfekt. Dann können wir schon mit, ich glaub, Nummer Sechs, nee, Sieben dann fortfahren.

Luca: Ja, Sieben.

Interviewer: Hm̃, Sieben.

3.1.4 Nusschale

Luca: ((liest))

Luca: Ja. *Die Nusschale*.

Interviewer: Hm̃.

Luca: Ich glaub, das ist ja auch in vielerlei Bezug zu sehen. *Nusschale* wird ja immer so als Beispiel für etwas sehr Kleines genommen.

Interviewer: Hm̃.

Luca: Ich hab mal / ((1s)) ich hab's noch nicht gelesen, aber ich hab das Buch zu Hause und will's noch lesen: ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: ... Stephen Hawking, *Das Universum* ...

Interviewer: Ach, ja, ja. *In einer Nusschale*.

Luca: ... *in a nutshell* ((Englisch)), *Nusschale*.

Interviewer: Ja, ja, genau. Das ist ganz gut.

Luca: Hm̃. Ja. Und ((2s)) ja, so versteh ich das dann auch. Ich glaub, in einer → /

Interviewer: Wobei das *in a nutshell* im Englischen auch so 'ne ähm phrasale Bedeutung hat, ne, das meint ja dann so ‚zusammengefasst‘.

Luca: Ja.

Interviewer: Hm̃.

Luca: Ja. Aber ja, das ist ((unv.)) / *Nussschale* hier ist halt einfach so 'ne Verkleinerung, in einer / ja, also eine ((1s)) Verstärkung der / mir fällt gerade das stilistische Mittel nicht ein ((lacht)).

Interviewer: Hm̃.

Luca: Ähm, „will er von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen“, ich mein, es ist klar, dass er jetzt nicht / sich nicht in so eine Nussschale sitzt und / setzt ((lacht)) ((...)) /

Interviewer: ((lacht)) Ja. Warum ist das klar?

Luca: Ja, weil das unmöglich ist, ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: ... so übers Meer zu kommen ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: Aber ähm ((2s)) hier wird ja auch nochmal auf die Überschrift „Mir blieb nichts anderes, als es zu versuchen“ ((unv.)) ((Verb fehlt)).

Interviewer: Hm̃.

Luca: Das zeigt einfach auch wieder, wie er mit Mitteln, die eigentlich / die wirklich sehr kleine Erfolgchancen bieten, es trotzdem versucht ((unv.)).

Interviewer: Hm̃. Und ähm hier steht ja in einer Nussschale will er über das Meer fliehen.

Luca: Ja.

Interviewer: Ähm, was ist denn die Nussschale dann?

Luca: ((2,5s)) Ähm, ich denke, der ((2s)) / das kann der Fluchtweg sein oder auch die / das Fluchtmittel oder die Chance ((1s)) auf Erfolg zu überleben.

Interviewer: Hm̃. Und du hast gerade schon gesagt, das ist so eine Art Verkleinerung, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... also du meinst auch als stilistisches Mittel und dann ist das eine geringe Chance so zu überleben zum Beispiel.

Luca: Ja.

Interviewer: Das meinst du mit dieser Größenrelation, ne, ...

Luca: Genau.

Interviewer: ... kleine Chance oder sowas in der Art. Ähm, *Nussschale* als Begriff, als Ausdruck kennst du aber schon?

Luca: Ja.

Interviewer: Das ist für dich ‚die Schale einer Nuss‘,nehm ich an.

Luca: ((lacht)) Ja.

Interviewer: Ja. Okay. Ähm, kennst du auch das Wort *Nussschale* für ein ((1s)) Boot?

Luca: Nee.

Interviewer: Okay.

Luca: Hab ich noch nicht gehört.

Interviewer: Das ist auch so / das ist so auch im Lexikon eingetragen ...

Luca: Okay.

Interviewer: ... und hier steht ja dann diese Präpositionalphrase in einer Nussschale, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... das heißt, er will ja nicht sich in eine Nussschale reinsetzen, hast du ja schon gerade gesagt, das ist unmöglich, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... gemeint ist, er will ähm das in einem sehr, sehr kleinen Boot versuchen.

Luca: Ja.

Interviewer: Ne, und du hast aber die Relation richtig aufgedeckt, ‚klein‘ sagt einfach über das Boot aus, das ist vielleicht ein bisschen, naja *rustikal* trifft’s nicht ((lacht)), aber klein, vielleicht auch gefährlich, damit ein Meer zu überqueren und sowas, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... das ist da so in diesem Zusammenhang gemeint.

Luca: Ja.

Interviewer: Aber interessant, dass *Nussschale* nicht bekannt ist mit der Bedeutung.

Luca: ((lacht)) Ja.

Interviewer: Okay.
Luca: Noch nie gehört.
Interviewer: Dann schauen wir auf Acht.
Luca: Ja.

3.1.5 *Schmiermittel*

Luca: ((liest))
Luca: Ja, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“.
Interviewer: Hm̃.
Luca: Der Satz danach erklärt das ja auch nochmal, „ohne das ständige [sic] Reibung entstehen würde“.
Interviewer: Ja.
Luca: Ähm, das erklärt ja schon, was das Schmiermittel im herkömmlichen Sinne zum Beispiel macht ...
Interviewer: Hm̃.
Luca: Und ((1s)) man sagt ja auch, *es läuft wie geschmiert*, ...
Interviewer: Stimmt. Ja, stimmt.
Luca: ... wenn etwas sehr glatt läuft ...
Interviewer: Stimmt. Hm̃.
Luca: ... und ((1s)) damit wird einfach das, wie schon in der Überschrift steht, Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen wird [sic] erklärt, wie das ((...)) am besten stattfindet, ...
Interviewer: Hm̃.
Luca: ... ohne eben Reibung. Das können Diskussionen und Sonstiges, was auch immer, das muss man jetzt größer fassen, ((...)) /
Interviewer: Hm̃. Also so ‚Streit‘ oder sowas könnte es sein auch, ne.
Luca: Ja.
Interviewer: Hm̃. Okay. Genau und ähm, *Schmiermittel* als Ausdruck kennst du, ne, ...
Luca: Hm̃.
Interviewer: ... was wär so ein typisches Schmiermittel?

Luca: ((2s)) Öl.

Interviewer: Öl, ne. Sowas, wenn, weiß ich nicht, so ein Scharnier in der Tür ...

Luca: Ja.

Interviewer: Geölt werden muss, damit's nicht mehr quietscht.

Luca: Weil das quietscht und dann → /

Interviewer: Genau.

Luca: Ja.

Interviewer: Dann nimmt man halt Öl und hier sagen die, in der Gesellschaft nimmt man halt Respekt ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... und ohne diesen Respekt würde es dann ähm quasi Streit, Reibereien, ja, oder, wie du schon sagtest, so Diskussionen im harmlosesten Sinne auch geben.

Luca: Hm̃.

Interviewer: Kanntest du das, dass man das so zusammenbringt und sagt: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Luca: ((1,5s)) Jetzt nicht in Bezug auf *gesellschaftliches Schmiermittel* als Formulierung, ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: Aber das ((...)) / in anderen Formulierungen mit demselben Sinn, denk ich, schon.

Interviewer: Also du hattest sofort das Beispiel von dir aus gebracht *es läuft wie geschmiert*.

Luca: Ja.

Interviewer: Da kenn / da kennt man das ganz gut.

Luca: Ja. Ja.

Interviewer: Sehr schön. Dann haben wir eigentlich nur noch ein Letztes, die Nummer Zehn.

3.1.6 Abschluss

Interviewer: Könnte man sagen. Gut. Das war auch bekannt. Perfekt. Dann sind wir eigentlich durch. Du hattest vorhin was gesa / also, vielleicht nochmal andersrum gefragt, ...

Luca: Hm̃.

Interviewer: ... ähm, ((1s)) wobei ging das jetzt / worum ging das jetzt in diesen zehn Beispielen, wenn du das so / um welches sprachliche Phänomen, wenn du das nochmal so → /

Luca: Stilmittel.

Interviewer: Um Stilmittel?

Luca: Ja.

Interviewer: Was ist ein Stilmittel für dich?

Luca: Das ist ähm / das gibt dem Text und seinen Aussagen einerseits mehr Inhalt, kann es leichter zu erklären machen, ...

Interviewer: Hñ.

Luca: ... aber auch interessanter, ...

Interviewer: Hñ.

Luca: ... durchaus ((1s)) aus Entertainment-Gründen, sag ich mal, ...

Interviewer: Ja.

Luca: ... in Reden ist das ja immer sehr viel verbreitet ...

Interviewer: Ja.

Luca: ... oder Gedichte sind natürlich auch / ...

Interviewer: Ja. Ja.

Luca: ... ist ja eh ((unv.)).

Interviewer: Okay. Und du hattest vorhin ein Stilmittel schon explizit genannt, die Metapher.

Luca: Hñ.

Interviewer: Wie würdest du die nochmal zusammenfassen?

Luca: Ich hab mir einfach mal sprachliches Bild genommen.

Interviewer: Als sprachliches Bild. Okay. Ihr habt das in der Schule, denk ich mal, gemacht.

Luca: Ja.

Interviewer: Im Deutschunterricht oder wo?

Luca: Ähm, zuerst im Deutschunterricht und mittlerweile hat man's auch in Latein und Englisch.

Interviewer: Ach, da habt ihr's auch gemacht?

Luca: Ja.

Interviewer: Okay. Und ihr habt dann immer so 'ne Definition von Metapher gehabt und damit dann ...

Luca: Genau.

Interviewer: ... so ein bisschen gearbeitet. Und in welchen Zusammenhängen habt ihr euch Metaphern angeschaut? Gab's da was?

Luca: Ja, Gedichte, Reden und ähm, ...

Interviewer: Hm. Ja.

Luca: ... das war's eigentlich sogar hauptsächlich ((unv.)).

Interviewer: Habt ihr das auch im Kontext Framing gemacht?

Luca: Framing auch, aber eher im Unter / ((...)) also wir hatten Framing wirklich nur als Thema in der Klausur und davor nicht ...

Interviewer: Ah, ja, okay. Also ((...)) /

Luca: ... behandelt, deswegen.

Interviewer: Verstehe. Okay. Also, genau richtig. Hier geht's eigentlich so um Metaphorik in Schulbuchtexten, um Metaphern. Ähm, also gar nicht um verschiedene Stilmittel, ähm, wobei dieses Letzte jetzt mit „Denken in Schubladen“, das ist vielleicht eher so ein Idiom, würde man sagen, 'ne Redewendung, ...

Luca: Hm.

Interviewer: ... hat aber eigentlich auch so 'n metaphorischen Kern insgesamt.

Luca: Ja.

Interviewer: Und man könnte auch diese Personifikation wie zum Beispiel mit dem Tod, der lauert, auch als Metapher verstehen, ...

Luca: Hm.

Interviewer: ... das kommt halt so auf so 'ne Metaphertheorie an, ...

Luca: Ja.

Interviewer: ... aber mir ging's so um Metaphern hier in dem Beispiel oder in den verschiedenen Beispielen. Weißt du noch, wann ihr das ungefähr gemacht habt in der Schule? Also so grob.

Luca: Jetzt im Deutschunterricht, oder?

Interviewer: Hm. Das war zuerst im Deutschunterricht?

Luca: Auf jeden Fall.

Interviewer: Ja.

Luca: Haben wir zuerst Gedichtsanalysen gemacht, ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: ... ich glaub, da taucht das zum ersten Mal auf.

Interviewer: Welche Klasse war das ungefähr?

Luca: Kann sogar Sechs, Sieben gewesen sein, ...

Interviewer: Schon so früh dann?

Luca: ... wenn man die ersten Gedichte macht.

Interviewer: Okay.

Luca: In Englisch haben wir's jetzt noch, ...

Interviewer: Ja.

Luca: ... also das / Latein und Englisch haben wir's letztes Jahr angefangen, ...

Interviewer: Hm̃.

Luca: ... ((unv.)) Fremdsprachen, hab ich aber jetzt Montag auch wieder 'ne Klausur, wo ich auch Stilmittel dann ((lacht)) ...

Interviewer: Okay. Ach, dann macht ihr das jetzt auch?

Luca: ... analysieren darf.

Interviewer: In der Q1 noch?

Luca: Ja. Ich hab Englisch-LK, aber ich glaub, man macht das auch im Grundkurs. Da haben wir dieses Mal 'ne politische Rede ...

Interviewer: Okay.

Luca: ... und da müssen wir dann ...

Interviewer: Ah, und da analysiert ihr das.

Luca: ... sprachlich und inhaltlich halt analysieren und → /

Interviewer: Interessant. Okay. Und im Lateinischen sogar auch? Hast du gesagt.

Luca: In Latein hatten wir dann auch Texte von Ovid ...

Interviewer: Aha.

Luca: ... zum Beispiel, der ist ja auch dann eben von zum Beispiel Lyrik und Dichtern → /

Interviewer: Hñ. Und da schaut ihr euch echt Metaphern auch an?

Luca: ((lacht)) Ja, ich war auch überrascht, als wir das gemacht haben.

Interviewer: Ja. Nicht schlecht.

Luca: Hñ. Und das war / also es war eine klassische Lateinklausur, dass man natürlich den Text übersetzt, ...

Interviewer: Hñ.

Luca: ... und dann war eine Aufgabe: Suchen Sie drei bis vier / drei, vier Stilmittel raus und erklären Sie diese am Text.

Interviewer: Klasse. Okay. Dann kann ich das hier schon mal ausmachen. Dann haben wir das nämlich geschafft.

3.2 Transkript „Lukas“

3.2.1 Einführung

Interviewer: Jetzt nimmt der auch auf. Okay. Also / du liest auch schon, alles gut. Dann können wir starten.

3.2.2 Flüchtlingsstrom

Lukas: ((liest))

Lukas: Okay.

Interviewer: Hñ. Gut. Hier geht's mir jetzt ähm um den *Flüchtlingsstrom*, ne, das ist das zweite Beispiel. Ähm, kennst du das Wort?

Lukas: Ja, ich kenn das. Also wir haben das schon ((0,5s)) einmal oder zweimal im Unterricht besprochen, ...

Interviewer: Hñ.

Lukas: Also ich kenn's halt eher aus dem Unterricht, aber würd ich das jetzt nicht kennen, ähm, würd ich mir wahrscheinlich schon was darunter vorstellen können.

Interviewer: Okay. Ähm, erstmal gibt es da irgendwie in diesem kleinen Schulbuchttextausschnitt irgendwas, was du nicht verstehst, eine Vokabel oder einen Sinnzusammenhang oder so?

Lukas: ((liest noch einmal)) ((3s)) Also *Ausreisewellen* ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... könnt ich mir auch wahrscheinlich eher was erschließen, aber so an sich kommt mir das Wort jetzt nicht wirklich sehr bekannt vor.

Interviewer: Also *Ausreisewelle* ist jetzt nichts Geläufiges für dich.

Lukas: Genau.

Interviewer: Okay, aber du kannst dir das erschließen, ähm, können wir gleich auch noch kurz drüber sprechen, das ist auch ganz interessant, ((...)) ähm, wie verstehst du denn erstmal diese Vokabel *Flüchtlingsstrom*? Du hast gesagt, ihr habt's ja im Unterricht schon mal behandelt.

Lukas: Ja, also ((...)) ich kann mich jetzt nicht mehr genau daran erinnern, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: Aber ähm ((1s)) in diesem Wort *Flüchtlingsstrom* stecken ja die beiden Wörter *Flüchtling* und ähm *Strom* ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und ähm, ((1s)) *Flüchtling* / also *Strom* / ähm, man verbindet ja mit *Strom* jetzt nicht beziehungsweise man verbindet ja mit *Strom* irgendwas, was fließt, oder so ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und ähm ja / und dieses / dieses Fließen würd ich jetzt hier drauf / oder könnt ich hier drauf jetzt auch beziehen ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... ähm, und durch das Wort *Flüchtling*, also die Flüchtlinge fließ / also die fließen ja nicht, sondern → /

Interviewer: Ja. Verstehe. Hm̃.

Lukas: Ähm, aber die bewegen sich ja trotzdem und ähm, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... diese / und dieser *Flüchtlingsstrom* ist eine Masse, sag ich jetzt mal, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... wie es auch beim Strom ist, der leitet ja ((0,5s)) / oder ((...)) da / dort wird irgendwas weitergeleitet oder sowas ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... oder da fliegt halt irgendwas, wie schon gerade gesagt, ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... und ähm ((1,5s)), durch dieses Wort *Flüchtlingsstrom* ((0,5s)) wird halt ((...)) dieser ((2s)) / ((atmet durch)) wie soll ich das erklären ((teilweise selbstgerichtet)) / dieser ((2s)) / dieser Art oder diese Menschen ...

Interviewer: Hñ.

Lukas: ... werden dann halt ähm in einen Kontext zusammen oder in / ...

Interviewer: Hñ.

Lukas: ... irgendwie zusammengefasst und ((1,5s)) ähm ((1s)), ja.

Interviewer: Ja. Das ist / das ist schon ((...)) gut erklärt, also ist gar nicht so leicht manchmal über [sic] auch die Wörter zum Erklären zu finden, aber /

Lukas: Ja, das stimmt.

Interviewer: Ähm, du hast das ja schon ziemlich gut auf den Punkt gebracht, glaub ich. Kennst du unterschiedliche Bedeutungen von *Strom*?

Lukas: ((überlegt))

Interviewer: Würd dir da was einfallen, also du hast jetzt so gesagt mit *fließen* hat das was zu tun.

Lukas: Ja.

Interviewer: Ähm, wenn du jetzt so an das Wort denkst, *Strom*, was fällt dir da so ein?

Lukas: ((1s)) Ja, *Strom*, also ((...)) /

Interviewer: Wie hast du das für dich abgespeichert im Kopf?

Lukas: *Strom*, also für / das ist schon in dieser heutigen Zeit, ...

Interviewer: Hñ.

Lukas: ... würd ich sagen, lebensnotwendig. Ähm, ((...)) /

Interviewer: Was ist *Strom*?

Lukas: Pah ((Ausruf der Schwierigkeit des Erklärens))!

Interviewer: Also du musst das jetzt irgendwie nicht ...

Lukas: Ja, das ist auch komisch zu erklären.

Interviewer: ... technisch erklären oder sowas, ne, aber ähm was / was ähm für 'ne Bedeutung hat dieses Wort *Strom* für dich?

Lukas: Ja, durch das Wa / also durch den Strom wird / werden halt irgendwelche Sachen angeschaltet oder ausgeschaltet oder so.

Interviewer: Ähm, an- oder ausgeschaltet, das ist also ‚Elektrizität‘.

Lukas: ((1s)) Ja, sowas.

Interviewer: Sowas? Gibt’s ’ne andere Bedeutung noch, die du kennst?

Lukas: ((1,5s)) So gerade fällt mir keine ein, ...

Interviewer: Nee?

Lukas: ... wenn ich ehrlich sein soll.

Interviewer: Und wenn du so an Wasser denkst? Du hast ja schon *fließen* gesagt von dir aus.

Lukas: Ja, also ((1s)) mit *Strom* verbindet ja man jetzt nicht gleichzeitig Wasser, aber ((1s)) ähm ((...)) /

Interviewer: Ah, verbindet man nicht? Okay.

Lukas: Also würd ich jetzt nicht persönlich verbinden.

Interviewer: Hm̃. Aber *strömen* und *Strömung*?

Lukas: ((1s)) Ja, dann / das stimmt ((lacht)).

Interviewer: Beim Wasserstrom, ja.

Lukas: ((1s)) Ja.

Interviewer: Weil du / du hast ja sofort auch an das Fließen gedacht, aber hast du da eher an das Fließen ähm von, weiß ich nicht, elektrischen Teilchen sozusagen dann beim Stromfluss an sowas gedacht? Wir sagen ja auch *Stromfluss*, ne, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... *der Strom fließt*. Hast du das eher gedacht?

Lukas: Ja, ((unv.)) ((...)) /

Interviewer: Also dieses elektrische Fließen sozusagen?

Lukas: Ja.

Interviewer: Okay. Interessant.

Lukas: Ja, das.

Interviewer: Ja, hm̃. Ähm, ich / ich frag das deswegen, weil ähm ((1s)) das ja eigentlich so vom / vom Fließen des Wassers kommt, vom Wasserstrom, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... von der Strömung und dann hat man das natürlich auch irgendwann für den Strom benutzt. Okay. *Flüchtling* hast du aber auch gekannt ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... und ähm *Strom* hast du ja jetzt gerade auch gesagt. Ähm, brauchtest du sonst irgendwie 'nen Textzusammenhang, also irgendwelche Wörter im Satz selbst oder im Satz davor, danach, um das so zu verstehen, das Wort, oder ging das eigentlich automatisch, weil du das schon kanntest?

Lukas: Also ähm hier fällt ja auch noch der Begriff [sic; meint *Ausdruck*] ähm ((0,5s)) *Mauerbau* und ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm, dadurch, dass dieses Wort *Flüchtlingsstrom* halt nochmal genannt wird, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... hat das dann nochmal bei mir Klick gemacht, dass das halt irgendwas damit zu tun hat oder haben muss.

Interviewer: Ah, ja. Okay. Also *Mauerbau* hat dir auch ein bisschen geholfen.

Lukas: Genau.

Interviewer: Ähm, kannst du vielleicht kurz sagen, inwiefern, also warum hat *Mauerbau* geholfen?

Lukas: Also Mauer / also Mauern dienen ja ursprünglich zur / um irgendwas zu inter- / unterbinden oder sowas ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... und ähm ((1s)) *Flüchtlingsstrom*, ja, Flüchtlinge wandern halt ein oder ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... sowas halt in der Art ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Lukas: ... und durch diesen *Mauerbau* oder durch die Mauer soll das halt ähm ((1,5s)), wie schon hier im Text steht, unterbunden werden.

Interviewer: Hm̃. Okay. Sehr gut. Ähm, ((1,5s)) vielleicht kommen wir gleich nochmal auf diese *Ausreisewellen* zu sprechen. Ähm ((1s)), gut, also wir haben geklärt, dass du alle Vokabeln kennst, wir haben über *Flüchtlingsstrom* gesprochen, ähm, machen wir das jetzt mal sofort. Was ist denn mit *Ausreisewelle*, wie würdest du dir das erschließen?

Lukas: Also ähm es kommt immer auf dem [sic] Kon- / beziehungsweise auf den Zusammenhang ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... im Text vor / oder beziehungsweise es kommt immer darauf an, was jetzt im Kontext hier steht ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und hier steht ja ((liest nochmal)) ((4s)), ähm, dass es zu großen Aus- / also dass es zu großen Ausreisewellen in der DDR kam / ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ((unv.)) zu großen Ausreisewellen kam ((0,5s)) und ähm ((0,5s)) das ähm verbind ich jetzt damit, dass irgendwelche Leute oder ((...)) / wieder / hier gibt's ja wieder die zwei Begriffe [sic; *Ausdrücke*] *ausreisen* und *Wellen* ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Lukas: ... und ähm ((1s)) im Prinzip ist das eigentlich ein Gegensatz zu ähm dem anderen Wort halt *Flüchtlingsstrom*, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... weil dort ähm ((0,5s)) ist es ja grundsätzlich / grundsätzlich so, dass irgendwelche ähm Personen ein- / einreisen wollen und ähm ...

Interviewer: Hm̃. Verstehe.

Lukas: ... ((1s)) beim / bei den Ausreisewellen wollen im Prinzip / eine Masse will halt ((0,5s)) ausreisen.

Interviewer: Verstehe. Also du hast jetzt dies / diese ähm ((0,5s)) Strömungsbewegung quasi als Kontrast gesehen, ne, ...

Lukas: Genau.

Interviewer: ... also einmal die Einreisenden, die Flüchtlinge, die reinkommen wollen, das will man unterbinden mit dem Mauerbau, und dann die Ausreisewelle, das ist die andere Perspektive, ne, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... aus der DDR in die Bundesrepublik Deutschland. Im zweigeteilten Deutschland gab's ja die Deutsche Demokratische Republik und die Bundesrepublik.

Lukas: Ja, ja.

Interviewer: Genau. Ähm, ja, also wenn / was / was stellst du dir denn unter einer Reise- / *Ausreisewelle* vor? Kann man das so sagen?

Lukas: Also mit *der Welle* verbinde ich, dass das auf jeden Fall mehrere Personen sein müssen, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm, weil ((1s)) eine Person beziehungsweise man kann sich das auch so vorstellen, dass ein Wasserteilchen ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... nicht gleich eine Welle verursacht und so ist das halt wahrscheinlich auch bei den Menschen.

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Lukas: Also das muss auf jeden Fall ein [sic] Vielzahl von Menschen / ((0,5s)) oder das muss auf jeden Fall ((0,5s)) eine ähm ((1s)) Vielzahl von Menschen darunter betroffen sein ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... und ähm ja, *Ausreise*, also eine Vielzahl von Menschen ähm will halt ausreisen. So hab ich das verstanden.

Interviewer: Hm̃. Okay. Also *Welle* hast du so als ähm ((1s)) Vielzahl von Menschen konzeptualisiert, weil ((0,5s)) das Wasser ist ja auch nicht so ein Tropfen quasi, ne, ähm, ist da noch eine andere Eigenschaft von Wellen, die dann zum Tragen kommt vielleicht?

Lukas: Wellen sind ja auch ähm ((1,5s)) also je nachdem, was das für 'ne Welle ist, aber Wellen sind ja auch grundsätzlich stark, also ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... wiederum ein / eine starke Strömung ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und ähm ((1s)), tja, dass das vielleicht sowas bedeutet wie ähm, ((1,5s)) ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... dass diese Ausreisenden auf jeden Fall raus wollen, dass sie auf jeden Fall / also dass sie auf diese Regierung ähm ((0,5s)) drängen ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... oder sie unter Druck setzen, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm, um halt auf jeden Fall ausreisen zu können oder sowas.

Interviewer: Ja und ich hab noch an einen anderen Kontrast gedacht, ähm, und zwar, wenn du so einen Flüchtlingsstrom hast, dann stellt man sich ja vor, dass ein stetiger Strom von Menschen, ne, der dann kommt, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... ähm, 'ne Chara- / also so 'ne Eigenschaft, ein Charakteristikum von Wellen ist ja quasi, die Welle kommt, dann ist wieder kein Wasser da, die Welle kommt, also dass es so in Schüben passiert quasi.

Lukas: Ja. Stimmt.

Interviewer: Beim Strom wär's die ganze Zeit stetig, ne.

Lukas: Stimmt.

Interviewer: Also das wär vielleicht auch noch was, was sie dann so / was man als Kontrast in dem Zusammenhang sehen könnte.

Lukas: Ja.

Interviewer: Okay. Sehr schön. Also du kanntest *Flüchtlingsstrom*, hast es dir so im Prinzip jetzt auch gerade / also hast erklärt, dass du das als ‚Fließen‘ verstehst, aber eher im Sinne eines elektrischen Stromflusses.

Lukas: Ja.

Interviewer: Dann gehen wir mal auf die Nummer Drei.

3.2.3 Asyl-Lotterie

Lukas: ((liest))

Interviewer: Hier auch die Überschrift mitlesen.

Lukas: Ja.

Lukas: ((liest weiter))

Lukas: Okay.

Interviewer: Ähm, hier geht's um Asylverfahren, ne.

Lukas: Ja, und *die sogenannte Asyl-Lotterie*.

Interviewer: Genau. Das ist dann unterstrichen: *die sogenannte Asyl-Lotterie*. Wie verstehst du das?

Lukas: Also ähm ((1s)) ich versteh das so, dass / also unter *Lotterie* versteht man ja sowas wie ...

Interviewer: Hm.

Lukas: ... ähm ((1s)) / sowas wie ‚Glücksspiel‘ oder so ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... ähm, und ((1s)) wenn wir uns das jetzt in Bezug auf ((0,5s)) ähm das Wort *Asyl* vorstellen, ähm, es gibt ja immer verschiedene Asylverfahren ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm und ähm ((1s)) um einen [sic] Asyl ((...)) zu bekommen ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... oder beantragen / zu beantragen ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... oder beziehungsweise / ja, um das zu beantragen oder zu bekommen, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm ((1s)), wird das halt hier als Glücksspiel sozusagen gesehen ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... und ähm diese Personen, die das dann halt beantragen müssen, ähm / ((1s)) oder können dann halt nur Glück haben, um wirklich ein [sic] Asyl zu bekommen und ja, so versteh ich das jetzt irgendwie.

Interviewer: Hast du das schon mal vorher so gehört, gelesen, irgendwo mitbekommen, ...

Lukas: Nein.

Interviewer: ... dass man sagt *die Asyl-Lotterie*?

Lukas: In diesem ähm Zusammenhang / also in dieser Kombination nicht.

Interviewer: Hilft dir ähm dieses davorgeschnittene *sogenannte* und dann ist es, glaub ich, das Wort selbst, dieses Kompositum *Asyl-Lotterie* auch noch in Anführungsstriche gesetzt. Ist dir das ähm aufgefallen?

Lukas: Ja, also an sich ähm hat's ähm / das halt nur noch meine ((0,5s)) Vermutung verdeutlicht, ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Lukas: ... also mit diesen ((2s)) Gänsefüßchen, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... aber so an sich, ((0,5s)) nee.

Interviewer: Also ist jetzt nicht so superrelevant, aber hat dich bestärkt darin, ...

Lukas: Genau.

Interviewer: ... da nochmal nachzudenken, was meint *Lotterie* eigentlich in dem Zusammenhang, muss man ja, glaub ich, sowieso machen, ne, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... dass man dann überlegt, was soll denn jetzt *Asyl-Lotterie* heißen. Du hast jetzt auf diese / äh auf ‚Glücksspiel‘ ähm bist du gekommen, weil du *Lotterie* als Begriff halt kanntest, ne, und dann musstest du nur zusammensetzen, was es damit auf sich hat.

Lukas: Genau.

Interviewer: Also die sagen hier über Asylverfahren, dass die Leute, die nach Europa kommen und auf unterschiedliche Länder verteilt werden, so 'ne Art Glücksspiel haben dann, ob sie dann eben Asyl bekommen oder nicht.

Lukas: Ja.

Interviewer: Und das sollte einheitlich geregelt werden. Okay. Ähm, dann können wir eigentlich auch schon auf das Nächste schauen. Vielleicht noch ganz kurz zu diesem Asylverfahren. Brauchtest du da einen bestimmten Zusammenhang oder ähm wie hast du dir das jetzt erschlossen?

Lukas: Also für diese zwei Begrifflichkeiten oder beziehungsweise diesen Begriff [sic; *Ausdruck*], ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... ähm, nein, nicht unbedingt.

Interviewer: Also relativ kontextfrei, du hast nur geschaut, was heißt *Lotterie*, was heißt *Asyl* ...

Lukas: Genau.

Interviewer: ... und dann überlegt.

Lukas: Also wenn man das Wort *Asyl* hört, kann man sich ja eigentlich schon den Kontext zusammenschließen.

Interviewer: Okay. Und dann *Lotterie* auch und dann ...

Lukas: Genau.

Interviewer: ... musst du vielleicht nochmal links und rechts gucken, was steht da, aber insbesondere ((...)) /

Lukas: Ja.

Interviewer: Okay.

Lukas: So besonders relevant war das nicht.

Interviewer: Okay. Dann jetzt die Nummer Sieben.

Lukas: Sieben.

Interviewer: Ja. Hm̃.

3.2.4 *Nussschale*

Lukas: ((liest))

Lukas: Okay. Hab gelesen.

Interviewer: Okay. Hier geht's um diesen Fall des Henry Mafarna ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... und unterstrichen ist das Wort *Nussschale*.

Lukas: *Nussschale*.

Interviewer: Wie verstehst du die *Nussschale* hier?

Lukas: Also ((...)) /

Interviewer: Also erst / erstmal kennst du das Wort *Nussschale*?

Lukas: Ja, an sich schon.

Interviewer: An sich schon. Und wie verstehst du's hier?

Lukas: Also hier versteh ich das als eine Art ähm ((1,5s)) Transportmittel, was relativ sicher ist. Sowas wie ein Auto oder so.

Interviewer: Wieso verstehst du das so?

Lukas: Ähm, weil ((2s)) hier steht ja „[i]n einer Nussschale will er von ((1s)) Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen“.

Interviewer: Hm̃.

Lukas: Bedeutet, er will halt ähm ((1,5s)) irgendwo anders hin beziehungsweise ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... er will halt ((1s)) sich sozusagen transportieren, ...

Interviewer: Hm̃ ((lacht)).

Lukas: ... ((lacht)) keine Ahnung, wie man das jetzt sagen würde, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm, ((1s)) und dazu brauch [sic] er ja ähm ein gewisses Transportmittel ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und ähm ((1,5s)) vielleicht ist hier dieser Begriff [sic; *Ausdruck*] der Nussschale verwendet worden, weil eine Nussschale ja relativ hart ist und so und ähm ((...)) /

Interviewer: Ah, deswegen hast du gesagt „sicher“.

Lukas: Genau. Und ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... dadurch halt er auch sicher ist [Satzbau; sic] ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und ähm ((2s)) ja, ((0,5s)) weil zum Beispiel / ...

Interviewer: Okay. Hm̃.

Lukas: ... es gibt ja auch welch / Fliehende, die jetzt ähm viele verschiedene ähm ((0,5s)) Transportmittel benutzen und ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Lukas: ... ähm ja / und hier wird ja nur von einer / von einem Transportmittel ähm gesprochen, weil, ja, *Nussschale* und nicht *Nussschalen* oder so ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Lukas: ... hier verwendet wird. Und ja, deswegen.

Interviewer: Okay. Also nicht im Plural, ne, ...

Lukas: Genau.

Interviewer: ... das ist dann Singular und ähm Schule / Schule sag ich schon, *Schale*, hast du dir so gedacht, das ist was Hartes ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... und daher auch was Sicheres, also 'ne Art sicheres Transportmittel für ihn.

Lukas: Genau.

Interviewer: Ähm, hast du das so schon mal gehört oder gelesen, dass man / jemand schreibt *in einer Nussschale will er von A nach B fliehen, fahren, was auch immer?*

Lukas: Nee ((lacht)).

Interviewer: Nee?

Lukas: Das hab ich nicht gehört.

Interviewer: Okay. Also *Nussschale* kanntest du vorher als ‚Schale einer Nuss‘.

Lukas: Ja.

Interviewer: Okay. Ähm, weißt du, wo Mauretanien ist? ((1s)) Ungefähr? Also ergibt sich vielleicht so ein bisschen aus dem Zusammenhang auch.

Lukas: Ja. Ja, da steht ja „Flucht aus Afrika“, also ...

Interviewer: Afrika.

Lukas: ... wahrscheinlich in Afrika.

Interviewer: So oben links, wenn man sich das denkt als Kontinent.

Lukas: Ja.

Interviewer: Dann ist da also Afrika mit oben links Mauretanien und da will er fliehen auf die Kanarischen Inseln. Die sind quasi daneben.

Lukas: Okay.

Interviewer: Also aus [sic; von] deiner Perspektive aus gesehen, weiß ich nicht, ich hab jetzt keine Kreide hier, aber meinetwegen ist hier dann Afrika und hier daneben ist dann / sind dann die Kanarischen Inseln. Weißt du, wozu die gehören?

Lukas: ((2s)) Ich geh mal davon aus von / zu Afrika ((fragende Intonation))?

Interviewer: Nicht zu Afrika. Ist da irgendwie noch was Flucht ((...)) ((will Lukas auffordern, nach der Information zu suchen))?

Lukas: Ach so. Zur Europäischen Un- / also zu Europa.

Interviewer: Ja. Genau. Die gehören zu Spanien und Spanien ist ja in der Europäischen Union und ...

Lukas: Ach so, ja.

Interviewer: ... deswegen flieht er quasi aus Afrika in die EU, um da, ja, Schutz zu suchen und das kann, ja, weiß ich nicht, Schutz vor Verfolgung und anderen Gefahren sein, das kann auch wirtschaftlicher Schutz sein, ähm, solche Dinge natürlich, die ihn antreiben ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... und ((1s)) / naja, gut, also Kanarischen Inseln [sic; ohne Definitartikel] heißen nicht umsonst *Inseln*.

Lukas: ((1s)) Ja, also ((1s)) unter *Inseln* / also dazwischen muss ja wahrscheinlich / oder ist ja Wasser oder so ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und dadurch muss er ja auch ((1s)) ähm über dieses Wasser irgendwie kommen, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... um auf die Mauretan- / auf die Kanarischen Inseln fliehen zu können ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... nd er kann ja nicht einfach ähm jetzt da hinschwimmen, deswegen war auch halt, wie gesagt, schon irgendein Transportemittel [sic] / Transportmittel, was auch ähm über Wasser ((1,5s)) fahren kann.

Interviewer: Was würd dir da einfallen so typischerweise?

Lukas: Ja, zum Beispiel ein Schiff oder so, ...

Interviewer: Ein Schiff, ja.

Lukas: ... aber das kann ja nicht auf Wasser / äh auf Land fahren ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und ja.

Interviewer: Ja? Ähm, ((2,5s)) wenn du jetzt dir 'ne Nuss vorstellst, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... würde dir dann noch / und dann den Mann, der da in / in einer Nussschale sitzt sozusagen, was für ein Bild hast du dann im Kopf?

Lukas: ((0,5s)) Ja, also 'ne Nussschale oder beziehungsweise 'ne Nuss, kommt halt drauf an welche, aber ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... meist ist sie ja eher rundlich geformt oder so ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm, und ja, deswegen stell ich mir irgendwie einen Mann vor ((lacht)), der so 'ne Art, was heißt Kugel, aber ((...)) /

Interviewer: Ah, „Kugel“. Okay.

Lukas: Ja, zum Beispiel so.

Interviewer: Denken wir mal so an so 'ne / was ist so 'ne ganz typische Nussschale für dich? Haste da irgendwas im Kopf?

Lukas: ((0,5s)) Also es gibt ja so Nussschalen, die wie so 'ne Art Acht geformt sind, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... also jetzt nicht so / die sind ja so ((Geste)).

Interviewer: Ah, ja, ja. Okay. Hm̃.

Lukas: Und diese gibt's halt, dann gibt's halt noch verschiedene andere, sind ja viele verschiedene Nusssorten.

Interviewer: So 'ne Walnuss zum Beispiel, ne. Die ist, glaub ich, recht typisch. Da gibt's ja immer die Nussknacker auch für und / ...

Lukas: Ja, stimmt.

Interviewer: ... und dann knack ((Onomatopoetikum; begleitende Geste)). Ich glaub, was hier wichtig ist, ist, dass man die Nussschale nicht als ganze Nussschale denkt, sondern nimm mal nur 'ne Hälfte von der Nussschale.

Lukas: Stimmt. Und, ja, wenn man sich ((...)) das ((1s)) / ah, ach so.

Interviewer: Ach so ((lacht)). Was / was könnte's dann sein?

Lukas: Wie so 'ne Art ähm Boot, so ein kleines Miniboot, wo nur halt dieser eine ((1,5s)) / da wohnt halt nur dieser eine ((teilweise sehr unverständlich)) ((1s)) / wie / ...

Interviewer: Ja.

Lukas: ... ((lacht)) ah, ich kann nicht reden.

Interviewer: ((lacht))

Lukas: Wie / wo nur diese eine Person halt reinpasst.

Interviewer: Okay, also ...

Lukas: So 'ne Art kleines Boot.

Interviewer: ... das hilft dann, wenn / wenn man sich die Nussschale so als Halbes vorstellt, ne, ...

Lukas: Ja. Ja.

Interviewer: ... du hast auch sofort gesagt so „klein“, wieso?

Lukas: Ja, also ich denk jetzt mal nicht, dass ein Mann / ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... oder so eine Nussschale so riesig sein kann, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... weil eine Nussschale ist ja meist eher hohl gehalten und ähm ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ((1,5s)) ein kleines Schiff, ein Ruderboot oder so ist ja auch meist recht ((unv.)) halt außer ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... seinem ((2s)) Stab oder so, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... wo er halt drauf sitzen kann oder so, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und deswegen hab ich direkt an so einen kleinen / an ein kleines Ruderboot gedacht.

Interviewer: Genau. Das ist so 'ne gewisse Formähnlichkeit, kann man sagen, ...

Lukas: Genau.

Interviewer: ... irgendwie zwischen dem Boot und die Größenrelation ist noch wichtig irgendwie, dass man sagt, okay, das / guck / guck dir dieses Boot an, das ist ja 'ne Nussschale und damit sagt man ja, das ist total klein, vielleicht sogar damit assoziiert auch sehr unsicher, also gar nicht dieses Sichere, was du am Anfang dachtest, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... sondern ähm, ((...)) /

Lukas: Stimmt.

Interviewer: Ne, weiß ich nicht, zum Auto sagt man ja zum Beispiel auch *Schrottkiste* oder sowas, wenn man das so negativ meint, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... ich glaube, beim Boot und der Nussschale ist es ein ähnliches negatives Verhältnis, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... fachsprachlich würd man dann von *pejorativ* sprechen, das heißt so ‚abwertend‘ ein bisschen.

Lukas: Okay.

- Interviewer: Okay. Also du hattest jetzt so ein bisschen Schwierigkeit, das zu erschließen, weil du vorher *Nussschale* nur als ‚die Schale einer Nuss‘ kanntest.
- Lukas: Ja.
- Interviewer: Das ist tatsächlich lexikalisiert, das heißt, wenn man ein Wörterbuch aufschlägt, findet man die Bedeutung da auch eingetragen ‚kleines Boot‘ bei dem Eintrag *Nussschale*.
- Lukas: ((lacht)) Ja.
- Interviewer: Also das ist so durchaus gängig, dass man das sagt, ...
- Lukas: ((lacht)) Interessant.
- Interviewer: ... aber, ich glaub, in der / in der Befragung, die ich jetzt gemacht hab, die wenigsten wissen das. Auch die Muttersprachler wissen das eigentlich so nicht.
- Lukas: Okay.
- Interviewer: Das ist also nicht so häufig mehr verwendet scheinbar. Schauen wir mal dann auf die Nummer Acht. Jetzt kommen nur noch Acht, Neun, Zehn, dann haben wir's auch geschafft.
- Lukas: Okay.

3.2.5 *Schmiermittel*

- Lukas: ((liest))
- Lukas: Okay.
- Interviewer: Auch gelesen. Hast du das schon mal so gelesen, gehört, irgendwo mitgekriegt, dass das jemand so sagt: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?
- Lukas: Nee. So ((0,5s)) / also in diesem Kon- / also beziehungsweise in diesen Zusammenhängen ...
- Interviewer: Hm. Hm.
- Lukas: ... dieser Begrifflichkeiten noch nicht, nein.
- Interviewer: Gibt es denn da ein Wort, was du nicht verstehst?
- Lukas: ((1s)) Nein.
- Interviewer: Wie verstehst du denn dann diese Aussage: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ((0,5s)) ohne das ständig Reibung entstehen würde“. Das ist ja dieses Wichtige. Hm.
- Lukas: Also ((...)) / ((4s)) also ähm *Schmiermittel* ist ja der Gegensatz zu Reib- / beziehungsweise Schmiermittel benutzt man ja, um ähm eine Reibung ähm ((2s)) zu

verstärken ((fragende Intonation; drückt Unsicherheit aus)), naja, um eine Reibung ähm ((1s)) zu ((1,5s)) / warten Sie ((liest erneut)) / ((2s)) Schmiermittel benutzt man ja zum Beispiel an einer Tür oder so, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... um diese Reibung zu ver- / ((3s)) schwächen, sag ich → /

Interviewer: *Verringern* oder so? Ja? Hm̃.

Lukas: Oder zu schwächen. Genau, *verringern* ähm, und hier ist das halt so gemeint, dass Respekt ähm hier das Schmiermittel sein soll, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: Jetzt hier das gesellschaftliche ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm, ((1s)) und ähm durch dieses / durch den Respekt ähm wird halt ähm ((0,5s)) die Reibung ähm deutlich geringer, weil sich nicht mehr so viele ((0,5s)) Meinungsverschiedenheiten, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... sag ich mal, äußerlich ähm oder ((0,5s)), ja, ((2s)) äußer- / äußerlich ähm ((3s)) veranschaulicht werden oder so, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... ähm ((...)) /

Interviewer: Also einfach entstehen vielleicht generell sogar.

Lukas: Oder ((unv.)) / genau.

Interviewer: Ähm, also du kennst das Wort *Schmiermittel*?

Lukas: Ja.

Interviewer: Könntest du irgendwie so ein ganz typisches Schmiermittel nennen?

Lukas: Nee ((lacht)).

Interviewer: Also ich mein jetzt gar nicht irgendwie so 'n Markennamen oder sowas ((lacht)), aber ähm ((...)) /

Lukas: Öl oder so.

Interviewer: Öl nimmt man. Also wenn ich jetzt irgendwie an das Scharnier der Tür denke oder mir das anschau und ich merk ach, das quietscht, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... dann könnte ich ja zum Beispiel Öl ein bisschen draufmachen ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... und dann hab ich weniger Reibung, also die verringert sich. Das ist ja nichts Gewünschtes, weil das ((reibt sich die Hände)) hakt dann irgendwie und geht nicht so gut auf und zu. Ähm, das ist ja so die Idee der Nutzung eines Schmiermittels. Ähm, und du hast jetzt gesagt, das ist hier auf die Gesellschaft bezogen, da steht ja *gesellschaftliches Schmiermittel*, und das nutzt man, damit man nicht so Meinungsverschiedenheiten hat. Hab ich das richtig → /

Lukas: Ja.

Interviewer: Hm̃.

Lukas: Weil durch diese Meinungsverschiedenheiten ent- / können ja auch ähm Reibungen ent- / also ((...)) /

Interviewer: Wie bist du denn auf *Meinungsverschiedenheiten* gekommen?

Lukas: ((4,5s)) ((liest erneut und überlegt)) Also ähm / ah, wie soll ich das ((leise; eher selbstgerichtet)) ((2s)) / es muss ja irgendwas geben, ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... was ähm dazu führen kann, dass es überhaupt in einer Gesellschaft Reibung geben kann ...

Interviewer: Hm̃.

Lukas: ... und ähm ((3s)) / ja und ähm ((2s)) / ja, wie soll ich das ((weiß nicht genau, wie er das erklären soll oder er hat es nicht richtig verstanden)) ((...)) /

Interviewer: Hm̃. Was ist denn Reibung in 'ner Gesellschaft?

Lukas: Ja, Reibung in der Gesellschaft, wie schon gesagt, / also ich versteh das jetzt sowas ((1s)) wie ‚Meinungsverschiedenheiten‘ oder so ähm ‚Aufstände‘ oder so.

Interviewer: So ‚Streit‘, ‚Konflikt‘.

Lukas: Genau.

Interviewer: Auf- / ‚Aufstände‘?

Lukas: Ja.

Interviewer: Ja, auch sowas. Hm̃. Genau. Und das soll vermieden werden und man nutzt dann halt so ein Schmiermittel und Respekt ist quasi das, was das ((...)) / okay. Das hast du so noch nicht gehört oder gelesen?

Lukas: Nein.

- Interviewer: Das musstest du aus dem Zusammenhang erschließen. Was brauchtest du dafür?
- Lukas: ((1,5s)) Ja, die verschiedenen Wörter wie jetzt zum Beispiel *Schmier-* / also *Schmiermittel* ist ja das grundsätz- / also das / ...
- Interviewer: Hñ.
- Lukas: ... hier das wichtigste Wort, ...
- Interviewer: Hñ.
- Lukas: ... um überhaupt diesen ganzen Kontext hier zu verstehen.
- Interviewer: Ja.
- Lukas: Ähm, *gesellschaftlich* und *Respekt* beziehungsweise *Respekt* ist ja dieses Schmiermittel, was ja benutzt wird, ...
- Interviewer: Hñ.
- Lukas: ... ähm, *gesellschaftlich* ist auch nochmal wichtig, ...
- Interviewer: Ja.
- Lukas: ... m halt ((0,5s)) hier auf die Gesellschaft einzugehen und nicht halt auf eine Tür oder so ...
- Interviewer: Hñ.
- Lukas: ... und, ja, diese ((1s)) / ja, mehr brauch ich / ja, und *ständige Reibung* halt ((1,5s)) muss ich halt auch auf die Gesellschaft beziehen, weil man das sonst auch anders verstehen würde.
- Interviewer: Okay. Sehr gut. Und ähm du kanntest aber alle Wörter, die da stehen?
- Lukas: Ja, sicher.
- Interviewer: Nichts Unbekanntes? Okay. Sehr schön. Dann können wir jetzt abschließend uns das Letzte nochmal schnell anschauen und dann sind wir durch.

3.2.6 Abschluss

- Interviewer: Okay. Ähm, wir sind jetzt am Ende angekommen. Ich hab noch eine letzte Frage quasi.
- Lukas: Ja.
- Interviewer: Wir haben ja jetzt zehn so Textbeispiele uns angeguckt, ne. Wenn wir jetzt nochmal so kurz Revue passieren lassen und du überlegst, ähm, ja, was da eigentlich für Beispiele kamen, um was ging es so zusammengefasst, um welches

sprachliche Mittel oder um welches sprachliche Phänomen, was passierte da mittels Sprache?

Lukas: Ja, also ((0,5s)) wie schon am Anfang gesagt, ...

Interviewer: Hm.

Lukas: ... sind ((0,5s)) die meisten dieser Wörter ähm Metaphern.

Interviewer: Also dir war auch bewusst, dass es hier Metaphern sind?

Lukas: Ja.

Interviewer: Schon seit dem ersten Beispiel?

Lukas: Ja, genau.

Interviewer: Okay. Gut.

Lukas: Ich wollt das jetzt nicht nur noch immer erwähnen und deswegen.

Interviewer: Okay. Aber dir war immer klar, das ist irgendwie so ein bisschen / bisschen metaphorisch?

Lukas: Ja.

Interviewer: Ähm, ((1s)) fällt dir sowas Metaphorisches im Alltag auf oder ähm achtest du da eigentlich weniger drauf?

Lukas: Also ich geh mal davon aus, dass wir viele Begrifflichkeiten [sic; *Ausdrücke*] ähm metaphorisch verwenden, ...

Interviewer: Hm.

Lukas: ... nur ähm wir achten jetzt wahrscheinlich nicht jetzt auf jedes Einzelne oder auf jede einzelne Metapher, die wir ähm persönlich verwenden oder so.

Interviewer: Hm. Das ist dann ((...)) /

Lukas: ... oder die auch andere verwenden, weil die uns ...

Interviewer: Hm.

Lukas: ... schon geläufig ähm vorkommt oder die wir schon geläufig wahrnehmen.

Interviewer: Dann überlegt man auch oft gar nicht mehr, was eigentlich dahintersteckt, ne, ...

Lukas: Ja.

Interviewer: ... sowas wie mit der Nussschale, dass / dass man überlegt, was / was soll denn das eigentlich.

Lukas: Ja ((lacht)).

Interviewer: Okay. Sehr schön. Dann sind wir jetzt wirklich zum Ende ähm / am Ende angekommen. Vielen Dank. Wir haben doch ein bisschen / ((Ende der Aufnahme))

3.3 Transkript „René“

3.3.1 Einführung

Interviewer: Hier auch, damit das doppelt abgesichert ist und dann kann man starten. Also das Erste, dann das Nächste und so weiter.

René: Okay.

3.3.2 Flüchtlingsstrom

René: ((liest))

René: Okay.

Interviewer: Also jetzt geht's mir hier um das Wort *Flüchtlingsstrom*. Kennst du das?

René: Ja.

Interviewer: Okay. Was bedeutet das für dich hier?

René: Also *Flüchtlingsstrom* würd ich so genauso assoziieren wie *Flüchtlingswelle*, ...

Interviewer: Hm.

René: ... weil halt das *Strom* und *Welle* bindet [sic] man ja eigentlich etwas sehr Schlechtes oder etwas, was einem schaden könnte, ...

Interviewer: Hm.

René: ... und jetzt diese *Flüchtlings-* / *der Flüchtlingsstrom*, der halt dann nach 'ner Zeit halt aus dem Iran, Irak, aus Polen, aus Russland oder aus ganz vielen öst- / aus / aus dem Land aus dem Osten, aus den südländischen Ländern, ähm die [sic] halt dann die ganzen Migranten oder Flüchtlinge alle kommen und dieses *Strom* macht das irgendwie ein bisschen negativ, dieses *Flüchtlingsstrom*, weil ja die Flüchtlinge eigentlich für die Wirtschaft und für das alles ja eigentlich ein sehr Positives ist, außer dass jetzt halt es viele, jetzt streif ich ein bisschen vom Thema ab, dass ein bisschen / dass viele so rechtsextremistisch sind und diese dann halt raushaben wollen, nur weil sie ja nicht die gleiche Kultur haben wie wir, und dass halt dieses *Flüchtlingsstrom* irgendwie sehr negativ gedeutet wird.

Interviewer: Okay. Was bedeutet das denn für dich, wenn du das nochmal so dir genauer anschaust, also was heißt eigentlich *Flüchtlingsstrom*?

René: Ja, *Flüchtlingsstrom* ist, dass halt ganz viele Flüchtlinge auf einmal → /

- Interviewer: Wieso „ganz viele“? ((...)) Wo steckt das drin?
- René: Ja, das ist *Flüchtlingsstrom* / also nicht mal / nicht mal ganz viele, sondern, dass in einem Zeitraum ((1s)), ja eigentlich schon / schon eine gewisse Menge an Personen aus ihrem Land geflüchtet sind, durch dieses *Strom*, dass halt / ein *Strom* ist ja ((1,5s)) so / so ähnlich wie so 'ne Schlange bei 'nem Supermarkt oder so, dass halt dort halt ganz viele Leute warten und dann irgendwann mal in das Land reinkommen können.
- Interviewer: Kennst / ähm welche Bedeutungen von *Strom* kennst du?
- René: Es gibt einmal den elektrischen Strom, ...
- Interviewer: Hm̃.
- René: ... der halt sehr weh tun kann, wenn man ihn berührt, aber jetzt auch sehr gut für die Menschen ist, dadurch, dass man halt ihre Handys, ihr [sic] Computer, alles aufladen kann, ...
- Interviewer: Hm̃.
- René: ... und dieser Strom, der halt im Wasser / der halt dafür sorgt, ...
- Interviewer: Hm̃.
- René: ... dass halt sich die ganzen / dass halt Wasser in diesem einen See oder in dem anderen See, dass halt so ein / das Wasser strömt halt ...
- Interviewer: Hm̃.
- René: ... in dieses andere Gewässer.
- Interviewer: Und welche Bedeutung von *Strom* ist hier relevant?
- René: Ich glaube, das mit dem Wasser, dass halt dort die ganzen Flüchtlinge dort angeschwommen kommen oder alle angeströmt werden.
- Interviewer: Okay. Du kanntest das Wort, also den Ausdruck schon im Prinzip und brauchtest / brauchtest du noch Zusammenhang, also Textzusammenhang, um das zu verstehen oder ging das eigentlich ohne?
- René: Nee.
- Interviewer: Das ging auch ohne, weil du jetzt auch zum Beispiel auf die Flüchtlingskrise angespielt hast, ähm wo ja Menschen aus Ländern außerhalb Europas gekommen sind, hier, in dem Textbeispiel, geht's ja eigentlich um Deutschland selbst. Also die BRD, die Bundesrepublik Deutschland, und die DDR, ne.
- René: Ja, ja.
- Interviewer: Und da ging's um das Fliehen der Ostbürger sozusagen in den Westen, um diese Migration ging's da und Fluchtbewegung, aber eigentlich nicht um den

Flüchtlingsstrom, den wir aktuell so erlebt haben und zum Teil noch wieder erleben. Okay. Gut. Gab's da irgendwas Unbekanntes? Alles sonst verstanden?

René: Ja.

Interviewer: Gut. Dann gucken wir auf die Nummer Drei.

3.3.3 Asyl-Lotterie

René: ((liest))

René: Hm̄ ((überlegend)). Also *die sogenannte Asyl-Lotterie*, also *Lotterie* ist halt ein Glücksspiel ...

Interviewer: Hm̄.

René: ... und dadurch, dass halt die / *Asyl* ist ja, glaub ich, dieses ähm / diese Politik oder das, was man halt macht oder diese Regeln, die halt diese Flüchtlinge einbehalten [sic] müssen mit diese / das, was halt Europa mit den Flüchtlingen vorhat und wie halt diese Flüchtlingspolitik funktioniert ...

Interviewer: Hm̄.

René: ... und dadurch, dass halt ((...)) / diese Flüchtlingspolitik ist sehr sch / ((...)) sehr scharf kritisiert wird und dass halt *die sogenannte Asyl-Lotterie* / dass halt es ein sehr / es ist ein Glücksspiel, es ist halt zufällig, ...

Interviewer: Hm̄. Hm̄.

René: ... irgendwann mal wird es klappen, aber es wird halt sehr häufig nicht klappen.

Interviewer: Und hast du das schon mal vorher gehört oder gelesen?

René: ((4s)) Glaub schon, ...

Interviewer: Hm̄.

René: ... aber ich würd's nicht mit hundertprozentiger Sicherheit sagen.

Interviewer: Also es ist auf jeden Fall nicht super geläufig, ne.

René: Nee.

Interviewer: Das ist etwas eher, was man seltener antrifft. Du konntest aber das dennoch erschließen und verstehen, ...

René: Ja.

Interviewer: ... brauchtest du dafür Zusammenhang oder reichten dir die Wörter selbst?

René: Die Wörter reichen, weil ich ja weiß, was *Lotterie* ist.

Interviewer: Ja.

René: Und wenn man halt / und was *Asyl*, dann kann man das ja eins zu eins verbinden ...

Interviewer: Hm̃.

René: ... und dann eine Interpretation oder halt einfach das Wort dann herausfinden.

Interviewer: Okay. Und diese Anführungsstriche und das Wort *sogenannte, die sogenannte* und dann kommt ja in Anführungsstrichen *Asyl-Lotterie*, hast du darauf geachtet? Hat dir das geholfen, oder?

René: Ja, *Asyl, die sogenannte Asyl-Lotterie*, das ist halt durch diese Anführungsstrichen [sic] / das ist ja / ((...)) es ist / also *die sogenannte Asyl-Lotterie*, man meint es halt nicht so, aber ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

René: Das ist halt ein anderes / eine Umschreibung von dem ((unv.)), was man halt damit auswirken [sic] möchte.

Interviewer: Okay. Sehr gut. Dann können wir direkt zum Nächsten.

Interviewer: ((Unterbrechung durch Lehrerin))

Interviewer: Gut, ja. Danke nochmal überhaupt fürs Mitmachen, aber wir sind jetzt auch fast durch, ...

René: Alles gut.

Interviewer: ... denn so viel ist es nicht mehr. Hast du schon Nummer Sieben gelesen?

René: Nein, noch nicht.

Interviewer: Noch nicht. Okay. Sind doch bei Sieben oder bin ich ((...)) /

René: Ja.

Interviewer: Ja. Gut.

3.3.4 *Nussschale*

René: ((liest))

René: Ja, okay.

Interviewer: Hm̃.

René: Ja, *Nussschale* ist ja jetzt ((1s)) / 'ne Nussschale ist ja auch schon sehr hart, aber trotzdem ist halt sehr klein und ...

Interviewer: Hř.

René: ... es ist halt kein / nicht so viel Platz dort, um halt / dass halt Henry Mafarna ...

Interviewer: Hř.

René: ... tausende Kilometer halt ((...)) wahrscheinlich von den Kanarischen Inseln über das Meer dann zu Europa. Das ist halt sehr / das ist sehr unsicher und wie wir ja schon mit dem ((blättert zurück)) ((2s)) „[d]och auf dem Meer lauert der Tod“ / kann man das ja auch ein bisschen damit verbinden, ...

Interviewer: Hř.

René: ... weil halt durch diese Nussschale ist halt sehr wenig Sicherheit auf dem Meer, also bietet / diese Nussschale bietet halt sehr wenig Sicherheit aufm Meer.

Interviewer: Hř. Und / also du kennst 'ne Nussschale?

René: Ja.

Interviewer: Was ist hier mit *Nussschale* gemeint? Hier steht „[i]n einer Nussschale will er von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen“.

René: Ja, ja. ((2s)) Wahrscheinlich dieses kleine Boot, das sie / oder das kleine Schiff, das sie / womit sie den / das Meer überqueren.

Interviewer: Ein kleines Boot, ja. Warum „klein“ und ähm warum „Boot“?

René: Ja, in einer Nussschale wär's ja halt sehr, sehr schwierig, ...

Interviewer: Hř.

René: ... dort irgendwo Platz zu nehmen, ein Mensch halt schon → /

Interviewer: Da passt ein Mensch nicht so wirklich rein.

René: Ja. Und durch 'ne Nussschale / 'ne Nussschale ist halt sehr klein, da passen nicht viele Menschen rein und dann würd ich das halt, wenn der ja von den Kanarischen Inseln, das sind ja Inseln, das heißt, da ist ja kein richtiger Verbund zu einem anderen Land, ...

Interviewer: Hř.

René: Weswegen die halt irgendwo [sic] flüchten müssen, wo ((...)) / und die einzige Möglichkeit ist ja halt ein Boot, weswegen man dort halt die Verbindung setzen könnte, dass halt die Nussschale als ein sehr kleines Boot dargestellt wird.

Interviewer: Und was haben die Nussschale und das Boot gemeinsam, warum man das dann überhaupt sagen kann?

René: Ja, die sind halt ((1s)) / wenn man halt 'ne Nussschale aufbricht, dann hat man so die Hälfte von der Nussschale ...

Interviewer: Hř.

René: ... und man kann halt dort / dort ist es wahrscheinlich wasserdicht, ...

Interviewer: Hř.

René: ... die / da kann kein Wasser durchkommen und man / die Möglichkeit würde bestehen, dass man halt von Punkt A nach Punkt B dort / wo [sic] damit reisen wird.

Interviewer: Hř. Genau. Kanntest du das denn, dass man *Nussschale* auch zu 'nem kleinen Boot sagt?

René: Ja, ja. Ja.

Interviewer: Also musstest du nicht komplett erschließen.

René: Nee.

Interviewer: Okay. Gut. Dann können wir auf das Nächste schauen.

René: ((liest))

3.3.5 *Schmiermittel*

René: ((liest))

René: Also „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“. *Schmiermittel* ist ja meistens etwas, was halt hilft, → /

Interviewer: Was ist ein Schmiermittel? Kannst du das so → /

René: Ich glaub, *Schmiermittel* ist, wenn ((...)) man halt ((2s)) / äh, etwas kaputt ist ...

Interviewer: Hř.

René: ... und ((1s)) dann benutzt man halt dieses Schmiermittel oder wenn halt etwas rostig oder irgendwie so ist, dass halt das weggeht oder dass halt das, was kaputt ist, wieder zusammengemacht wird, weil → /

Interviewer: Kennst du ein prototypisches Schmiermittel, was man so immer nimmt?

René: Pfff ((überlegend))! ((1s)) Nee, dafür bin ich nicht so handwerklich begabt.

Interviewer: Weiß nicht, wenn die Scharniere der Tür quietschen?

René: Ja, dann Öl oder so.

Interviewer: Hř. Das [sic; Kopula fehlt] 'n Schmiermittel. Ja.

René: Okay. Dann ((0,5s)) dadurch, dass halt ((1s)) dieses Schmiermittel / dass halt Respekt halt dann, würd ich sagen, ((1s)) das Öl ist und die Gesellschaft dann

durch dieses Öl / also die Gesellschaft ist dann dieses / die Tür oder die Klinke und wird dann halt mit dem Öl wieder richtig gemacht, sodass es halt nicht mehr quietscht.

Interviewer: Hñ.

René: Und das halt auf die Kultur und die / den Respekt. Im Gegensatz zu den ganz neuen Kulturen, die hier halt dann in Deutschland eingemischt werden durch diese Flüchtlingspolitik, ...

Interviewer: Hñ.

René: ... wenn halt ((1s)) / ist halt Respekt gegenüber jedem ((...)) halt das wirklich jetzt Schmiermittel, ...

Interviewer: Hñ.

René: ... wobei ich den Aus / das, was ich / was er sagte, so ((1s)) das stimmt ziemlich sehr. Respekt sollte ja eigentlich jeder gegenüber jedem, egal welche Kultur, welchem Land oder was auch immer, dazugehören [sic].

Interviewer: Genau. Kannst du das, dass man das so sagt, schreibt oder war das jetzt neu?

René: Ja, also mit *dem Schmiermittel* ((1s)) wusst ich schon, dass man das so halt manchmal sagt, ...

Interviewer: Hñ.

René: ... aber so in diesem Kontext oder dem Satz, dass Respekt das gesellschaftliche Schmiermittel ist, genau den hab ich noch nicht → /

Interviewer: Ja. Noch nie gehört, okay. Und wie würdest du *Reibung* hier noch zu guter Letzt verstehen? „[O]hne das ständig Reibung entstehen würde“?

René: Ja, dadurch, dass halt ähm ((1s)) / durch diese Reibung ((1,5s)) geht halt / es kommt ja wieder dieses Quietschen ((2s)) ähm / oder ((liest sich den Textauschnitt noch einmal durch)) / ((5s)) ja, durch dieses Schmiermittel entstehen halt keine Reibungen ...

Interviewer: Hñ.

René: ... und diese Reibung, das ist halt so dieses / diese Fehler, diese Gefahr, dass halt irgendwas missläuft [sic] oder dass halt dort halt dieses Problem darstellt.

Interviewer: Genau. Das sind so Konflikte in der Gesellschaft im Prinzip.

René: Ja.

Interviewer: *Reibereien* sagt man ja auch, ne.

René: Ja, ja.

Interviewer: Gut. Dann haben wir noch ein Letztes, die Nummer Zehn, das „Denken in Schubladen“.

3.3.6 Abschluss

René: Ja, ja.

Interviewer: Was war das sprachliche Phänomen?

René: Durch / es wurden halt sehr viele ((2s)) Interpreta / also man musste durch dieses *der kam aus demselben Topf* / musste man halt sehr viel drüber nachdenken, wie halt / was er meint, ...

Interviewer: Hm.

René: ... dass halt durch sprachliche Mittel ...

Interviewer: Hm.

René: ... man etwas ausdrücken kann ((1,5s)) / etwas schreiben kann, was eigentlich im ersten Sinne ...

Interviewer: Hm.

René: ... nicht das ist, was man eigentlich ausdrückt.

Interviewer: Du hast das Phänomen der Metapher auch schon thematisiert.

René: Metapher, ja.

Interviewer: Habt ihr schon über Metaphern in der Schule gesprochen?

René: Ja. Weil wenn man zum Beispiel so *mein Schwein pfeift* oder so sagt, ...

Interviewer: Ja.

René: ... dann meint man ja nicht unbedingt genau, dass ein Schwein pfeift, sondern dass halt irgendwie ((0,5s)) / ja, das ist halt immer 'ne andere Bedeutung, ...

Interviewer: Hm.

René: ... das ist halt 'ne Art Vergleich, aber trotzdem ((...)) werden halt andere Begriffe dafür benutzt.

Interviewer: Hm. Sehr schön. Und weißt du noch, wann ihr das ungefähr gemacht habt?

René: Pfff ((überlegend))!

Interviewer: Also nur grob so die Stufe vielleicht?

René: Also wir haben ((1s)) / Neunte oder Achte ((1s)), ...

Interviewer: Hñ.

René: ... weil da fing's an mit ((...)) Analysen ...

Interviewer: Hñ.

René: ... und durch Analysen muss man rhetorische Mittel untersuchen ...

Interviewer: Ah, okay. Hñ.

René: ... und rhetorische Mittel sind ja Alliteration, Paradox, Antithese und so weiter ...

Interviewer: Ja.

René: ... und Metaphern.

Interviewer: Und da kam die Metapher auch vor?

René: Ja.

Interviewer: Kannst du noch einmal 'ne Kurzdefinition / deine Definition einer Metapher nochmal sagen, damit ich das auch festhalte.

René: Also 'ne Metapher würd ich jetzt ((0,5s)) so ((1s)) / so deuten, dass es eine sprachliche ((0,5s)) Deutung von etwas ist, ...

Interviewer: Hñ.

René: ... was man / also am Ende kommt halt das / was anderes raus, was man eigentlich aufgeschrieben hat.

Interviewer: Hñ.

René: Das halt 'ne sprachle / sprachliche Deutung ist, von etwas, was man halt im ersten Moment nicht so meint, aber im zweiten Moment halt dann das ergibt.

Interviewer: Okay. Sehr schön. Vielen Dank. Dann kann ich alles ausstellen. Dann dank- /

4. DaZ-SuS, Gruppe A

4.1 Transkript „Adalya“

4.1.1 Einführung

Interviewer: Record. Ja, jetzt funktioniert's. So, jetzt aber. Also, ich muss das einmal aufnehmen, dann kann ich das mir anhören und wieder nachher aufschreiben, was gesagt worden ist. Um das zuordnen zu können, was du hier ausgefüllt hast mit diesen sprachbiografischen Fragebögen, brauche ich noch einmal deinen Namen. Sagst du ihn mir noch einmal kurz?

Adalya: Adalya.

Interviewer: Adalya. Also A und dann S ist der Nachname, mit S beginnend. Dann bist du da, das ist richtig, okay. Gut, ich erklär dir kurz, was wir machen. Das dauert ungefähr so zwischen 30 und 40 Minuten, schätze ich mal. Mh, ich gebe dir gleich hier so / so Zettel, das sind zehn Schulbuchtextausschnitte aus verschiedenen Schulbüchern zu den Unterrichtsfächern zum Beispiel Politik und Wirtschaft oder auch Sozialkunde. Für die Sekundarstufe I ist das auch, ne, also für euer Alter ungefähr und es geht um die Themen Flucht und Migration. Verstehst du, was *Migration* heißt?

Adalya: Mhmh ['è'è] ((Verneinung)).

Interviewer: Nee? Das sag ich dir am besten. Weißt du denn, was *Flucht* und *Flüchtlinge* und *fliehen* und sowas heißt?

Adalya: Ja, *Flüchtlinge* schon.

Interviewer: Das kennst du schon, ne. *Migration* ist eigentlich so der Oberbegriff für alles. Wenn zum Beispiel Menschen in ein anderes Land gehen, dann sind das auch Migranten. Das ist *Migration*. Das meint so Wanderungsbewegungen zwischen den Ländern oder Kontinenten und so weiter. Man sagt *Immigrant*, wenn ein Mensch in das Land kommt, also wenn Menschen nach Deutschland kommen, dann sind das Immigranten oder Einwanderer, Zuwanderer. Wenn wir aus Deutschland irgendwo anders hingehen, dann sind wir Auswanderer oder Emigranten. Ja und insgesamt auch Flüchtlinge, das sind alles Migranten. Wird aber noch einmal erklärt. Okay. Was wir machen ist, du liest gleich einmal diese zehn Textstellen. Du kannst leise oder laut lesen, wie du selber möchtest. Laut lesen ist gut, weil ich dann sehe, ob du mit bestimmten Wörtern Schwierigkeiten hast. Du kannst aber auch einfach nach diesen Wörtern fragen und sagen, ich lese lieber leise für mich. Leise lesen hat den Vorteil, dass du dich vielleicht ein bisschen besser konzentrieren kannst darauf. Also das entscheidest du, wie du dich besser fühlst, ja? Ob du lieber laut oder leise liest. Und dann gibt es hier bei diesen Textausschnitten so unterstrichene Wörter, manchmal nur ein Wort, manchmal mehrere und ich frage dich dann, verstehst du das. Und du musst das erklären, ja? Es ist wichtig, ich hab keinen Gehirnschanner, ich kann nicht in deinen Kopf hinein gucken. Deswegen musst du alles, was du so denkst, in diesem Prozess des Entschlüsselns, was das eigentlich heißt, des Verstehens, musst du dann am besten laut sagen. Das ist so meine Möglichkeit, in deinen Kopf doch ein bisschen rein zu gucken. So ein kleines Fenster in den Kopf, was da eigentlich

beim Verstehen passiert. Wir probieren das einfach mal. Und wie gesagt, wenn du ein Wort nicht verstehst, du kannst immer fragen. Das ist kein Problem. Und ob du leise oder laut liest, das machst du dann selber. Also das entscheidest du selbst.

4.1.2 *Flüchtlingsstrom*

Adalya: Sollen wir das jetzt auch vorlesen?

Interviewer: Ja ja, genau. Genau. Also wie das erste Beispiel jetzt.

Adalya: *DDR*?

Interviewer: Oh, die DDR, ja. Das ist eine Abkürzung und das steht für die Deutsche Demokratische Republik. Das ist so ein bisschen deutsche Geschichte. Früher war Deutschland ((...)) / gab es zwei Deutschländer sozusagen. Einmal den westlichen Teil und den östlichen Teil. Nach dem zweiten Weltkrieg. Und im Osten, das hieß dann Deutsche Demokratische Republik oder DDR und links, im Westen, das heißt es ja bis heute noch, Bundesrepublik Deutschland. Und jetzt ist alles eins wieder, früher war das zweigeteilt.

Adalya: Okay. Okay.

Interviewer: Gelesen?

Adalya: Hm.

Interviewer: Also ich frage mich, wie verstehst du *Flüchtlingsstrom*, dieses Wort?

Adalya: Ja, das das Flüchtling von Flüchtling, das Strom?

Interviewer: Ja. Also *Flüchtling* kennst du, ne?

Adalya: Ja.

Interviewer: Und *Strom* auch?

Adalya: Ja.

Interviewer: Was ist *Strom* hier für dich?

Adalya: Elektrisch?

Interviewer: Ah, so Elektrizität, ne? Zum Aufladen so wie da jetzt, ne? Ich lade ja gerade Batterien auf. Hm. Das ist Strom. Und was soll dann *Flüchtlingsstrom* heißen?

Adalya: Das ist so von Flüchtling das Strom, so von Flüchtling das Strom ist dann.

Interviewer: Von Flüchtlingen der Strom?

Adalya: Ja.

Interviewer: Also dass die Strom benutzen oder machen oder was?

Adalya: Ja.

Interviewer: Sowas in der Richtung?

Adalya: Hñ.

Interviewer: Und verstehst du dieses Wort *unterbinden*? Die Regierung, die DDR-Regierung, versucht ja, diesen Flüchtlingsstrom zu unterbinden.

Adalya: Nein.

Interviewer: Nee?

Adalya: Nicht so ganz.

Interviewer: Das heißt sowas wie stoppen.

Adalya: Ach so.

Interviewer: Die wollen also verhindern, dass Flüchtlinge kommen weiterhin. Ja? Also *Flüchtlingsstrom* hast du noch nie gehört?

Adalya: Nein.

Interviewer: Nee? Konntest du das denn hier aus dem Zusammenhang irgendwie verstehen?

Adalya: Das war irgendwie so durcheinander.

Interviewer: So ein bisschen durcheinander? Kannst du sagen, warum das durcheinander war?

Adalya: Ja. Da sind einfach so verschiedene Sachen.

Interviewer: So verschiedene Sachen sind da? Also du kanntest jetzt die DDR-Regierung nicht zum Beispiel, ne, die deutsche Geschichte vielleicht auch nicht und *Flüchtlingsstrom* hast du auch noch nie gehört und *unterbinden* kennst du auch nicht, also das ist dann natürlich schwer, das zu verstehen. *Flüchtlingsstrom* heißt einfach nur, dass ganz viele Flüchtlinge kommen in ein Land, wie in Deutschland zum Beispiel oder nach Deutschland, und die Regierung / *Regierung* kennst du aber? Ja? Die hat gesagt: ...

Adalya: Ja.

Interviewer: ... Stopp! Wir müssen das jetzt stoppen, dass ganz viele Flüchtlinge kommen. So war das gedacht. Okay. Probieren wir mal die Nummer drei.

4.1.3 Asyl-Lotterie

- Adalya: Ja. Das ist so eine Karte, wenn die Flüchtlinge zu Deutschland dürfen, das ist so eine Karte.
- Interviewer: Eine Karte? Wie meinst du Karte?
- Adalya: Blatt.
- Interviewer: Also so ein Blatt Papier quasi?
- Adalya: Hm̃.
- Interviewer: Du meinst bestimmt so eine Art Formular, so einen Asyl-Antrag oder so ein Schreiben von der Stelle, die dann quasi Asyl genehmigt oder Bleiberecht vergibt und sowas. Ja, das kann sein.
- Adalya: Ja. Hm̃.
- Interviewer: Genau. Also *Asyl* ist, wenn die Flüchtlinge nach Deutschland kommen, und dann fragen sie, in unserem Land gibt es Krieg, dürfen wir hierbleiben. Ja?
- Adalya: Ja.
- Interviewer: Das ist also so ein Anspruch auf Schutz und Bleiberecht, kann man sagen, also dass die hierbleiben dürfen und vor dem Krieg weggehen können. Okay. Dann schau mal, ob du das verstehst. Das sind Asyl-Verfahren, die hier beschrieben werden.
- Adalya: *Asyl-Lotterie*?
- Interviewer: Das Wort verstehst du nicht?
- Adalya: Ja.
- Interviewer: Weißt du, was eine Lotterie ist?
- Adalya: Das frag ich ja.
- Interviewer: Das fragst du ja? Also das weißt du nicht?
- Adalya: Ja.
- Interviewer: Kennst du denn *Lotto*?
- Adalya: Ja. *Lottogewinn*?
- Interviewer: *Lottogewinn*. Ja. Was ist das? Kannst du das erklären?
- Adalya: Ja, zum Beispiel, wenn man was gewinnt, Verlosung so ((...)).

Interviewer: So, ja, ja genau. Das ist auch *Lotterie* im Prinzip. *Lotterie* meint dieses große Gewinnspiel und *Lotto* ist, was man so kennt aus, weiß ich nicht, den Nachrichten zum Beispiel.

Adalya: Dass man Asyl gewinnt, soll das heißen?

Interviewer: So verstehst du das jetzt, ja?

Adalya: Ja.

Interviewer: Ja.

Adalya: Ich versteh das nicht, was meinen die mit *Verfahren*?

Interviewer: Mit *Verfahren*?

Adalya: Ja.

Interviewer: Das ist wie ein Prozess. Kennst du *Prozess*, das Wort? Ein Verfahren ist ((...)) / also, da gibt es einen Anfang und ein Ende und dazwischen, also von Anfang bis Ende, das nennt man dann *Verfahren*.

Adalya: Hm.

Interviewer: Also man startet dann, also ich erklär das an dem Beispiel nochmal mit dem Asyl-Beantragen. Die Flüchtlinge kommen nach Deutschland und sagen, wir sind jetzt hier, oder müssen registriert werden, und dann startet das Verfahren, also dieser Prozess.

Adalya: Okay.

Interviewer: Und dann entscheidet ein Richter und so weiter, ob die Menschen denn hierbleiben dürfen und dann ist dieser Prozess beendet. Das Asyl-Verfahren ist beendet.

Adalya: Ja.

Interviewer: Ja. Das meint *Verfahren* so ein bisschen. Ich weiß, das ist schwer zu erklären, aber vielleicht verstehst du das ein bisschen.

Adalya: Okay.

Interviewer: Worum es mir geht, ist, wie verstehst du jetzt dieses *Asyl-Lotterie*? „Die Asyl-Lotterie soll beendet werden“, steht da ja. Was soll das heißen?

Adalya: Dass die aufhören, das zu machen?

Interviewer: Und was genau?

Adalya: Dass die nicht mehr so Lotterien ((unverständlich))?

Interviewer: Wieso sagen die denn, dass ein Asyl-Verfahren eine Lotterie ist? Also wie Lotto-Spielen. Hast du eine Idee, warum die das sagen? Oder schreiben besser gesagt?

Adalya: Weil die es ja geben ((auch sehr unverständlich)).

Interviewer: Weil was?

Adalya: Weil wir die Asyl geben.

Interviewer: Weil die das Asyl geben? Also verleihen, so meinst du?

Adalya: Hm̃.

Interviewer: Das Asyl-Recht. Ja. Also da steht ja ein bisschen was über diese Verfahren, ne? Wenn man zum Beispiel als Flüchtling nach Deutschland kommt, dann gibt es das eine Verfahren. Das eine System meinerwegen. In Polen und so weiter gibt's ein anderes System.

Adalya: Hm̃.

Interviewer: In Frankreich wieder ein anderes. Und je nachdem, wo die Flüchtlinge hinkommen, das eine ist gut, das andere System ist schlecht und das andere System ist auch schlecht. Das heißt, die müssen Glück haben wie beim Lotto-Spielen, ob das ein gutes System oder ein schlechtes System ist. Und die wollen jetzt alles gleichmachen, damit alles gut ist, aber nicht gut oder schlecht. Ja, also dass die nicht so Lotto spielen müssen sozusagen, also das meinen die nicht wörtlich, ne, sondern dass für alle gleiche Rechte gelten.

Adalya: Hm̃.

Interviewer: So ist das gemeint. Hast du dieses Wort schon einmal gehört? *Asyl-Lotterie*?

Adalya: Wie man das verteilt hier?

Interviewer: Nee, also ob du das Wort schon mal gehört hast oder gelesen.

Adalya: Ja. Schon mal gehört.

Interviewer: Du hast das sogar schon mal gehört?

Adalya: Ja. Nicht so ganz. Nicht so mit der Lotterie.

Interviewer: Also nicht mit der Lotterie? Aber *Asyl* kanntest du schon ein bisschen?

Adalya: Ja. Hm̃.

Interviewer: Ja, okay. Dann fahren wir mal weiter fort mit Nummer Sieben.

4.1.4 *Nussschale*

Adalya: *Nussschale*?

Interviewer: Kennst du eine Nussschale?

Adalya: Nein.

Interviewer: Eine Nuss kennst du aber, oder?

Adalya: Ja. Ah, *Nussschale*.

Interviewer: Hm̃.

Adalya: Hm̃. *Mauretanien*?

Interviewer: Mauretanien ist ein Land in Afrika. Oben, an der Spitze Afrikas.

Adalya: Hm̃. *Liberien*?

Interviewer: Ja. Das ist auch in Afrika. Also, so Mauretanien und Libyen, das ist dann so nordwestlich in Afrika. Ne, du kennst ja den Kontinent Afrika.

Adalya: Hm̃.

Interviewer: Ja, und dann, wenn man sich das als Kontinent vorstellt, ((...)) ich kann nicht so gut malen, aber dann hast du hier quasi Afrika und hier dann Libyen und Mauretanien.

Adalya: Ja, ach so.

Interviewer: Und hast du schon weitergelesen?

Adalya: Nein.

Interviewer: Also dann lies erstmal.

Adalya: Okay.

Interviewer: Hm̃. Fertiggelesen?

Adalya: Hm̃.

Interviewer: Dann sind ja diese Kanarischen Inseln.

Adalya: Hm̃.

Interviewer: Das sind so kleine Inseln, die sind hier. Ja? Und da steht ja, dieser Mann, der Henry Mafarna, der will fliehen von hier, Afrika, nach da, auf die Kanarischen Inseln. Ja?

Adalya: Okay.

Interviewer: Und der will deswegen dahin fliehen, weil die Kanarischen Inseln zu Europa gehören, die gehören nämlich zu Spanien. Okay? Also, wie verstehst du dieses Wort *Nussschale* hier?

Adalya: Dass das eine Nussschale ist?

Interviewer: Also da steht ja, der Mann, Henry Mafarna, will in einer Nussschale von hier nach da fliehen. Auf die Inseln fliehen.

Adalya: Ach so. Glaub, eine Nussschale geht ja nicht.

Interviewer: Das geht nicht in einer Nussschale, ne? Warum geht das nicht in einer Nussschale?

Adalya: Nussschale ist klein.

Interviewer: Stimmt. Ist viel zu klein. Da passt ja kein Mann rein, ne?

Adalya: Ja.

Interviewer: Wofür / was könnte denn die Nussschale bedeuten dann?

Adalya: Vielleicht hat der aus Nussschale eine Boot gebaut?

Interviewer: Ein Boot gebaut?

Adalya: Ja.

Interviewer: Ja. Das könnte er machen, dann so aus Nussschalen ein Boot bauen. Das meinen die aber gar nicht. *Nussschale* meint hier ein Boot. Ja? Also *Nussschale*, das Wort *Nussschale*, steht hier für das Wort *Boot*. Die benutzen nur nicht das Wort *Boot*, sondern sagen *Nussschale*. Wenn ich zu einem Boot / also stell dir jetzt mal so ein Boot vor.

Adalya: Ja.

Interviewer: Wenn ich zu einem Boot *Nussschale* sage, was für eine Art von Boot stellst du dir dann vor?

Adalya: Von einer Nussschale.

Interviewer: Aus einer Nussschale gemacht, also aus dem Material quasi.

Adalya: Hm.

Interviewer: Du hast das aber vorhin schon richtig gesagt. Das ist ein sehr kleines Boot, weil eine Nussschale ja auch so klein ist. Ja also, wenn ich zum Boot *Nussschale* sage, dann ist das ein sehr kleines Boot.

Adalya: Wie soll der passen?

Interviewer: Ja, aber also es ist keine echte Nussschale. Das ist klar, das muss ja passen. Das hast du ja richtig gesagt, ne. Aber ich kann zu einem Boot ja *Nussschale* sagen. Was ich dann damit meine, ist, dass das Boot halt sehr klein ist. Das ist nach wie vor ein Boot, in dem Menschen fahren können, aber dieses Boot ist klein und vielleicht auch nicht so gut. Das meinen die hier. Ja? Hast du das schon mal gehört? *Nussschale* für ein Boot? Nee, ne?

Adalya: Nein.

Interviewer: Und *Nussschale*? Das Wort hast du aber vielleicht schon einmal gehört?

Adalya: Ja.

Interviewer: Du kanntest ja *Nuss*, ne. Also dann hast du gesagt, ah *Nussschale*, so hast du das ja gesagt.

Adalya: Hm̃.

Interviewer: Okay? Gut. Wir schauen uns die nächsten an. Noch drei Stück und dann sind wir fertig. Acht, Neun und Zehn noch. Erstmal die Nummer Acht.

4.1.5 *Schmiermittel*

Adalya: ((liest laut)) Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen. Der ((...)) ((Lese- und Ausspracheschwierigkeiten)) /

Interviewer: Der Psychologe. *Psychologe*. Hast du noch nie gehört? Ein Psychologe, der befasst sich mit der Psyche, also mit allen Vorgängen in deinem Kopf. Das ist wie eine Art Arzt, aber der guckt nicht, warum dir hier etwas weh tut oder da was weh tut, sondern der guckt auf deinen Kopf. Was im Gehirn passiert und wie es dir geht emotional und so weiter. Solche Sachen. Das ist ein Psychologe.

Adalya: Okay. Quakebe... ((...)) /

Interviewer: Das ist ein Name. Ein schwieriger Name.

Adalya: *Reibung. Reibung.*

Interviewer: *Reiben* kennst du ja?

Adalya: Okay.

Interviewer: Okay. Verstehst du diesen Satz? „Reibung ((...))“ / ach, *Reibung* sag ich schon. „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Adalya: Ja, so ein bisschen. Dass Respekt so gesellschaftlich ist, so ein bisschen.

Interviewer: Ja. Kennst du das Wort *Schmiermittel* auch?

Adalya: Ja.

Interviewer: Was ist denn das?

Adalya: Mit was man schmiert.

Interviewer: *Schmiert*? Zum Beispiel? Kannst du ein Beispiel geben?

Adalya: Mit ein Stift kann man irgendwo schmieren.

Interviewer: Ach so. So schmieren mit dem Stift, wenn man schreibt, ne.

Adalya: Ja.

Interviewer: Kann man so ein bisschen schmieren.

Adalya: Ja. Irgendwas an die Wand schmieren.

Interviewer: An die Wand schmieren, sowas, ja? Wenn zum Beispiel die Tür, die ist ja da eingehakt, ne, in diesen Scharnieren, wenn man die so auf und zu macht, und die quietscht total schlimm, so krrr ((Onomatopoetikum)), quietsch, ne, ...

Adalya: Hñ.

Interviewer: ... dann kann man ein Schmiermittel nehmen und tut das dann hier hin und dann quietscht das dann nicht mehr so schlimm, ne. Das wäre dann so ein Schmiermittel. So Öl ist ein Schmiermittel zum Beispiel. *Respekt*, das Wort kennst du aber, ne?

Adalya: Hñ.

Interviewer: *Gesellschaft* auch?

Adalya: Ja.

Interviewer: Kannst du verstehen, warum die hier schreiben, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Adalya: Vielleicht, dass die so sagen, Respekt ist so, dass alles so verbessert muss so ein bisschen mit den Schmiermittel?

Interviewer: Ja, dass es so besser macht, ne?

Adalya: Ja.

Interviewer: Ja, genau. Das ist richtig. Das ist, ohne Respekt würden wir uns ständig streiten. Das meint das jetzt hier auch. Ja. Genau. Also Respekt ist gut, das ist gut für die Gesellschaft. *Reiben* kennst du, ne?

Adalya: Ja.

Interviewer: Was ist *reiben*?

Adalya: So reiben ((macht Reibe-Geste)).

Interviewer: So, man kann sich ja die Hände reiben zum Beispiel.

Adalya: Ja.

Interviewer: Das ist dann *reiben*, ne. Und hier steht / *Reibung* ist ja das Substantiv, das Nomen, weißt du, wofür *Reibung* hier steht? Meinen die hier sowas, diese Reibung hier ((Reibe-Geste mit den Händen)) oder was meinen die?

Adalya: Nein. Glaub, was anderes so.

Interviewer: Also ohne Respekt würde es immer Reibung geben.

Adalya: Ja. Nein.

Interviewer: Was könnte das sein?

Adalya: Was anderes noch, weiß ich nicht mehr.

Interviewer: Sowas wie Streit oder Konflikt. Ja?

Adalya: Hm̃.

Interviewer: Sowas. Das könnte *Reibung* sein. Dass die Menschen sich dann ständig streiten. Vielleicht sogar Schlimmeres. Ja, sogar schlagen oder was auch immer dazu gehört. Okay. Das kanntest du noch nicht, dass man sagt, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Adalya: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Okay. Dann schauen wir uns das letzte Beispiel an.

4.1.6 Abschluss

Interviewer: Okay? Gut. Dann vielen Dank. Ich habe noch eine kleine letzte Frage. Du hast ja gesehen, dass hier bestimmte Wörter, zum Beispiel *Topf* oder *Nussschale* oder *Rettungsinsel* für andere Wörter stehen.

Adalya: Hm̃.

Interviewer: Ist dir das aufgefallen?

Adalya: Ja.

Interviewer: Hast du eine Idee, warum man das macht?

Adalya: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)). Vielleicht, wenn das so (...) / vielleicht, weil (...) / nein.

Interviewer: Nicht so richtig? Keine Ahnung? Okay. Dann haben wir es geschafft. Vielen Dank. Ich drück mal hier auf Stopp.

4.2 Transkript „Ece“

4.2.1 Einführung

Interviewer: Los geht's. Also, bevor wir anfangen: Ich brauch noch einmal deinen Namen, sagst du mir noch einmal deinen Namen ganz kurz?

Ece: Ece.

Interviewer: Ece. Okay. Ich muss nämlich das, was wir jetzt besprechen, mit deinem Namen zu den Fragebogendaten, die du am Montag ausgefüllt hast, zusammenbringen. Also Ece, ich erklär dir sofort, wie das funktioniert, und dann können wir auch schon loslegen. Das dauert ungefähr 30 bis 40 Minuten, ja? Was war noch einmal deine Muttersprache oder beziehungsweise die andere Sprache, die du noch sprichst?

- Ece: Türkisch.
- Interviewer: Türkisch auch, okay. Gut. Also, du bekommst jetzt gleich von mir zehn Schulbuchtextausschnitte, ne. Aus Schulbüchern der Fächer zum Beispiel Sozialkunde aber auch Politik-Wirtschaft, ne. Und es geht so um das Thema Flucht und Migration. Sagt dir *Migration* was? Das Wort.
- Ece: Ich kenn das Wort nicht.
- Interviewer: Kennst du nicht. Also *Migranten* oder *Migration* meint, wenn Menschen aus einem anderen Land, zum Beispiel aus Deutschland, weggehen in ein anderes Land oder aus einem anderen Land nach Deutschland kommen. Das sind alles Migranten. Es gibt so zwei Formen, einmal die Auswanderer und einmal die Einwanderer. Oder die Emigranten und die Immigranten sagt man auch. Also *Migration* meint wirklich so Wanderbewegungen von einem Land in das andere und so weiter. Ja? Sowas ist dann *Migration*. Genau. Und du sollst die gleich einmal lesen, jeden einzeln für sich und da gibt es bestimmte Wörter in jedem Schulbuchtextausschnitt. Die sind dann unterstrichen. Das ist auch manchmal auch nur ein Wort, ne. Und ich frage dich dann, wie verstehst du denn dieses Wort? Ja? Und dann versuchst du alles, was dir durch den Kopf geht, wie du das verstehst, mir einmal zu sagen, damit ich das aufnehmen kann, ja? Es ist wichtig, dass alles, was du denkst, wenn du versuchst, das zu verstehen, dass du das laut aussprichst. Ich kann ja nicht in deinen Kopf gucken mit so einem Gehirnschanner oder so, das hab ich nicht, deswegen müssen wir das so machen, dass du einfach laut das sagst, was so wirklich denkst dazu, ja? Okay. Gut. Wir probieren das einfach mal. Wenn du Fragen hast zu Wörtern, kannst du auch immer fragen, das ist kein Problem. Und mir geht's gar nicht darum, wie du alles verstehst, sondern immer insbesondere diese unterstrichenen Wörter. Du kannst auch entscheiden, ob du leise oder laut lesen möchtest. Das kannst du selbst entscheiden, wie du möchtest. Wenn du laut vorliest, dann hör ich, ob du Probleme mit einem Wort hast. Wenn du leise vorliest, dann kannst du dich vielleicht besser konzentrieren auf was da steht, ne. Das musst du selbst entscheiden. Das ist ganz egal.

4.2.2 Flüchtlingsstrom

- Interviewer: Auch schon gelesen? Okay, sehr gut. Hier geht es mir ja um diesen *Flüchtlingsstrom* oben, ne. Also nur diesen ersten Satzteil da brauch ich. Wie verstehst du das Wort *Flüchtlingsstrom*?
- Ece: Also dass Flüchtlinge, ...
- Interviewer: Hm.
- Ece: ... so eine Gruppe also von Flüchtlingen ...
- Interviewer: Hm.
- Ece: ... von ((...)) / also dass die das / die Regierung versucht das zu unterbinden also ((...)) /
- Interviewer: Hm.

Interviewer: Und wie verstehst du das Wort *Flüchtlingsstrom*? Was ist das?

Ece: So eine Gruppe von Flüchtlinge vielleicht?

Interviewer: Eine Gruppe von, ja. Wieso denkst du *Gruppe*?

Ece: Weil da ja auch *Strom* steht, also vielleicht steht das für ((...)) /

Interviewer: Was bedeutet denn *Strom* für dich sonst?

Ece: Elektrizität.

Interviewer: Ja, so Strom aus der Steckdose und sowas, ne. Elektrizität. Kennst du *Strom* auch noch in einer anderen Bedeutung außer ‚Elektrizität‘?

Ece: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Nee? Nur ‚Elektrizität‘? Hast du das schon mal in Verbindung mit Wasser gehört? *Der Wasserstrom* oder *Strömung* sagt man ja auch?

Ece: Ja.

Interviewer: Ja, doch, ne. Das hat man schon mal gehört. Das ist dann ja, wenn Wasser so fließt in eine Richtung, ne. Und denkst du denn, das sind viele Flüchtlinge oder wenige, die da kommen, oder neutral, also?

Ece: Viele, glaub ich.

Interviewer: Wieso glaubst du viele?

Ece: Weil sonst würden die das ja nicht also als *Flüchtlingsstrom* nennen.

Interviewer: Hñ. Okay. Weil du denkst, *Flüchtlingsstrom* ist ja eine Gruppe und das müssten dann viele sein, ne? Okay. Hast du denn das Wort *Flüchtlingsstrom* vorher gelesen schon mal oder gehört?

Ece: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Das war auch neu für dich? Also musstest du so überlegen, was das heißen kann, weil du dann beides kanntest, *Flüchtling* und *Strom*, ne? Okay. Sehr gut. Dann vielleicht noch, warte mal ganz kurz. Denkst du, das ist positiv, negativ oder neutral, das Wort? Kannst du das einschätzen? Also wenn du dir so überlegst, ich sage dann, *da ist ein großer Flüchtlingsstrom*, hört sich das für dich eher so neutral an oder eher negativ, eher positiv? Oder kannst du das schlecht einschätzen, weil du’s noch nie genutzt hast?

Ece: Ich weiß es nicht.

Interviewer: Weißt du nicht, ne, okay. Gut, nicht schlimm. Dann schauen wir mal auf die Nummer Drei. Das ist dann dieses Nächste da.

4.2.3 Asyl-Lotterie

- Interviewer: Weißt du, was *Asyl* ist?
- Ece: Das hatten wir mal in Politik gemacht.
- Interviewer: Ah, das habt ihr schon gemacht, ja? Also in diesem Textausschnitt geht es jetzt um Asylverfahren, also wenn jetzt jemand nach Deutschland kommt, dann muss er ja Asyl beantragen als Flüchtling zum Beispiel, das heißt, er muss den deutschen Staat fragen, ob er hierbleiben darf und Schutz bekommt, weil zum Beispiel in seinem oder ihrem Heimatland Krieg ist oder sowas. Ja? Das ist dann *Asylverfahren*. Okay.
- Interviewer: Du bist aber schnell. Schon gelesen?
- Ece: ((non-verbales Bestätigen))
- Interviewer: Okay. Also hier geht es mir dann um diese Formulierung „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie“. Wie verstehst du das?
- Ece: Also dass die also (...) / die Deutschen haben ja früher die anderen nicht so / also die Flüchtlinge so nicht gemocht, weil die ja nach Deutschland gekommen sind und manche haben ja auch danach gesagt, dass das (...) / also dass die die Arbeitsplätze von denen wegnehmen.
- Interviewer: Hm.
- Ece: Und ich glaube, also *Lotterie* ist, dass es aufhören soll, also dass die das (...) / dass die die Flüchtlinge nicht mehr so behandeln sollen, also (...) /
- Interviewer: Ja. Und kennst du das Wort *Lotterie* denn?
- Ece: ((non-verbales Verneinen))
- Interviewer: Nein? Hast du das noch nie gehört oder gelesen?
- Ece: ((erneut non-verbales Verneinen))
- Interviewer: Nein. Okay. Kennst du denn das Wort *Lotto*?
- Ece: ((non-verbales Bestätigen))
- Interviewer: Das kennst du? Was heißt denn *Lotto*? Das ist nämlich ganz so ähnlich.
- Ece: Also ich glaub (...) also (...) / ich weiß nicht, wie ich das so erklären soll.
- Interviewer: Hm. Versuch mal. Es gibt kein Richtig, kein Falsch, also einfach nur, dass ich nur wissen will, wie du das verstehst.
- Ece: Lotto gibt es auch Gewinne, also ...
- Interviewer: Ja, ja, ja. Genau.

Ece: ... da / also das ist so ein Spiel so ungefähr.

Interviewer: Hm.

Ece: Und also dann gewinnt man manchmal, manchmal auch nicht halt.

Interviewer: Weißt du, wie das aussieht? Also hast du das schon mal gesehen, wenn man das spielt?

Ece: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Nee, noch nie gesehen?

Ece: Ich glaub, das sind so Karten.

Interviewer: Nee, keine Karten. Die haben so kleine Kugeln.

Ece: Ach so.

Interviewer: Man muss Zahlen ankreuzen auf so Karten quasi, die gibt man dann ab und dann werden halt Kugeln gezogen und auf diesen Kugeln stehen Zahlen. Und wenn man diese Zahlen vorher angekreuzt hat und abgegeben hat diese Karte, dann hat man gewonnen. Das ist quasi diese Lotterie. Ein bisschen wie Bingo vielleicht irgendwie vielleicht kann man sogar sagen, aber das ist halt nochmal ein bisschen anders. Okay. Also *Lotto* meint halt eigentlich *Lotterie*. Sowas in der Richtung. Hast du eine Idee, warum die hier von einer *sogenannten Asyl-Lotterie*, also von so einem Gewinnspiel sprechen?

Ece: Vielleicht haben die ja, also weil die ja nicht früher die Flüchtlinge wollten, vielleicht haben die ja immer mit / also Lotto mit den Lotterien ((...)) /

Interviewer: Lotto gespielt?

Ece: Ja. Und dann also wohin die Flüchtlinge / also ins welches Land die die schicken sollen?

Interviewer: Ah. Das ist eine gute Idee. Ja, sehr gut. So ähnlich ist es auch tatsächlich. Also, was die hier meinen ist, wenn Flüchtlinge nach Europa kommen, dann kommen die in verschiedene Länder von Europa, ne. Und da gibt es meinerwegen ein bestimmtes Asylverfahren in Deutschland, ein Asylverfahren in Italien, ein Asylverfahren in Polen und so weiter und je nachdem, wohin der Flüchtling kommt, ist das Asylverfahren vielleicht gut, vielleicht ist es schlecht, vielleicht ist es ganz schlecht, irgendwie sowas. Und die sagen, diese *Asyl-Lotterie*, also dass die Flüchtlinge entweder Glück oder Pech haben mit dem Asylverfahren, je nachdem, in welches Land sie kommen, das soll jetzt beendet werden. Also, das soll jetzt einfach alles gleichgemacht werden, nicht, dass die unterschiedliche Verfahren haben, sondern für alle sollen die gleichen Rechte quasi gelten. Und mit *Asyl-Lotterie*, wie gesagt, meinen die, dass ein Flüchtling Pech oder Glück haben kann, je nachdem in welches Asylverfahren in welchem Land er dann kommt. So ist das hier gemeint. Also hat wirklich was von einem Glücksspiel, ne. Dieses *sogenannte*, das Wort *sogenannte*, und die Anführungsstriche bei *Asyl-Lotterie*, hat dir das geholfen, so ein bisschen zu verstehen, dass *Lotterie* nicht wörtlich gemeint ist? Oder hast du das überlesen?

Ece: Also bisschen schon.

Interviewer: Bisschen schon. Ja, das ist so ein Hinweis dafür, dass das nicht ((...)) / dass die nicht wörtlich *Lotto* meinen, sondern was anderes, ne. Okay. Wir schauen mal auf die Nummer Sieben dann.

4.2.4 Nusschale

Interviewer: Gelesen? Du liest aber wirklich schnell. Also, hier geht es ja um diese Flucht eines Mannes aus Afrika auf die Kanarischen Inseln. Und dann will ich ganz gerne wissen, wie verstehst du dieses Wort *Nusschale*. Da steht ja, dieser Mann, Henry Marfana, will in einer Nusschale von Mauretanien, das ist in Afrika, auf die Kanarischen Inseln fliehen.

Ece: Vielleicht meinen die das ja als so ein selbstgebautes oder so also aus Holz.

Interviewer: Hñ.

Ece: Vielleicht, dass das nicht so gut ist wie ein so Schiff oder also ein Kanu oder so was.

Interviewer: So ein Schiff oder ein Kanu, ja? Ein selbstgebautes, denkst du. Wie bist du denn darauf gekommen? Also warum denkst du das?

Ece: Also weil in einer Nusschale / also eine Nusschale ist ja klein und man kann ja nicht so auf eine andere Insel fliehen mit einer Nusschale, also ((...)) /

Interviewer: Das geht nicht. Wie will sich ein Mann denn in eine Nusschale reinsetzen, ne. Das würd ja nicht funktionieren. Und deswegen hast du gedacht, das muss was anderes sein?

Ece: Ja und weil die ja meinen, / also Inseln sind ja oft mit Wasser bedeckt, also ((...)) /

Interviewer: Ja. Also so von Wasser umgeben, ne.

Ece: Ja. Und ich dachte dann nach einem so ((...)) /

Interviewer: Dann muss das irgendwie so ein Schiff oder sowas sein oder Kanu hattest du gesagt, ne? Man sagt das Wort *Nusschale* auch zu einem kleinen Boot. Ja, die meinen hier wirklich ein kleines Boot. Das kann auch durchaus selbstgebaut sein oder sowas, aber du hast vollkommen recht. Hast du denn *Nusschale* schon mal vorher gehört, dass man das auch sagt zu einem Boot oder einem kleinen Schiff oder sowas?

Ece: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Noch nie? Also du musstest das jetzt wirklich komplett aus diesem Zusammenhang verstehen?

Ece: ((non-verbale Bestätigung))

Interviewer: Sehr gut. Okay, perfekt. Dann schauen wir mal auf die Nummer Acht schon.

4.2.5 *Schmiermittel*

Interviewer: Auch gelesen? Okay. Hast du das schon mal gehört, dass wir sagen, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Ece: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Weißt du denn, was das Wort *Schmiermittel* bedeutet ungefähr?

Ece: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Nee, kennst du auch nicht? Kannst du das auch gar nicht aus dem Zusammenhang vielleicht schließen oder hast du eine Idee, was das bedeutet? ((Nachdem Ece erneut non-verbal verneint)) Hm. Ich helf dir ein bisschen mit dem Schmiermittel. Also, guck mal, zum Beispiel wenn hier, ich zeig dir das mal eben, wenn die Tür so quietscht, das sind ja diese Scharniere hier, ne, dann kann das sein, dass die schon so ein bisschen abgenutzt sind, und dann gibt es viel Reibung. Und dann, wenn man die Tür auf und zu macht, dann krrr ((Onomatopoeikum)) gibt es immer so ein Quietschen und damit das nicht mehr quietscht, dann benutzen wir ein Schmiermittel. Ein typisches Schmiermittel ist zum Beispiel Öl. Dann füllen wir ein bisschen Öl rein und dann ist's kein Problem, dann hört man kein Quietschen mehr. Ja? So ist das gemeint hier auch mit dem *Schmiermittel* ungefähr. Also wenn du dir Öl vorstellst, das ist so ein klassisches Schmiermittel. Hast du denn eine Idee jetzt, was die dann meinen, wenn die sagen, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“? Du musst natürlich *die Gesellschaft* auch verstehen, aber das Wort könntest du kennen, oder? *Die Gesellschaft*. Oder weißt auch nicht genau, was das meint?

Ece: Also nicht so ganz genau.

Interviewer: Was verstehst du denn unter *Gesellschaft*?

Ece: Also ((...)) /

Interviewer: Ja? ((3s Pause ohne Reaktion von Ece)) Mhmh ['è'è] ((Verneinen))? Also *Gesellschaft* meint einfach alle Menschen, die in einem Land leben zum Beispiel. Das ist dann *die Gesellschaft*. Habt ihr schon Englisch in der Schule?

Ece: ((non-verbale Bestätigung))

Interviewer: Ja? Kennst du das Wort *society*? Im Englischen. Noch nicht gelernt?

Ece: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Okay, das lernt ihr bestimmt noch. Das ist so *die Gesellschaft*. Also *Gesellschaft* meint wirklich so alle Menschen, die zusammenleben in einem Land. Das ist dann eine Gesellschaft. Und die sagen hier, „Respekt ist das gesellschaftliche“, das Adjektiv dazu, „Schmiermittel“. Hast du jetzt eine Idee nach diesen zwei Erklärungen?

Ece: Also dass Respekt ein also Heilmittel ist?

- Interviewer: Ein Heilmittel? Ja, kann man so sagen. Ist eine gute Idee auch. Also ein Heilmittel wofür denn?
- Ece: Für die Gesellschaft, also dass die auch Respekt voreinander haben die Menschen.
- Interviewer: Und wenn die das nicht haben, was passiert dann? Steht da auch. Da steht ja, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde“.
- Ece: Also dass dann da auch Streitereien und so gibt. Also dass Menschen ((...)) /
- Interviewer: Ja, sehr gut. Wieso denkst du denn *Streitereien*? Also da steht ja gar nicht *Streitereien*, aber wieso denkst du das?
- Ece: Also da steht ja „ständig Reibung“.
- Interviewer: Und wie verstehst du *Reibung* dann? Als ‚Streit‘? Ja?
- Ece: Ja, so.
- Interviewer: Und weißt du denn, was *Reibung* noch ist sonst? Also was bedeutet *Reibung* für dich eigentlich?
- Ece: Also dass man sich irgendwo ((...)) / also Bären reiben sich ja an Bäumen und so ((...)) /
- Interviewer: Zum Beispiel sowas, ja. Oder wir können uns auch die Hände reiben. Und dann entsteht ja hier zwischen diesen Flächen Reibung, ne. Aber das muss nicht diese Reibung sein, die da entsteht, oder die Bären an Bäumen, die sich so reiben, sondern hier hast du ja gesagt, das ist so Streit. Wieso bist du denn auf ‚Streit‘ gekommen, will ich wissen. Das ist so interessant. Also wieso hast du gedacht, das muss sowas wie ‚Streitereien‘ sein?
- Ece: Also hier steht, „Respekt ist das gemeinschaftliche [sic] Schmiermittel“, also das Heilmittel, und wenn man das / also „ohne das ständige Reibung entsteht“ ((liest für sich noch einmal vor)), also ohne dass irgendwelche eben streiten, Streitereien, Kriege oder so geben.
- Interviewer: Okay. Sehr gut. Also du hast wirklich *Reibung* als ‚Streitereien‘ und ‚Krieg‘ verstanden, weil da steht, das ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ne. Oder *gemeinschaftliche* hast du jetzt gerade gelesen. Ich denke, du verstehst das so, weil das ja um die Menschen geht, die da leben in einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, ne. Und dann muss man ja, glaub ich, darauf kommen, dass es nicht da um diese Reibung geht ((reibt sich die Hände)), sondern um so Streit. Dann haben wir noch ((...)) / ach so, das muss ich noch fragen. Das kanntest du vorher nicht oder kanntest du das doch? Aber du kanntest jetzt auch viele Wörter nicht, deswegen, also *Schmiermittel* kanntest du ja nicht, deswegen kann man das ja vorher nicht gekannt haben. Okay. Dann können wir auf die Nummer Zehn. Das ist dann das letzte Beispiel.

4.2.6 Abschluss

Interviewer: Eine letzte Frage noch. Du hast ja jetzt diese ganzen Beispiele gesehen, ne. Mit so *Nussschale* für ‚kleines Boot‘ und *Topf* ganz am Anfang, *jemanden in Schubladen stecken* und *Rettungsinsel* und so weiter. Was waren das denn so für Wörter und so? Kannst du das ein bisschen, wenn du das jetzt überlegst, so sagen? Also siehst du da sowas Gleiches?

Ece: Also das sind nicht so normale Wörter, also ((...)) andere Ausdruckswörter.

Interviewer: Ja. Das ist so, dass ein Wort eigentlich für ein anderes Wort steht. So funktioniert das hier, ne. Weißt du, wie das heißt? Habt ihr das schon mal gemacht in der Schule oder so? Dass ein Wort für ein anderes Wort stehen kann?

Ece: Bin ich mir nicht sicher.

Interviewer: Nicht sicher? Habt ihr das Wort Metapher schon mal benutzt?

Ece: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Noch nicht. Das ist zu früh. Wahrscheinlich macht ihr das erst in der siebten Klasse oder vielleicht sogar erst in der achten. Also ich vermute, in der nächsten Klasse, in der siebten, macht ihr das dann bestimmt. Okay. Super. Dann vielen Dank. Dann hast du's geschafft. Hast du toll gemacht. Dann kann ich das hier ausmachen.

4.3 Transkript „Emel“

4.3.1 Einführung

Interviewer: Schon mal auf und erkläre dir gleich sofort alles. Sagst du mir nochmal bitte einmal kurz deinen Namen?

Emel: Emel.

Interviewer: So. Emel. Damit ich das später hier, was ich abhöre, mit dem Fragebogen auch zusammenbringen kann, sonst hab ich ein Problem. Also ich erklär dir sofort, was wir jetzt machen. Das dauert ungefähr dreißig Minuten, schätze ich mal. Ich gebe dir gleich zehn Schulbuchtextrausschnitte aus so Schulbüchern aus den Unterrichtsfächern zum Beispiel Sozialkunde oder auch Politik-Wirtschaft und es geht um Flucht und Migration. Also du kennst ja ‚Flüchtlinge‘ zum Beispiel, den Begriff.

Emel: Hm.

Interviewer: Darum soll es dann gehen. Und du liest dann immer den kurzen Textausschnitt und darin hab ich bestimmte Wörter, manchmal auch nur ein Wort, unterstrichen und ich möchte halt wissen, wie du die verstehst. Ja? Damit ich das weiß, kann ich aber nicht in deinen Kopf gucken, also so per Röntgenblick oder sowas, deswegen ist es wichtig, dass alles, was du denkst, dir überlegst, wenn du versuchst das zu verstehen, dass du das laut aussprichst. Weil dann kann ich das hören, ich kann das aufzeichnen und dann später transkribieren und versuchen

zu verstehen, was da eigentlich passiert bei dem Prozess, ja? Okay. Mir geht's also gar nicht darum, dass du sagst, was hier überhaupt drinsteht, also so eine Art Zusammenfassung, sondern mir geht's wirklich um das Verstehen der unterstrichenen Wörter. Das ist so das Wichtige. Okay? Wir können's ja mal probieren und dann (...) / wichtig ist auch, es gibt kein Richtig und kein Falsch, also ich will einfach nur wissen, was passiert in deinem Kopf, wenn du versuchst, das zu verstehen. Ja? Probieren wir mal. Du wirst sehen, das ist nicht so schwer. Ach so, du kannst auch entscheiden, ob du das laut liest für dich oder leise.

Emel: Hm.

Interviewer: Leise hat den Vorteil, du kannst das vielleicht besser merken, wenn du's laut liest, merk ich, vielleicht hast du manche Schwierigkeiten bei Wörtern. Aber du kannst auch sagen, welches Wort du nicht verstehst oder so. Das ist kein Problem. Okay.

4.3.2 Flüchtlingsstrom

Interviewer: Schon gelesen oder bist du noch dabei? Okay. *Flüchtlingsstrom*, kennst du das Wort?

Emel: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Hast du das noch nie gehört? Oder gelesen oder so?

Emel: Nein.

Interviewer: Kennst du denn da einzelne Bestandteile von?

Emel: Ja.

Interviewer: Was denn?

Emel: *Flüchtling* und *Strom*.

Interviewer: Kennst du beides?

Emel: Ja.

Interviewer: Ja. Was ist denn ein Flüchtling, wie würdest du das so selber sagen?

Emel: Also die von eine anderen Land zu Deutschland oder so gekommen ist.

Interviewer: Hm. Genau.

Emel: Wo in diesem Land so ein Krieg war.

Interviewer: Zum Beispiel. Das wäre so ein Flüchtling, ne. Und was ist für dich *Strom*?

Emel: Verbindung. Zum Beispiel von / oder nicht?

- Interviewer: Also wie verstehst du *Strom*? Das Wort kennst du ja auch, denke ich mal.
- Emel: Ja.
- Interviewer: In welchem Zusammenhang, wann benutzt man sonst das Wort *Strom*? Vielleicht kannst du ja einen Satz mit *Strom* sagen oder sagen, wo du das schon mal gehört hast sonst.
- Emel: *Der Strom ist ausgegangen.*
- Interviewer: *Der Strom ist ausgegangen.* Ja, sowas, ne. Das ist dann / du meinst dann ‚Elektrizität‘, ne? Also sowas wie da die Steckdose, das ist auch Strom. Kennst du *Strom* noch aus einer anderen Bedeutung? So mit Wasser?
- Emel: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).
- Interviewer: Nee? Denn man sagt ja auch *Wasserstrom*. *Wasserströmung*. Das heißt, Wasser fließt in eine Richtung. Das ist auch *Strom*. Deswegen sagt man so bei *Strom*, das ist eine Masse von einer Substanz, die bewegt sich irgendwie von einer Richtung in die nächste Richtung. Oder in eine andere Richtung. Hast du eine Idee, warum man *Flüchtlingsstrom* sagt?
- Emel: Dass die Flüchtlinge immer zu Deutschland kommen vielleicht?
- Interviewer: Hm̃.
- Emel: Dass die so fließen ((lacht))?
- Interviewer: Dass die fließen, ja? Wie so das Wasser, dachtest du. Also gemeint ist, dass das viele sind. So das Wasser ist ja auch viel und wenn das kommt, so das fließt ja, und so ähnlich sagen die das bei Flüchtlingen. Das sind auch viele Menschen, die dann kommen. So ist dann *Flüchtlingsstrom* gemeint. Ja? Hast du aber sonst noch nie gehört das Wort zusammen?
- Emel: Nein.
- Interviewer: Okay. Gut. Gucken wir einfach uns das nächste an.

4.3.3 Asyl-Lotterie

- Interviewer: Gelesen? Hast du ein bisschen was verstanden hier, was die sagen wollen? Oder vielleicht fangen wir erstmal anders an. Hast du hier Wörter, die Schwierigkeiten machen?
- Emel: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).
- Interviewer: Du weißt, was *Asyl* ist?
- Emel: Ja, das hatten wir einmal in Politik.

Interviewer: Ah, das habt ihr in Politik schon besprochen, perfekt. Also hier geht's um Asylverfahren. Ja? Und ich interessiere mich dafür, ob du das verstehst, wenn die hier schreiben, „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie soll beendet werden“.

Emel: Ich glaub, dass die Asyl nicht ((...)) / dass kein Asyl mehr kommen soll oder so in Deutschland oder in anderen Ländern, die in Europa sind?

Interviewer: Hm. Wie verstehst du *Asyl*? Was meint man, wenn man sagt *Asyl*?

Emel: Diejenigen, die von einem anderen Land zum Beispiel zu einem anderen Land gekommen sind, und ich weiß nicht, die aber erlaubt sind, also ((...)) /

Interviewer: Super. Genau richtig. Ja, das ist dann, die müssen erstmal Asyl beantragen, das ist ja so ein Bleibe- und Schutzrecht, ne, weil die zum Beispiel in ihrem Heimatland sonst verfolgt werden oder weil's da Krieg gibt und dann kommen sie nach Deutschland zum Beispiel und wollen hierbleiben und dann sagt der Staat, das Land, ja, ihr dürft bleiben oder ihr müsst zurück, je nachdem, aus welchem Herkunftsland die kommen. Warum denkst du denn / also kennst du auch *Lotterie*?

Emel: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Aha. Also du kennst doch nicht alle Wörter. *Lotto*, hast du das schon mal gehört?

Emel: Ja. Aber ich weiß nicht, was das genau ist.

Interviewer: Aber du hast das schon mal zumindest gehört, ja? Soll ich erklären oder hast du eine Idee, was *Lotto* sein kann? Vielleicht wenn du eine Idee hast, sag ruhig.

Emel: Weiß ich nicht.

Interviewer: Nee, weißt du nicht? Kennst du das Spiel, wenn sich so / da gibt's so eine große Kugel und da tut man so kleine Kugeln rein mit Nummern, ich weiß nicht, so die Drei oder die Sieben und noch mehr andere Kugeln mit Zahlen. Dann dreht man die und dann zieht man die kleinen Kugeln raus. Und dann, wenn man dann, weiß ich nicht, / dann kommt die Sieben, die Dreizehn, die Vier, die Zwei und so weiter, und wenn man diese Zahlen angekreuzt hat vorher und die werden gezogen, dann gewinnt man Geld. Das ist einfach ein Spiel, ja. Damit kann man Geld gewinnen. Das machen viele Deutsche so und das gibt auch eine Fernsehübertragung dazu oder im Radio sagen die, wenn man dann gespielt hat, also man kann einfach Geld gewinnen. Wir würden sagen, das ist eine Art Glücksspiel. *Glücksspiel* kennst du aber, das Wort?

Emel: Ja.

Interviewer: Okay. Warum sagen die denn hier, „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie“, im Sinne von diesem Asyl-Glücksspiel, soll beendet werden?

Interviewer: Hast du dazu auch eine Idee?

Emel: Dass / ich weiß es nicht, aber ich glaub, dass die Menschen kein ((...)) / weiß ich nicht. ((lacht))

- Interviewer: Nee? Ist überhaupt nicht schlimm. Das ist auch schwierig. Das hast du bestimmt noch nie gehört, nehm ich an.
- Emel: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).
- Interviewer: Nee, nicht. Das kennt man auch sonst nicht. Also, was gemeint ist, wenn man nach Europa kommt, dann haben die Länder in Europa unterschiedliche Asylverfahren, zum Beispiel Deutschland hat ein Asylverfahren, Italien, Frankreich, Spanien und so weiter. Und wenn die Flüchtlinge nach Deutschland kommen, dann haben sie vielleicht Glück und das Asylverfahren ist gut. Wenn sie aber nach Italien kommen, dann ist das Asylverfahren nicht so gut. Und in anderen Ländern vielleicht auch nicht so gut. Das heißt, je nachdem, wohin die kommen, ist das wie eine Art Glücksspiel, die können entweder gewinnen oder verlieren, je nachdem, in welches Land die kommen, und die sagen, diese Asyl-Lotterie, dieses Glücksspiel muss beendet werden und in ganz Europa soll es ein Asylrecht geben. Ein einheitliches Asylverfahren, nicht so ganz unterschiedliche und entweder hab ich Glück oder Pech, je nachdem, wo ich hinkomme. Das ist gemeint mit dieser Asyl-Lotterie. War ein bisschen schwierig, ne. Da hilft auch nicht, dass jetzt hier *sogenannte* steht und hier noch die Anführungsstriche, oder?
- Emel: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).
- Interviewer: Nee. Weil das soll so ein bisschen helfen, dass man sagt, *die Asyl-Lotterie*, dann soll man bisschen überlegen, aha, die meinen vielleicht gar nicht eine echte Lotterie, sondern was anderes. Aber wenn man nicht weiß, was genau damit so gesagt werden soll, dann funktioniert's natürlich nicht. Okay. Also das war ein bisschen schwer. Wir schauen mal auf das nächste in Nummer Sieben. Vielleicht klappt das ja ganz gut.

4.3.4 Nusschale

- Emel: Ich glaub, *Nusschale* bedeutet etwas wie ein Boot.
- Interviewer: Aha. Super. Warum glaubst du das?
- Emel: Weil der Junge von einer Insel also flieht also ((...)) /
- Interviewer: Hm̃, hm̃. Der möchte da auf eine Insel fliehen, ne. Und eine Insel, wissen wir ja, das ist einfach so eine Landmasse und drumherum ist nur Wasser, ne. Also muss das ja irgendwie ein Gefährt sein, was über Wasser fährt. Warum kann man denn sagen, so zu einem Boot, das ist eine Nusschale? Also warum *Nusschale* und nicht was anderes? Was für eine Art von Boot stellst du dir dann vor?
- Emel: Etwas Kleines.
- Interviewer: Aha. Warum klein?
- Emel: Weil eine Nusschale auch klein ist.
- Interviewer: Hm̃. Genau. Also Nusschale passt ja in meine Hand und wenn ich zu einem Boot sage, guck mal, diese Nusschale, dann muss das ja ein sehr kleines Boot sein, ne. Dieser Vergleichsaspekt ist also die Größe. Du hast gesagt, du bist darauf

gekommen, weil du gelesen hast, dieser Mann da, der flieht aus Afrika, Mauretanien, auf diese Kanarischen Inseln. Das gehört zu Spanien. Und da ist ja Wasser, deswegen muss das ein Boot sein. Ja? Warum kann aber noch ((...)) / also ich glaube, du kannst noch etwas anderes sagen und zwar wenn du liest in einer Nussschale will er, der Mann, von da nach da fliehen. Auch das, da überlegt man doch, das ist ähnlich wie mit dem Topf, ein Mann in einer Nussschale? Geht nicht so ganz, ne? Also das sind so zwei Aspekte, zum einen du weißt, da will jemand auf eine Insel über Wasser und das andere ist, du weißt, ein Mensch passt nicht in eine Nussschale. Also muss *Nussschale* etwas anderes sein. Ja? Ist das ungefähr so richtig beschrieben oder?

Emel: Ja.

Interviewer: Hast du so ungefähr gedacht, ne. Super, aber du hast recht. Hast du denn *Nussschale* vorher schon mal gehört, dass das auch ‚Boot‘ bedeuten kann?

Emel: Nein.

Interviewer: Nein? Das ist jetzt neu für dich noch, also du hast das wirklich nur über den Text so geschlossen? Super. Dann schauen wir mal auf das nächste. Auf die Nummer Acht.

4.3.5 *Schmiermittel*

Interviewer: Auch schon fertig?

Emel: Hm.

Interviewer: Hast du das schon mal gehört oder gelesen?

Emel: Nein. Aber → /

Interviewer: Aber verstehst du ein bisschen, was die sagen?

Emel: Ja.

Interviewer: Hm.

Emel: Also ich glaub, Respekt muss immer jeder haben, also ((...)) das ist das Wichtigste fürs Zusammenleben.

Interviewer: Hm. Kennst du *Gesellschaft*? *Die Gesellschaft*, das Wort?

Emel: Hat ich einmal gerade, aber ich hab's vergessen.

Interviewer: *Gesellschaft*. Kannst du Englisch sprechen auch schon? Ihr macht ja Englisch schon, oder?

Emel: ((non-verbale Bestätigung))

Interviewer: *Society*?

Emel: ((non-verbales Signalisieren von Nicht-Verstehen))

Interviewer: Nein? Okay. Also *Gesellschaft* ist im Prinzip alle Menschen zusammen, die in einem Land leben. Das ist so *die Gesellschaft*. Ja? Man hat noch ein bisschen andere Bedeutungen aber ich glaub, das ist so die ursprüngliche Bedeutung, dass man von mehreren Leuten spricht, die zusammenleben in zum Beispiel Nationalstaaten. Weißt du, was *Schmiermittel* ist? *Das Schmiermittel*?

Emel: ((non-verbales Bestätigen))

Interviewer: Ja? Was ist das?

Emel: Butter. Vielleicht. ((lacht))

Interviewer: Butter? Ja. Aha. Fürs Brot und sowas, zum Draufschmieren, ne. Ja, das ist kein richtiges Schmiermittel, weil man ja Butter auch isst. Hast du noch eine andere Idee, was *Schmiermittel* meint?

Emel: Mhmh [‘è’è] ((Verneinen)).

Interviewer: Also nehmen wir mal an, ich weiß nicht, hier diese Tür, die hängt ja da an so zwei Scharnieren, ne. Und wenn man die auf- und zumachen will und das quietscht, krr, krr ((Onomatopoetikum)), dann muss man ein Schmiermittel benutzen, damit das besser läuft. Damit’s kein Quietschen mehr gibt, keine Reibung sozusagen. Dann würde man ein Schmiermittel benutzen. Ein typisches Schmiermittel ist zum Beispiel Öl. Dann tust du ein bisschen Öl drauf und dann, zgg, zgg ((Onomatopoetikum)), kein Problem, dann läuft das wieder. Ja? Dann gibt es kein krr ((Onomatopoetikum)) Quietschen mehr. Also hast du jetzt eine Idee, warum die sagen, Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, also sowas wie Öl für die Menschen, die in einem Land leben.

Emel: Also dass man Respekt haben muss ...

Interviewer: Hm̃.

Emel: ... um zusammenleben in unterschiedlicher Kultur ((lacht)).

Interviewer: So wie das da im Prinzip steht, ne. Verstehst du denn dieses *Reibung* auch? Da steht ja noch *Reibung*. Die sagen, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, also wie Öl für die Menschen, die zusammenleben wollen, ohne Respekt würde es ständig Reibung geben. ((reibt Hände aneinander))

Emel: Also immer Streit?

Interviewer: Streit. Genau.

Emel: Dass die nicht Respekt haben.

Interviewer: Genau. *Reibung* steht nämlich hier für ‚Streit‘ oder ‚Konflikte‘, ne. Normalerweise heißt *Reibung* ja, das kennst du vielleicht schon aus der Physik oder so, wenn zwei (...) / jetzt haben wir hier Objekt 1, Objekt 2, das liegt ja da drauf und die Oberflächen berühren sich. Wenn ich das jetzt ziehen möchte, dann gibt’s einen Widerstand. Und dieser Widerstand ist auch eine Reibung, ne, weil

so zwei Oberflächen aneinanderreiben. Und das ist gemeint hier, ((...)) das ist eben nicht gemeint hier in diesem Satz mit da könnte ständig Reibung entstehen, sondern die meinen die Reibung zwischen Menschen. Also sowas wie Streit, was du gesagt hast, das ist damit gemeint. Sehr schön. Kanntest du das vorher schon? Nee, ne? Hattest du schon gesagt, dass man sagt, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, hast du noch nicht gehört.

Emel: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Interviewer: Okay. Gut. Das wollte ich doch nochmal festhalten. Dann schauen wir uns das letzte an.

4.3.6 Abschluss

Interviewer: Okay. Gut. Vielen Dank. Dann haben wir das geschafft. Ich hab jetzt nur noch eine letzte Frage. Du hast ja jetzt gesehen, was für Beispiele ich hatte, ne. Hast du eine Idee, um welches sprachliche Phänomen es sich hier handelt, also was da so passiert sprachlich? Also inhaltlich klar, so Flucht und Migration, aber was passiert da mit diesen Wörtern? So *Topf*, *Nussschale*, sowas. Hast du eine Idee, was das ist?

Emel: Das passt irgendwie nicht.

Interviewer: Ja, das passt irgendwie nicht, ne. Also da steht ein Wort in dem Text hier oder in den Texten, es meint aber eigentlich etwas anderes. Gibt es da einen bestimmten Begriff, den du dafür kennst vielleicht sogar?

Emel: Nein.

Interviewer: Hast du schon mal *Metapher* gehört?

Emel: ((non-verbales Verneinen))

Interviewer: Noch nie gehört. Nein. Also das werdet ihr vielleicht noch dann in der Schulklasse machen in, ich weiß nicht, vielleicht im nächsten Jahr dann erstmal. Eine Metapher meint, ich weiß nicht, ich nehme ein Wort und meine aber damit etwas anderes. Ja, zum Beispiel kann ich ja sowas sagen wie, das ist auch ein Beispiel, aber das nehmen wir jetzt nicht, ich denke gerade an *Flasche*, wenn ich zu einer Person sage, *du bist eine Flasche*, dann meine ich ja nicht wirklich, dass diese Person eine Flasche ist, sondern das ist dann auch vielleicht so eine Art Beleidigung oder sowas, ne. Dass eher bestimmte Attribute von einer Flasche, also eine Flasche ist nicht besonders intelligent zum Beispiel, und das sag ich dann einer Person. Oder sowas wie *Nussschale* zu einem Boot. Ne, ich meine zwar ein Boot, benutze aber einen anderen sprachlichen Ausdruck. So kann man sich das ein bisschen vorstellen. Das gibt's auch mit sehr vielen positiven Begriffen, also ich hab jetzt so zwei Negativbeispiele genommen, aber man kann ja auch etwas Positives sagen damit. Das wird häufig so in der Politik auch gemacht. Ja? Okay. Vielen Dank. Ganz wichtig ist / ich mach schon mal Ende, weil wir jetzt das geschafft ((Ende der Aufnahme; merkt noch an, dass sie nicht mit ihren Klassenkameradinnen und -kameraden über Ablauf und Inhalte der Befragung sprechen darf))

5. DaZ-SuS, Gruppe B

5.1 Transkript „Adrijana“

5.1.1 Einführung

Interviewer: Also ich hoffe mal, dass die durchhält, die Batterie ((lacht)). Okay, ich nehm das Ganze auf, weil ich das nachher einmal abhöre und dann wird das / mit so einem Computerprogramm muss ich das abtippen, dann hab ich das verschriftlicht, *transkribiert* sagt man dazu, ...

Adrijana: Ja.

Interviewer: ... und kann das dann gut analysieren. Das wird / deine Daten werden aber alle pseudonymisiert, also man weiß gar nicht, wer das / du kriegst dann einen anderen Namen und so weiter, das ist wirklich nur, damit man das für die wissenschaftliche Auseinandersetzung aufbereiten kann.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Bevor wir starten, ich erkläre, was wir machen, sagst du mir noch einmal deinen Namen?

Adrijana: Ich heiße Adrijana.

Interviewer: Und wie alt bist du, Adrijana?

Adrijana: Ich bin dreizehn.

Interviewer: Dreizehn. In welche Klasse gehst du?

Adrijana: In die achte.

Interviewer: In die achte. Und was für eine Schule ist das? Du musst gar nicht den Namen sagen, aber was für eine Schulform?

Adrijana: Gymnasium.

Interviewer: Gymnasium. Hier in Dortmund, ne?

Adrijana: Ja.

Interviewer: Okay. Was für Sprachen sprichst du denn, also was ist deine Muttersprache, deine erste Sprache, erste gelernte?

Adrijana: Also ich spreche Serbisch.

Interviewer: Hñ.

Adrijana: Dann spreche ich Deutsch.

Interviewer: Hñ.

Adrijana: Und ich spreche in der Schule Englisch und Französisch.

Interviewer: Sehr gut. Und was sprichst du zu Hause immer?

Adrijana: Also überwiegend Serbisch.

Interviewer: Überwiegend Serbisch, ja? Mit Bruder / mit deinem Bruder auch?

Adrijana: Mit allen, ja.

Interviewer: Mit allen sogar.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Sehr schön. Wann hast du denn das Deutsche gelernt?

Adrijana: Ich glaub, mit drei Jahren, als ich in den Kindergarten kam.

Interviewer: Ja.

Adrijana: Also ich hab das ziemlich schnell gelernt, sogar schneller als mein Bruder, weil mein Bruder schon Deutsch konnte, ...

Interviewer: Super.

Adrijana: ... und dann hab ich das mit ihm noch dann → /

Interviewer: Genau. Also du sprichst aber noch nach wie vor regelmäßig Serbisch?

Adrijana: Ja.

Interviewer: Und Deutsch hast du erst ab dem dritten Lebensjahr gelernt, also das ist perfekt, genau meine Zielgruppe, die ich so händeringend gesucht habe. Ich erklär dir jetzt kurz, was wir machen. Ich hab hier zehn Textstellen, die hab ich genommen aus Schulbuchtexten für die Sekundarstufe I. Ja? Das sind verschiedene Schulbücher gewesen, zum Beispiel aus dem Bereich, weiß nicht, Erdkunde war dabei, Politik war dabei und so weiter. Und es geht um das Thema Migration. Du liest die gleich bitte einmal für dich durch, einzeln, und dann sprechen wir, wenn du das Erste gelesen hast über das Erste. Ne, du kannst das laut vorlesen oder leise, wie du möchtest.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Du musst das aber nicht laut vorlesen. Wenn du denkst, ich lese das lieber leise, dann versteh ich besser, was da drinsteht, dann ist das gut und mir geht's um so bestimmte unterstrichene Vokabeln, also Wörter. Manchmal ist das ein Wort, manchmal sind's mehrere und da will ich halt wissen, wie verstehst du die.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Das Verfahren, ich muss einmal auf die Batterie / ((Abbruch erster Teil, da die Batterie aufgebraucht ist und Aufnahme der Befragung an dieser Stelle abbricht bzw. endet))

Interviewer: ((Aufnahme mit dem Handy, da Batterie aufgebraucht ist; vorher über das Verfahren gesprochen und die erste Textstelle)) Weißt du was, wir probieren das jetzt mal mit dem Handy, das müsste vielleicht auch funktionieren. Also du hast gesagt, nur falls das jetzt nicht aufgezeichnet worden ist, du sprichst zu Hause Serbisch, das war deine erste Sprache, du hast dann erst mit dem Eintritt in die Grundschule, nee, Kindergarten war's ja, mit dem dritten Lebensjahr ungefähr angefangen, das Deutsche zu lernen.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Sprichst zu Hause überwiegend Serbisch und ansonsten natürlich Deutsch und du kannst noch Englisch und Französisch, weil du das in der Schule lernst, ne?

Adrijana: Ja.

5.1.2 *Flüchtlingsstrom*

Adrijana: Okay.

Interviewer: Hm.

Adrijana: Also ich glaube, mit *Flüchtlingsstrom* ist so gemeint so ganz viele Flüchtlinge, also überwiegend, dass ganz viele gekommen sind, ...

Interviewer: Hm.

Adrijana: ... und auch wieder als Metapher gemeint. Und dass die dachten, das wären zu viele und deswegen haben die halt diese Mauer gebaut.

Interviewer: Hm.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Okay. Du / warum hast du denn gesagt „als Metapher gemeint“ und „so viele“? Also warum / warum denkst du, das ist eine Metapher?

Adrijana: Ja, so *Flüchtlingsstrom* / ...

Interviewer: Hm.

Adrijana: ... man / das ist ja jetzt kein Strom oder so.

Interviewer: Was verstehst du denn unter *Strom*?

Adrijana: Ja, so zum Beispiel aus der Steckdose ((lacht)).

Interviewer: Aha. Okay. Kennst du noch was anderes, was man als *Strom* bezeichnet außer dem Strom aus der Steckdose, diese Elektrizität?

Adrijana: Ähm, ((...)) ich habe gerade gar nichts so wirklich.

Interviewer: Mhmh [l'è'è] ((Verneinen))? Soll ich 'nen Tipp geben? Überleg mal Wasser. Da gibt's auch 'nen Strom. (...) Kennst du das?

Adrijana: Wasser / also Wasser ist ja auch Strom.

Interviewer: Also nicht so Elektrizität oder (...) /

Adrijana: Ach so, *Wasserstrom*.

Interviewer: Ja?

Adrijana: Ganz viel Wasser und /, ne.

Interviewer: Ja, ja, doch. Also wenn / wenn jetzt irgendwie im Prinzip so ein Fluss, da gibt's 'nen Strom, ne, das → /

Adrijana: Ach so, ja. So in alle Richtungen so. Ja.

Interviewer: Genau. Und warum könnte man das über Flüchtlinge sagen? Oder warum sagt man diesen Begriff oder diesen Ausdruck *Flüchtlingsstrom*?

Adrijana: Vielleicht, weil die so (...) / weil es vielleicht sehr viele sind und die sozusagen alle in die / das gleiche Ziel haben? Also, ja.

Interviewer: Das ist so eine Masse, die irgendwo hinfließt oder sich bewegt einfach.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Ja. Okay. Sehr gut. Kanntest / du kanntest das Wort vorher schon?

Adrijana: Ja.

Interviewer: Hast du schon gehört, ne? Und woher? Weißt du das noch irgendwo so ungefähr?

Adrijana: Ja, vielleicht aus dem Fernseher oder so?

Interviewer: Aus Fernsehen oder so. Okay. Und brauchtest du hier irgendwie Wörter in dem Zusammenhang, in diesem kleinen Textausschnitt, um das zu verstehen oder ging das so schon?

Adrijana: Eigentlich eher nicht, ...

Interviewer: Hm.

Adrijana: ... weil da steht ja nur, dass (...) die DDR-Regierung versuchte, den Flüchtlingsstrom zu unterbinden.

Interviewer: Hm.

Adrijana: Und wenn man *Flüchtlinge* hat, dann versteht man ja eigentlich schon den Begriff.

Interviewer: Hm̃.
Adrijana: Und ja.
Interviewer: Okay. Perfekt. Dann können wir schon mit dem Nächsten weitermachen.

5.1.3 Asyl-Lotterie

Adrijana: Also ich glaube, so wie ich das jetzt verstehe, ...
Interviewer: Ja.
Adrijana: ... ((...)) / also die sogenannten Asyl-Lotterien, dass die vielleicht, das soll jetzt nicht komisch klingen, vielleicht nicht mehr viel Platz für so viele Flüchtlinge haben ...
Interviewer: Hm̃.
Adrijana: ... und deswegen wollen vielleicht Politiker das beenden, dass die nicht so viele Flüchtlinge aufnehmen, also beziehungsweise nicht können. Dass die das beenden wollen vielleicht.
Interviewer: Hm̃.
Adrijana: Und *Asyl-Lotterie*, ja so, ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, ((flüsternd)) ((lacht)) ...
Interviewer: ((lacht))
Adrijana: ... ähm, ((...)) /
Interviewer: Kennst du denn *die / eine Lotterie*, das Wort?
Adrijana: Ja, *Lotto*.
Interviewer: *Lotto* halt, ne.
Adrijana: Da gewinnt man sozusagen.
Interviewer: Genau. Ja. Und warum sagen die wohl *Asyl-Lotterie*? Kannst du das hier in dem Zusammenhang erklären? ((7s)) Also was wollen die denn damit ausdrücken, wenn man von einer *Asyl-Lotterie* spricht? Ach so, *Asyl* kann auch vielleicht Schwierigkeiten machen. Aber du verstehst *Asyl* vielleicht?
Adrijana: Ja, eigentlich.
Interviewer: Woher kennst du das? Aus / habt ihr das in der Schule schon mal besprochen?
Adrijana: Nee, in der Schule jetzt glaub ich eher nicht, aber ...
Interviewer: Ja.

Adrijana: ... Fernsehen, also ((...)) /

Interviewer: Kannst du das erklären, was *Asyl* meint ungefähr?

Adrijana: Ja, Flüchtlinge, die kommen zum Beispiel in ein Asylager. Da werden die dann zusammen aufgenommen.

Interviewer: Ja. Genau.

Adrijana: Ich glaub, das erklärt eigentlich schon den Begriff.

Interviewer: Ja, also wenn die zum Beispiel in Deutschland auch bleiben wollen, dann müssen die *Asyl* beantragen.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Und dann ist das so eine Art Statusfeststellung und dann kann der deutsche Staat dann sagen, ja, ihr dürft hier bleiben oder nicht. Aber erstmal der erste Schritt ist halt *Asyl* zu beantragen.

Adrijana: Ja.

Interviewer: So 'n Bleiberecht ist das im Prinzip. Okay. Und warum *Asyl-Lotterie*?

Adrijana: Hm̃ ((nachdenkend, überlegend)), ((...)) so vielleicht so *Lotterie* ist ja / kann man eigentlich fast nur gewinnen.

Interviewer: Hm̃.

Adrijana: Oder man verliert, das ist ja / kommt ja eigentlich aufs Glück an.

Interviewer: Hm̃.

Adrijana: Und ((...)) und das / vielleicht mit *Lotterie* so, dass die Menschen sozusagen kommen, ...

Interviewer: Hm̃.

Adrijana: ... soll so beendet werden.

Interviewer: Ja.

Adrijana: Wie das Geld halt kommt sozusagen.

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Adrijana: Ich glaub, so ist das gemeint.

Interviewer: Genau. Es geht hier so ein bisschen um die Asylverfahren verschiedener Länder. Wenn Flüchtlinge nach Europa fliehen, kommen die zum Beispiel, was weiß ich, nach Frankreich, nach Spanien, nach Deutschland, nehmen wir mal, und die haben alle unterschiedliche Asylverfahren. Und das ist, das sagt man, so ein bisschen wie ein Glücksspiel, wo die dann hinkommen. Es kann ein gutes

Asylverfahren sein, ein schlechtes und dementsprechend haben die vielleicht Glück oder Pech.

Interviewer: Ja, was denn ((gerichtet an Lehrerin, weil Interviewer annimmt, sie möchte etwas mitteilen))? Wollte der jetzt rein ((gemeint ist der Schüler Milo; gerichtet an Adrijana))?

Adrijana: Weiß ich nicht.

Interviewer: Nö? Okay, wir können dann mal weitermachen. Nummer Sieben. Also wir haben jetzt noch die Sieben, Acht, Neun und Zehn, dann sind wir durch.

5.1.4 Nussschale

Adrijana: Ach so, okay. Da steht ja *in einer Nussschale* will er sozusagen fliehen.

Interviewer: Genau.

Adrijana: Und ich glaub, mit *Nussschale* ist so vielleicht so ein kleines Boot, also ((...)) /

Interviewer: Wieso denkst du, das ist ein kleines Boot?

Adrijana: Also ((...)) ich glaub, man kann mit 'nem kleinen Boot nicht überleben über ein ganzes Meer so.

Interviewer: Ja, aber warum verstehst du unter *Nussschale* jetzt ein kleines Boot hier?

Adrijana: Ich meine, man kann nicht mit einer Nussschale ...

Interviewer: Ach so. Ah ja.

Adrijana: ... mit einer Nussschale auf eine Insel fliehen.

Interviewer: Klar, du schließt das aus, dass ein Mann in einer Nussschale sitzt und dann über das Meer flieht.

Adrijana: Ja ((lacht)).

Interviewer: Aha. So / so versteh ich das, okay. Du kanntest das aber noch nicht vorher, dass man zu einem kleinen Boot auch *Nussschale* sagen kann?

Adrijana: Nö.

Interviewer: Aha. Das hast du also hier aus dem Text geschlossen, weil's unmöglich ist, eine Person in der Nussschale sitzend.

Adrijana: Man kann ja auch nicht zu Fuß übers Meer laufen, also. Und ich glaub nicht, dass er jetzt irgendwie ein Frachtschiff hat, womit er flieht, also glaube ich, ist es ein kleines Boot. Und wenn man auch noch alleine über ein ganzes Meer flieht sozusagen, ...

Interviewer: Ja.

Adrijana: ... das ist schon gefährlich.

Interviewer: Was für ein Boot stellst du dir vor, das man als *Nussschale* bezeichnet? Also ((...)) /

Adrijana: Ja, so ein Holzboot mit so zwei Paddeln.

Interviewer: Hm. Okay. Und du hast ja sofort auch gesagt, ‚ein kleines Boot‘, ne, das heißt, dieser Vergleichsaspekt hier ist: Boot, Nussschale, ein sehr, sehr kleines Boot. Das ist eine Nussschale.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Deswegen sagt man das. Und die Form ist ja auch ähnlich, ne.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Wenn du so 'ne Nussschale, die Hälfte dann nimmst, die ist ja auch so und dann würde das auch auf dem Wasser schwimmen.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Deswegen kann man zu 'nem Boot auch *Nussschale* sagen.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Hast du vorher aber noch nicht gehört interessanterweise. Super. Also hier richtig aus dem Kontext interpretiert.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Dann die Nummer Acht schon. Acht, Neun und Zehn, dann haben wir's geschafft.

5.1.5 *Schmiermittel*

Adrijana: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“. Das hab ich, glaub ich, noch gar nicht gehört ((lacht)).

Interviewer: ((lacht)) Klingt erstmal seltsam, ne.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Was kann man sich darunter viel / vielleicht vorstellen?

Adrijana: Ja, ich glaub, so im Sinne, dass man jeden respektieren sollte ...

Interviewer: Hm. Hm.

Adrijana: ... auf seine Art und Weise ...

Interviewer: Klar. Genau.

Adrijana: ... und ((...)) / aber mit *Schmiermittel*?

Interviewer: Kennst du das Wort *Schmiermittel*?

Adrijana: Nee ((lacht)).

Interviewer: Nee? Hast du ein Beispiel für ein Schmiermittel oder sowas, also was könntest du dir darunter vorstellen?

Adrijana: *Schmiermittel*? Vielleicht irgendwie irgendwas in der Küche, ...

Interviewer: Ja.

Adrijana: ... weiß ich nicht, *Schmiermittel* ((...)) /

Interviewer: Öl ist ein Schmiermittel zum Beispiel.

Adrijana: Ja, zum Beispiel.

Interviewer: Aber jetzt nicht zum / zum Kochen oder sonst irgendwas, ne, ...

Adrijana: Nein, nein, aber ((...)) /

Interviewer: ... sondern zum Beispiel, wenn dann mal so / denk mal an einen Automotor oder irgendwas. Da hast du ja auch so Zahnräder drin, ...

Adrijana: Ja.

Interviewer: ... so mechanische und damit die sich richtig gut drehen, muss man nach [sic] und zu mal Öl reinton, sonst gibt's ...

Adrijana: Ja.

Interviewer: ... halt Reibung und das dreht sich nicht richtig.

Adrijana: Ja.

Interviewer: Das ist auch so ein Schmiermittel eigentlich. ((unv.))

Adrijana: Vielleicht so im Sinne, wenn man ((...)) sich nicht respektiert oder den einen auf seine Art respektiert, ...

Interviewer: Hm.

Adrijana: ... dann könnte Streit entstehen oder vielleicht Gewalt.

Interviewer: Ja, genau. Gibt es so ein Wort, was hier sowas Ähnliches meint wie ‚Streit‘?

Adrijana: Äh, *Reibung*? So ((...)) /

Interviewer: Perfekt. Genau. *Reibung* ist sowas wie ‚ein Konflikt in der Gesellschaft‘.

Adrijana: Ja.

- Interviewer: Also sagtest aber, das kanntest du vorher nicht ((lacht)), das ist erstmal ein bisschen seltsam.
- Adrijana: Ja ((lacht)).
- Interviewer: Man muss *Schmiermittel* verstehen und wenn das klappt, dann geht's eigentlich ganz gut von der Erklärung.
- Adrijana: Ja.
- Interviewer: Dann machen wir noch das Letzte zum Abschluss. Ich glaub, das kennt man.

5.2 Transkript „Meran“

5.2.1 Einführung

- Meran: Ja, soll ich anfangen?
- Interviewer: Gelesen? Ja, okay. Ja, klar. Hm.

5.2.2 Flüchtlingsstrom

- Meran: Ich glaub, mit diesem Mauerbau ist halt gemeint / die halt in Berlin, diese große Mauer gemacht haben?
- Interviewer: Ja, ja, genau. Genau.
- Meran: Und ((1s)) die haben das halt unterteilt und ich glaub, da gab's noch keine Demokratie, oder ((1s)) / oder gab's schon, aber ((...)) /
- Interviewer: Ja, also laut des Namens schon, aber ja. Weißt du, wofür *DDR* steht?
- Meran: ((2s)) Nee, hab ich vergessen.
- Interviewer: *Deutsche Demokratische Republik*. Das war ja / Deutschland war ja zweigeteilt, ne, in die Bundesrepublik Deutschland, so, wie wir sie auch heute kennen, allerdings war das nur der westliche Teil Deutschlands und im Osten gab's dann die DDR, die Deutsche Demokratische Republik. Und gestern hat man den Tag der Deutschen Einheit gefeiert, denn, ich glaub, 1989 oder 90 wurde das zweigeteilte Deutschland, nach dem zweiten Weltkrieg wurd's ja zweitgeteilt, und dann wurd's wieder zusammengeführt. Ja. Und da geht's noch so um diese ((1s)) Zweiteilung und den Mauerbau. Was mich interessiert, ist hier aber insbesondere dieses unterstrichene Wort, das Wort *Flüchtlingsstrom*.
- Meran: Ähm, also jetzt dass Menschen von anderen Ländern halt von anderen Nationalitäten halt nach Deutschland kommen.
- Interviewer: Hm.
- Meran: Zum Beispiel jetzt aus der Türkei, aus Syrien ...

Interviewer: Hm̃.

Meran: ... oder aus anderen Ländern ...

Interviewer: Hm̃.

Meran: ... und äh die haben ja versucht, das so / also halt, damit nicht so viele kommen.

Interviewer: Ja. Und ähm / also hier geht's ja noch gar nicht / in diesem Textausschnitt geht's gar nicht darum, dass Länder / dass Leute aus anderen Ländern gekommen sind, ...

Meran: Hm̃.

Interviewer: ... sondern hier geht es darum, dass manche aus der DDR dann in / nach Westdeutschland wollten.

Meran: Ach so.

Interviewer: Also das war so, ne, wenn man mag, Binnenmigration aus Deutschland nach Deutschland, aus einem Teil Deutschlands in den nächsten. Ähm, aber wie verstehst du dieses Wort *Flüchtlingsstrom*? Was bedeutet das für dich?

Meran: Eine ganze Masse von Leuten, die halt ((...)) /

Interviewer: Wieso *Masse*? Da steht ja gar nicht *Masse*.

Meran: Also halt *Strom* halt, viele.

Interviewer: *Strom* ist für dich ‚viel‘, ja?

Meran: Hm̃.

Interviewer: Welche Bedeutungen von *Strom* kennst du?

Meran: Ähm, ‚Flüsse‘, also ‚Ströme‘ ...

Interviewer: Ja.

Meran: ... und halt ‚Strom‘, ‚Elekzität‘ / ‚Elektrizität‘.

Interviewer: Diese beiden Ausdrücke oder diese beiden Bedeutungen kennst du. Also einmal so ‚strömen‘ oder ‚Wasserstrom‘, sowas, ne, und dann ‚Elektrizität‘.

Meran: Ja.

Interviewer: Und was ist hier gemeint, welches ‚Strom‘?

Meran: Ähm, ((...)) /

Interviewer: Also *Masse* hast du schon gesagt eigentlich, ne.

Meran: Ja, also halt ...

Interviewer: Viele.

Meran: ... ein Strom von Leuten.

Interviewer: Hñ. Genau. Ein Strom von Leuten, die dann im Prinzip gekommen sind.

Meran: Hñ.

Interviewer: Kannst du das Wort vorher schon?

Meran: Nein.

Interviewer: *Flüchtlingsstrom*?

Meran: Nein.

Interviewer: Nein? ((1s)) Wie hast du das dann jetzt verstehen können?

Meran: Ähm, ich hab versucht, also beides jetzt zu interpretieren, also *Flüchtling*, ...

Interviewer: Hñ.

Meran: ... also das weiß ich, was das ist, aber ...

Interviewer: Ja.

Meran: ... *Strom* weiß ich nicht so ganz. ((1s)) *Strom*, also ich kenn das so von ((...)) Flüssen oder halt Elektrizität.

Interviewer: Okay. Und dann musstest du das so zusammentun, ...

Meran: Hñ.

Interviewer: ... ja? Und das dann überlegt, das ist 'ne Masse von Flüchtlingen dann.

Meran: Ja.

Interviewer: Okay. Super. Dann gehen wir mit dem Nächsten / zum Nächsten. Die Nummer Drei dann.

5.2.3 Asyl-Lotterie

Meran: Ähm, was ist eine *Asyl-Lotterie*?

Interviewer: Genau das wollte ich von dir wissen eigentlich.

Meran: Ach so.

Interviewer: Kennst du das Wort? Du fragst danach.

Meran: Ich glaub, ich kenn nur *Asyl*. Also ((...)) /

Interviewer: Du kennst *Asyl*, ja.

Meran: *Asylanten* sagt man ja.

Interviewer: *Asylanten*, genau. Ähm, was ist / was ist *Asyl* dann?

Meran: Halt ähm ((1s)) ‚Flüchtlinge‘.

Interviewer: ‚Flüchtlinge‘. Ja, aber ähm da geht’s also um Asylverfahren. Ähm, du kennst nur *Asylanten*, das Wort?

Meran: Ja.

Interviewer: Das sind die Flüchtlinge quasi.

Meran: Hñ.

Interviewer: Und *Asyl* so einzeln nicht?

Meran: Nein.

Interviewer: Ähm, also guck mal, wenn die Flüchtlinge nach Deutschland zum Beispiel kommen, dann ähm beantragen sie *Asyl*. *Asyl* ist so 'ne Art Bleibe- und Schutzrecht.

Meran: Hñ.

Interviewer: Ne, also die stellen einen Asylantrag. Ähm, das heißt, sie fragen den deutschen Staat, ob sie dann hierbleiben dürfen und können. Ja, und man hat immer ein Recht als Geflüchteter ähm darauf, in einem anderen Land Schutz zu bekommen dadurch, dass man da bleiben darf unter anderem. Das ist mit *Asyl* gemeint, ne. Also dieses Schutz- und Bleiberecht, dass man da in dem Land Sicherheit findet. Und *Lotterie*, kennst du das auch?

Meran: Nein. ((1s)) Aber ich glaub, *Asyl-Lotterie* ist, wenn ähm ((...)) / ...

Interviewer: Hñ.

Meran: ... also Sie haben ja gerade gesagt, dass ((...)) die halt einen [sic] *Asyl* beantragen ...

Interviewer: Hñ.

Meran: ... und da machen die das, glaub ich.

Interviewer: Ja. Ja, also *Lotterie* kennst du auch nicht, das Wort?

Meran: Nein.

Interviewer: Ähm, noch nie gehört, wirklich?

Meran: Schon gehört, aber ich kenn die Bedeutung nicht.

Interviewer: Du kennst die Bedeutung nicht, okay. Ähm, kennst du denn *Lotto*?

Meran: Ja.

Interviewer: Ja?

Meran: Hm̃.

Interviewer: Das ist fast das Gleiche.

Meran: Ach so.

Interviewer: Ja. Eine Lotterie ist quasi da, wo man auch Lotto spielt. ((2s)) Ja?

Meran: Hm̃.

Interviewer: Was ist *Lotto*?

Meran: Also man geht halt da hin.

Interviewer: Hm̃.

Meran: Man kriegt halt so 'ne Karte.

Interviewer: Ja.

Meran: Und da sind mehrere Zahlen drauf und wenn man, glaub ich, halt Zahlen hintereinander bekommt, ...

Interviewer: Hm̃.

Meran: ... die halt da stehen, dann hat man halt Geld gewonnen. Einen Euro zum Beispiel.

Interviewer: Ja, genau ((lacht)). Oder mehr. Ein Euro oder könnte [sic] ja auch paar Euro mehr sein. Ähm, genau. Also das / das ist aber eigentlich auch *Lotterie*. Ähm, wenn du das jetzt so zusammensetzt, weil du ja *Lotto* ein bisschen jetzt gesagt hast, was / was das ist, was ist dann vielleicht 'ne *Asyl-Lotterie*?

Meran: Halt Menschen aus verschiedenen Ländern, ...

Interviewer: Hm̃.

Meran: ... die halt kommen.

Interviewer: Ja.

Meran: Und das sind ja halt auch verschiedene Kategorien, zum Beispiel jetzt ((1s)) / also sie haben ja auch andere Eigenschaften.

Interviewer: Hm̃.

Meran: Und eine andere Kultur.

Interviewer: Hm̃.

Meran: Ja.

Interviewer: Ja. Also was / du hast ja schon richtig gesagt, man kreuzt da was an und kann dann 'nen Euro gewinnen oder so, ne. Also 'ne Lotterie oder Lottospielen ist eine Art Glücksspiel ...

Meran: Hñ.

Interviewer: ... und eigentlich entscheidet das Glück oder der Zufall, wenn man so will, ob man gewinnt oder nicht. Und die sagen hier in dem Textausschnitt, dass die Asylverfahren in den unterschiedlichen Ländern Europas immer anders sind und man sollte die gleichmachen, weil so ist es momentan wie eine Art Zufallsprinzip ((Schulklengel)), ja.

Meran: Hñ.

Interviewer: Und das soll ja eben nicht so alles zufällig sein, sondern es soll 'ne bestimmte Regel dafür geben, wie das gemacht wird. Okay, also das war schwierig zu verstehen, aber du hast gesagt, *Asyl* kanntest du nur von *Asylanten*, ...

Meran: Hñ.

Interviewer: ... die Flüchtlinge, und *Lotterie* war dir so nicht bekannt, *Lotto* wusstest du aber schon, was das ist.

Meran: Ja.

Interviewer: Okay. Dann können wir mit dem Nächsten fortfahren.

5.2.4 Nusschale

Meran: Ähm, ich glaub, *Nusschale* ist halt ein Fortbewegungsmittel, ...

Interviewer: Ja.

Meran: ... aber ((...)) /

Interviewer: Wieso glaubst du das?

Meran: Weil da steht ja, er will von Mauretania nach / also auf die Kanarische Insel [sic] fliehen ...

Interviewer: Hñ.

Meran: ... und also anders geht das nicht, er kann ja nicht zu Fuß gehen. Das muss dann halt ein Fortbewegungsmittel sein.

Interviewer: Ja. Das / also du denkst an ein Fortbewegungsmittel. Kennst du das Wort *Nusschale*?

Meran: *Nusschale* ja, aber ich weiß nicht, ob das / also was für ein / was für ein Mittel das ist.

Interviewer: Aber 'ne Nussschale kennst du so?

Meran: Ja.

Interviewer: Also die Schale einer Nuss.

Meran: Einer Nuss, ja.

Interviewer: Ja, okay. Und wie bist du jetzt auf ‚Fortbewegungsmittel‘ gekommen? Du hast gesagt, er muss ja von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln und das geht nicht zu Fuß. Das ist jetzt, warum du das so denkst, oder?

Meran: Weil er in einer Nussschale will. Also er will von / in einer Nussschale von Mauretanien nach / also auf die Kanarische Insel [sic] fliehen.

Interviewer: Weil das da steht, „in einer Nussschale“, ne?

Meran: Hm̃.

Interviewer: Und ähm wenn du an so 'ne Nussschale denkst, was könnte das dann sein für ein Fortbewegungsmittel?

Meran: ((4s)) Äh, so ein Boot, glaub ich.

Interviewer: Ein Boot?

Meran: Ja.

Interviewer: Wie bist du jetzt auf ‚Boot‘ gekommen?

Meran: Weil / also das ist so auch so ähnlich wie so ((...)) Nuss / nicht Nuss, also ((...)) /

Interviewer: Ja. Was ist / was ist ähnlich an dem Boot und der Nussschale?

Meran: Also es ist hohl, also ((1s)) ((unv.)).

Interviewer: Ja, es ist hohl und kann vielleicht auf Wasser schwimmen. Du darfst nicht die ganze Nussschale denken, sondern nur die Hälfte.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Ja. Dann ist es auch hohl und die Form ist ähnlich, ne.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Die Hälfte der Nussschale sieht ja so aus ((zeigt entsprechend geformte Hand)). Und dann kann er hier / hier rein. Es ist aber keine echte Nussschale, ...

Meran: Hm̃.

Interviewer: ... weil die ist ja ein bisschen klein, oder?

Meran: Ja. Also es sieht halt nur so aus, deshalb heißt das, glaub ich, so.

Interviewer: Das sieht so aus, ja. Oder man möchte damit vielleicht noch sagen, dass das Boot sehr klein ist und sehr gefährlich, weil 'ne Nussschale ist ja sehr klein. Ja?

Meran: Hm̃.

Interviewer: ((Es klopft an der Tür)) Bitte. ((niemand kommt herein)) Okay, also ähm, das ist 'ne kleine / ein kleines Boot. Du kanntest *Nussschale* vorher, hast du auch gerade gesagt, ne, als ‚die Schale einer Nuss‘, ...

Meran: Ja. Hm̃.

Interviewer: Kanntest du das auch, dass man zu einem Boot sagen kann, *das ist eine Nussschale*?

Meran: Kann ich mir vorstellen.

Interviewer: Kannst du dir vorstellen. Aber hast du noch nicht gehört oder gelesen?

Meran: Nee, hab ich noch nicht gehört, nein.

Interviewer: Okay. Gut. Dann war das neu. Ähm, super. Dann können wir auch schon mit dem Nächsten weitermachen.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Das ist die Nummer Acht, ne.

Meran: Ja.

Interviewer: Okay, wir haben jetzt noch Acht, Neun und Zehn und dann sind wir auch schon fertig.

5.2.5 *Schmiermittel*

Meran: Ähm, ...

Interviewer: Hm̃.

Meran: ... also da steht ja „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, ...

Interviewer: Hm̃.

Meran: ... also das bedeutet halt, dass ohne Respekt halt gar nichts geht.

Interviewer: Hm̃. Ja.

Meran: Das heißt, also wenn die jetzt keinen Respekt hätten, dann ((...)) würden die jetzt halt die gegenseitig [sic] Kulturen halt benachteiligen ...

Interviewer: Hm̃.

Meran: ... und die würden halt rassistisch gegenüber halt / gegen / also gegenseitig sein.

Interviewer: Ja. Sehr schön. Kennst du denn ähm ((1s)) *Schmiermittel*, das Wort?

Meran: Eigentlich nicht, nein.

Interviewer: Eigentlich nicht? Ähm, auch nicht in Teilen?

Meran: *Schmier*- kenn ich also, so *Butterbrot schmieren* oder so.

Interviewer: *Butterbrot schmieren* zum Beispiel und *Mittel* natürlich bestimmt auch, ne?

Meran: Ja.

Interviewer: *Mittel* ist so allgemein, das kennt man, glaub ich. Ähm, ((2s)) gut, wie / wie kann man das am besten erklären ((selbstgerichtet))? Also, stell dir mal die Tür vor und wenn die auf und zu geht, das Scharnier, wo sie dran befestigt ist, das quietscht manchmal.

Meran: Hm.

Interviewer: Und damit es nicht mehr quietscht, muss man ein Schmiermittel benutzen. Hast du 'ne Idee, was so ein Schmier- → /

Meran: Öl.

Interviewer: Öl ist ein ganz typisches Schmiermittel. Dann könnte man so Öl nehmen und dann, wenn man das so bewegt, quietscht da nichts mehr. Ja?

Meran: Hm.

Interviewer: Jetzt steht ja hier, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“. Wie ist das gemeint?

Meran: Dass die halt keinen Stress machen. Also wenn die Respekt haben, machen die halt auch keinen Stress.

Interviewer: Hm. Ja.

Meran: Also die streiten sich nicht, schlagen sich nicht ...

Interviewer: Ja. Hm.

Meran: ... und die ((1s)) begrüßen sich oder so ((leiser; unsicher)).

Interviewer: Ja, ja, genau.

Meran: Ja.

Interviewer: Und da steht ja, ähm gesell- / also Respekt ist wie das Öl für die Gesellschaft, ne, ...

Meran: Hm.

Interviewer: ... dann ((1s)) geht das da noch weiter: „ohne das“, also ohne dieses Schmiermittel, „ständig Reibung entstehen würde“. Wie verstehst du dieses *Reibung* noch?

Meran: Mit *Reibung* ist, glaub ich, halt ((1s)) ‚Streit‘, also alles Negative gemeint ...

Interviewer: Genau.

Meran: ... und Respekt ist halt dazu da, um das zu vermeiden.

Interviewer: Sehr schön. Hast du das so, wie das da steht, schon mal gehört oder gelesen oder war das neu?

Meran: Schon neu, würd ich sagen.

Interviewer: Schon neu?

Meran: Ja.

Interviewer: Ja? Und wie konntest du das dennoch verstehen? Was hast du dafür gebraucht vielleicht?

Meran: Ähm, also *Respekt*, also kennt man ja, ...

Interviewer: Ja.

Meran: ... *gesellschaftlich* kenn ich auch ...

Interviewer: Hñ.

Meran: ... und ...

Interviewer: Super.

Meran: *Schmiermittel* ((...)), ja, das ((...)) /

Interviewer: Musstest du so ein bisschen an *schmieren* und sowas denken und dann ging das einigermaßen.

Meran: Ja. Hñ.

Interviewer: Sehr gut. Dann schauen wir auf das letzte Beispiel, die Nummer Zehn.

5.2.6 Abschluss

Interviewer: Was ist deine erste Sprache oder deine Familiensprache?

Meran: Kurdisch.

Interviewer: Kurdisch. Ähm, und du hast Deutsch im Kindergarten dann gelernt?

Meran: Ja. Paar Wörter kannte ich auch bisschen davor, also ein, zwei Wörter. Ich bin auch hier geboren.

Interviewer: Auch hier geboren, ja? Also du sprichst das gar nicht mehr so viel?

Meran: Nur mit meinen Eltern.

Interviewer: Nur mit den Eltern ein bisschen. Also du kannst es aber schon sprechen. Gut, ähm wir sind jetzt ähm fertig damit. Wenn du jetzt nochmal so überlegst, die ganzen zehn Beispiele, was glaubst du, um was ging das da jetzt bei diesem / bei dieser Befragung, also was waren das so für sprachliche Phänomene, die da in diesen Textausschnitten vorkamen?

Meran: Ja. Ähm, ((1s)) ich glaub, ((3s)) also das hat alles mit ähm ((2s)) verschiedenen Kulturen zu tun. Aus anderen Ländern.

Interviewer: Hm.

Meran: Und ((...)) /

Interviewer: Genau. Ja, es ging ja um so Flucht und Migration, ne, das war ja so das Gesamtthema.

Meran: Und das wurde / und paar Wörter, die unterstrichen wurden, wurden halt ähm komisch zusammengesetzt.

Interviewer: Ja. Ja.

Meran: Wie ich das noch nicht kannte ...

Interviewer: Ja.

Meran: ... außer paar Stück.

Interviewer: Hm.

Meran: Ja.

Interviewer: Hast du schon mal gehört, was eine Metapher ist?

Meran: ((1s)) Ja, glaub schon.

Interviewer: Ja?

Meran: Also Metapher gab es und noch was anderes, glaub ich.

Interviewer: Ja, da gibt's viele Sachen, so Metonymie oder so zum Beispiel. Ähm, was ist ungefähr eine Metapher, wenn du da versuchst, dich zu erinnern? Kannst du da so ungefähr beschreiben, definieren oder so?

Meran: Ich glaub, was man halt daraus lernt oder so?

Interviewer: Was man daraus lernt, ja. Also man kann zum Beispiel ähm sagen, dieser Mann ist ein Löwe. Der Mann ist aber kein Löwe, nur man möchte sagen, der ist vielleicht so mutig wie ein Löwe.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Das / das wär so eine Metapher. Habt ihr das in der Schule gemacht, oder? Also Metaphern?

Meran: Einmal im Deutschunterricht.

Interviewer: Einmal im Deutschunterricht, okay.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Ist aber schon ein bisschen was her, dass man sich nicht so gut erinnern kann, ne?

Meran: Ja.

Interviewer: Also in diesen Ausschnitten ging's nämlich auch genau um diese Metaphern. Also man könnte so überlegen, vielleicht so Wörter, die etwas anderes meinen als das, was es / was da eigentlich steht.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Und ich wollt jetzt wissen, wie interpretiert man denn das? Sowas wie *Nusschale* zum Beispiel: Da steht ja *Nusschale*, aber es ist nicht 'ne echte Nusschale gemeint, sondern das steht für ein Boot. Ja, also diese Wörter, wenn man so will, stehen für andere Wörter. Ja? Das war so die Idee dahinter.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Gut. Ähm, wie gut bist du in der Schule? Ungefähr.

Meran: ((2s)) Also ich würd mich jetzt nicht als schlecht behaupten [sic].

Interviewer: Hm̃.

Meran: Also vielleicht in Mathe oder so.

Interviewer: Also Mathe geht nicht so gut?

Meran: Ja. Französisch geht.

Interviewer: Ja, aber sonst ((...)) /

Meran: Also der Rest ist einfach.

Interviewer: Sehr schön. Super. Das ist gut zu wissen, weil ähm manche haben mehr Probleme in der Schule, dann sind die vielleicht hier bei der Befragung nicht so gut und manche sind besser bei der Befragung und auch entsprechend besser bei der Schule / in der Schule. Deswegen wollt ich das noch mitfragen.

Meran: Hm̃.

Interviewer: Okay. Super. Ich danke dir recht herzlich nochmal fürs Mitmachen.

5.3 Transkript „Şahin“

5.3.1 Einführung

((Übungsstimulus))

Şahin: Also jetzt das Unterstrichene?

Interviewer: Genau. Also mir geht's gar nicht unbedingt darum, wie du alles insgesamt verstanden hast, ich will insbesondere halt wissen, wie verstehst du das, was unterstrichen ist, da / und hier in dem Zusammenhang besonders *Topf*, das Wort. Hast du auch die Überschrift mitgelesen?

Şahin: Äh, ja. Ja. Als Metapher halt für diese Gruppierung.

Interviewer: Als Metapher?

Şahin: Ja.

Interviewer: Was ist denn 'ne Metapher?

Şahin: 'Ne Umschreibung für irgendetwas, damit man das besser verstehen kann.

Interviewer: Also du denkst, das ist nicht so gemeint, wie es da steht, sondern umschrieben?

Şahin: Ähm, so kann man das sagen. Ja.

Interviewer: Okay. Und wofür würdest du jetzt *Topf* ähm / also ähm wie / welches Wort würdest du sonst für *Topf* nehmen? Du hast sowas wie *Land* gesagt.

Şahin: In diesem Zusammenhang jetzt *Land* oder *Völkergruppe*.

Interviewer: *Land* oder *Völkergruppe*. Okay.

Şahin: Ja.

Interviewer: Ähm, und wie bist du darauf gekommen? Kannst du das sagen?

Şahin: Ähm, hier stehen die / diese Berufe und dann römischer Feldhauptmann, halt Rom und ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... griech / halt griechischer Arzt, also Griechenland, Schweden, ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... ähm, Holländ / ein Holländer und deswegen denk ich, dass diese → /

Interviewer: Okay. Und Goethe, Beethoven, Gutenberg, kennst du diese Menschen, die Namen?

Şahin: Ja, und ich denke, die sind hier genannt, damit man auch wieder ähm sich das besser vorstellen kann, ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... welches Land gemeint ist. Ja.

5.3.2 *Flüchtlingsstrom*

Şahin: Im zweiten Text ist das Wort *Flüchtlingsstrom* unterstrichen.

Interviewer: Hm.

Şahin: Da äh / das definier ich so, dass ähm (...) viele Flüchtlinge kommen, wie jetzt zum Beispiel we / aufgrund von Krieg in deren Land ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... politischer Verfolgung oder aus anderen Gründen, dass halt eine Masse an Flüchtlingen (...) /

Interviewer: Wieso denkst du ‚viele‘ und ‚eine Masse‘?

Şahin: Ähm, wegen dem Wort *Strom*. Also (...) das (...) /

Interviewer: Ja? Was bedeutet *Strom* für dich?

Şahin: Ähm, ein / dass eine große Masse an Leuten so ganz ähm / in der / in einer großen Gruppe auf einmal ähm in dieses Land kommt ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... und deswegen auch eine Mauer gebaut wurde, damit man diese Leute halt davon abhält reinzukommen.

Interviewer: Kennst du verschiedene Bedeutungen von *Strom*?

Şahin: Ähm, ja natürlich einmal der Strom, den wir alltäglich nutzen für Licht und ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... beispielsweise und halt dieses Wort *Strom* für eine Masse, die (...) / ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... in diesem Fall Flüchtlinge, die ankommen.

Interviewer: Kennst du das in 'nem anderen Zusammenhang, *Strom* jetzt als Masse?

Şahin: Ähm, eben das Wort *Flüchtlingsstrom* kannte ich, in 'nem anderen Zusammenhang fällt mir gerade (...) nichts ein.

Interviewer: So mit Wasser vielleicht?

Şahin: Ja. *Wasserstrom*.

Interviewer: *Wasserstrom* oder *Strömung* sagt man ja.

Şahin: *Strömung!* Genau.

Interviewer: Genau. So *das Wasser strömt* kann man auch sagen.

Şahin: *Das Wasser strömt*, ja. Im Fluss, ja.

Interviewer: Hm. Okay. Du sagtest auch, das Wort *Flüchtlingsstrom* kennst du sogar ...

Şahin: Ja.

Interviewer: ... oder kanntest du auch vorher schon.

Şahin: Ja.

Interviewer: In der Schule gelernt oder auch so aus dem alltäglichen Leben?

Şahin: Aus Nach / sei es aus Nachrichtensendungen, ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... natürlich behandeln wir dieses Thema auch im Unterricht. Ja, aus solchen →
/

Interviewer: Okay. Super. Und was hast du jetzt gebraucht, um das Wort *Flüchtlingsstrom* hier zu verstehen?

Şahin: Ähm, den / der Kontext war jetzt eher unwichtig ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... das Vorwissen für das Wort hat / hat mir da gereicht, aber ich denke, man kann das auch aus dem Kontext erschließen.

Interviewer: Okay. Sehr schön. Und *DDR-Regierung* und so weiter kennst du auch?

Şahin: Ja.

Interviewer: Das habt ihr in der Schule schon gemacht. Weißt du, wofür das noch steht, das Akronym, also diese Abkürzung?

Şahin: Das *Deutsche Reich*, aber das D, das erste D ((...)) /

Interviewer: Nee, nee, nee. Ist nicht das Deutsche Reich.

Şahin: Nee, nee. Nein, nein. ((2s)) *Deutsche Republik* oder ((sehr leise)).

Interviewer: Ja, ja, ja. Das geht schon in die richtige Richtung so. *Deutsch / Deutsche Demokratische Republik.*

Şahin: *Deutsche Demokratische Republik.*

Interviewer: Genau.

Şahin: Genau.

Interviewer: Sehr gut. Okay. Das ist ähm sehr gut. Dann können wir die Nummer Drei schon uns anschauen.

Şahin: Alles klar.

5.3.3 Asyl-Lotterie

Şahin: Also hier ist das Wort ähm *die sogenannte Asyl-Lotterie.*

Interviewer: Hñ.

Şahin: Ähm, da, denk ich, ist gemeint, das / das ist ja ein Asylverfahren, die Asyl-Lotterie, dass Leute Asyl beantragen und nicht nach / nach einem System aufgenommen werden, sondern wie in der Lotterie gelost wird, wer ähm das Asyl bekommt und wer wieder zurück in das Heimatland muss.

Interviewer: Hñ.

Şahin: Ähm, ja und hier geht's halt darum, dass das beendet werden soll, dass wahrscheinlich ein richtiges System wer / wer ähm Asyl bekommt ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... da entwickelt werden muss.

Interviewer: Und kanntest du *Asyl-Lotterie* vorher?

Şahin: Ja. Also auch aus den Nachrichten, halt im Unterricht das Verfah → /

Interviewer: Also wirklich diesen Ausdruck *Asyl-Lotterie*?

Şahin: *Asyl-Lotterie*, ja.

Interviewer: Das hast du schon mal gehört oder gelesen?

Şahin: Hab ich schon mal gehört. Im Radio und in den Nachrichten.

Interviewer: Und wie muss man das verstehen, also warum schreibt man *Asyl-Lotterie*? Kannst du das vielleicht nochmal ((...)) präzise sagen?

Şahin: Das ist ja, wie gesagt, kein bestimmtes System, nach dem diese Asylbewerber aufgenommen werden, sondern einfach zufällig deren Namen gelost werden.

Interviewer: Zufällig. Hm̃.

Şahin: Ja.

Interviewer: Okay. Also wie bei der normalen Lotterie, ...

Şahin: Ja.

Interviewer: ... dass es so eine Art Glücksspiel ist und der Zufall entscheidet.

Şahin: Ja, zufällig. Ja.

Interviewer: Gut. Dann können wir mit dem Nächsten weitermachen.

5.3.4 *Nussschale*

Şahin: Also hier geht's um ähm Henry Mafarna. Das ist ein Liberianer, der versucht, von Afrika in die EU zu fliehen.

Interviewer: Hm̃.

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 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.

Interviewer: Hm̃. Also du kanntest das Wort *Nussschale* ((...)) /

Şahin: Also *Nussschale* ja, die Schale von 'ner Nuss, ...

Interviewer: Ja.

Şahin: ... aber nicht als Metapher.

Interviewer: Nicht als Metapher. Also nicht in diesem Zusammenhang hier?

Şahin: Nicht in diesem Zusammenhang.

Interviewer: Und hier steht ja, wenn ich das richtig im Kopf habe, „in einer Nussschale“ ...

Şahin: Ja.

Interviewer: ... „will er von Mauretanien“ oder Afrika, ich weiß nicht mehr genau ...

Şahin: Genau. „Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen“.

Interviewer: ... „auf die Kanarischen Inseln fliehen“, ne.

Şahin: Genau.

Interviewer: Auf die Inseln. Also ähm und was war deine Idee, was könnte *die Nussschale* sein dann?

Şahin: Ein versteckter Ort in 'nem / in 'nem, pfff, Frachtschiff, keine Ah / zum Beispiel ...

Interviewer: Okay. ((...)) Verstehe.

Şahin: ... versteckt in irgendeinem / ja.

Interviewer: Und wa / wie kommst du auf *versteckt*?

Şahin: Denn in 'ner Nussschale da ka / da ist / das ist ja eine geschlossene Schale, ...

Interviewer: Hm̃.

Şahin: ... da denkt man ja eigentlich ist 'ne Nuss drin.

Interviewer: Hm̃.

Şahin: Aber vielleicht, dass, weil er sich darin versteckt, dann da keine Nuss drin ist, sondern die Personen, die halt fliehen.

Interviewer: Und wenn du dir die Nussschale als halbe Nussschale vorstellst und nicht als ganze?

Şahin: Dann könnte man sich vorstellen, dass er sich dadrunter versteckt oder so.

Interviewer: Nimm mal die untere Hälfte.

Şahin: Die untere Hälfte ((lacht))? Ähm ((...)) /

Interviewer: Du denkst immer noch an das Verstecken von oben.

Şahin: Ja, genau.

Interviewer: Ja.

Şahin: Dann ist / dann wäre natürlich diese Theorie vom Verstecken nicht da.

Interviewer: Hm̃.

Şahin: Dann ((...)) /

Interviewer: Was könnte es dann eher sein? Also so die Nussschale ((zeigt entsprechend geformte Hand)) quasi.

Şahin: Und er ist drin?

Interviewer: Und er ist in einer Nussschale.

Şahin: Dass / dass vielleicht ein Boot gemeint ist?

Interviewer: Aha.

Şahin: Dass er mit die / mit einem sehr schlechten versucht, ((...)) auf die Kanarischen Inseln zu kommen.

Interviewer: Hř. Sehr schlecht und vor allem auch sehr klein.

Şahin: Sehr klein und sehr schlecht, ja.

Interviewer: Ja. Hř. 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 ...

Şahin: Ja.

Interviewer: ... *Nussschale* sagt man auch so ein bisschen abwertend zu einem kleinen Boot, zu einem sehr kleinen Boot. Also das ist damit gemeint.

Şahin: Hř.

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 ...

Şahin: Ja, ja, genau.

Interviewer: ... und etwas, was einen so ähm auch obenrum abschützt [sic] oder abschirmt.

Şahin: Andersrum ist natürlich ((...)) / da ergibt das Boot Sinn ((etwas unv.)).

Interviewer: Da ist es relativ klar, ne?

Şahin: Ja.

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?

Şahin: Der / weil ähm erstens diese Form von 'nem Boot ist ja auch so ...

Interviewer: Hř.

Şahin: ... wie 'n / wie 'ne halbe ((...)) jetzt keine Nussschale aber halt so hohl innen drin und ...

Interviewer: Ja.

Şahin: ... 'ne Hälfte und vielleicht der Vergleich Nussschale, weil ähm 'ne Nussschale sehr klein ist ...

Interviewer: Ja.

Şahin: ... und ein / und der / die Person da halt reinpassen muss, um zu fliehen.

Interviewer: Sehr schön. Dann können wir mit dem Nächsten weitermachen.

Şahin: Alles klar.

5.3.5 *Schmiermittel*

Şahin: Also hier ist das ähm Wort / also der / der Satzteil „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“ ähm unterstrichen. Ähm, erstmal geht's hier um Respekt, dass Respekt im Zusammenleben von mehreren unterschiedlichen Kulturen und unterschiedlicher Gesellschaften sehr wichtig ist.

Interviewer: Hñ.

Şahin: Nur weiß ich leider nicht, was *Schmiermittel* ist, ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... aber im weiteren Verlauf wird halt beschrieben, dass *Schmiermittel* etwas ist, was ständig ähm ((3s)) / ohne / ohne / ach so, ja, jetzt kann ich's mir vorstellen ...

Interviewer: Ah ja.

Şahin: ... weil ohne Schmiermittel, steht hier, dass ständig Reibung entstehen würde.

Interviewer: Hñ.

Şahin: Dass *Schmiermittel* vielleicht irgendwas ist, das man ähm irgendwo dranschmiert, damit das / damit keine Reibung entsteht, keine Ahnung, in Tü / Türen oder Türgriffen, damit halt das besser ((...)) ((unv.)).

Interviewer: Ja. Also du kanntest das Wort *Schmiermittel* nicht?

Şahin: Nein.

Interviewer: Aber *schmieren*?

Şahin: *Schmieren* und *Mittel* natürlich auch, ja.

Interviewer: *Mittel* natürlich auch, okay. Ähm, du hast jetzt das Beispiel mit der Tür selbst gebracht, das sag ich sonst auch immer. Vielleicht denkst du gar nicht an den Türgriff, sondern an die Scharniere.

Şahin: Ja, an die Scharniere, ja auch.

Interviewer: Ne, wenn man das / wenn man die so öffnet und schließt, ...

Şahin: Ja.

Interviewer: ... dann kann das ja manchmal quietschen. Und damit die nicht quietscht, was würde man da vielleicht reintun?

Şahin: Schmiermittel ((lacht)).

Interviewer: Kennst du ein Schmiermittel?

Şahin: Also wie / mein Vater macht dann immer dieses WD40 sprü / sprüht er / sprüht er dann da in die Tür rein, damit das nicht mehr / damit das ((unv.)).

Interviewer: Ach WD40, ja ((lacht)). Stimmt. Stimmt, ja. Ja, das ist / das ist ganz bekannt auch und man könnte vielleicht so an Öl denken.

Şahin: Ja, Öl, genau.

Interviewer: Öl ist auch so eine Art Schmiermittel, ne. Das würde man dann auch benutzen. Okay. Also ähm warum sagen die jetzt nochmal „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“? Kannst du das vielleicht nochmal sagen?

Şahin: Dass vielleicht ähm, weil ohne Schmiermittel würde ja halt die ganze Zeit Reibung in dieser Tür entstehen. ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... und die Tür würde sich abnutzen ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... und deswegen wäre kein / keine Tür, also diese Schließmecha / dieser Schließ / Sinn von der Tür nicht mehr gegeben, ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... deswegen die Tür könnte nicht mehr mit der ((unv.)) zusammen, ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... ((unv.)). Deswegen, denk ich, ist das auch hier im übertragenen Sinn / übertragenen Sinne auf die Gesellschaft, ...

Interviewer: Hñ.

Şahin: ... dass wenn man ähm keinen Respekt voreinander hat, keinen Respekt für die anderen Kulturen und Gesellschaften hat, diese zusammen / das Zusammenleben nicht funktionieren würde.

Interviewer: Gut. Und wenn du jetzt schon selber sagst „im übertragenen Sinn“, was könnte denn *Reibung* gemeint / also wo / oder was könnte mit dem Wort *Reibung* noch gemeint sein? Da steht ja, „ohne das ständig Reibung entstehen würde“.

Şahin: *Reibung* sind halt diese ‚Konflikte zwischen den Kulturen und diesen Gesellschaften‘ und die ganzen ‚Uneinigheiten‘, wenn man / aber wenn man halt Respekt voreinander hat, dann kann man die anderen Kulturen auch akzeptieren und dann würden auch keine Konflikte entstehen.

Interviewer: Und hast du das vorher schon mal so gelesen, gehört, dass jemand schreibt, sagt ähm „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, ohne das würde es ständig Reibung geben?

Şahin: Nein. Das hab ich noch nicht gelesen.

Interviewer: Musstest du dir aus diesem Zusammenhang auch erschließen.

Şahin: Ja.

Interviewer: Und was hast du dafür gebraucht? Also damit du das so erschließen kannst?

Şahin: Eher den letzten Teil.

Interviewer: Hm.

Şahin: Und ähm das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften, das war auch wichtig, sonst ...

Interviewer: Das war als Kontext wichtig dann.

Şahin: ... wusste ich nicht, was ähm zwischen welchen / wem und so weiter geschieht.

Interviewer: Okay. Dann haben wir noch ein letztes Beispiel. Ich glaube, das wird für dich jetzt aber auch kein Problem mehr sein.

Şahin: Alles klar.

5.3.6 Abschluss

Interviewer: Kannst du nochmal abschließend sagen, wie du ähm eine Metapher definieren würdest.

Şahin: Also 'ne Metapher würd ich so definieren, dass das 'ne Umschreibung für etwas ist ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... damit man ähm sich das besser vorstellen kann.

Interviewer: Hm.

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*, ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... weil normalerweise tut man das Essen nur in die Mitte des Tellers ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... und nicht bis zum Tellerrand, aber wenn man über den Tellerrand halt hinaus-schaut, könnte da noch mehr Wissen dahinterstecken, mehr ((unv.)) einfach.

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?

Şahin: Metaphern, nein, im Deutschunterricht nicht, vielleicht / vielleicht ganz kurz, aber halt nicht als ganzes Thema.

Interviewer: Okay. Und weißt du, woher du Metaphern sonst kennst?

Şahin: Metaphern kenn ich, wie gesagt, aus ((...)) / in Nachrichten wird das ganz oft benutzt, ...

Interviewer: Hm.

Şahin: ... in äh / im Radio wird das benutzt, damit man / damit Leute sich das halt besser vorstellen können.

Interviewer: Okay. Gut. Ähm, du bist in der neunten Klasse, ...

Şahin: Genau.

Interviewer: ... deine Erstsprache oder Familiensprache ist Türkisch, ...

Şahin: Ja.

Interviewer: ... die hast du zuerst gelernt.

Şahin: Genau.

Interviewer: Bist du gut in der Schule?

Şahin: Ähm, ja.

Interviewer: Okay. Das ist immer auch wichtig zu wissen, ob man da so Probleme hat oder ganz gut hinkommt, ...

Şahin: Ja, ja, ist alles gut ((undeutlich, unverständlich)).

Interviewer: ... weil du hast das ja jetzt alles sehr schnell gelesen und gut analysiert. Super. Ich danke dir recht herzlich. Dann kann ich hier einmal auf / ((Aufnahme beendet))

6. DaZ-SuS, Gruppe C

6.1 Transkript „Milo“

6.1.1 Einführung

Interviewer: Ich glaub, jetzt nimmt der schon auf. Okay. Kannst du mir nochmal ganz kurz sagen, wie du heißt?

Milo: Ähm, mein Name ist Milo.

Interviewer: Du bist hier geboren, Milo?

Milo: Ja.

Interviewer: Ja.

Milo: In Dortmund.

Interviewer: In Dortmund. Okay. Ähm, hast du zu Hause eine andere Sprache erstmal gesprochen?

Milo: Ähm, ja. Die erste Sprache, die ich gelernt hab, war Serbisch.

Interviewer: Serbisch.

Milo: Das ist die Muttersprache, also meine und die auch meiner Eltern.

Interviewer: Und wann hast du dann Deutsch gelernt?

Milo: Deutsch gelernt hab ich erst sehr spät.

Interviewer: Hñ.

Milo: Erst im Kindergarten.

Interviewer: Hñ.

Milo: Kurz vor der Schule.

Interviewer: Okay.

Milo: Weil ich irgendwann halt gemerkt hab, dass ich mich nicht mit den anderen verständigen kann ...

Interviewer: Hñ. Super.

Milo: ... und dann war der Drang so ein bisschen da.

Interviewer: Wie alt bist du jetzt?

Milo: Ich bin jetzt sechzehn.

Interviewer: Und gehst in welche Klasse?

Milo: In die zehnte.

Interviewer: Schulform weiß / ähm, kannst du das auch sagen?

Milo: Ja. In das ((Eigenname eines Dortmunder Gymnasiums)) Gymnasium.

Interviewer: Okay. Gymnasium reicht sogar.

Milo: Oh ((lacht)), okay.

Interviewer: Aber alles gut. Ähm, gut. Ähm, was / also sprichst du zu Hause denn auch noch beide Sprachen oder hast du da jetzt eine Tendenz, dass du mehr Deutsch sprichst oder wie machst du / wie macht ihr das zu Hause?

Milo: Also zu Hause sprechen wir nur Serbisch.

Interviewer: Nur Serbisch? Okay.

Milo: Ja.

Interviewer: Hm̃. Super.

Milo: Weil wir uns da am besten verständigen können ...

Interviewer: Hm̃.

Milo: ... und ähm mit meiner Schwester manchmal Deutsch, weil ihr fällt das nicht so leicht, ...

Interviewer: Hm̃.

Milo: ... und dann ist das manchmal so gemischt.

Interviewer: Ja.

Milo: Aber mit meinen Eltern hauptsächlich Serbisch.

Interviewer: Und wie fit sind die im Deutschen?

Milo: Meine Eltern?

Interviewer: Ja.

Milo: Mein Vater ist hier bis zur zweiten Klasse zur Schule gegangen.

Interviewer: Ach so.

Milo: Er ist auch hier geboren.

Interviewer: Ja, super.

Milo: Seine Eltern waren aus Serbien.

Interviewer: Ah.

Milo: Und meine Mutter ist dort geboren. Ihr fällt das nicht so leicht, ...

Interviewer: Ja.

Milo: ... aber sie hat Fortschritte gemacht und mein Vater, der kann beide Sprachen, wie ich, fließend.

Interviewer: Sehr schön. Klasse. Also was wir jetzt machen, ist, ähm, ich werde dir gleich mal so Textstellen vorlegen. Das sind zehn verschiedenen Textstellen. Ich hab diese Textstellen aus Schulbuchtexten genommen ähm der Sekundarstufe I, ähm also aus verschiedenen Schulbüchern und es geht um das Thema Migration. Ähm, das Verfahren, weswegen wir das auch aufzeichnen, ist folgendes: Du liest die dir kurz durch, du musst auch nicht laut vorlesen, mir ist wichtiger, dass du überlegst, und ähm da gibt es bestimmte Wörter, die unterstrichen sind. Das zeigt ich dir gleich.

Milo: Ja.

Interviewer: Und mir geht es um diese Formulierungen oder Wörter oder das eine Wort in diesem kleinen Ausschnitt und du müsstest mal bitte erklären, wie du das verstehst. Ähm, das Verfahren heißt Lautes Denken, also so / ist so 'ne Introspektion, das heißt, man schaut sozusagen in sich rein und alles, was dir an Gedanken durch den Kopf geht dazu, müsstest du versuchen zu sagen.

Milo: Ja.

Interviewer: Also du solltest wirklich sagen, was du denkst, was gerade in deinem Kopf vorgeht, ja, ...

Milo: Okay.

Interviewer: ... wirklich alles. Ähm, genau. Dann gehen wir dann Ausschnitt für Ausschnitt vor und analysieren das Ganze. Also du überlegst und sagst, was du darüber denkst.

Milo: Ja.

Interviewer: Okay?

Milo: Okay.

Interviewer: Wir starten mit dem Ersten, dann kannst du ja mal lesen. Wie gesagt, das ist dir auch freigestellt, wenn du sagst, ich möchte lieber laut vorlesen, kannst du auch laut, aber ich dachte vielleicht → /

Milo: Ja. Also ich mach leise, mir fällt das leichter.

Interviewer: Ja klar. Okay.

6.1.2 Flüchtlingsstrom

Milo: Ähm, *Flüchtlingsstrom*.

Interviewer: Hm.

Milo: *Flüchtlingsstrom* hätt ich jetzt gesagt, also *Flüchtlinge* weiß ich, ...

Interviewer: Hm.

Milo: ... ähm, Leute, die aus ihrem Land, ich sag mal, aufbrechen, um in ein anderes Land / ...

Interviewer: Ja.

Milo: ... um Sicherheit zu finden oder Ähnliches.

Interviewer: Hm.

Milo: Es gibt viele Gründe, warum.

Interviewer: Klar.

Milo: Und *Flüchtlingsstrom*: Vielleicht ein Strom ist ja etwas wie ein Fluss, ...

Interviewer: Hm.

Milo: ... das ist ja ständig da und das fließt und ich hätte gesagt, dass ähm einfach *Flüchtlingsstrom*, weil eine ge / sehr lange Zeit lang immer wieder vielleicht Flüchtlinge in dieses Land kamen oder / ((leise)).

Interviewer: Okay. Also dieser Vergleichsaspekt ist dann dieses beständige Fließen, ...

Milo: Ja.

Interviewer: ... so hattest du es gesagt, 'ne Zeit lang, ne, also die Dauer.

Milo: Ja. Und auch halt stark.

Interviewer: Ja. Und stark, ja, genau.

Milo: Ja.

Interviewer: Vielleicht noch die Menge, könnte man sagen.

Milo: Ja.

Interviewer: Perfekt. Das war ((lacht)) ((...)) / weiter. Sehr gut.

Milo: ((lacht))

6.1.3 Asyl-Lotterie

- Milo: Äh, die sogenannte Asyl-Lotterie.
- Interviewer: Hm.
- Milo: Äh, okay, das ist wieder ein bisschen kompliziert.
- Interviewer: Ja ((lacht))? Interessant.
- Milo: Ähm, ((3s)) also es geht in dem Text darum, dass man ((2s)) Asyl-Beantragende / also Flüchtlinge gleichbehandelt.
- Interviewer: Hm.
- Milo: Und mit *Asyl-Lotterie*, hätt ich jetzt gesagt, in der / der Lotterie, das ist ja ein Glücksspiel.
- Interviewer: Hm.
- Milo: Man kann den großen Gewinn ziehen oder nicht. Ich hätt jetzt gesagt vielleicht, dass manchen / manche ein besseres Schicksal trifft als andere.
- Interviewer: Aha. Verstehst du in diesem Zusammenhang, welches bessere Schicksal das wäre?
- Milo: Ich glaube, bessere Chancen in dem Land, in dem man ankommt.
- Interviewer: Durch andere Asylverfahren, ne.
- Milo: Ja.
- Interviewer: Das ist äh wie 'ne Lotterie, sagen die. Man kann ein gutes Los ziehen, wie du schon sagtest, oder ein schlechtes. Warum hast du gesagt, das ist wieder schwieriger, bisschen mit Nachdenken verbunden?
- Milo: Weil das sind sowas wie Metaphern eigentlich.
- Interviewer: Hm.
- Milo: Wie vorhin auch, dass man / mit der *Lotterie* verbindet man nicht direkt so ein Thema.
- Interviewer: Ja.
- Milo: Und dann ist das ein bisschen schwieriger.
- Interviewer: Ja. Ist ungewohnt, ne, ...
- Milo: Ja.
- Interviewer: ... also das hat man vorher vielleicht noch nicht gehört.

Milo: Man muss sich erstmal, so war's bei *Lotterie*, erklären, was ist *Lotterie*, ...

Interviewer: Aha.

Milo: ... man fragt sich sowas und dann äh kann man dann so eine Verbindung ziehen, was / was Flüchtlinge eigentlich in einem Land machen und was ist *Lotterie* und dann kann man da so 'n Bezug finden, um das zu erklären.

Interviewer: Sehr schön erklärt. Danke. Können wir direkt mit Nummer Sieben weitermachen.

6.1.4 *Nussschale*

Milo: Ähm, *in der Nussschale*.

Interviewer: Hm.

Milo: Also ((2s)) in dem Text möchte jemand mit einer Nussschale fliehen.

Interviewer: Hm.

Milo: Und mit *Nussschale*, hätt ich jetzt gesagt, das ist ein ((2s)) Boot.

Interviewer: Wie kommst du darauf, dass es ein Boot ist?

Milo: Also erstmal vom Text her möchte jemand auf eine Insel fliehen.

Interviewer: Hm.

Milo: Und der muss ja das Meer überqueren.

Interviewer: Hm.

Milo: Und mit 'ner Nussschale / wenn man eine Nussschale hat, eine halbe, nicht eine ganze, ...

Interviewer: Hm. Hm.

Milo: ... dann wirkt das ja wie ein Boot. Es hat diese halbe Form ...

Interviewer: Hm.

Milo: ... und das ist das, was ich jetzt damit assoziiert hätte.

Interviewer: Ja. Und was für ein Boot stellst du dir vor, wenn du *Nussschale* liest oder hörst?

Milo: So ein sehr kleines Boot.

Interviewer: Ein sehr kleines.

Milo: Ja.

Interviewer: Also der Vergleichsaspekt ist hier auch wieder Größe, ne.

Milo: Ja.

Interviewer: Okay. Sehr schön. Kannst du das vorher, dass man zu einem Boot *Nussschale* sagt?

Milo: *Nussschale*? Nee.

Interviewer: Das musstest du aus dem Kontext wirklich erschließen?

Milo: Ja.

Interviewer: Sehr gut. Okay.

Milo: Okay.

Interviewer: Hm.

6.1.5 *Schmiermittel*

Milo: „Respekt ist das gegen / äh gesellschaftliche Schmiermittel“.

Interviewer: Hm. Ja.

Milo: Und dann geht's weiter, „ohne das ständig Reibung entstehen würde“.

Interviewer: Hm.

Milo: Ähm, also *Schmiermittel* in Be / in Bezug auf Reibung ist ja (...) / *Reibung* ist ja oft etwas Negatives, sag ich mal.

Interviewer: Wieso negativ?

Milo: Weil, wenn man sich jetzt vorstellt vielleicht irgendwie (...) irgendein äh Fahrzeug oder Ähnliches, ...

Interviewer: Hm.

Milo: ... wenn die Räder nicht geölt sind, dann funktioniert das nicht richtig.

Interviewer: Hm. Hm.

Milo: Und *Schmiermittel* ist ja etwas, was / was dann helfen soll eigentlich.

Interviewer: Ja. Genau.

Milo: Und „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, ((2s)) Respekt ist ja eigentlich so etwas wie so / dass eine Rang / Rangordnung auch ...

Interviewer: Hm.

Milo: ... verdeutlicht und ähm ...

Interviewer: Hñ.

Milo: ... in einer Gesellschaft muss es ja auch Ränge geben, ...

Interviewer: Hñ.

Milo: ... dem Text nach, damit das / äh, es gibt immer jemanden, zu dem man aufschauen muss, und das ist, glaub ich, damit gemeint.

Interviewer: Ja.

Milo: Es soll der Gesellschaft helfen zu funktionieren. Sollten alle auf einem Rang sein, könnte die Gesellschaft nicht richtig funktionieren.

Interviewer: Okay, also dass es im Prinzip als eine Art soziale Funktion zu sehen ist. Man braucht Respekt, ...

Milo: Ja.

Interviewer: ... sonst funktioniert / wie / hast du selbst auch nochmal gesagt, funktioniert die Gesellschaft nicht so gut. Ähm, ob das unbedingt hierarchisch organisiert ist, weiß ich jetzt nicht, aber ähm du hast schon recht auf jeden Fall, dass man anderen Menschen gegenüber einfach vielleicht auch höflich sein sollte und ...

Milo: Ja.

Interviewer: ... ihre Position im Leben respektieren sollte.

Milo: Ja.

Interviewer: Gleich welchen Rang sie vielleicht haben.

Milo: Ach so. Jetzt hier war der Bezug auf Kultur jetzt. Hab ich total vergessen.

Interviewer: Ja, ja, all / alles gut. Ähm, Gesellschaft, Kultur ist ja im Prinzip jetzt erstmal egal. Mir ist / geht's wirklich um diesen Begriff ((Nominalgruppe ist gemeint)) *das gesellschaftliche Schmiermittel*.

Milo: Ja.

Interviewer: Hast du das so schon mal gehört, dass man sagt, ...

Milo: Hñ.

Interviewer: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“? Kennst du denn das Wort *Schmiermittel*? Das hast du ja jetzt eigentlich auch schon so erklärt. Könntest du ein Schmiermittel nennen?

Milo: Öl?

Interviewer: Öl ist so ein ganz prototypisches Schmiermittel.

Milo: Aber ist *Schmiermittel* nicht auch etwas sowas / also ich kenn auch *Schmiermittel* nur eigentlich noch sowas wie ‚Betrug‘ auch, dass man sagt *Schmiermittel*, damit jemand etwas für einen erledigt. So kenn ich das auch.

Interviewer: Ah, ja, ja, ja. Das / das ähm ((...)) /

Milo: Das wäre das Andere, was ich wüsste.

Interviewer: Ja. Sehr schön. Ja, es gibt ja sowas auch wie *Schmiere stehen* ((lacht)), zum Beispiel, ne ...

Milo: Ja. Das gibt’s auch.

Interviewer: ... oder *Schmiergeld* oder *Schmier-* ((...)) /

Milo: Ja. Das hätt ich jetzt gemeint.

Interviewer: Sowas in der Richtung, ne.

Milo: Ja.

Interviewer: Ja, das / das gibt es auch tatsächlich. Das ähm müsste auch in gewisser Art und Weise nochmal ähm, ja, verbunden sein, ich hab jetzt aber nicht parat, wie genau. Das müsste man in so ’nem sogenannten etymologischen Wörterbuch nachschauen, aus welchem Kontext beide Begriffe kommen, ne, ...

Milo: Ja.

Interviewer: ... ob das jetzt ein Wortstamm ist und das wurd dann übertragen. Ähm, ganz kurz, letzte Frage nochmal hierzu. *Reibung*, *die Reibung*, ne, ähm, wie verstehst du das in diesem Zusammenhang? Also du hast *Reibung* ja schon so erklärt ((reibt sich die Hände)), wie zum Beispiel zwei Räder, die nicht ineinandergreifen oder ...

Milo: Ja.

Interviewer: ... so bisschen nicht gut funktionieren, dann gibt’s das Schmiermittel, Öl oder was auch immer, und dann dreht sich wieder alles so reibungslos.

Milo: Ja.

Interviewer: Ähm, wofür kann denn *Reibung* in der Gesellschaft stehen?

Milo: Ja, die zwischenmenschlichen Verhältnisse.

Interviewer: Hñ.

Milo: Diese *Reibung* ist ja / kann ja auch zu [sic] ‚Streitigkeit‘ oder Ähnliches sein.

Interviewer: Hñ. Genau. So ‚Konflikte‘ sind eigentlich im Prinzip auch gemeint.

Milo: Ja, ‚Konflikte‘.

Interviewer: Sehr schön. Dann eine letzte Sache noch, dann haben wir das geschafft.

Milo: Ah, okay.

Interviewer: Hm̃.

6.1.6 Abschluss

Interviewer: Genau. Okay. Sehr schön. Du hast mir sehr geholfen. Das war sehr, sehr gut. Vielen Dank. Ähm, du hast schon richtig auch zwischendurch mal gesagt, das sind alles Metaphern. Verschiedene Lexikalisierungsstufen, ...

Milo: Ja.

Interviewer: ... also manche sind total gewöhnlich, die benutzen wir jeden Tag. Manche davon, die ähm sind total neu, die hat man vielleicht in diesem Zusammenhang so noch nie gehört, ne.

Milo: Hm̃.

Interviewer: Und man versucht damit etwas Neues auszudrücken, weil man das Wissen aus einem Bereich mit etwas im anderen Bereich zusammenbringt und dann gibt es so bestimmte Sachen, die projiziert werden. Also gibt's ganz viele Theorien dahinter, das muss ich jetzt, glaub ich, nicht erklären, sonst sitzen wir hier noch zwei Stunden ((lacht)), ...

Milo: ((lacht))

Interviewer: ... aber ähm so funktioniert's und ich fand das sehr, sehr interessant, wie du das gelöst hast. War auch wirklich gut. Vielen Dank.

Milo: Ja.

6.2 Transkript „Ronahi“

6.2.1 Einführung

Interviewer: So. Jetzt nehmen wir's quasi beide Mal hier auf. Also, ähm, du kriegst jetzt gleich von mir zehn Schulbuchtextstellen vorgelegt aus verschiedenen Schulbüchern, zum Beispiel aus den Fächern Politik und Wirtschaft oder auch Geschichte. Es geht um den Themenkomplex Flucht und Migration ...

Ronahi: Ja.

Interviewer: und ähm es geht mir darum, wie du bestimmte Wörter, manchmal ist es ein Wort nur, manchmal sind's mehrere, verstehst. Ähm, bei dem Prozess ist es wichtig, dass du alles, was du denkst, laut versprachlichst. Ja, also es ist ein bisschen ungewohnt vielleicht, aber alles, was dir so durch den Kopf schießt, solltest du sagen, was du so quasi denkst beim Verstehensprozess. Das ist ähm deswegen wichtig, weil ich halt nicht in deinen Kopf gucken will [sic; kann ist gemeint], aber ich will halt verstehen, welche mentalen Prozesse da passieren, wenn man

so überlegt h̄m ((überlegend, nachdenkend)), also wenn man interpretiert, was kann das eigentlich bedeuten. Ja?

Ronahi: Okay. Ja.

Interviewer: Ähm, es gibt auch kein Richtig oder Falsch, es geht mir wirklich nur darum, herauszufinden, wie man das versteht. Okay. Ähm, du kannst laut vorlesen, ähm das ist selbst / also das ist dir selbst überlassen, oder auch leise, wenn du das lieber machen möchtest, dann kannst du auch leise vorlesen [sic]. Wir starten mit dem Ersten, dann liest du das Erste und dann besprechen wir das und dann geht's zum Zweiten. Wir können das ja exemplarisch mit dem Ersten schon mal machen und dann siehst du, das ist relativ einfach. Ja?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Okay.

6.2.2 Flüchtlingsstrom

Ronahi: ((beginnt laut vorzulesen))

Ronahi: Also *Flüchtlingsstrom*, das wird ja so / ((1s)) die Menschen, also die Flüchtlinge werden ja irgendwie ((...)) jetzt nicht als Strom, aber das / *Strom* ist ja irgend so ein Strom. Man stellt sich ja was Negatives eigentlich damit dar [sic], ...

Interviewer: H̄m.

Ronahi: ... weil das / äh, dadurch, dass das passiert, wird ja etwas irgendwie ((...)) ähm / zum Beispiel, wenn man da reinfasst oder so, passiert ja / also ((...)) /

Interviewer: Wo? Wo reinfasst?

Ronahi: Also wenn man so 'nen Schlom / äh Stromanfall oder so bekommt ((leicht steigende, Frageintonation)).

Interviewer: Also meinst du so 'nen Stromschlag?

Ronahi: Ach, *Stromschlag*, ja.

Interviewer: Ja.

Ronahi: Dann ist das ja so, ((...)) dass ((...)) das einen [sic] eigentlich nicht gut tut ...

Interviewer: H̄m.

Ronahi: ... und dann wird das ja eigentlich so gleichgesetzt, also *Flüchtlingsstrom*, dass die Flüchtlinge uns dann eigentlich nicht guttun werden, dadurch, dass die einfach also halt kommen und so wie Strom uns ((...)) zum Beispiel eingreifen [sic] werden so ((...)) /

Interviewer: Also du denkst bei *Strom* an ‚Elektrizität‘?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Ja. Und sowas wie *Stromschlag*, dass das etwas Negatives ist deswegen. Kennst du noch eine andere Bedeutung von *Strom*?

Ronahi: ((3s)) Eigentlich nicht.

Interviewer: Und wenn du das so mit Wasser in Verbindung bringst? ((6s)) Nee?

Ronahi: Nein ((lacht)).

Interviewer: *Strömung* oder *strömen*? ((1s)) *Der Wasserstrom*?

Ronahi: ((1s)) Hab ich noch nicht gehört.

Interviewer: Das kennst du nicht?

Ronahi: Nein.

Interviewer: Also das sind Ausdr / *Strömung*, die *Strömung* kennst du auch nicht?

Ronahi: *Die Strömung* ((2s)) /

Interviewer: Also das Wort kennst du nicht?

Ronahi: ((2s)) Also ((liest noch einmal)) ((3s)) nicht wirklich.

Interviewer: Nee?

Ronahi: Nein ((lacht)).

Interviewer: Okay. Ne, das ist ja gut zu wissen. Also das ist / das ist ganz wichtig, dass wir darüber sprechen und ich das erfahre, ob ihr das wisst oder eben nicht. Ähm, *Strömung* meint auch immer / oder *der Wasserstrom*, das meint so 'ne ganze Menge von Wasser fließt in eine bestimmte Richtung. Das meint eigentlich *Strom*. Also *Flüchtlingsstrom* muss jetzt gar nicht oder hat eigentlich nichts mit ‚Elektrizität‘ zu tun, sondern mit einer ganzen Masse von Menschen, die halt wo hinkommen.

Ronahi: Okay.

Interviewer: Da aber vielleicht auch dieses Negative, was du darin entdeckt hast. Kanntest du das Wort *Flüchtlingsstrom* vorher denn?

Ronahi: Nein.

Interviewer: Nicht?

Ronahi: Nein.

Interviewer: Wie hast du das dann interpretieren können hier?

Ronahi: Also ((4s)) so / also was Sie gerade meinten, ...

Interviewer: Hm.

Ronahi: ... dadurch, dass ich das mit der Erklär / Elektrizität verbunden hab, ...

Interviewer: Hm.

Ronahi: ... hab ich halt direkt an das Negative gedacht.

Interviewer: Okay. Also du hast das wirklich aus / aus den Bestandteilen des Wortes ganz lokal versucht dir zu erschließen.

Ronahi: Ja. Ja.

Interviewer: Ja. Ohne dass du vorher wusstest, was das eigentlich heißt.

Ronahi: Heißt ((Überschneidung; vervollständigt den Satz)).

Interviewer: Hat dir irgendwie der Textzusammenhang geholfen oder hast du das nur an dem Wort selbst klargemacht?

Ronahi: Also dadurch wurde ja auch gesagt, dass äh es kam zu viel / großen Ausreisewellen aus der DDR und sehr viele der Gastarbeiter kamen auch noch ins Land.

Interviewer: Hm.

Ronahi: Dann hab ich mir das einfach so vorgestellt, dass viele Flüchtlinge einfach ins Land kamen.

Interviewer: Okay. Super. Dann können wir mit dem Nächsten weitermachen. Waren alle Wörter bekannt da oder gab's da irgendwas, was du nicht verstehst?

Ronahi: Also ((...)) da war alles eigentlich bekannt.

Interviewer: Also *unterbinden* und sowas auch, ne?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Das ist ja so ein durchaus schwieriges, nicht so geläufiges Verb. Aber das / das kanntest du?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Okay. Gut.

6.2.3 Asyl-Lotterie

Ronahi: ((liest laut vor)) Ähm, „Asylverhalten, die europäischen“ → /

Interviewer: *Asylverfahren*, glaub ich, oder?

Ronahi: Ach, *Asylverfahren*, ja.

Ronahi: ((liest weiter laut vor))

Interviewer: Hř. Genau. Und jetzt geht's mir um diesen Ausdruck „[d]ie sogenannte ‚Asyl-Lotterie‘“. Wie verstehst du das?

Ronahi: ((2,5s)) Also *Lotterie* kenn ich nicht.

Interviewer: *Lotterie* kennst du nicht?

Ronahi: Ja ((lacht)).

Interviewer: Kennst du *Lotto*?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Das ist so ähnlich.

Ronahi: Ach so. ((11s)) ((liest nochmal; überlegt)) *Lotto* ist ja eigentlich so, dass man was gewinnt, ...

Interviewer: Hř.

Ronahi: ... ((3s)) also dass die Asylanten ((...)) /

Interviewer: Hř.

Ronahi: ((liest noch einmal leise für sich selbst vor))

Ronahi: ((16s)) Ich bin mir da zwar unsicher, aber ...

Interviewer: Hř.

Ronahi: ... dass sie nicht mehr so Glück haben werden sollen [sic]?

Interviewer: Hř.

Ronahi: Weil am Anfang sagt der ja, dass die gleichbehandelt werden sollen, ...

Interviewer: Hř.

Ronahi: ... aber dann sagt der *die sogenannte Asyl-Lotterie*, also dass diese Asylanten was gewinnen, soll beendet werden, ...

Interviewer: Hř.

Ronahi: ... aber ich bin mir da halt bisschen unsicher.

Interviewer: Also du denkst halt so an *gewinnen* und an sowas wie *Glücksspiel*, ...

Ronahi: Ja.

Interviewer: ... das ist ja *Lotto*, *Lotterie* ist ganz ähnlich im Prinzip, genau. Also das soll man da auch tatsächlich verstehen. Hast du das so vorher schon mal gehört oder gelesen?

- Ronahi: Nein.
- Interviewer: Nein. Also *Lotterie* kanntest du auch nicht, aber als ich gesagt hab, das ist so wie *Lotto*, dann hast du sofort gewusst, das ist so ein Glücksspiel quasi oder beziehungsweise da geht's um Gewinnen, ne. Genau. Also so ist das gemeint. Die Asylverfahren sind unterschiedlich in Europa und es ist wie eine Art Glücksspiel für die Asylanten, ob sie auf ein gutes oder ein schlechtes Verfahren treffen. Und wenn man das alles gleichmacht, dann ist es kein Glücksspiel mehr, sondern alles für alle gleich geregelt.
- Ronahi: Okay.
- Interviewer: Das ist die Idee dahinter. Okay. Dann schauen wir mal auf das Nächste. Ach so, hast du dabei noch was anderes gebraucht, außer *Asyl-Lotterie* zum Verstehen? Was / was hast du da jetzt genau dir angeschaut, damit du darauf kommst?
- Ronahi: Also ähm am Anfang beschreibt der ja die Situation der Flüchtlinge, ...
- Interviewer: Hm.
- Ronahi: ... dass sie gleichbehandelt werden sollen, aber danach sagt der halt, dass ((1s)) dieses Verhalten, also diese Situation beendet werden soll, da hab ich mir sofort ...
- Interviewer: Hm.
- Ronahi: ... ((2s)) äh etwas anderes dargestellt [sic], also nicht mehr diese Gleichbehandlung, ...
- Interviewer: Hm.
- Ronahi: ... sondern das Negative davon, also das [sic] Gegensatz.
- Interviewer: Okay. Sehr gut. Dann auf die Nummer Sieben geschaut.

6.2.4 Nussschale

- Ronahi: ((beginnt mit dem lauten Vorlesen))
- Interviewer: Okay. Gibt's Wörter, die du nicht kennst?
- Ronahi: Ähm, ((6,5s)) *Mauretanien* ist ein Land?
- Interviewer: Hm.
- Ronahi: ((10s)) Also das wird ja so dargestellt, dass ein Mann ...
- Interviewer: Hm.
- Ronahi: ... ähm sein Leben dadurch riskiert, dass er flieht, ...
- Interviewer: Hm.

Ronahi: ... aber trotzdem eine ((2s)) Nussschale ((2s)) /

Interviewer: Genau, also wie verstehst du dieses Wort *Nussschale* da? Da steht ja „[i]n eine / in einer Nussschale will er von (...)“ /

Ronahi: Etwas Negatives, weil das wird ja auch im Kontext so dargestellt, dass er sein Leben dafür riskiert, ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... und dann würd ich so ein Gebiet, was ((1s)) einen [sic] Menschen riskieren würde, vorstellen ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... und dass er von da aus auf die Kanarischen Inseln flieht.

Interviewer: Ja. Ähm, kennst du das Wort *Nussschale*?

Ronahi: Nein.

Interviewer: Nein?

Ronahi: *Nuss* ((leise; selbstgerichtet)) / ach, *Nussschale*!

Interviewer: Ja. ((2s)) Was ist eine *Nussschale*?

Ronahi: Eine Schale von eine [sic] Nuss, aber (...) /

Interviewer: Und da steht ja „[i]n einer Nussschale will er von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen“. Also von Afrika → /

Ronahi: Vielleicht dass es etwas Enges ist?

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: Und (...) /

Interviewer: Warum eng?

Ronahi: Ein / also eine Nussschale ist ja fest an der Nuss ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... und dass es halt eng ist und das Gebiet, wohin er auch halt (...) durch fliehen muss / also dadurch fliehen muss, ist dann auch, glaub ich, eng ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... und ((2,5)) ist Risiko, also ein Risiko für den Menschen, ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... so würd ich das eigentlich verstehen.

Interviewer: Okay. Ähm, wenn du dir jetzt 'ne Nussschale vorstellst, ne, ...

Ronahi: Ja.

Interviewer: ... nicht mal die ganze, nicht oben, nicht unten, sondern nimm mal einfach nur unten, die Nussschale, also die Hälfte einer Nussschale, → /

Ronahi: Ja. Rundförmig, so 'ne halbe ((...)) /

Interviewer: Hm. Was könnte das sein, wenn da steht, *in einer Nussschale* will er von Afrika auf diese Inseln fliehen?

Ronahi: ((liest noch einmal leise vor; selbstgerichtet; überlegt)) ((11s)) So 'n ((3s)) kleiner Kreis eigentlich so, wo der sich kaum bewegen kann.

Interviewer: So ein kleiner Kreis?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Wegen dieser kleinen Fläche oder wie kommst du drauf?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Okay.

Ronahi: Halbkreis so.

Interviewer: Hm. Und wegen *Kreis* / also du / wie / wie kommst du auf *Kreis*?

Ronahi: Wegen der Nussschale. Sie haben ja gesagt, dass das die Hälfte ist ((...)) /

Interviewer: Ah ja, okay. Und du stellst dir das als ganzen Kreis vor und dann nur den Halbkreis unten quasi.

Ronahi: Ja.

Interviewer: Hm. Und wenn du so 'ne / die Hälfte einer Nussschale vergleichst mit etwas, mit dem man über Wasser fahren kann, auf was könnte man dann kommen?

Ronahi: Also dass man da gar keine Luft bekommt?

Interviewer: Hm.

Ronahi: Und dass man sich kaum bewegen kann.

Interviewer: Also du denkst die ganze Zeit an diese Größe, dass es sehr klein ist und sehr eng, wie du schon gesagt hast, ...

Ronahi: Ja.

Interviewer: ... also die meinen damit ein Boot.

Ronahi: ((1,5s)) Ach so. Oh.

Interviewer: Ja? Also *Nussschale* steht hier für ein Boot. Hast du schon mal gehört oder gelesen, dass man *Nussschale* auch für ein Boot sagen kann oder schreiben?

Ronahi: Nein.

Interviewer: Nein? Okay. Ähm, und wenn du dir jetzt die Nussschale vorstellst und ein Boot, warum kann man das sagen? Also welche Ähnlichkeiten würdest du dann finden können?

Ronahi: Vielleicht, weil der Boden so wie ein Boot aussieht so?

Interviewer: Hm̃. Genau. Und da kann ja auch etwas drin sein, also die Nuss ist ja normalerweise drin.

Ronahi: Ja. Da sind dann die Menschen halt drin.

Interviewer: Hm̃. Genau. Und die Form ist halt ähnlich. 'Ne Nussschale, würde man die auf das Wasser legen oder setzen, dann würde die auch schwimmen. Okay.

Ronahi: Okay.

Interviewer: Sehr gut. Dann gucken wir auf die Nummer Sieben.

Ronahi: Acht.

Interviewer: Ach, Entschuldigung. Acht. Genau. Die Nummer Acht.

6.2.5 *Schmiermittel*

Ronahi: ((beginnt mit dem lauten Vorlesen))

Interviewer: Okay.

Ronahi: *Schmiermittel* ((leise; selbstgerichtet)).

Interviewer: Jetzt geht's um dieses „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde“, dieser Satz. Wie verstehst du das?

Ronahi: Also ich würd das auch nicht so alleine verstehen, sondern so komplett, also ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... ein Mittel, das ohne Reibung / also das ohne Reibung entstehen muss, ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... also etwas, was ((...)) so sauber, rein ist, ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... ähm, und Respekt ist das / ((2s)) ich versteh das eigentlich schon, aber ich weiß jetzt nicht, wie ich das erklären soll.

Interviewer: Hm̃. Weißt du, was *ein Schmiermittel* ist?

Ronahi: ((2s)) Ein / ich glaub, so ein Stift, womit man schmieren kann, so.

Interviewer: Ja. Kennst du *ein Schmiermittel*?

Ronahi: Nein.

Interviewer: Sowas wie Öl?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Öl kennst du, ne.

Ronahi: Ja, das kenn ich.

Interviewer: Das ist ein ganz typisches Schmiermittel.

Ronahi: Ach so. Und das ohne ((4s)) / das ist ja eigentlich / also Respekt ((liest noch einmal für sich)) ((3s)) / *gesellschaftlich* [sic] *Schmiermittel*, das wird ja so als ((1,5s)) Zusammenhalt irgendwie dargestellt, ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Ronahi: ... und das ohne ständig / ständige Reibung / ohne ‚Konsequenzen‘, also ‚Konflikte‘ ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Ronahi: ... entstehen würde. Also Respekt ((2s)) ähm ((2s)) / also da / das ist einfach Respekt / also wenn man sich respektiert, ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... ((3,5s)) ist das ein / zum Beispiel / kann man das auch mit einer Wand zum Beispiel darstellen, zum Beispiel, wenn man etwas schmiert und gar keine Reibung oder so entstehen [sic], und das ist so, wenn man sich respektiert und dass das auch so wäre, also zum Beispiel, wenn man sich respektiert, ähm, würden wir in der Gesellschaft auch ohne Probleme leben.

Interviewer: Hm̃. Hm̃. Genau. Wenn du dir jetzt irgendwie die Tür vorstellst mit den Scharnieren ...

Ronahi: Ja.

Interviewer: ... und das quietscht die ganze Zeit und dann braucht man ein Schmiermittel, Öl zum Beispiel, dann tust du das Öl in die Scharniere und die Tür quietscht nicht mehr, die läuft dann besser. So ist das hier mit dem Respekt gesagt. Der Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, also das Schmiermittel, das Öl für die Gesellschaft, ohne dieses Schmiermittel, ohne Respekt gäbe es ständig Reibung. Kannst du nochmal sagen, wie du *Reibung* verstehst?

Ronahi: *Reibung* ((4s)), zum Beispiel / ((4s)) so als ‚Konflikt‘ eher.

Interviewer: Als ‚Konflikt‘, ne?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Also das ist nicht diese wortwörtliche *Reibung* gemeint ((reibt sich die Hände)), sondern eher so ‚Konflikte‘, dass man sich streitet und sowas zum Beispiel. Hast du das so schon mal vorher gehört oder gelesen, dass man sowas sagt?

Ronahi: Nein.

Interviewer: Auch neu. Also musstest du auch hier aus dem Zusammenhang schließen.

Ronahi: Ja.

Interviewer: Gut. Dann haben wir jetzt noch ein letztes Beispiel, die Nummer Zehn.

6.2.6 Abschluss

Interviewer: Okay. Ähm, dann sind wir jetzt schon zum Ende gekommen. Wenn du jetzt nochmal so überlegst, so *Nussschale* und *jemanden in eine Schublade stecken* und *alles in einen Topf schmeißen oder werfen*, ähm, *Biographien, die gebrochen sind*, ähm, hast du 'ne Idee, worum es jetzt hier ging?

Ronahi: ((1,5s)) Also generell, glaub ich, so ((4s)) ähm so durch / also über die Menschen ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... eher so Flüchtlinge und Migranten ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... und dass man zum Beispiel / das sind ja meistens so politische Reden, Zitate ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... und dass sie meistens ((1s)) ähm ((1,5s)) das mit der Sprache umsetzen eigentlich.

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: Sie formulieren das immer ((1s)) anders, also sie wollen das Gleiche sagen, aber mit der Sprache erzielen sie eigentlich ihr Ziel, ...

Interviewer: Hm̃.

Ronahi: ... zum Beispiel mit der *Schublade* oder *in demselben Topf*.

Interviewer: Hm̃. Genau. Also es geht hier auch um Metaphorik, Metaphern.

Ronahi: Ja.

Interviewer: Hast du schon direkt am Anfang gesagt und du hast das als Bild, glaub ich, ähm bezeichnet, ne?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Genau. Okay.

Ronahi: So 'ne Verbildlichung.

Interviewer: 'Ne Verbildlichung.

Ronahi: Ja.

Interviewer: Sehr schön. Gut, dann kann ich hier einmal Stopp machen, dann sind wir jetzt soweit fertig. Vielen Dank.

Ronahi: Bitteschön.

Interviewer: Könntest du dann von oben den Nächsten einmal runterbitten?

Ronahi: Ja.

Interviewer: Perfekt. Dankeschön.

6.3 Transkript „Tarik“

6.3.1 Einführung

Interviewer: So, nimmt er jetzt auf? Ja, also Tarik, ähm, was ist deine Erstsprache nochmal?

Tarik: Also die Muttersprache?

Interviewer: Muttersprache.

Tarik: Albanisch.

Interviewer: Albanisch.

Tarik: Ja.

Interviewer: Ähm, sprichst du zu Hause regelmäßig Albanisch?

Tarik: Ja.

Interviewer: Okay und auch Deutsch, nehme ich an.

Tarik: Ja.

Interviewer: Also beides so 'n bisschen.

Tarik: Also mit meinen Geschwistern Deutsch eher und mit meinen Eltern Albanisch.

Interviewer: Hattest du auch so im Fragebogen angegeben, bestimmt, ne?

Tarik: Ja.

Interviewer: Okay. Ähm, also wir machen jetzt Folgendes, ähm, ich hab hier zehn Schulbuchtextausschnitte, die liegen da vor dir, aus verschiedenen Schulbüchern zu dem Themenkomplex Flucht und Migration. Sind so Schulbücher aus den Fächern, zum Beispiel, Sozialkunde, Politik-Wirtschaft und so. Ähm, du sollst die gleich einmal lesen jeder / ähm jeden einzeln für sich und dann sprechen wir über diese unterstrichenen Wörter, manchmal ist das ein Wort, manchmal mehrere und dann geht's weiter zu dem nächsten.

Tarik: Okay.

Interviewer: Ähm, wichtig ist, dass du die Überschriften mitliest, ähm ((...)) /

Tarik: Also ich les das laut vor oder wie?

Interviewer: Das wollte ich gerade sagen, du kannst dir das aussu / aussuchen, entweder leise oder laut. Wenn du leise liest, kannst du dich vielleicht besser darauf konzentrieren, wenn du laut vorliest, dann merke ich vielleicht, dass du bestimmte Vokabeln nicht kennst, weil du da Probleme mit Aussprache oder was auch immer hast. Also du entscheidest aber, wie du dich wohler fühlst. Und wichtig ist [sic] noch zwei Sachen, das muss ich noch sagen. Mir ist nicht wichtig, dass du dann sagst, wie du das Komplette verstehst, also das Ganze nochmal ähm ((...)) ...

Tarik: Wiedergibst.

Interviewer: ... so zusammenfasst oder wiedergibst, sondern dass du wirklich sagst, wie verstehst du diese unterstrichenen Vokabeln ...

Tarik: Ja.

Interviewer: ... und Wörter. Und ich versuche halt ähm in deinen Kopf reinzugucken, ich hab aber keinen Scanner, deswegen ist es wichtig, dass du alles, was du denkst, wie du das verstehst und welche Prozesse in deinem Kopf abgehen, wenn du das versuchst zu interpretieren, dass du das laut aussprichst, weil so hab ich so 'n kleines Fenster, 'n Zugang zu deinem Denken.

Tarik: Ja.

Interviewer: Ja? Okay. Wir probieren das mal.

Tarik: Okay.

Interviewer: Hm.

6.3.2 Flüchtlingsstrom

- Tarik: ((Tarik liest laut vor)) „Im Jahr 1961 kam es zum Mauerbau mit dem die DDR-Regierung versuchte, den Flüchtlingsstrom zu unterbinden. In den 80er-Jahren kam es erneut zu großen Ausreisewellen / Ausreisewellen aus der DDR. Auch sehr viele Gastarbeiter kamen in diesem Zeitraum ins Land“.
- Interviewer: Genau. Jetzt geht es um *Flüchtlingsstrom*, kennst du das Wort?
- Tarik: *Flüchtlingsstrom*. Damit ist vielleicht so gemeint, dass halt die Flüchtlinge so zu uns gekommen sind, weil Strom fließt ja auch und vielleicht sind die halt zu uns geflossen so.
- Interviewer: Hm, ja, hast du das Wort vorher schon mal gelesen oder gehört?
- Tarik: *Flüchtlingsstrom*, ja, hab ich gehört, aber ...
- Interviewer: Hm.
- Tarik: ... hab ich noch nicht so richtig so analysiert.
- Interviewer: Und wenn du mal schaut, ähm, sind das viele oder wenige oder einige, was denkst du? Also Menschen, Flüchtlinge.
- Tarik: Ähm, ich denke schon, dass das so viele sind, weil in 'nem Strom, da laufen ja äh / dadurch fließen ja auch so Elektronen und das sind ja auch sehr viele so.
- Interviewer: Ah, welches / ähm / also welche Bedeutung von *Strom* kennst du sonst?
- Tarik: Äh, ((2s)) die Bedeutung von Strom ist ((...)) /
- Interviewer: Also was bedeutet für dich *Strom* sonst?
- Tarik: *Strom* bedeutet für mich ‚Energie‘.
- Interviewer: Also sowas wie ‚elektrischer Strom‘ aus der Steckdose zum Beispiel.
- Tarik: Ja, ‚elektrischer Strom‘, ja.
- Interviewer: Ja? Kennst noch ein andere / eine andere Bedeutung von *Strom*?
- Tarik: Äh, vielleicht ((1,5s)) im Meer *strömen*? Im Meer *strömen* ...
- Interviewer: Genau, ‚Wasserstrom‘.
- Tarik: ... und dass die so über Wasser gekommen sind, ja.
- Interviewer: Genau, das könnte auch noch damit zusammenhängen, ne, der Wasserstrom, das ist ja eine Masse von Wasser, die sich in eine bestimmte Richtung bewegt.
- Tarik: Ja.
- Interviewer: Genau. Gut. Ähm, also du kanntest das schon vorher, brauchtest du hier einen

Textzusammenhang, um das Wort zu verstehen?

Tarik: Nee.

Interviewer: Also das ging so?

Tarik: Ja, das ging so.

Interviewer: Okay. Dann schauen wir auf Nummer Drei.

6.3.3 Asyl-Lotterie

Tarik: *Asyl* ist, glaub ich, wenn man nach Deutschland kommt und man die Genehmigung hat hier zu bleiben.

Interviewer: Genau gut.

((Tarik liest))

Tarik: Also mit *Asyl-Lotterie* ist halt damit [sic] gemeint, dass äh / ich glaub, hier in / ich weiß nicht, hier in Deutschland aber auf jeden Fall, die Flüchtlinge, die so hierhin kommen, die meisten / voll viele kriegen halt äh das *Asyl* nicht und das wird halt so ausgelost so meistens und deswegen ist halt so *Lotterie*, weil die *Lotterie* ist ja auch so 'n Glücksspiel und da wird's ja auch ausgelost.

Interviewer: Also du kennst das Wort *Lotterie*, ne, und / ...

Tarik: Ja.

Interviewer: ... und weißt, das ist wie 'ne Art Glücksspiel. Ähm, hast du das Wort *Asyl-Lotterie* schon mal vorher gehört?

Tarik: *Asyl-Lotterie* so nicht, aber ich könnte mir / ich kann mir halt vorstellen, was damit gemeint ist, der Zusammenhang mit *Asyl* und *Lotterie*.

Interviewer: Okay, also das hast du dann aus dem Wort heraus geschlossen.

Tarik: Ja, ja.

Interviewer: Und hier steht ja *die sogenannte Asyl-Lotterie* und *Asyl-Lotterie* in Anführungsstrichen. Hast du darauf geachtet oder war dir das erstmal egal? Nicht so wichtig?

Tarik: *Die sogenannte Asyllotterie*. Ähm, ich glaub, *die sogenannte* wurd da unterstrichen, da es halt nicht so als Gesetz ist, sondern einfach nur so gesagt wurde und deswegen *die sogenannte*.

Interviewer: Okay, okay, also das hast du schon mitgelesen, dann.

Tarik: Ja, das hab ich schon mitgelesen, aber ((...)) /

Interviewer: Okay, gut, dann können wir schon auf das nächste schauen. ((4s)) Also

6.3.4 Nusschale

Tarik: ((Tarik liest laut vor)) „Mir blieb nichts anderes, als es zu versuchen. Mehr als tausend Kilometer liegen vor Henry Marfana. In einer Nusschale will er von Maue / Maure / Mauretaniens auf die Kanarischen Inseln fliehen. Für eine ungewisse Zukunft in der EU riskiert der Liberianer sein Leben – so wie Tausende Afrikaner auch“.

Interviewer: Hm.

Tarik: *In einer Nusschale.* ((3s)) Ähm, ich denke, die Nusschale kann man sowas vergleichen wie mit einem einfachen Boot, sowas wie / weil so 'ne Nusschale, die ist ja auch so hauchdünn.

Interviewer: Hm.

Tarik: So dünn und vielleicht sch / stell ich mir das so vor, weil das ist ja auch eine Insel und in / die Inseln sind halt meist mit Wasser umgeben, deswegen denk ich mir halt so, dass er von / äh von wo? Von Mauretaniens so erstmal auf diese / ...

Interviewer: In Afrika, hm.

Tarik: ... ja, auf / nach Afrika in die EU will, und deswegen auf so 'n leichtes / auf so 'n dünnes Boot, was halt nicht so sicher ist. Deswegen ((...)) /

Interviewer: Kannst du das Wort *Nusschale* vorher?

Tarik: Ja, *Nusschale* kannte ich.

Interviewer: Für was, also in welchem Zusammenhang?

Tarik: *Nusschale* halt, ,die Schale von der äh / von der Nuss' und ((...)) /

Interviewer: Dass man das auch zu einem Boot sagt, hast du das schon mal gehört oder gelesen?

Tarik: Dass man zu was?

Interviewer: *Nusschale* für ,ein Boot' sagt. Hast du das schon mal gehört oder gelesen?

Tarik: Nee.

Interviewer: Hallo ((zu dritter Person)).

dritte Person: Äh, ich / ist das hier der richtige Raum für diese Gespräche?

Interviewer: Für welche Gespräche?

dritte Person: Äh, ich soll / ((Name)) hat mich hierhin geschickt. 203, 12. Aber ich komm

gleich nochmal.

Interviewer: Ich bin mitten in der Datenerhebung, jetzt bitte nicht stören.

dritte Person: Entschuldigung.

Interviewer: Okay, also äh so das ((...)) /

Tarik: So davor hab ich das nicht so gehört, dass man das / so als Schale bestimmt, weil *Schale* hab ich so / immer so wahrgenommen, dass es so 'ne dünne Schale ist, weil es gibt ja auch oft so / so Schalen, die ich kenne, die sind halt meist so dünn, ...

Interviewer: Hm.

Tarik: ... und deswegen könnte ich mir das gut vorstellen so.

Interviewer: Okay.

Tarik: Hab ich das so interpretiert.

Interviewer: Hast du so interpretiert.

Tarik: Ja.

Interviewer: Ähm, warum hast du ‚Nussschale‘ ((gemeint ist die Bedeutung ‚Schale einer Nuss‘ des Ausdrucks *Nussschale*)) ausgeschlossen? Also als echte Nussschale?

Tarik: Äh, ((4,5s)) ich hab das halt nicht so ausgeschlossen, aber so die Nussschale ist halt so der Beweis so, dass es so auch wirklich dünn ist, weil die Nuss ist ja auch so klein und deswegen ist die Schale halt noch dünner und deswegen ((...)) /

Interviewer: Ja, also das ist dieses, dass die dünn ist, ich verstehe, aber ähm du hast ja *Nussschale* als echte Nussschale sozusagen ausgeschlossen. Du hast gedacht, das kann ja nicht sein. Und hast das anders interpretiert. Warum denkst du, es kann keine richtige Nussschale sein?

Tarik: Ähm, ((3s)) da ich denke, dass man mit 'ner Schale nicht über das Wasser kommt?

Interviewer: Es ist / ne. Also kleine Nussschale, ...

Tarik: Ja, ja, ja.

Interviewer: ... dann muss ja 'n Mann da rein, das geht ja nicht.

Tarik: Ja.

Interviewer: Und wenn du jetzt 'ne Nussschale dir vorstellst, ähm und ein Boot, was haben die denn so gemeinsam? Was ist da ähnlich bei beiden?

Tarik: Dass sie über dem Wasser bleiben.

Interviewer: Ne, die schwimmen auch und wenn du die Hälfte der Nusschale nimmst, da ist ja auch die Nuss drin gewesen, ...

Tarik: Ja.

Interviewer: ... da kann also auch etwas / kann man was reintun, das schwimmt, es ist also ähnlich wie das Boot auch geformt zum Beispiel, ne? Also Form und Funktion von Nusschale und Boot sind auch ähnlich, deswegen kann man das sagen. Also du kanntest das vorher nicht in dem Zusammenhang für ein Boot, aber du konntest das aus dem Kontext erschließen.

Tarik: Ja.

Interviewer: Gut, dann noch die Nummer Acht.

6.3.5 *Schmiermittel*

Tarik: ((Tarik liest laut vor)) „Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen. Der Psychologe Nils van Quaquebeke ist der Meinung, dass Respekt wichtig ist für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft. Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde“.

Interviewer: Genau, also „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“.

Tarik: Ja, ich denke halt, dass es / dass das so gemeint ist, dass Respekt halt dazu dient, dass / dass man in der Gesellschaft klarkommt und dass man halt Respekt auf jeden Fall haben sollte, dass man das ((1,5s)) verstehen sollte und halt mit *Schmiermittel* ist, glaub ich, gemeint, dass man zum Beispiel / man schmiert ja meistens ein Brot und vielleicht ist *Schmiermittel* da halt die Grundlage, weil man schmiert ja halt ((...)) /

Interviewer: Kennst du noch *Schmiermittel* aus 'nem anderen Zusammenhang außer *Brote schmieren*?

Tarik: *Schmiermittel*. Vielleicht aufm Bau oder so gibt's ja auch so *Schmier-* / sowas zum Schmieren.

Interviewer: Du hast bestimmt 'n Fahrrad, ne?

Tarik: Hä?

Interviewer: Du hast bestimmt 'n Fahrrad, oder?

Tarik: 'N Fahrrad / ja, Öl schmiert / das Öl?

Interviewer: So für die Kette, wenn das zum Beispiel nicht so richtig läuft, dann nimmst du Öl und das ist auch 'n Schmiermittel.

Tarik: Ja, ja.

Interviewer: Und dann läuft die Kette wieder gut.

Tarik: Ja, und das läuft dann halt, wenn man halt Respekt hat, ja.

Interviewer: Genau, das ist so dann hier so gemeint. Wie verstehst du denn *Reibung*? Hier steht ja ohne Respekt als gesellschaftliches Schmiermittel, gäbe es ständig Reibung. Was ist denn *Reibung* für dich?

Tarik: Äh, Reibung würde halt so heißen, dass sich halt die Leute / dass sich halt die Leute so gegeneinander hetzen würden und 'ne Reibung ist halt, wenn sich / ...

Interviewer: Hñ.

Tarik: ... wenn sich zwei Punkte halt so gegeneinander ((...)) /

Interviewer: Das ist so physikalisch *Reibung*, aber was ist das im Kontext der Gesellschaft mit Menschen?

Tarik: Dass die sich halt dann nicht so richtig so verstehen?

Interviewer: Ja, so ‚Streit‘, ne?

Tarik: Ja, so 'n Streit passiert da.

Interviewer: Das ist also, ne / die stellen sich ja nicht nebeneinander und dann reiben die sich, ...

Tarik: Ja.

Interviewer: ... sondern das ist ein Streit, Konflikt oder sowas, dann ähm ist das die Konsequenz, wenn man sich nicht respektiert, sagen die hier. Kanntest du diese Formulierung *Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel* schon vorher? Also hast du das schon mal gehört oder gelesen?

Tarik: Mit den [sic] Schmiermittel jetzt nicht, aber so Respekt und die Gesellschaft so, das / da hatte ich mir schon / hab ich schon öfter sowas gehört.

Interviewer: Also da konntest du dir das aus dem Zusammenhang wieder erschließen.

Tarik: Ja.

Interviewer: Gut, dann haben wir noch das Letzte, das ist „Denken in Schubladen“.

7. Neu zugewanderte SuS, Gruppe A

7.1 Transkript „Aabid“

7.1.1 Einführung

Interviewer: So, jetzt läuft's. Ähm, sagst du mir nochmal kurz deinen Namen bitte?

Aabid: Aabid.

Interviewer: Aabid. Ähm, wo kommst du nochmal her, Aabid?

Aabid: Aus Syrien.

Interviewer: Aus Syrien. Das heißt, was ist deine Muttersprache?

Aabid: Arabisch.

Interviewer: Arabisch hast du da gelernt. Okay. Prima. Und wann / seit wann bist du hier?

Aabid: Äh, seit zwei Jahren.

Interviewer: Seit zwei Jahren, super. Okay, also, ich nehm das auf, ich brauch deinen Name nur, damit ich das zusammenbringen kann mit dem Fragebogen, du hast ja auch 'nen Fragebogen ausgefüllt, ne, damit ich weiß, der ist von dir und das ist das Gespräch mit Aabid, kann ich das zusammenbringen. Ähm, später kommen die Namen aber alle weg, also das / da musst du dir keine Sorgen machen, du wirst da nirgendwo erwähnt, ich werde das nur so aufschreiben, um die Daten abzugleichen. Ähm, was wir jetzt machen, Aabid, ist, ich hab zehn Textausschnitte mitgebracht und ähm wir lesen jeden einzeln, also du liest die für dich, du kannst laut oder leise lesen, wie du möchtest, das ist egal und es gibt so bestimmte Wörter, die habe ich unterstrichen. Manchmal ist es nur ein Wort, manchmal sind's mehrere zusammen und ich frage dich dann: Wie verstehst du das? ((1.5s)) So und du musst dann erklären und erzählen mal, wie du das verstehst. Wichtig ist alles, was dir durch den Kopf geht, was du denkst wirklich, ähm, wenn du versuchst das zu analysieren, das zu verstehen, sollst du bitte laut sagen. ((1)) Ja, also wirklich alles aussprechen, was du denkst. Okay? Verstanden 'n bisschen?

Aabid: Ja.

Interviewer: Ja? Wir probieren das mal. Also dann siehst du eigentlich, wie das geht. Schau mal auf das Erste. Also du kannst laut oder leise lesen, wie du möchtest.

7.1.2 Flüchtlingsstrom

Interviewer: Okay, ähm, wie verstehst du dieses Wort *Flüchtlingsstrom*?

Aabid: Ich kenn das nicht.

Interviewer: Das verstehst du nicht? Kennst du denn *Strom*? Oder *Flüchtling*?

Aabid: Ja, aber hab ich vergessen.

Interviewer: Ähm, was heißt *Flüchtling*, wie könnte man das vielleicht erklären?

Aabid: Was denn?

Interviewer: *Flüchtling*. Kennst du das Wort?

Aabid: Nee, ich kenn *Frühstück*.

Interviewer: *Frühstück*? Ähm, das ist / das ist nicht damit verwandt. *Frühstück* ist was anderes. Wenn du morgens was trinkst, 'n Saft trinkst und 'n Brötchen isst und sowas, ne, das ist *Frühstück*. Ähm, ein Flüchtling / kennst du denn das Wort *fliehen*?

Aabid: *Fliehen*?

Interviewer: Hñ. So wie *weglaufen*.

Aabid: Ja, ja.

Interviewer: Ihr seid nämlich zum Beispiel geflohen, wahrscheinlich, du und deine Familie, aus Syrien, oder?

Aabid: Ja, sind wir.

Interviewer: Ja, also wenn es zum Beispiel Krieg gibt in dem Heimatland und man wegen des Krieges weggehen muss, weglaufen muss sozusagen ähm in ein anderes Land, hier nach Deutschland, dann muss man aus dem Heimatland fliehen.

Aabid: Ja, ja.

Interviewer: Dann / und man ist ein Flüchtling. Ja, das ist die Bezeichnung *Flüchtling* dann-quasi, also wie ein Migrant, der aber weggehen muss wegen Krieg zum Beispiel. Ja, und *Strom*, hast du gesagt / meintest du, das hast du vergessen? Also kennst du, aber hast du vergessen?

Aabid: Ja.

Interviewer: *Strom*, ähm ((2s)) / hast du gar keine Erinnerung, woher das kommen kann? Gar nicht? ((2s)) Hat / Hast du 'n Handy?

Aabid: Nein.

Interviewer: Nein. Ähm, oder wenn du Licht anmachst, zu Hause, zum Beispiel. Zack, Licht, das ist *Strom* auch, zum Beispiel.

Aabid: Ach ja, ja.

Interviewer: Ja, das ist zum Beispiel *Strom*. Oder wenn Wasser fließt, dann nennt man das auch *Strom*.

Aabid: Ja, ja.

Interviewer: Eine Strömung zum Beispiel im Wasser. Ähm, hast du 'ne Idee, was man dann sagen kann, also wie man das verstehen kann? *Flüchtlingsstrom*, warum sagen die *Flüchtlingsstrom*? ((5,5s)) Nein? Das ist schwierig, ne? Ist schwierig zu verstehen, gibt's auch keinen Hinweis darauf, der dir das gibt, also der dir dein Verständnis erleichtert. Oder hilft dir irgendetwas dabei, das zu verstehen? ((6s)) Verstehst du denn den Text allgemein?

Aabid: Ja.

Interviewer: Das schon. Aber dieses Wort ist schwierig. ((1s)) Okay, kein Problem, das ist dann okay. Also mir geht's auch gar nicht darum, dass du das erklären kannst, oder so oder, ob das richtig oder falsch ist, wichtig ist halt, dass ich sehe, das sind alles Ausschnitte, die es so ähnlich in Textbüchern gibt, oder Schulbüchern besser gesagt, und ich will halt wissen, ob das Probleme macht oder nicht, ja und das ist alles gut. Schauen wir uns die Nummer Drei mal an.

7.1.3 Asyl-Lotterie

((Aabid liest))

Aabid: Jo.

Interviewer: Gelesen? Ähm, was heißt „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie soll beendet werden“?

Aabid: Ich weiß es nicht.

Interviewer: Keine Ahnung? Kennst du *Asyl*? Das Wort *Asyl*?

Aabid: Nein.

Interviewer: *Lotterie*?

Aabid: *Lotterie*?

Interviewer: Hñ.

Aabid: Wie *Batterie*?

Interviewer: Wie *Batterie*? Das klingt ähnlich, nein. Kennst du *Lotto*?

Aabid: *Lotto*?

Interviewer: *Lotto*? Nein? Also *Lotterie* und *Lotto* sagt dir nichts? Haben / hast du denn *Glücksspiel* schon mal gehört?

Aabid: *Glücksspiel*?

Interviewer: Hñ. Kennst du auch nicht. Also *Asyl* ist, wenn jemand nach Deutschland kommt, als Flüchtling, also Migrant, ähm, und sagt, in meinem Heimatland gibt es Krieg,

kann ich bitte in Deutschland bleiben? Und dann entscheidet der deutsche Staat über diesen Asylantrag. Und *Lotterie* heißt ähm so ‚Glücksspiel‘. Ähm, vielleicht hast du das schon mal gesehen, im Fernsehen gibt’s das manchmal, man kreuzt hier Zahlen an und dann gibt es so Kugeln und wenn diese Zahlen gezogen werden und man die vorher angekreuzt hat, kann man Geld gewinnen. Hat aber ganz viel mit Glück zu tun. Also es ist Zufall, ob man gewinnt oder nicht, ja, deswegen sagen die, die Leute, die nach Europa kommen, je nachdem in welches Land, Deutschland, Italien, Spanien oder England, gut, England jetzt nicht mehr, Frankreich hatten wir jetzt schon, glaube ich, das sind unterschiedliche Verfahren und die müssen Glück haben, dass das ein gutes Verfahren ist, ein gutes System für Asyl. Okay, wir gucken mal sofort auf das Nächste, das war ein bisschen schwierig mit dem Asylverfahren und da der Lotterie. Gucken wir mal hier ähm auf die Flucht aus Afrika.

7.1.4 Nusschale

((Aabid liest))

Aabid: Jup.

Interviewer: Okay. Wie verstehst du das? ((2s)) Also hier geht’s um das Wort *Nusschale* insbesondere. Kennst du das Wort?

Aabid: Nein.

Interviewer: Hast du noch nie gehört? Kennst du eine Nuss?

Aabid: Nein.

Interviewer: Hm̄, dann wird / dann wird’s schwierig. Ähm, verstehst du denn ein bisschen, was hier gesagt wird? Also was hier im Text steht?

Aabid: Ja, ein bisschen.

Interviewer: Sag das mal in deinen eigenen Worten.

Aabid: Wie?

Interviewer: Also was / was sagen die hier im Text, was steht da? ((27s)) Kennst du das Wort *Insel*?

Aabid: Ja. ((2s))

Interviewer: Okay. Also hier ist 'n Mann, der möchte fliehen, *fliehen* haben wir ja schon gesagt, aus Afrika, Mauretanien oder Libyen ((Libyen)), und er möchte auf die Kanarischen Inseln fliehen, die gehören zu Spanien, zu Europa. Er möchte über das Wasser fliehen, ne. Eine Nusschale kennst du leider nicht, das ist schwierig dann. Guck mal, das ist 'ne Nusschale. Das ist die Nuss, 'ne Walnuss ...

Aabid: Ach ja, ja.

Interviewer: ... zum Essen und das ist die Schale davon, die kann man nicht essen.

Aabid: Ja.

Interviewer: Warum will ein Mann in einer Nussschale von Afrika auf diese Inseln fliehen?

Aabid: Ähm.

Interviewer: Also passt ein Mann in diese Nussschale überhaupt rein?

Aabid: Nee.

Interviewer: Nee, ähm, das Wort *Nussschale* könnte etwas anderes bedeuten. Was könnte denn *Nussschale* noch bedeuten, hast du da eine Idee?

Aabid: Ein Schiff?

Interviewer: Ja sowas wie 'n Schiff oder 'n Boot. Ist das dann ein normales Boot oder Schiff, oder ein großes Schiff oder ein kleines Schiff?

Aabid: Kleines Schiff.

Interviewer: Warum?

Aabid: Weil die / der wie das hier, klein ((zeigt auf das Bild einer Nussschale)).

Interviewer: Hm. Ja, also wenn man sagt, dieses Schiff ist doch eine Nussschale, dann ist das doch sehr klein, weil 'ne Nussschale sehr klein ist, ja, und man nimmt dieses ähm / diese Bezeichnung oder diese Idee von ‚klein‘ mit auf das Schiff sozusagen, ja, also dieses Attribut. Okay, wir gucken auf das nächste Beispiel, ich hab noch drei, dann sind wir auch fertig, noch Acht, Neun und Zehn, schau dir mal Nummer Acht erst mal an.

7.1.5 *Schmiermittel*

((Aabid liest))

Aabid: Jap.

Interviewer: Verstehst du das? Also hier sagen die, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde“. ((2s)) Da gibt es da Wörter, die du nicht verstehst, vielleicht?

Aabid: ((unv.)) Satz.

Interviewer: Den ganzen Satz, oder?

Aabid: Nein, nur die zwei Wörter, dieses ((zeigt auf *gesellschaftliche Schmiermittel*)).

Interviewer: Das hier?

Aabid: Ja.

Interviewer: *Gesellschaftliches Schmiermittel*? Kennst du *die Gesellschaft* denn?

Gesellschaft als Wort?

Aabid: *Gesellschaft*?

Interviewer: Das sind alle Menschen zusammen.

Aabid: Ja.

Interviewer: Ja, also du und ich, wir leben in einer Gesellschaft in Deutschland.

Aabid: Ja.

Interviewer: Und *gesellschaftliche* ist wie ein Adjektiv zu *Gesellschaft*. Also das ist im Prinzip verwandt, ja, wie eine Familie, *gesellschaftliche*, *Gesellschaft*, ja? Und jetzt wird *gesellschaftliches Schmiermittel* gesagt. Ein Schmiermittel ist ähm eine Substanz, die man zum Schmieren nimmt, zum Beispiel, wenn du mit dem Stift schreibst und dann verschmierst, dann wird das ja so verteilt, ne?

Aabid: Ja.

Interviewer: Und ähm *Schmiermittel* ist zum Beispiel Öl. Wenn du eine Maschine hast ((1.5s)) / ähm, hier ((zeigt Bild von Zahnrädern)). Du hast so eine Maschine wie ein Motor im Auto / im Auto und damit diese Räder hier auf dem Bild sich besser drehen, brauchst du das Öl, weil sonst wär immer so krk ((Onomatopoeikum)) Reibung, ne?

Aabid: Ja.

Interviewer: Und mit dem Öl ist dann besser, ja. Warum sagen die denn: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Aabid: Ich weiß nicht ((sehr leise)).

Interviewer: Keine Ahnung? Ähm, wenn man / *Respekt* kennst du aber?

Aabid: Ja.

Interviewer: Wenn die Leute in einer Gesellschaft in Deutschland ähm mit verschiedenen Menschen, sich alle aber respektieren, dann ist das / ist Respekt wie Öl. Also die vergleichen Respekt und Öl, ja? Mit / wenn wir uns respektieren, dann funktioniert unsere Maschine, die Gesellschaft ist eine Maschine, wunderbar und da gibt's kaum Probleme. Und ohne ähm dieses gesellschaftliche Schmiermittel, also Respekt, ohne dieses Öl ähm gibt es ständig Reibung. Weißt du, was *Reibung* noch meint, hier? Wie man das noch verstehen kann?

Aabid: Ähm, nein.

Interviewer: ‚Konflikte‘ oder ‚Streit‘, also *Reibung* sagt man auch, wenn man sich streitet.

Aabid: Ach ja.

Interviewer: Da gibt es Reibung, ja? Okay, dann noch ein letztes Beispiel, vielleicht hast du das schon mal gehört, wir gucken mal.

7.2 Transkript „Alena“

7.2.1 Einführung

- Interviewer: Los geht's. Ähm, sagst du mir nochmal ganz kurz bitte deinen Namen?
- Alena: Alena.
- Interviewer: Alena. Ich muss das nämlich mit dem Fragebogen, den du gestern, nee nicht gestern, vorgestern ausgefüllt hast, nochmal zusammenbringen, ja?
- Alena: Hm̃.
- Interviewer: Also wir machen jetzt Folgendes: Ich zeig dir das gleich schon mal. Einmal kurzmal mein Passwort eingeben, oh falsch ((selbstgerichtet)). So. Ähm, ich zeig dir jetzt gleich zehn Textausschnitte, ja?
- Alena: Ja.
- Interviewer: Du liest die einmal kurz, du musst die auch gar nicht laut vorlesen, wenn du möchtest, kannst du die nur für dich alleine lesen, leise, ähm, und mir geht es gleich immer um diese Wörter, die unterstrichen sind, wie du die verstehst.
- Alena: Aha.
- Interviewer: Das nennt sich Lautes Denken, also alles, wenn du das so liest und dann alles, was dir durch den Kopf geht, ähm, wenn du das versuchst zu verstehen, sollst du laut sagen.
- Alena: Hm̃.
- Interviewer: Ja, also wirklich alles, was du darüber überlegst, bitte laut sagen, damit ich das hier einmal höre und aufnehmen kann und dann später dann aufschreiben kann, was du also denkst dazu, ja? Und ähm ((1s)) wie gesagt, zehn Stück insgesamt, wir starten einfach mal mit dem Ersten, dann wirst du sehen, wie das alles funktioniert.
- Alena: ((8s)) Und, wenn ich Wörter nicht verstehe, darf ich fragen, oder?
- Interviewer: Ja, das ist okay.
- Alena: Okay.

7.2.2 Flüchtlingsstrom

((Alena liest))

- Alena: Was ist *DDR*?
- Interviewer: Ja, ähm, das ähm ist eine Abkürzung und steht für *Deutsche Demokratische Republik*. Ähm, das Land in dem wir jetzt leben, das heißt ja Deutschland oder man sagt auch BRD, Bundesrepublik Deutschland.

Alena: Ja.

Interviewer: Und nach dem Zweiten Weltkrieg gab es zwei Deutsch / ((2s)) wie soll man sagen, deutsche Länder, Deutschländer, also die DDR im Osten, ne, Deutsche Demokratische Republik und ähm dann so links, wenn man auf die Karte guckt, die Bundesrepublik Deutschland im Westen.

Alena: Hñ.

Interviewer: Ne, das waren so diese zwei Länder. Jetzt aber ist wieder alles zusammen, jetzt ist nur Deutschland, okay? Mir geht es hier um dieses Wort *Flüchtlingsstrom*. Verstehst du das?

Alena: Mhmh ['è'è] ((Verneinung)). Ich hör das erst Mal.

Interviewer: Zum allerersten Mal gehört?

Alena: Ja.

Interviewer: Ähm, kennst daraus / davon irgendetwas, was du verstehen könntest?

Alena: *Strom*.

Interviewer: Woher kennst du das?

Alena: Ja, von die Lehrerin?

Interviewer: Ach, ähm, ja, aber in / was bedeutet das?

Alena: *Strom*?

Interviewer: Hñ.

Alena: Also, ähm ((4s)) ich weiß nicht, wie ich das erklären soll.

Interviewer: Du kannst auch 'n Beispiel sagen oder sowas. ((4s)) Oder ((3s)) irgendwas, was dir einfällt. ((5s)) Also was / was heißt für dich *Strom*, wenn du das so hier hörst oder liest? Wie kann man das sagen? ((8s)) An was denkst du da? Denkst du an sowas wie Licht? Oder an Wasser? Oder an was denkst du bei *Strom*?

Alena: An Licht.

Interviewer: An Licht, ja? Das ist dann so / ähm, wir würden auch sagen *Elektrizität*, ne? Das ist dann *Strom*, ne? Wenn / zum Beispiel hier ((zeigt Akku-Aufladestation)), damit der / die Batterie, der Akku läuft, brauche ich Strom.

Alena: Ja.

Interviewer: Dann, zack ((Onomatopoetikum)) in die Steckdose.

Alena: Ja.

Interviewer: Kennst du auch das Wort *Flüchtling*?

Alena: Nein.

Interviewer: Ein Flüchtling ähm / das kommt auch von dem Verb, also von dem Wort *fliehen*, ne, das ist dieses Tuwort, also etwas machen, *fliehen* und *Flüchtlinge* sind Men / *Flüchtlinge*, im Plural, sind Menschen, die aus einem Land weglaufen müssen oder weggehen müssen, wegen Krieg oder, ne, irgendwie politischer Verfolgung, religiöser / religiöser Verfolgung und was es da für Gründe gibt, ne? Weil die nicht mehr in ihrem Land leben können und die fliehen dann, das sind dann *Flüchtlinge*.

Alena: Also ist das / das DDR-Regierung?

Interviewer: Hm̃.

Alena: Was suchte denn / also dann Krieg? ((schwer verständlich))

Interviewer: Hm̃.

Alena: *Zu binden*? ((schwer verständlich; *unterbinden* ist gemeint))

Interviewer: Ja, *zu unterbinden*, ja. Nee, nicht den Krieg. Also *Flüchtlingsstrom*, das heißt, das sind die Flüchtlinge, also Menschen, die aus ihren Ländern weggehen müssen.

Alena: Ja.

Interviewer: Und *Strom*, hast du ja gesagt, kennst du so von hier ((zeigt auf eine Steckdose)), Steckdosen.

Alena: Ja.

Interviewer: Und so weiter. *Strom* meint, etwas kommt ganz viel.

Alena: Ach so.

Interviewer: Ja, das gibt's auch bei Wasser. Wenn das Wasser in einem Fluss so fließt, dann ist das auch ein Strom, eine Art Strömung. Ja? Und das meint man mit *Strom*. Und wenn wir sagen *Flüchtlingsstrom*, der / das ist maskulin, *der Flüchtlingsstrom*, dann verstehen wir: aha, Flüchtlinge, die kommen, ganz viele.

Alena: Ja.

Interviewer: Und die strömen alle in das Land. Ja, so ist das gemeint. Ja, auch 'n bisschen schwierig zu verstehen, ne? Hast du gesagt, kanntest du noch gar nicht.

Alena: Ja.

Interviewer: Ist aber überhaupt nicht schlimm, also ich will ähm / es gibt kein Richtig, kein Falsch, ich will nur gucken, ob ihr das überhaupt verstehen könnt. Weil das sind alles so Wörter oder Texte, die in Schulbüchern vorkommen, ähm zum Bereich Migration und ich find das interessant, ob das Schwierigkeiten macht, wenn ihr das lest oder hört, ja? Komm wir gucken mal uns das Nächste an, die Nummer Drei, vielleicht ist das auch leichter oder schwieriger, wir schauen mal.

7.2.3 Asyl-Lotterie

Interviewer: Ich glaub, das erklär ich schnell. *Asyl* ist ähm, wenn Menschen nach Deutschland kommen, weil sie Flüchtlinge sind, sie sind also aus ihren Heimatländern / mussten sie weggehen, ...

Alena: Ja.

Interviewer: ... weil da zum Beispiel Krieg war und wenn sie nach Deutschland kommen, müssen sie sogen / ein sogenanntes ähm *Asyl* beantragen. Also dann / ohne ein / dann müssen sie *Asyl beantragen*, so sagt man. Ähm, *Asyl* heißt dann, Deutschland als Land sagt dann: Okay, ihr könnt hierbleiben oder nö, ihr müsst wieder weggehen.

Alena: Ja.

Interviewer: Und dieses ähm *Asyl beantragen* heißt, Achtung, bei uns zu Hause in dem Heimatland ist Krieg, wir müssen bei euch bleiben, bitte. Das ist dann so diese Bitte um *Asyl*, ja? Und ein Verfahren ist dann ähm, dass die ähm Richter oder auch Politiker in Deutschland halt entscheiden, ihr dürft bleiben oder nicht, ja oder nein.

Alena: Okay.

Interviewer: Okay? Dann schauen wir mal.

((Alena liest))

Alena: Was ist *Lotterie* ((Probleme bei der Aussprache))?

Interviewer: *Lotterie*, ja, schwieriges Wort. Hast du noch nie gesehen, nie gelesen? Kennst du *Lotto*?

Alena: Ja.

Interviewer: Was ist *Lotto*?

Alena: Also so 'ne Glücksspiel.

Interviewer: Aha, das ist auch *die Lotterie*.

Alena: Ah.

Interviewer: Hm.

Alena: Ach so, die sollen beendet sein?

Interviewer: Ja, also ((...)) /

Alena: Also die sollen nicht mehr / also das darf man nicht mehr spielen? Also das soll ((2s)) weg sein wieder?

Interviewer: Ja, ja, „soll beendet werden“ steht da, ne? Ähm, was ist denn / wie verstehst

du *Asyl-Lotterie* dann? Also *Lotto* verstehst du, nimm mal jetzt an, *Lotto* und *Lotterie* ist gleich.

Alena: Ja.

Interviewer: Wieso sagt man dann *Asyl-Lotto* oder *Asyl-Lotterie*? Wie kann man das verbinden? *Asyl* ist ja, wenn ((...)) /

Alena: Also die / die Menschen, die von andere Länder kommen, sollen das nicht machen? Also das soll beendet sein?

Interviewer: Du denkst, dass die nicht / kein *Lotto* spielen sollen? Oder was ((...)) /

Alena: Nein. Ähm, ((8s)) /

Interviewer: Was sollen die nicht machen, was glaubst du?

Alena: Die sollen / also ((2,5s)) die sogenannte *Lot* / *Asyl-Lotterie* ...

Interviewer: Hñ.

Alena: ... beenden.

Interviewer: Hñ.

Alena: Also das gibt's auch in ihr Ländern und das soll aber in andere Land / Länder beendet sein.

Interviewer: Ja. Ähm, also, was die meinen ist, wenn Menschen nach Europa kommen, dann gibt es zum Beispiel in Deutschland ein System, ein Verfahren für *Asyl*, in Frankreich ein anderes, in Spanien ein anderes, in Italien ein anderes und je nachdem, wohin die Menschen kommen, Deutschland, Frankreich, Spanien, sind das unterschiedliche Systeme, unterschiedliche Verfahren.

Alena: Ja.

Interviewer: Und das, sagen die, das ist ja wie *Lotto* spielen. Ein Flüchtling, also ein Migrant, hat dann entweder Glück, weil das System gut ist, oder Pech, weil das System schlecht ist. Deswegen soll in Europa alles gleich sein, keine unterschiedlichen Systeme, so ist das gemeint. Ist aber schwierig zu verstehen, oder?

Alena: Ja.

Interviewer: Okay. Dann gucken wir mal auf die Nummer Sieben, das ist ganz interessant.

7.2.4 Nusschale

Alena: Ich weiß, was eine Nusschale ist.

Interviewer: Weißt du sofort?

Alena: Ja.

Interviewer: Ja? Dann schau mal in dem Zusammenhang, ob du dann auch das verstehst.

((Alena liest))

Alena: Okay.

Interviewer: Ja? Was, also du hast ges / sofort gesagt, du weißt, was die Nussschale ist / eine Nussschale ist.

Alena: Ja.

Interviewer: Ähm, was ist das denn?

Alena: Also das ist so 'ne, wo das / der Nuss ist?

Interviewer: Ja, die Nuss und dann dieser / diese Hülle, ne?

Alena: Ja.

Interviewer: Genau. Die muss man ja aufmachen und dann kann man erst die Nuss essen. Ähm, was soll denn hier *Nussschale* sein, ist das / ist ‚Nussschale‘ hier gemeint?

Alena: Nein.

Interviewer: Was, glaubst du, ist gemeint?

Alena: ((5s)) Was ist *Mau*?

Interviewer: *Mauretanien*? Das ist ein Gebiet in Afrika. Als dieser Mann, Henry Mafarna, der möchte fliehen, von Afrika auf die Kanarischen Inseln.

Alena: Ja.

Interviewer: Die / eine Insel kennst du, das ist ja im Wasser.

Alena: Ja.

Interviewer: Die Kanarischen Inseln gehören zu Spanien. Spanien ist ein Land, das zu Europa gehört. Also er möchte von Afrika nach Europa fliehen.

Alena: Ja.

Interviewer: Und über das Wasser.

Alena: Ja. Ah. ((9s)) Also jetzt muss ich wissen, was 'ne Nussschale in die / ach so. Also ähm, ((6s)) in ((2s)) / in das ((2s)) / in der ((1,5s)) / ich weiß nicht, wie das heißt.

Interviewer: Was meinst du? Ich kann ja helfen.

Alena: Also das auf dem / auf das Meer ist.

Interviewer: Ah, wo man da / darin fährt? Oder was meinst du?

Alena: Ja, so 'ne kleine ((3s)).

Interviewer: Du meinst bestimmt sowas, ähm, also wo ein Mensch da drauf ist, ja?

Alena: Ja.

Interviewer: Hm̃. Meinst du ein Boot?

Alena: Nicht 'ne große Boot, 'ne kleine.

Interviewer: Ein kleines Boot?

Alena: Ja.

Interviewer: Ach äh, du meinst bestimmt sowas wie 'n Floß. Ein Floß ist so wie Holz und dann kann man darauf stehen oder sitzen und dann kann man mit so einem Paddel da drüberfahren.

Alena: Ja.

Interviewer: Meinst du sowas?

Alena: Ja, aber das ist gefährlich.

Interviewer: Ja, warum ist das gefährlich?

Alena: Weil, man kann in das Meer ((...)) /

Interviewer: Fallen?

Alena: Fallen?

Interviewer: Ja.

Alena: Und dann sterben.

Interviewer: Und auch sterben, genau. Und warum glaubst du, dass *Nussschale* hier für sowas wie ein ‚kleines Boot‘ oder ‚Floß‘ stehen kann?

Alena: Weil das / wenn man das aufmacht, also vom Nuss, dann ist das so ((formt ihre Hand entsprechend)).

Interviewer: Hm̃.

Alena: Und dann kann man sitzen.

Interviewer: Hm̃, die Form.

Alena: Ja.

Interviewer: Ah, ja wegen dieser Wölbung, ne, das ist so, dann kann man oben rein und dann so sich reinsetzen, aber das / du / das kann ja keine echte Nussschale sein.

Alena: Ja.

Interviewer: Warum nicht?

Alena: Weil das ist zu klein.

Interviewer: Aha, das ist ja ein Mann, ne?

Alena: Ja.

Interviewer: Wie soll der Mann denn da rein.

Alena: Ah ja.

Interviewer: Sich reinsetzen, das geht nicht. Es gibt so / sowas ähm wie kleine Boote, die sehen ein bisschen so aus wie Nusschalen und die sind auch sehr gefährlich. Ach, ich zeig dir das mal hier, weil's als Bild ((zeigt ein Bild)) / hier, das ist ja die Nusschale.

Alena: Ja.

Interviewer: Und guck mal, sowas gibt's, das sieht so aus wie 'ne Nusschale, ne, ist natürlich aber größer, dass ein Mann darin Platz hat.

Alena: Ja.

Interviewer: Okay. Sehr gut. Dann hab ich noch Nummer Acht, Nummer Neun und Nummer Zehn. Gucken wir uns einmal die Nummer Acht an.

7.2.5 *Schmiermittel*

((Alena liest))

Alena: Ja.

Interviewer: Hñ.

Alena: Was ist 'ne *Sch* / *Schmiermittel*?

Interviewer: Das ist schwierig, ne? Ähm, kennst du *Mittel*?

Alena: Ja. ((leicht zögerlich))

Interviewer: Und *schmier*-? *Schmier*en? ((1s)) *Schmier*en ist, wenn man, zum Beispiel, nicht so gut schreibt.

Alena: Hñ.

Interviewer: Und so / so verschmiert ((führt Verschmieren von Tinte vor)), dann verschmiert das.

Alena: Ah!

Interviewer: Die Tinte.

Alena: Ja.

Interviewer: Zum Beispiel bwb ((Onomatopoetikum)).

Alena: Ja.

Interviewer: Dann ist das so 'n bisschen verschmiert, ne.

Alena: Hñ.

Interviewer: Ähm, ein Schmiermittel ist eine Substanz, ein Mittel, ein Mittel steht hier für Substanz, ähm, mit dem man eine Maschine zum Beispiel so durch dieses Schmieren, ne, besser gleiten lässt oder sowas. Also, ähm, ich sag dir, was du bestimmt als Schmiermittel kennst: Du kennst bestimmt Öl.

Alena: Ja.

Interviewer: Öl ist ein Schmiermittel.

Alena: Ah.

Interviewer: Ja, wenn du zum Beispiel / ich zeig dir das als Bild, dann ist das leichter zu verstehen. Ah, guck mal, hier ist die Rettungsinsel auch. Ähm, ((1s)) hier ((zeigt Bild)). Wenn du diese Maschine hast, diese Zahnräder, damit die nicht so krrk ((Onomatopoetikum)) reiben, ...

Alena: Ja.

Interviewer: ... ähm, brauch man so 'n Schmiermittel. Das ist das Öl und dann läuft das besser, ja? So ist das gemeint. Okay. Machen wir doch mal den Originaltext hier, ((1s)) also ohne Foto.

Alena: Also, der Psychologe Nils ...

Interviewer: Hñ.

Alena: ... also meint, dass Respekt ja wichtig ist, ...

Interviewer: Genau.

Alena: ... um die Kulturen / weil zum / also *Kulturen* hab ich verstanden, also zum Beispiel die Muslime und die ...

Interviewer: Ja, mit Religion auch, ja.

Alena: ... und ähm, wenn man kein Respekt hat, zum Beispiel die Frauen, die Kopftuch tragen ...

Interviewer: Hñ.

Alena: ... und die dafür beleidigt, ...

Interviewer: Hm̃.

Alena: ... dann fühlen sie sich auch nicht gut.

Interviewer: Ja.

Alena: Und ...

Interviewer: Stimmt.

Alena: ... das ist ja auch nicht gut.

Interviewer: Richtig.

Alena: Ja.

Interviewer: Ja, das ist / das ist sowas wie Respekt, was man haben soll.

Alena: Ja.

Interviewer: Warum glaubst du denn, dass dieser Psychologe sagt, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“? Also das Schmiermittel, sowas wie Öl für die Gesellschaft. Und ohne dieses Schmiermittel, ohne meinetwegen das Öl, würde es ständig Reibungen geben.

Alena: Was ist *Reibung*?

Interviewer: Wenn du ähm ((2s)) zwei Objekte hast, zwei Gegenstände, zwei Dinge, und die so aneinander kommen, dann gibt es hier Reibung. Zum Beispiel, wenn ich ((2s)) das Telefon ((Handy)) über den Tisch ziehen möchte, gibt es ja einen Widerstand.

Alena: Ja.

Interviewer: Und da / hier diese Berührung, das und das ((demonstriert Reibung durch das Ziehen des Mobilfunktelefons über den Tisch)), das ist *Reibung*. Ja, also so, ((reibt sich die Hände)) sowas.

Alena: Hm̃. Also, wenn man / wenn das Respekt nicht gibt / wenn kein Respekt gibt, ...

Interviewer: Hm̃.

Alena: ... dann werden sich die Leute gegenseitig ((4,5s)) ge / ((2s)) *Schmiermittel*? Also, die werden sich so beleidigen?

Interviewer: Ja, also ähm ohne Respekt, da würden die sich beleidigen, genau. Ähm, also mit *Schmiermittel*, sowas wie Öl, haben wir ja gesagt, das läuft dann besser, die verstehen sich dann gut, wenn die sich respektieren.

Alena: Ja.

Interviewer: Und ohne das Schmiermittel, ohne das Öl, würde es ständig Reibung geben.

Alena: Ah, Streit!

Interviewer: Rei / haa! Ja, wie kommst du jetzt auf ‚Streit‘?

Alena: Weiß ich nicht.

Interviewer: Aber das ist / das ist gut, dass ist richtig. Sag mal, wie du darauf gekommen bist.

Alena: Also / also wenn ((3s)) / wenn ((5s)) /

Interviewer: Wieso hast du jetzt auf einmal gedacht, ha Streit, ja? Warum *Streit*?

Alena: Ähm, weil / ...

Interviewer: Ist / das ist richtig.

Alena: ... weil, da werden sie sich streiten, ...

Interviewer: Hñ.

Alena: ... und dann werden die / also wenn die sich beleidigen, natürlich werden sie sich streiten ...

Interviewer: Hñ.

Alena: ... und eine geht nach da und eine nach da.

Interviewer: Ja, also dieses *Reibung* hier, das kann auch für ‚Streit‘ stehen. Ja, man meint nicht unbedingt nur ‚Reibung‘, sondern das kann auch ein Konflikt sein, ein Streit unter den Menschen. Und die sagen hier, dieser Psychologe sagt, wenn man Respekt hat für die anderen, dann gibt es keinen Streit, dann ist das wie Öl für die Gesellschaft.

Alena: Ja.

Interviewer: Super, dann hab ich jetzt noch ein letztes Beispiel für dich, das gucken wir uns auch nochmal schnell an und dann haben wir's geschafft.

7.3 Transkript „Faizah“

7.3.1 Einführung

Interviewer: Also, ich nehm jetzt mal auf. Das ist jetzt, damit ich das, was wir sprechen, aufschreiben kann später, wenn ich das nochmal höre, ja?

Faizah: Okay.

Interviewer: Ähm, dein Name war Faizah, richtig?

Faizah: Ja.

Interviewer: Okay, perfekt. Also, ich erklär dir kurz, was wir machen, und dann können wir

gleich schon anfangen. ((3s)) Faizah ist da ((leise; selbstgerichtet)). Also, du hast jetzt einen Zettel vor dir, das sind zehn Textausschnitte, ja? Also, du liest gleich jeden einzelnen Textausschnitt und dann sprechen wir darüber. Erst mal den ersten, dann überlegen wir und sprechen wir, dann den zweiten und so weiter.

Faizah: Ah, okay. Zehn?

Interviewer: Ja.

Faizah: Wann sind wir eigentlich fertig?

Interviewer: Ähm, ich glaub, wir brauchen so 35 Minuten ungefähr.

Faizah: Ah, okay.

Interviewer: Okay. Ähm, du kannst laut oder leise lesen, das ist egal, also was dir lieber ist. Wenn du glaubst, du kannst das besser verstehen, wenn du leise für dich liest, dann lies leise, ansonsten kannst du auch laut vorlesen.

Faizah: Okay.

Interviewer: Ne, was du / was du glaubst, ist besser. So und ganz wichtig, ähm, ((1s)) ich zeichne das auf, ich versuche ja das, was du sagst, aufzufangen. Ich würd / am liebsten würde ich in deinen Kopf reingucken, was da passiert, wenn du das verstehst, aber das kann ich ja nicht, ich kann ja nicht in deinen Kopf reinschauen, deswegen ist es ganz wichtig, dass du alles, was du denkst beim Verstehen, sagst. Das ist so meine Möglichkeit, ein bisschen in deinen Kopf reinzuhören sozusagen, ja?

Faizah: Okay.

Interviewer: Okay, wir starten mal mit dem ersten Text und dann kannst du ja überlegen, ähm, was du dazu verstehst und wie du das verstehst und dann → /

Faizah: Laut?

Interviewer: Wenn du möchtest, du kannst auch leise lesen, was dir besser hilft beim Verstehen.

Faizah: Okay.

Interviewer: Ja?

Faizah: Ähm, also ich möchte eigentlich leise lesen.

Interviewer: Dann / dann lies ruhig leise, kein Problem.

7.3.2 Flüchtlingsstrom

Interviewer: Sehr gut. Schauen wir mal auf das zweite Beispiel, du kannst wieder kurz lesen, leise auch, wenn du möchtest, und dann ähm gibt es ein unterstrichenes Wort, das interessiert mich, wie du das verstehst.

Faizah: Okay.

((Faizah liest))

Interviewer: Schon gelesen, ja? Verstehst du das auch 'n bisschen?

Faizah: Ja. Ist besser als die erste.

Interviewer: Besser als das erste, sehr gut. Ähm, hast du das auch schon in Geschichte gemacht, die DDR? Die Deutsche Demokratische Republik und sowas? Nein, noch nicht ((Faizah schaut fragend))? Deutschland gab's ja mal so 'ne Zweiteilung in Deutschland.

Faizah: Ja.

Interviewer: Das war ja Westen und Osten, im Osten war die Deutsche Demokratische Republik ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... oder kurz *DDR* und im Westen die Bundesrepublik Deutschland, kurz *BRD*, ja? Jetzt ist alles wieder ein Deutschland.

Faizah: Ja.

Interviewer: Okay, also was mich hier interessiert, ist dieses Wort *Flüchtlingsstrom*. Kannst du das? ((1s)) Was verstehst du denn darunter? Wie verstehst du das Wort?

Faizah: *Flüchtlingsstrom*?

Interviewer: Hm.

Faizah: Also *Flüchtlinge* sind wie ich und so ...

Interviewer: Ja.

Faizah: ... und *Strom* ist ähm ((2,5s)) / also *Strom* ((1s)) / ich kann das nicht / also ähm ((...)) /

Interviewer: Du guckst schon auf die Decke, ja?

Faizah: Ja, also die / die ist zum Beispiel oben das / das Licht kann raus dann gehen und so.

Interviewer: Hm. Also du meinst sowas wie → /

Faizah: Ja, das ist unter / an die Steckdose.

Interviewer: An der Steckdose gibt's Strom.

Faizah: Ja.

Interviewer: Das ist Elektrizität, quasi, ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... kann man auch sagen. Ähm, kennst du noch eine andere Bedeutung von *Strom*?

Faizah: Nein.

Interviewer: Es gibt auch Wasser, wenn ein / wenn das Wasser in einem Fluss fließt, ne?

Faizah: Ja.

Interviewer: Es gibt ja so Seen, da ist das Wasser still und ruhig, aber wenn das in einem Fluss so fließt, dann nennt man das auch *Strom*.

Faizah: Ah, okay.

Interviewer: Das heißt dann, eine Wassermasse transportiert sich von der einen Seite zur anderen, oder eine Richtung in die andere.

Faizah: Okay.

Interviewer: Genau. Wie stellst du dir dann *Flüchtlingsstrom* als Wort vor? Was soll das / was kann man darunter verstehen? Wenn / also du kanntest das Wort nicht, aber du kennst ja die Bestandteile. Was glaubst du, soll das heißen?

Faizah: Das ist ein Strom für Flüchtlinge?

Interviewer: Also du meinst 'ne Steckdose, wenn die ihr Handy aufladen müssen?

Faizah: Ja, ich weiß nicht.

Interviewer: Sowas? Nein. Ähm, *Flüchtlingsstrom* heißt, es kommen ganz viele. ((1s)) Ne, da gibt es ganz viele Menschen, die kommen.

Faizah: Ah, ach so.

Interviewer: Und hier steht ja *zu unterbinden*. Hast du *unterbinden* schon mal gehört?

Faizah: Nein.

Interviewer: Nein? Ähm, dieses *unterbinden* heißt, ähm ‚zu vermeiden‘. *Vermeiden*? Also zu ‚stoppen‘ meinetwegen auch, ja?

Faizah: Ja.

Interviewer: Die wollen das nicht mehr, die wollen das verhindern. Die wollen stoppen, dass so viele Flüchtlinge auf einmal kommen.

Faizah: Okay.

Interviewer: Deswegen sagen die *Flüchtlingsstrom*.

Faizah: Okay.

Interviewer: Okay. Dann gucken wir auf die Nummer Drei, das hast du vielleicht schon mal gehört.

Faizah: Wie viele Seiten gibt es?

Interviewer: Also zehn insgesamt.

Faizah: Ah, okay.

7.3.3 Asyl-Lotterie

Interviewer: Asyl? Wenn man als Flüchtling nach Deutschland kommt, muss man einen Asylantrag stellen. Asyl heißt, ähm, dass man um Schutz bittet ähm in Deutschland, dass man also hier bleiben darf und vor dem Krieg, zum Beispiel im Heimatland, geschützt wird. Das ist also Asyl. Und ein Asylverfahren ist dann, dass der / dass Deutschland zum Beispiel entscheiden muss darüber, ob man bleiben darf oder nicht. Also ob man dann dem Flüchtling Schutz gibt oder nicht. Ja, das meint Asyl.

Faizah: Die europäischen Länder haben ((liest laut vor)) /

Interviewer: Jetzt liest du doch laut. Du kannst auch leise lesen.

((Faizah liest))

Interviewer: Fertig? Okay, super. Ähm, verstehst du das auch?

Faizah: Bisschen, ja.

Interviewer: Bisschen, was verstehst du denn, erzähl erst mal.

Faizah: Also dass die / da sind europische Länder, ...

Interviewer: Hm.

Faizah: ... die haben unterschiedliche Regeln.

Interviewer: Ja.

Faizah: Also die haben unterschiedliche Regeln, wie sie mit die Flüchtlinge umgehen, ...

Interviewer: Hm.

Faizah: ... und ((2,5s)) / aber al / alle Län / alle Lä / europäischen Länder sollen also die Flüchtlinge gleich behandeln.

Interviewer: Hm.

Faizah: Und das hab ich jetzt nicht so verstanden, dieses Wort, die Sie unterstreichen haben.

Interviewer: Also „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie soll beendet werden“.

Faizah: Ja.

Interviewer: Ähm, also *Asyl* hab ich dir ja kurz erklärt, ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... *Lotterie*, hast du das schon mal gehört? Oder gelesen? Kennst du dann *Lotto*? Ist auch ganz ähnlich.

Faizah: Ja.

Interviewer: Was ist *Lotto*?

Faizah: Ich glaub, man / zum Beispiel man muss ähm etwas machen, danach kann man gewinnen oder so.

Interviewer: Ja, so Geld gewinnen, ne?

Faizah: Ja.

Interviewer: Da gibt's so Zahlen, die kann man ankreuzen auf einem Papier und dann gibt man das ab und dann kommen so kleine Kugeln, im Fernsehen werden die gezogen.

Faizah: Ja.

Interviewer: Wenn man diese Zahlen dann / wenn die gezogen werden, die man auch angekreuzt hat, kann man vielleicht sogar Millionen Euro gewinnen oder so.

Faizah: Ja.

Interviewer: Das ist also ein Glücksspiel.

Faizah: Ah, okay.

Interviewer: Also *Lotterie* ist wie *Lotto*, das ist ...

Faizah: Okay.

Interviewer: ... im Prinzip eigentlich nur das System dahinter, das Spiel dahinter. Also wie verstehst du dann, „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie“, das Asyl-Glücksspiel?

Faizah: Ich glaube, das soll jetzt da beenden werden.

Interviewer: Ja.

Faizah: ((5s)) Also den letzten Satz hab ich nicht so verstanden.

Interviewer: Okay. Also hier steht ja: „Flüchtlinge in verschiedenen europäischen Ländern ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... sollen nicht mehr auf unterschiedliche Verfahren treffen“. Das heißt, wenn man als Flüchtling nach Europa kommt, dann gibt es unterschiedliche Asylverfahren, -prozesse, ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... in Spanien, Frankreich, Deutschland, Italien, Schweden, wie auch immer, die sind also alle verschieden, nicht gleich und die wollen ja, dass das überall gleich ist.

Faizah: Ja.

Interviewer: Ansonsten ist das ja wie ein Glücksspiel für die Flüchtlinge.

Faizah: Okay.

Interviewer: Warum / glaubst / warum / warum ein Glücksspiel?

Faizah: Ähm, weil danach die alle sich verstehen oder so?

Interviewer: Nee, weil ähm die Glück haben, wenn das System gut ist, das Verfahren gut ist, dann haben die Glück, wenn das schlecht ist, dann haben die Pech, dann ist das nicht so gut für die und so weiter. Deswegen sagen die *Asyl-Lotterie* hier in dem Fall. Okay? Gut, dann gucken wir mal weiter auf Nummer Sieben.

7.3.4 Nussschale

((Faizah liest))

Interviewer: Gelesen, ja?

Faizah: Ja.

Interviewer: Also hier geht es um einen Mann, der möchte aus Afrika fliehen.

Faizah: Ja.

Interviewer: Um einen bestimmten Fall. Also ((...)) /

Faizah: Ist / ich ((unv.)) / ist *fliehen* mit den Boot zu ((2s)) ähm gehen?

Interviewer: Ja, warum denkst du das?

Faizah: Ähm, also weil ich glaube, dass also der / der / der Meer flieg / flieht immer und so.

Interviewer: Hm, ja, also *fliehen*, das kann alles Mögliche sein, die meisten Menschen aber haben ja kein Auto, um zu fliehen, es sei denn, sie sind Bankräuber, dann nutzen sie einen Fluchtwagen, aber das meinen die nicht, ähm, und mitm Flugzeug können die auch nicht fliegen, die haben ja oftmals keine Papiere, keine

Dokumente, ne, oder wenn sie die haben, dann haben sie vielleicht kein Geld.
Also ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... Flüchtlinge haben ja / fliehen oftmals auch über das Meer, ne?

Faizah: Ja.

Interviewer: Genau und dieser Afrikaner, Henry Mafarna, hier sagen die, „[i]n einer Nusschale will er von Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen“. Mauretanien ist in Afrika.

Faizah: Ja.

Interviewer: Und die Kanarischen Inseln sind so im Meer und gehören zu Europa, zu Spanien. Wieso sagen die, in einer Nusschale will der Mann fliehen?

Faizah: Vielleicht ist das ein ((3s)) / vielleicht ähm also eins / haben die das ein Stadt oder ein Land so genannt vielleicht?

Interviewer: Eine Stadt so genannt meinst du?

Faizah: Ja.

Interviewer: Kennst du denn das Wort *Nusschale*, *die Nusschale*?

Faizah: Nein.

Interviewer: Ach, das ist so 'n Problem. Kennst du denn *die Nuss*?

Faizah: Ja, *Nuss*.

Interviewer: Was ist 'ne Nuss?

Faizah: Ähm, das macht man auch zu in Nutella machen kann, also da ((...)) /

Interviewer: Ach, da sind auch Nüsse drin manchmal? Ja, ja, genau. Und eine Schale ist einfach dieser Rand, also du haust da mitm ...

Faizah: Ach so, ja.

Interviewer: ... Hammer drauf und dann geht die auf und dann kannst du die Nuss essen und der Rest ist halt so hart, das kann man auch nicht essen.

Faizah: Also das ist die Schale von der Banane, so ((zeigt auf Banane, die auf dem Tisch liegt)).

Interviewer: Ja, das ist auch 'ne Schale, die Bananenschale, genau und bei der Nuss ist das halt richtig hart dann, ne.

Faizah: Ah, okay.

Interviewer: Okay. Warum sagen die dann *Nussschale*? Also der Mann, dieser Henry Mafarna, will in einer Nussschale fliehen. Über das Meer.

Faizah: Vielleicht, ähm mit einer Nussschale fliehen?

Interviewer: Was ist denn eine Nussschale?

Faizah: Ein Boot oder so?

Interviewer: Wieso denkst du ein Boot?

Faizah: Weil er kann nicht in eine Nussschale drauf sitzen und ((...)) /

Interviewer: Zu groß, ne?

Faizah: Ja.

Interviewer: Ja? Stimmt, das ist 'n Boot. Wenn ich zu einem Boot sage, das ist eine Nussschale, ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... was für ein Boot denkst du dir dann?

Faizah: An dieses / dieses aus Holz.

Interviewer: Aus Holz.

Faizah: Ja.

Interviewer: Ja, also die Form ist für dich wichtig.

Faizah: Ja.

Interviewer: Und wie groß ist das?

Faizah: So ((zeigt mit Armspanne die Größe))?

Interviewer: Also ist das ein großes Boot.

Faizah: Nein.

Interviewer: Ein kleines Boot.

Faizah: Ein kleines.

Interviewer: Warum denkst du, es ist ein kleines Boot?

Faizah: Ähm, weil ähm ja man hat jetzt nicht so viel Geld und so, kann man kein großes kaufen oder so.

Interviewer: Hm.

Faizah: Also man / ich glaube, man könnte auch das selber bauen.

Interviewer: Ja, man kann auch sowas bauen. Also wenn ich zu einem Boot sage, das Boot, das ist eine Nussschale, dann sag ich, das ist ein sehr, sehr kleines Boot.

Faizah: Ja.

Interviewer: Ja? Weil die Nussschale ist nur so klein und wenn ich sage, das sieht aus wie 'ne Nussschale, dann mein ich ein sehr kleines Boot.

Faizah: Ah, okay, okay.

Interviewer: Okay. Gucken wir auf die Nummer Acht, dann haben wir nur noch die Neun und die Zehn, das sind die letzten drei also. Hier geht's weiterhin um Flucht nach Europa.

7.3.5 Schmiermittel

((Faizah liest))

Interviewer: Schon fertig, toll. Ähm, ich will wissen von dir, wie verstehst du dieses / diesen Satz: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“ und jetzt kommt 'n Nebensatz, ohne das / ohne dieses Schmiermittel ähm würde es ständig Reibung geben. Also was soll das heißen: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“?

Faizah: Also, ich glaube, ähm, dass man ähm an / also ohne Respekt wären alle sich ähm zum Beispiel immer so ärgern und so.

Interviewer: Wie kommst du auf *ärgern*? Da steht ja gar nichts von *ärgern*, wa / aber das ist ja gut, das ist richtig. Warum denkst du jetzt an *ärgern*?

Faizah: Weil / ja, weil diesen Satz / also bringt zum Beispiel, ohne Respekt ist ja / und da steht auch, dass Respekt wichtig ist für das Zusammenleben.

Interviewer: Genau, das Zusammenleben.

Faizah: Ja unterschiedlich Kulturen. Zum Beispiel meint so kein Respekt gibt voreinander, ...

Interviewer: Hm.

Faizah: ... danach werden zum Beispiel jetzt die Deutsche ein andere Deutscher ähm töten und / oder beleidigen oder die Flüchtlinge beleidigen, oder / ...

Interviewer: Genau.

Faizah: ... ja.

Interviewer: Super und kennst du *Gesellschaft*? Das Wort *die Gesellschaft*?

Faizah: Ich glaub schon. Das ist die ähm / Deutsch ist eine Gesellschaft, vielleicht.

Interviewer: Ja, also alle Menschen zusammen leben in einer Gesellschaft, ne, so einer Art *Community* im Englischen, wenn man so mag, oder *society* eigentlich.

Faizah: Ja.

Interviewer: *Gesellschaftliche* ist einfach nur das Adjektiv. Hast du das Wort *Schmiermittel* schon mal gehört?

Faizah: Nein.

Interviewer: Ähm, wie verstehst du das denn? Also was soll das heißen hier: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“. Wieso *Schmiermittel*?

Faizah: Vielleicht sehr wichtig?

Interviewer: Ja, du hast an ‚wichtig‘ gedacht.

Faizah: Ja.

Interviewer: Ähm, *Schmiermittel*, Öl ist sowas wie 'n Schmiermittel. Wenn du jetzt zum Beispiel an ein Auto denkst, ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... und du hast da den Motor und da gibt's so Teile, die drehen sich, ne, ...

Faizah: Aha.

Interviewer: ... so und ohne Öl, dann hast du immer so krk, krk (((Onomatopoetikum))) und mit dem Öl, dann läuft alles gut.

Faizah: Okay.

Interviewer: Ja? Verstehst du dann, warum man das so sagt?

Faizah: Ähm, nee.

Interviewer: Nee? Also mit Respekt in der Gesellschaft, dann läuft unsere Gesellschaft gut wie ein Motor.

Faizah: Ah, okay.

Interviewer: Ja, wie so ein Zahnrad, weil Öl, also der Respekt, hilft einem dabei.

Faizah: Okay.

Interviewer: Ohne Respekt würde es ständig Reibung geben. So ((handlungsbegleitend; reibt sich die Hände)). Reibung ist ja, wenn ich / zum Beispiel, wenn ich das hier drüberziehe, dieser Widerstand, ...

Faizah: Ja.

Interviewer: ... wenn zwei Oberflächen aufeinandertreffen, das ist Reibung. Wie verstehst

du *Reibung* noch ganz kurz?

Faizah: Also *Reibung*, ähm, also bei Stress oder so.

Interviewer: ‚Stress‘, ‚Streit‘, sowas ist gemeint, genau. Dann haben wir noch eine letzte Sache, das heißt „Denken in Schubladen“. Schauen wir uns das nochmal an.

Faizah: Okay.

7.3.6 Abschluss

Interviewer: Das ist Quatsch, aber was wir meinen, ist wie / die Art und Weise, wie wir denken und Menschen oder Gruppen kategorisieren. Sehr schön. Ich danke dir herzlich. Seit wann bist du in Deutschland?

Faizah: Ich glaube drei Jahre.

Interviewer: Drei Jahre.

Faizah: Oder mehr, weiß ich nicht.

Interviewer: Du, sp / sprichst du viel Deutsch in deiner Freizeit, also mit deutschen Freunden oder so, oder?

Faizah: Ja, also mit meiner Schwester rede ich nur Deutsch, das ist am leichtesten für uns.

Interviewer: Toll, also du sprichst schon sehr gut, du hast das auch sehr gut verstanden soweit, das meiste. Vielen Dank. Ja? Dann → /

Faizah: Ich hab mal 'ne Frage: Werden Sie uns benoten?

Interviewer: Nein, das ist keine Note. Nein, nein, das ist eine Studie. Ich will nur wissen, wie ihr das könnt.

Faizah: Ah, okay.

8. Neu zugewanderte SuS, Gruppe B

8.1 Transkript „Adri“

8.1.1 Einführung

Interviewer: Ich starte schon mal die Aufnahme. Du kannst dich gerne schon setzen.

Adri: Danke.

Interviewer: Ich hab hier jetzt gleich zehn Textausschnitte, zehn Textbeispiele und du kannst oder sollst die gleich bitte einmal lesen.

Adri: Ja.

Interviewer: Du kannst die laut oder leise lesen, was dir lieber ist, und ich hab hier immer so bestimmte Wörter, manchmal ein Wort, manchmal mehrere Wörter unterstrichen ...

Adri: Hm.

Interviewer: ... und ich möchte wissen, wie du diese verstehst.

Adri: Ach so.

Interviewer: Und dazu bitte alles, was du / was dir durch den Kopf geht, was du denkst, versuchst du laut zu sagen.

Adri: Okay.

Interviewer: Egal, was es ist. Also alles, was hier zu diesem Verstehen hilft und was du denkst, sagst du einfach. Ja?

Adri: Okay. Ja, also ich muss das erklären, was das ist?

Interviewer: Einfach erklären, genau.

Adri: Okay.

Interviewer: Sagst du mir nochmal ganz kurz deinen Namen, bevor wir anfangen?

Adri: Ich heiße Adri. Adri.

Interviewer: Adri?

Adri: Ja.

Interviewer: Okay. Ich muss das nämlich haben. Du hast ja auch einen Fragebogen ausgefüllt und ich muss jetzt das, was ich heute hier aufnehme, mit dem Fragebogen zusammenbringen und das mit dem Namen, das nehm ich nachher raus, also dann hast du auch den Namen nicht mehr drin.

Adri: Ja, ja.

Interviewer: Okay. Also, du kannst schon mal mit dem Ersten anfangen, ob du laut oder leise liest, das ist / wie du möchtest.

Adri: Also jetzt muss ich das erklären, ne?

Interviewer: Ja, genau.

8.1.2 *Flüchtlingsstrom*

Interviewer: Also mir geht's jetzt um das Wort *Flüchtlingsstrom*.

Adri: Hm̃.

Interviewer: Wie verstehst du das?

Adri: Was ist *DDR*?

Interviewer: Die Deutsch-Demokratische [sic] Republik. Als Deutschland nach dem Krieg geteilt wurde, gab es die BRD, die Bundesrepublik Deutschland, im Westen und im Osten die sogenannte DDR, Deutsch-Demokratische [sic] Republik. Und danach, als Helmut Kohl Bundeskanzler war, wurde Deutschland wiedervereinigt. Und seitdem feiert man am dritten Oktober den Tag der deutschen Wiedervereinigung oder Tag der deutschen Einheit, sagt man. Ne, also DDR war so ein Teil Deutschlands, der ein eigenes Land mal war, aber jetzt wieder zu Deutschland gehört.

Adri: *Flüchtlingsstrom* ((flüsternd, selbstgerichtet)). ((...)) Ich glaube, die wollten was machen, aber ((...)) / so ((...)) Mauer bauen?

Interviewer: Wenn man eine Mauer baut, wie Donald Trump es gerade jetzt gesagt hat für Amerika und Mexiko, ...

Adri: Okay.

Interviewer: ... also eine Mauer und die soll gebaut werden.

Adri: Vielleicht, ähm zum Beispiel, wie sie gesagt haben so, ein Land / ein Land und ein Land so verbinden so, ...

Interviewer: Hm̃.

Adri: ... nicht Krieg haben.

Interviewer: Ja, aber ähm was / was ist *ein Flüchtlingsstrom*? Kennst du die Wortbestandteile?

Adri: Nein.

Interviewer: Nein? Gar nichts?

Adri: Nein.

Interviewer: Kennst du weder *Flüchtling* noch *Strom*?

Adri: Nein, nein.

Interviewer: Noch nie gehört?

Adri: Nein.

Interviewer: Okay. Ähm, kennst du das Wort *fliehen*? Jemand *flieht* aus dem Land? Oder *Flucht*? Das ist *die Flucht aus dem Land*?

Adri: Ähm, so Krieg haben?

Interviewer: Ja, so zum Beispiel ist in einem Land Krieg ...

Adri: Ja.

Interviewer: ... und die Menschen wollen weg aus diesem Land, weil da Krieg ist, und die fliehen dann aus dem Land.

Adri: Okay. Ja, ja.

Interviewer: Die gehen dann weg in ein anderes Land. Das nennt man als Verb, als Tätigkeit *fliehen*, also *ich fliehe aus Deutschland* oder so ((lacht)) und als Nomen, Substantiv *die Flucht*. Und Flüchtlinge sind die Personen, die dann fliehen aus diesen Ländern.

Adri: Ach so.

Interviewer: Das sind Migranten, die aus ihren Heimatländern fliehen.

Adri: Okay. Dann ähm ((...)) /

Interviewer: Und *Strom* kennst du vielleicht.

Adri: *Strom*. Vielleicht so ((lacht)) ((...)) / nein, können Sie mal auch erklären?

Interviewer: Wie? Ach so. Auch / soll ich auch erklären?

Adri: Ja.

Interviewer: Ähm, *Strom* gibt es in verschiedenen Bedeutungen. Also *Strom*, was du wahrscheinlich auf jeden Fall kennst, vermute ich, ist, wenn du dein Handy aufladen musst oder so, ne.

Adri: Ah, Strom, ja.

Interviewer: Also hier, zack ((Onomatopoetikum)), ab in die Steckdose und dann gibt's Strom.

Adri: Ja.

Interviewer: Elektrizität. Es gibt *Strom* aber auch mit Wasser.

Adri: Okay.

Interviewer: Wenn Wasser sich bewegt, in einem Fluss zum Beispiel, also kein stehendes Gewässer, dann spricht man auch von *einem Strom* oder *einer Strömung* auch.

Adri: Okay.

- Interviewer: Das heißt, da gibt's eine Wassermasse, die sich irgendwie fortwährend bewegt. Ja? Das ist also *Strom*. Wie würdest du das jetzt so zusammenbinden, zusammenkleben?
- Adri: Ähm, also vielleicht ähm die Leute, dass die / also von [sic] ein Land so weggehen, ...
- Interviewer: Hm.
- Adri: ... so flie / flieh / ...
- Interviewer: Fliehen, ja.
- Adri: ... fliehen. Die wollen / die wollen dann ((...)) mit eine andere [sic] Land verbinden oder so?
- Interviewer: Verbinden?
- Adri: Also / also mit ein andere / zu eine andere [sic] Land gehen ...
- Interviewer: Okay. Ja.
- Adri: ... leben.
- Interviewer: Hm. Ja. Okay. Ich zeig dir mal so ein Bild, das erklärt so ein bisschen auch den Flüchtlingsstrom, hier ist der Topf, den brauchen wir nicht, hier. Das ist ein Strom von Flüchtlingen ((zeigt entsprechendes Bild)). Also mit *Strom* meinen die ganz, ganz viele, die kommen.
- Adri: Ach sooo.
- Interviewer: Deswegen *Strom*, weil das eine fortlaufende Masse ist an Personen.
- Adri: Ahhh, okay.
- Interviewer: Das ist auch ein bisschen negativ in dem Zusammenhang, also gar nicht so neutral, weil man darunter versteht, es kommen so, so viele ähm, dass man damit gar nicht so richtig fertig wird. Das ist das *Flüchtlingsstrom* hier in dem Zusammenhang.
- Adri: Ja.
- Interviewer: Wir gucken mal sofort auf das Nächste. Nummer Drei.

8.1.3 Englisch

- Interviewer: Ähm, so English in your country is your official language, is it ((Englisch))?
- Adri: Ja.
- Interviewer: So, ähm, how would you assess your English speaking skills, your communication skills? Is it like everyday ordinary language use, or? ((Englisch))

Adri: No, not like that.

Interviewer: Hm.

Adri: Like I speak with my dad in English, ...

Interviewer: I see.

Adri: ... with my mother in my / my language Tamil ...

Interviewer: Hm.

Adri: ... and with my sister sometimes English and sometimes Tamil, ...

Interviewer: Hm.

Adri: ... because I should not forget my mother language ...

Interviewer: I see.

Adri: ... and English, so like that and here I speak with my sister in German, ...

Interviewer: I see.

Adri: ... äh, ja, like that.

Interviewer: And how is it in India then? So, do you have to communicate in English ...

Adri: Yeah.

Interviewer: ... with many people like with officials with / in the city or with the town whatsoever, or?

Adri: No. My city I must speak in English, ...

Interviewer: Hm.

Adri: ... my schools, cause it's like that, I must.

Interviewer: I see.

Adri: It's like a rule in my school.

Interviewer: Ja.

Adri: So, and with my friends I should talk in English, so. But in my city, in the shops like that ...

Interviewer: Hm. Hm.

Adri: ... we talk in Tamil, like ...

Interviewer: Ah. Okay.

Adri: ... the half of the people doesn't understand like English.

Interviewer: Really? Okay.

Adri: Yeah.

Interviewer: Interesting.

Adri: Some / some people, ...

Interviewer: Yeah.

Adri: ... so ähm / so we talk in Tamil.

Interviewer: I see. So it's more like an institutional language for each and every institution like the school or if you need to / to have some documents, some legal stuff, I don't know. I see.

Adri: Yeah.

Interviewer: Gut. Jetzt aber wieder Deutsch. ((lacht))

Adri: Ja.

8.1.4 Asyl-Lotterie

Interviewer: Wie du richtig gesagt hast. Okay. Gucken wir mal auf das Nächste. Das ist über das Asylverfahren. Kennst du Asyl? Hast du das schon mal gelesen oder gehört?

Adri: ((Kopfschütteln; non-verbales Verneinen))

Interviewer: Das ist auch schwierig. Also Asyl ist ähm / stell dir vor, jemand muss aus seinem Heimatland fliehen ...

Adri: Hm.

Interviewer: ... weggehen, weil es da Krieg gibt. Dann kommt er nach Deutschland und muss *Asyl beantragen*, sagen wir. Das heißt, er fragt den deutschen Staat, ich bin geflohen aus meinem Land, da gibt es Krieg, kann ich bitte hierbleiben und stellt somit einen Asylantrag. Und dann muss der deutsche Staat sagen / also Deutschland muss dann sagen, ja, wir gewähren dir Schutz hier in Deutschland, also Asyl. Du darfst hier bleiben, ähm, und kommt / der Mensch kommt dann in ein Verfahren, also dass er / dass man entscheidet, wie lange er hier bleiben darf, ob er überhaupt hier lange bleiben darf, weil manche Länder gelten ja als sicher und dann müssen die Leute wieder zurückgehen, ja, das ist dieses Asylverfahren also. Asyl meint aber erstmal, dass man jemandem Schutz gewährt hier in diesem Land.

Adri: Ja.

Interviewer: Wenn er aus einem anderen Land flieht.

Adri: ((liest den Textausschnitt))

Adri: Also der letzte Satz heißt, dass die andere Länder [sic] kein [sic] Krieg mehr haben und kein [sic] Gefahr haben ((unv.)) sollen, also ((...)) /

Interviewer: Mhmh ['è'è] ((Verneinen)).

Adri: Nein?

Interviewer: Flüchtlinge in verschiedenen europäischen Ländern sollen nicht mehr auf unterschiedliche Verfahren treffen. Das heißt / ein Verfahren ist eine Art Prozess, System oder sowas, ja, so ein *process* ((Englisch)). Ähm, die Leute kommen nach Deutschland, nach Spanien, nach Italien, nach Frankreich und überall anders in diesen Ländern gibt es verschiedene, also unterschiedliche Verfahren, Systeme.

Adri: Okay ((sehr leise)).

Interviewer: Also wenn ich als Flüchtling nach Deutschland komme, habe ich ein anderes System als in Italien oder Frankreich. Das kann gut oder schlecht sein. Also für mich als Flüchtling. In Deutschland ist es vielleicht ganz gut, in Italien ist es nicht so gut, in Frankreich ist es wieder okay, solche Sachen, ja?

Adri: Okay.

Interviewer: Mir geht es aber jetzt um diese Formulierung: „Die sogenannte Asyl-Lotterie soll beendet werden“. Wie verstehst du das?

Adri: ((4s)) *Lotterie* heißt so ähm ((...)) Dings, gibt's auch so eine Million ((lacht)) Geld und so, ne?

Interviewer: Ja, genau.

Adri: Okay.

Interviewer: Genau.

Adri: ((liest erneut)) ((4s)) Vielleicht, dass / dass die Leute hier kommen, da bleiben darf [sic] so ...

Interviewer: Hm.

Adri: ... bei / bei Glück.

Interviewer: Ja. Wenn sie Glück haben, dann kommen sie in das deutsche System und können hierbleiben. Wenn sie Pech haben, gehen sie in ein anderes System und das ist nicht so gut, dann müssen sie wieder weggehen und sowas. Also dass diese verschiedenen Verfahren in den einzelnen europäischen Ländern eine Art Glücksspiel sind. Ja, so eine Art Lotterie. Entweder haben sie Glück und bleiben oder eben nicht. So ist das gemeint. Sehr gut. Dann gucken wir auf das Nächste, die Nummer Sieben. Da bin ich auch mal gespannt.

8.1.5 Nussschale

- Adri: ((39s)) Können Sie mal / äh mal sagen, weil die Wörter so ((...)) / ((lacht))
- Interviewer: Hm̃. Welche Wörter?
- Adri: *Mauertanien* [sic].
- Interviewer: Ja, das ist in / eine Region / eine Bezeichnung für eine Region in Afrika.
- Adri: Ach so. Okay.
- Interviewer: In Liberien [sic], so die Ecke da. Der / man sagt ja, der ist Liberianer und hier steht ja, „so wie tausende Afrikaner auch“ flieht er nach Europa. Ähm, also du musst dir das vorstellen, hier ist dann der Kontinent Afrika ((fertig eine Zeichnung an)) und hier oben ist dann so ähm dann Mauretaniens, diese Region. Und er will auf die Kanarischen Inseln fliehen. *Inseln* kennst du aber?
- Adri: Ja.
- Interviewer: Und die Kanaren oder Kanarischen Inseln gehören zu Spanien, also zum Beispiel Teneriffa, ähm und mit Spanien somit also zu der Europäischen Union. Ja, das heißt, er möchte von Afrika, hier da, zu den Inseln fliehen ((zeigt das auf der selbstgezeichneten Karte)). Ja?
- Adri: Okay.
- Interviewer: Okay. Ähm, dieser Henry Mafarna. Warum sagen die denn, dieser Henry Mafarna, also er, will in einer Nussschale von Mauretaniens, dieser Region in Afrika, auf die Kanarischen Inseln fliehen. Was soll *Nussschale*?
- Adri: Also *Nussschale* eigentlich heißt [sic] so ähm ‚Schale von die Nuss‘ [sic], also ((...)) / ...
- Interviewer: Hm̃.
- Adri: ... ja und dieses ((unv.)) / ((11s))
- Interviewer: Was glaubst du, was das hier bedeutet?
- Adri: ((räuspert sich)) Ich muss denken.
- Interviewer: Hm̃.
- Adri: Vielleicht, dass ((räuspert sich)) / vielleicht, dass ähm ((5s)) ähm von, ich glaube / ich weiß nicht, von welche Land zu welcher Insel. ((...)) Geht der von / von wo geht der zum Insel?
- Interviewer: Also von Afrika zur Insel.
- Adri: Ach so, okay. Dann vielleicht ist es schwer, dass er von Afrika zu Insel fliehen [sic], ...

Interviewer: Hm.

Adri: ... dass das eine Nuss / Nussschale ist.

Interviewer: Was ist denn *eine Nussschale*? Also du weißt ja / du hast richtig gesagt, was eine Nussschale / ein Mann kann ja nicht in diese Nussschale rein.

Adri: Ja ((sehr leise; flüsternd)).

Interviewer: Das heißt, *Nussschale* muss ja für was anderes stehen. Hast du → /

Adri: Vielleicht, dass sie schwer ist, dass er reingehen kann?

Interviewer: Ist eine Nussschale schwer?

Adri: Nein. Also zu ra / ra / aufzumachen, also ((...)) /

Interviewer: Ach so. Aufzumachen. Okay. Wenn du so an diese Nussschale denkst, wie die aussieht, wie sieht das ein bisschen aus?

Adri: So ein bisschen ((...)) ich will [sic] sagen so Holz?

Interviewer: Ja. Und ...

Adri: Bisschen Holz, ich weiß nicht.

Interviewer: ... wenn du das mit einem Transportmittel vergleichst, mit welchem würdest du es dann am ehesten vergleichen? Also sieht das ein bisschen aus wie ein Transportmittel, die Nussschale?

Adri: Nein. Oder?

Interviewer: Nein?

Adri: Weiß ich nicht.

Interviewer: Wie ein Flugzeug?

Adri: Nein, nein. So klein.

Interviewer: Wie ein Auto?

Adri: Zu klein. Ne?

Interviewer: Ja. Aber was ist denn hier mit *Nussschale* gemeint? ((3s)) Keine Ahnung?

Adri: Nein.

Interviewer: Also er will ja in einer Nussschale von diesem Bereich in Afrika auf die Inseln fliehen. ((...)) Das heißt, der Mann, Henry Mafarna, setzt sich in eine Nussschale.

Adri: Ahhh ((Ausruf des Verstehens))! Okay.

Interviewer: Wie soll er sich in eine Nussschale setzen?

Adri: Also das ja ein gro / ((...)) ähm, nein.

Interviewer: Was ist denn eine große Nussschale?

Adri: *Große Nussschale* heißt so ein Schiffe [sic].

Interviewer: Aha, ein Schiff, ja. Also die meinen mit *Nussschale* hier ein Boot.

Adri: Ahhh ((Ausruf des Verstehens))! Okay.

Interviewer: Ja? Also sowas hier ((zeigt ein Bild)). Die / das war *lottery* ((Englisch)), hier, das ist die Nussschale ...

Adri: Ja.

Interviewer: ... und sowas dann.

Adri: Ich hab's gesehen! ((gemeint ist wohl aus dem Englischen / see))

Interviewer: Ja? Die meinen dann sowas wie ein kleines Mini-Boot oder Floß.

Adri: Ahhh, okay.

Interviewer: Und er versucht dann so mit zu fliehen.

Adri: Ja.

Interviewer: Ne, das heißt, wenn wir zu einem Schiff oder Boot *Nussschale* sagen, dann geht es dabei um das Attribut Größe. Ja. Und wenn ich sage, *das ist / das Schiff ist 'ne Nussschale*, dann meine ich, das ist sehr, sehr klein.

Adri: Aha.

Interviewer: Ja. Und wenn es sehr klein ist, in diesem Zusammenhang mit dem Ozean oder Meer, auch sehr gefährlich für ihn. Okay. Wir gucken mal auf Nummer Acht dann.

8.1.6 Schmiermittel

Adri: Was ist *gesch / gesellschaftige* [sic], also die beiden Wörter ((zeigt auf *gesellschaftliche* und auf *Schmiermittel*))?

Interviewer: Hm. *Schmiermittel* und *Gesellschaft*, ja?

Adri: Ja.

Interviewer: Also guck mal, *Gesellschaft* kommt ja hier vor und hier ist *gesellschaftliche*, das heißt, die sind verwandt.

Adri: Okay.

Interviewer: Das ist also ein / ein Wortstamm. *Gesellschaft* hast du noch nie gehört?

Adri: Nein.

Interviewer: *Society* ((Englisch)).

Adri: Okay.

Interviewer: Ja? Respekt ist das *social* ((Englisch)) Schmiermittel, ist eine Art Überbegriff für zum Beispiel Öl.

Adri: Hm̃.

Interviewer: Ja? Wenn du eine Maschine hast, ein Motor in einem Auto, dann hast du ja hier diese *clog* [sic] / ähm *cog wheels* ((Englisch für *Zahnräder*)). Dann brauchst du für diese Zahnräder eine Substanz, sowas wie Öl, damit sich das besser dreht ohne Probleme.

Adri: Ja.

Interviewer: Ja? Okay. Das heißt, die sagen hier, Respekt ist das soziale, so gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das Schmiermittel, ohne dieses Öl, würde es ständig Reibung geben, würde ständig Reibung entstehen. Verstehst du auch *Reibung*?

Adri: ((Kopfschütteln als non-verbales Verneinen))

Interviewer: Das ist, wenn so zwei Objekte aufeinander und dann ((reibt sich die Hände)) / ...

Adri: Okay.

Interviewer: ... das ist dann *die Reibung*. Ja?

Adri: Ja.

Interviewer: Wie verstehst du das dann?

Adri: *Schmier- / Schirmmittel* [sic] ((...)) /

Interviewer: *Schmiermittel*, ja.

Adri: Was ist das?

Interviewer: Ja, wie Öl.

Adri: So, okay, ach so. Okay.

Interviewer: Ja?

Adri: Das heißt vielleicht ähm ((...)) so ähm / so ein Land, das so eine Kultur und eine andere Land [sic] eine andere Kultur ...

Interviewer: Hm̃.

- Adri: ... und die werden nicht zusammen oder ähm zum Beispiel ähm / zum Beispiel, wenn ein Krieg kommt, ...
- Interviewer: Hm̃.
- Adri: ... wenn die nicht zusammen sind, dann können die auch nicht 'nen Krieg gewinnen.
- Interviewer: Hm̃.
- Adri: Wenn die zusammen sind, dann können die in den ((unv.)) [sic] Krieg gewinnen, und dass wenn die so aneinander [sic] Respekt gibt, wenn die ähm also ähm eine / eine / also eine / eine ähm / eine / eine Junge [sic] oder ein Mädchen von eine andere Kultur, kann ich sagen, das nicht gut und so, ...
- Interviewer: Hm̃.
- Adri: ... die muss ein bisschen Respekt geben und muss die auch so ((...)) respektvoll sein.
- Interviewer: Ja, gut.
- Adri: Respektvoll.
- Interviewer: Ja, ja, kann man sagen. Das kann man so sagen. Muss respektvoll sein. Ist / das ist gut. Ähm, *Reibung*, verstehst du das auch so als ((reibt sich die Hände))?
- Adri: Ja, dass die nicht so ähm / ((...)) ähm / so ähm ((...)) / wie sagt man das so? Dass die nicht ein [sic] Streit haben?
- Interviewer: Super. Genau. Sowas wie ‚Streit‘, ne.
- Adri: Ja.
- Interviewer: Dass jetzt die verschiedenen Menschen in der Gesellschaft, in der *society* ((Englisch)) sich eben nicht so streiten oder aneinander reiben ((reibt sich die Hände)), das ist dann Konflikt, ne, was dann entsteht. Okay. Dann habe ich noch ein Letztes, das schauen wir uns auch noch schnell an und dann haben wir's geschafft.
- Adri: Ja.

8.2 Transkript „Habib“

8.2.1 Einführung

- Interviewer: So, ich nehme das auf, ich muss das einmal alles nachher noch hören, was wir besprochen haben, und dann aufschreiben, ne, dafür mach ich das.
- Habib: Ja.
- Interviewer: Ähm, bevor wir starten, was / sagst du mir nochmal ganz kurz deinen Namen?

Habib: Habib ((unv.)).

Interviewer: Habib, ja?

Habib: Ja.

Interviewer: Okay. Dass ich das einmal hier richtig aufschreibe. Also du bist auch da, perfekt, da, da, da, da, da, okay. Ich erklär dir sofort, was wir machen. Ähm, also du kriegst gleich von mir zehn Textausschnitte. Du liest dir das jeweils durch und dann besprechen wir / also du liest das Erste, dann besprechen wir das, dann das Zweite, dann besprechen wir das und so weiter. Ähm, das sind relativ kurze Textausschnitte aus Schulbüchern zu dem Thema Flucht und Migration, also alles hat mit Migration und Flüchtlingen zu tun.

Habib: Ach so, okay.

Interviewer: Also thematisch. Ähm, du kannst selbst entscheiden, ob du das laut vorliest, oder leise für dich, äh, bitte so, dass du das besser verstehst. Also wenn dir das hilft, leise für dich zu lesen, kannst du auch leise lesen.

Habib: Ich les das leise, ja.

Interviewer: Okay, sehr gut. Ähm, mir geht es nicht unbedingt darum, dass du jedes einzelne Wort kennst und verstehst, es gibt so ein paar Wörter und die hab ich dann immer unterstrichen, manchmal ist es nur ein Wort, manchmal sind es mehrere, die interessieren mich. Da will ich wissen, wie du das verstehst.

Habib: Okay.

Interviewer: Ja? Es ist wichtig, dass du alles, was du denkst, beim Lesen, beim / also beim Verstehen, ähm beim Interpretieren, dass du das laut aussprichst. Was ich hier eigentlich mache, ich will am liebsten in deinen Kopf reingucken was passiert, wenn du das liest, ...

Habib: Ja.

Interviewer: ... aber das kann ich ja nicht, deswegen wär's gut, wenn du das so laut aussprichst, ähm, dann kann ich so da wenigstens in deinen Kopf hören. Ja, sozusagen.

Habib: Ja, ja, okay.

Interviewer: Okay? Also wir probieren das mal.

Habib: Aber ich kann äh I / leise lesen, oder?

Interviewer: Ja deswegen, das sag ich ja, das kannst du entscheiden, also wenn du laut lesen willst, kein Problem, wenn du leise lesen ((Finitum fehlt)), kein Problem, kannst du ganz machen, wie du möchtest.

Habib: Alles gut.

Interviewer: Was besser ist für dich.

Habib: Okay.

Interviewer: Ja? Wir starten mit dem ersten. Von zehn.

8.2.2 *Flüchtlingsstrom*

((Habib liest))

Habib: Was bedeutet *DDR*?

Interviewer: Ah, *DDR*?

Habib: Ja.

Interviewer: Das ist eine Abkürzung, das steht für *Deutsch Demokratische Republik*.

Habib: Ach so.

Interviewer: Oder *Deutsche Demokratische Republik*. Also früher war Deutschland / nach dem zweiten Weltkrieg gab's ja so zwei Teile, ...

Habib: Ja, ich hab ich ((unv.)), ja.

Interviewer: ... den westlichen und den östlichen / und den östlichen Teil, das war die Deutsche Demokratische Republik, die DDR, links im Westen war die BRD, Bundesrepublik Deutschland.

Habib: Ach so, okay.

Interviewer: Jetzt ist alles nur noch Bundesrepublik Deutschland.

Habib: Okay.

((Habib liest))

Habib: Ah, hab ich gelesen.

Interviewer: Okay und ähm verstehst du das? Also mir geht es insbesondere um dieses Wort *Flüchtlingsstrom*.

Habib: *Flüchtling* / also *Flüchtling* ist ein zum Beispiel Ausländer, zum Beispiel ich bin ein Flüchtling.

Interviewer: Ja.

Habib: Ja.

Interviewer: Wie ein Migrant, aber Flüchtlinge haben ihr Heimatland verlassen, weil sie auf der Flucht sind, also vor Krieg oder sowas.

Habib: Ja also, zum Beispiel oder vielleicht in sein äh ((*Land* fehlt)) Krieg oder ...

Interviewer: Genau.

Habib: ... gibt, ja.

Interviewer: Genau. Und das ist also schon mal *Flüchtling*.

Habib: Ja.

Interviewer: Und der Rest? Der andere Teil?

Habib: *Flüchtlingsstrom*?

Interviewer: Hm.

Habib: Ähm.

Interviewer: Kennst du *Strom*?

Habib: *Strom*, also ich glaub, ähm verschiedene Wörter, also ...

Interviewer: Ja.

Habib: ... ich glaube, *Strom* ist auch für ähm so zum Beispiel / wie kann ich das erklären? ((selbstgerichtet)) ((8s)) *Strom* / *Strom* zum Beispiel / *Strom* auch / das ist *Strom* zum Beispiel ((zeigt auf die Lampe an der Decke)).

Interviewer: Ja, also die Lampe, ne?

Habib: Ja, ja, die Lampe ist *Strom*, ja.

Interviewer: Du zeigst jetzt auf die Lampe. Hm, das ist dann so ‚Elektrizität‘.

Habib: Ja.

Interviewer: Kennst du noch ein anderes / eine andere Bedeutung / eine also / das Wort, was ((...)) /

Habib: *Strom*, also wenn man so viel Regen oder sowas ist, dann kommt so etwas von ((...)) /

Interviewer: Ah, dann *strömt der Regen*, sagt man auch, ja, ja, ja.

Habib: Ach so, ja.

Interviewer: Das ist richtig, also so bei Wasser gibt’s das auch.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: In einem Fluss, wenn das Wasser sich so bewegt, dann sagt man auch, das ist der Wasserstrom.

Habib: Genau.

Interviewer: Also dann wird eine Masse in eine Richtung sich bewegen. Verstehst du *unterbinden*, dieses Verb?

Habib: Ah, *unterbinden*, zu *unterbinden*, also *unterbinden* gar nicht.

Interviewer: Hast du noch nicht ge / das ist auch sehr, glaub ich, selten, dass das vorkommt. Ähm, die sagen hier, ähm, die DDR-Regierung, also diese Politiker in der Deutschen Demokratischen Republik, ...

Habib: Ja.

Interviewer: ... die wollten dadurch, dass sie eine Mauer bauen, den Flüchtlingsstrom vermeiden, verhindern.

Habib: Ach so.

Interviewer: Also ‚blockieren‘ oder sowas.

Habib: Ja.

Interviewer: Ja? Also *Flüchtlingsstrom*, wie verstehst du das momentan?

Habib: Also *Flüchtling* wie gesagt, der Ausländer ist, ...

Interviewer: Hm.

Habib: ... und *Strom* ist vielleicht, weil die / man könnte auch sagen, dass sie Probleme haben oder ...

Interviewer: Hm.

Habib: ... könnte auch 'n bisschen so / nicht hundert Prozent, also fünfzig Prozent.

Interviewer: Hm.

Habib: Oder weil die zum Beispiel so Strom arbeiten oder sowas.

Interviewer: Ah, du denkst wirklich an ‚Elektrizität‘, dann, ne?

Habib: Ja, zum Beispiel.

Interviewer: Ja, also ähm denkst du, das ist eher negativ oder positiv oder neutral, das Wort? Was glaubst du?

Habib: Ich glaub negativ.

Interviewer: Eher negativ? Also was die meinen mit *Strom*, ist, wie / wie gesagt, beim Wasser, eine ganze Masse von Wasser fließt in eine Richtung.

Habib: Ja, aber ((...)) /

Interviewer: Und so ist das mit den Flüchtlingen. Ganz, ganz viele Flüchtlinge kommen auf einmal in ein Land. Wie eine ganz große Masse von Menschen.

Habib: Ja, ja, ja, kann ich verstehen, ja.

Interviewer: Und so meinen die *Flüchtlingsstrom* hier.

Habib: Aber ich glaube, das negativ ist.

Interviewer: Das ist / das ist schon eher negativ gemeint, ja, und man versucht das zu stoppen, dass die so auf einmal so viel kommen.

Habib: Ja, okay.

Interviewer: Das ist so, was das Wort hier eigentlich meint. Okay, super, wir gucken mal auf das nächste, die Nummer Drei dann.

8.2.3 Asyl-Lotterie

Habib: Asyl. Ja, klar.

Interviewer: Ja, klar, wieso ja, klar?

Habib: Also ist wie Flüchtling genau.

Interviewer: Ja, ähm, was verbindest du mit dem Wort Asyl? Was heißt das für dich? Kannst du das kurz erklären?

Habib: A / Asyl ist wie Ausländer.

Interviewer: Wie Ausländer?

Habib: Ausländer zum Beispiel, die von ihren [sic] Heimat hier kommen.

Interviewer: Ja und was heißt aber Asyl konkret? ((1,5s)) Also da / du meinst ja nicht die Ausländer mit Asyl und das hat was mit Ausländern durchaus zu tun, mit Flüchtlingen, genauer gesagt, ((...)) /

Habib: Ich weiß, was Asyl bedeutet, ja klar. Also bin ich auch Asyl.

Interviewer: Ah, du bist jetzt auch hier al / als Asylsuchender, könnte man sagen.

Habib: Ja, ja, klar. Ja.

Interviewer: Ähm, also Asyl meint ja, man flieht aus dem Heimatland, zum Beispiel wegen Krieg und kommt nach → /

Habib: Wegen Krieg und später, wenn alles wieder gut ist, dann kommt er wieder.

Interviewer: Genau und wenn man Schutz haben möchte, hier in dem Land, in Deutschland zum Beispiel, dann muss man um Asu / Asyl bitten. Ne, und dann sagen, ja, / ...

Habib: Ja, ja.

Interviewer: ... Deutschland sagt dann ja, ihr dürft hier bleiben, wir geben euch Schutz und sowas.

Habib: Genau das, was ich meine.

Interviewer: Das meinst du auch, genau. Das ist *Asyl*. *Asylverfahren* ist dieser Prozess, wenn man nach Deutschland kommt und sagt ich bin Flüchtling, darf ich hierbleiben, bitte, könnt ihr mir Schutz geben.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: Und dann kommt man in so 'n Prozess, in dieses Asylverfahren.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: Okay, dann kannst du das ja mal lesen.

((Habib liest))

Habib: Also ((1,5s)) / also soll ich den ganzen Text erklären? Äh, ich kann / ich kann, ja. Ja.

Interviewer: Ja, kannst du kurz machen, wichtig ist aber dieser / „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie“. Ver / Versuch erst mal zu erklären.

Habib: Okay. Die / die europ / europische [sic] Länder haben unterschie / unterschiedliche Regeln, also die überall haben eine eigene Regel, ...

Interviewer: Hm̃.

Habib: ... wie sie mit Flüchtling umgehen, also wie sie mit klarkommen. Wie mit Flüchtling klarkommen, man könnte so sagen, oder ((...)) /

Interviewer: Ja, im / im Hinblick auf die Asylanträge.

Habib: Ja.

Interviewer: Hm̃.

Habib: Und äh ((3,5s)) alle Europa / alle Länder Europas sollen Flüchtlinge gleich behandeln, also die sollen gleich behandeln wie ein normales Mensch, so meinen.

Interviewer: Das ist nicht gemeint.

Habib: Ach so.

Interviewer: Nein.

Habib: Ah, oder vielleicht weil / äh, man könnte das entschieden, dass äh nicht so hier lebt ihr besser und da ist besser, also, das muss so gleich entschieden werden.

Interviewer: Ja, genau. Das ist gemeint. Genau. Also das ist, wenn die kommen und Asyl haben möchten, in Frankreich oder Italien oder Deutschland soll das nicht

unterschiedlich sein, sondern alles gleich.

Habib: Ja, ja. Gleich, ja.

Interviewer: Nicht gut, schlecht, sondern alles gleich.

Habib: Ja, genau, ja.

Interviewer: Hm.

Habib: Die sogenannte, also die so / die / die haben ein eigenes Namen, zum Beispiel *Asyl* oder *Flüchtling* oder ((...)) /

Interviewer: Super, super, ja.

Habib: ((9s)) Also Flüchtlinge sind vi / in viele Länder in Europa, da steht kein Länder, aber man kann sagen, das so verstehen. ((14,5s)) Und äh die sollen / also ich hab den letzten Satz nicht so gut verstehen, weil / ...

Interviewer: Hm.

Habib: ... also die sollen nicht mehr also unterschiedliche Verfahren treffen.

Interviewer: Ja, wenn sie jetzt zum Beispiel nach Spanien, Frankreich, Italien, Deutschland kommen, soll ja alles gleich sein an den Asylverfahren, und das soll nicht so sein, dass ein Flüchtling nach Deutschland kommt, und dann gibt es ein anderes Asylverfahren, was vielleicht besser ist, als das in Frankreich.

Habib: Und der geht andere Land, ja.

Interviewer: Ja, also die sollen alle gleich sein. Gleiche Regeln für alle.

Habib: Ja, also das geht nicht. Ja. Ja, ja, gleich sein.

Interviewer: Genau. Was heißt denn für dich ähm / du hast *sogenannte* ja schon wunderbar erklärt, was heißt denn dieses *Asyl-Lotterie*, verstehst du das Wort auch?

Habib: *Asyl-Lotterie*, die / die so von Heimat verlassen haben.

Interviewer: Kennst du das Wort *Lotterie*?

Habib: *Lotterie*, ja, also nicht / also nicht so ganz sicher, ich bin nicht ganz sicher.

Interviewer: Sag mal, wie du das verstehst, das ist egal.

Habib: Äh, *Lotterie* ist so / also / also zum Beispiel es gibt *Asyl* oder Flüchtlinge, die zum Beispiel / die haben Griechenland geboren und die sind jetzt in Deutschland.

Interviewer: Hm.

Habib: Das ist so Flüchtlinge oder so.

Interviewer: Ja.

Habib: Ja, also / aber *Asyl-Lotterie* ist zum Beispiel, wenn man von Heimat kommt, und seine Heimat gibt Krieg oder kaputt oder irgendwie Problem oder (...) / ...

Interviewer: Aha, okay.

Habib: ... und deswegen muss er ja andere Leben haben und wenn das später ruhig ist und sowas, dann er zum Heimat gehen.

Interviewer: Ja, interessant, also das ist 'n bisschen anders gemeint, hast du schon mal *Lotto* gehört? Kennst du *Lotto*? *Lotterie*? *Lotto*?

Habib: Nein.

Interviewer: Also, ähm, du hast das vielleicht schon mal gesehen. Es gibt so Zettel, kann man so kaufen, mit Zahlen. Eins, Zwei, Drei, Vier bis, ich weiß gar nicht, Neunundneunzig und dann / ich kann dann sagen, ich kreuze hier an die Drei, die Siebzehn, die, weiß ich nicht, Zweiunddreißig und so weiter. Dann geb ich das ab und abends im Fernsehen gibt's so 'ne große / großen Ball und dann zieht man so kleine Kugeln, auf diesen Kugeln steht dann die Nummer drauf.

Habib: Ach so.

Interviewer: Und wenn diese Nummern, die ich angekreuzt hab vorher, gezogen werden, ...

Habib: Ja.

Interviewer: ... dann kann ich Geld gewinnen, bis zu Millionen von Euros oder so.

Habib: Ach so.

Interviewer: Das ist ein Glücksspiel.

Habib: Ja, ja, ja, ja, das kenn ich, ja.

Interviewer: Kennst du das Wort *Glücksspiel*? Ja? Also, die sagen hier, dieses sogenannte Asyl-Glücksspiel, *Lotterie*, soll beendet werden. Wieso soll dieses Glücksspiel beendet werden? Was / warum sagen die Asyl-Glücksspiel?

Habib: Also weil gibt's vielleicht ja Flüchtlinge, die wie gesagt, wie Sie gesagt haben, die so spiel [sic] und kriegen später Geld. Nein, nicht Geld, also wenn das richtig oder falsch ist, kriegen die vielleicht Geld.

Interviewer: Ja, aber das hat nichts mit der echten Lotterie zu tun. ((1,5s)) Asyl / die / also was die sagen ist, das Asylverfahren, was momentan da ist, ist wie eine Art von Lotterie, ist also eine Art Glücksspiel.

Habib: Als würde ich so wie / wie / genau, wie ein Glücksspiel auch.

Interviewer: Ja, und warum ist Asyl wie ein Glücksspiel? Verstehst du das in dem Zusammenhang des Texts?

Habib: Ah, weil / weil die nicht äh ((2,5s)) / zum Beispiel ich bin Asyl, ich bin in

Deutschland.

Interviewer: Hñ.

Habib: Also ich bin nicht Deutsche, ...

Interviewer: Hñ.

Habib: ... ich bin zum Beispiel / ich / ich bin Syrer.

Interviewer: Hñ.

Habib: Also ich komm aus Syrien, aber ich / ich / ich lebe in Deutschland. So meinen die zum Beispiel.

Interviewer: Ja, ähm, die meinen mit dem Asyl ist wie ein Glücksspiel, meinen die, was wir vorhin gesagt haben, ich komme nach Deutschland, dann habe ich dieses Asylverfahren, das ist vielleicht gut. Ich komme nach Spanien, dann habe ich dieses Asylverfahren, das ist vielleicht schlecht.

Habib: Ja.

Interviewer: Und je nachdem, wo der Flüchtling hinkommt, hat er entweder 'n gutes oder schlechtes Verfahren. Das ist eine Glückssache, ...

Habib: Ah, ja.

Interviewer: ... wie ein Glücksspiel und wenn das aber überall gleich wär, dann wär das kein Glücksspiel mehr, sondern eine einheitliche Regelung.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: Das meinen die. Ja. Super. Wir gucken mal auf das Nächste, das ist vielleicht ganz interessant nochmal, hier geht es um Flucht aus Afrika. Ein Mann möchte aus Afrika fliehen.

8.2.4 Nusschale

((Habib liest))

Habib: Äh, ich hab schon gelesen.

Interviewer: Hñ.

Habib: Und ich hab das verstehen, aber einige Worte nicht.

Interviewer: Was ist denn problematisch? Was verstehst du nicht?

Habib: ((4s)) Was / was bedeutet EU?

Interviewer: *Europäische Union.*

Habib: Ach so.

Interviewer: Also, Europa einfach.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: Hñ. ((2s)) Was noch?

Habib: Also ich kann das *Nussschale* nicht so / *Nussschale* nicht so erklären, weil ich das nicht kenne. Also *Nuss* / also *Schale* ist so ‚Schal‘.

Interviewer: *Schale*, nicht der / *die Schale*, nicht *der Schal*.

Habib: Ach so.

Interviewer: Kennst du *eine Schale*?

Habib: Nein.

Interviewer: Kennst du denn *eine Nuss*?

Habib: Auch nicht.

Interviewer: Das ist was zum Essen.

Habib: Wie Kekse zum Beispiel?

Interviewer: Ja, ich zeig dir 'n Foto von einer Nussschale, oder von einer Nuss auch. Ähm, das kann 'n bisschen helfen. Ähm, ((2s)) also, das Wort *Nussschale*, *die Nussschale*, feminin, meint das Ding hier. Also das ist die Nuss, ((zeigt Bild von einer (Wal-)Nussschale)) ...

Habib: Ja.

Interviewer: ... siehst du das? Die kann man ja essen.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: Und das ist die Schale. Ja? Also deswegen sagt man, das ist eine Nussschale.

Habib: Ach so.

Interviewer: Okay, also das ist *die Nussschale*. Hier steht jetzt ähm, dieser Mann, der Henry Mafarna, der will fliehen, aus Afrika, seiner Heimat.

Habib: Okay.

Interviewer: Und „[i]n einer Nussschale will er von Mauretania auf die Kanarischen Inseln fliehen“. Ich zeig dir das ganz kurz auf der Karte ((Interviewer entfernt sich; zeigt das auf einer an der Wand hängenden Weltkarte)), Mauretania, das ist hier in Afrika und dann will er in einer Nussschale, hast du ja grad gesehen, was das ist, hier zu den Kanarischen Inseln fliehen. *Inseln* kennst du ja, ist ja von Wasser umgeben.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: Und die Kanarischen Inseln, die gehören zu Spanien, das ist also die Europäische Union, die gehören zu Europa.

Habib: Ja.

Interviewer: Okay, ((Interviewer kommt zurück)) ähm, warum sagen die, er will in einer Nussschale fliehen?

Habib: Also *Nussschale*, kann man das essen, oder?

Interviewer: Das hast du ja gesehen, das ist 'ne Nussschale. Ja, die Schale nicht, die Nuss isst man. Die Schale kannst du nicht essen eigentlich. Die ist ja so hart.

Habib: Also vielleicht konnte man da / da / daran verstehen, dass er die Nussschale esst? Nicht Nuss essen, bevor er nach Afrika fährt.

Interviewer: Damit er / damit er was im Magen hat, keinen Hunger mehr hat.

Habib: Ja, genau.

Interviewer: Ja, ähm, ((...)) /

Habib: Oder könnte auch sagen, dass er so sein Lieblingsessen isst und der so gefunden und er / er will das essen, ...

Interviewer: Hñ.

Habib: ... bevor er zum sein Heimat fährt.

Interviewer: Habt ihr Präpositionen schon gemacht im Unterricht?

Habib: Wie Positionen?

Interviewer: Präpositionen sind so Wörter wie *in, auf, unter, neben, zwischen*, also ...

Habib: Das haben / ja das haben wir schon.

Interviewer: ... *Stift liegt auf dem Tisch.*

Habib: *Auf dem Tisch*, ja.

Interviewer: Ja, oder *unter dem Tisch.*

Habib: *Unter dem Tisch*, ja stimmt.

Interviewer: Dann kennst du auch die Präposition *in*.

Habib: *In*, ja, ja.

Interviewer: *Wir sind in dem Klassenraum. In dem Raum.*

Habib: Ach so. Den / ja, klar.

Interviewer: Hier steht ja, in einer Nussschale will er, der Mann, Henry Mafarna, von Afrika, Mauretanien auf die Kanarischen Inseln fliehen. Also ...

Habib: Ach so.

Interviewer: ... er ist in einer Nussschale.

Habib: Also *Nussschale*, ist das / *Nussschale*, ist das in Spanien, oder?

Interviewer: Das ist / ne, ne. Also die Kanarischen Inseln, die gehören zu Spanien.

Habib: Ach so.

Interviewer: Er will in einer Nussschale fliehen.

Habib: Weiß nicht.

Interviewer: Nee? Stell dir vor / die Nussschale hast du ja gerade gesehen, das Ding, ne?

Habib: Ja.

Interviewer: Der Mann setzt sich in die Nussschale und will dann von Afrika zu den Inseln fliehen.

Habib: Ach so.

Interviewer: Wie kann er denn in einer Nussschale fliehen?

Habib: Wie Flugzeug vielleicht?

Interviewer: Flugzeug, ja, aber er hat keine Dokumente und auch kein Geld für ein Flugticket. Er kann nicht fliegen.

Habib: Ach so.

Interviewer: Was kann das noch sein? Auto ist schlecht, mit dem Auto kommt der auf / nicht auf die Inseln.

Habib: Laufen geht auch nicht.

Interviewer: Im Meer?

Habib: Geht nicht. Ah, stimmt, Boot oder Schiff.

Interviewer: Aha, ein Boot oder Schiff. Also *Nussschale* meint ein Boot.

Habib: Ach so.

Interviewer: Ja? Er setzt sich / also deswegen / deswegen in / deswegen in, ne?

Habib: Ja, der sitzt und dann so / von / von / das könnte sein von das / von Holz ist.

Damit da / äh so / also wenn man kein Sch / kein Scha / Schiff oder sowas hat und kein Boot, dann muss er so Holz / äh Holz nehmen und der so / der macht so ((...)) /

Interviewer: So 'n Boot bauen meinst du, ne?

Habib: Ja, und der macht das und der kann das, ja.

Interviewer: Und äh ((...)) /

Habib: Aber das ist gefährlich als Boot.

Interviewer: Gefährlich, weil das 'n kleines Boot ist. Wenn / wenn ich jetzt sage, das Boot da, das ist eine Nussschale, was stellst du dir für ein Boot dann vor?

Habib: Können Sie noch mal sagen?

Interviewer: Also, da / jetzt überlegen wir, da ist ein Boot.

Habib: Ja.

Interviewer: Ja? Und ich sage, dieses Boot / *das Boot ist eine Nussschale*. Wenn ich das so sage / wenn ich dieses Boot *Nussschale* nenne, was für ein Boot ist das dann? Was glaubst du?

Habib: Also, der Boot ist nicht so / also gibt's kein sicher daran.

Interviewer: Das ist nicht so sicher?

Habib: Ja.

Interviewer: Ja, wichtig ist, dass es klein ist, die Nussschale ist ja nur so klein.

Habib: So / so klein, deswegen äh er kann nicht darauf sitzen, weil das bisschen zu gefährlich ist.

Interviewer: Genau.

Habib: Sehr viel gefährlich ist.

Interviewer: Also wenn ich zu einem Boot *Nussschale* sage, dann meine ich, das ist ein sehr, sehr kleines Boot. Okay? Wir gucken uns das nächste mal an, Nummer Acht.

8.2.5 *Schmiermittel*

((Habib liest))

Habib: Äh, ich hab schon gelesen. Also da steht / da steht „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel [sic]“ oder sowas?

Interviewer: *Schmiermittel*, hñ.

Habib: *Schmie* / ach so.

Interviewer: Das kennst du nicht, das Wort, wahrscheinlich, ne?

Habib: *Schiem*, ja, kenn ich / *schiem*, ja, kenn ich ((meint *schämen*)).

Interviewer: *Schmier* kennst du? *Schmieren*? Oder ((...)) /

Habib: *Schmieren*? Nee.

Interviewer: Was ist das denn?

Habib: Also, ich kenn *schiem*, aber *schmieren* kenn ich nicht.

Interviewer: *Schien*?

Habib: Ja ((unv.)).

Interviewer: Was ist den *schien*?

Habib: *Schiem* ist, wenn man zum Beispiel / da gibt's zum Beispiel / also ich frage zum Beispiel auf ein / *ich schäme mich* zum Beispiel.

Interviewer: Ach, *schämen*.

Habib: Ja, *schämen*.

Interviewer: Ah, *sich schämen*. Ja, ja, da wird man rot und sowas, ne?

Habib: Ja, ja, so.

Interviewer: Ja, ja, ja. Das meint aber das nicht. Das ist *schmieren*.

Habib: Okay.

Interviewer: Also, wenn du schreibst, mit einem Füller zum Beispiel, ...

Habib: Ja.

Interviewer: ... und dann ist die Tinte und du machst so ((gestisch begleitet)), dann schmierst du das.

Habib: Ja, dann geht das so kaputt.

Interviewer: Genau, man sagt auch *Butter aufs Brot schmieren*, zum Beispiel.

Habib: Ja ((unv.)).

Interviewer: Das ist / das ist auch / ähm, und *Mittel* meint eine Substanz. Also *Schmiermittel* ist eigentlich eine Kategorie, eine Überkategorie für zum Beispiel Öl. Öl ist ein / Öl kennst du ja, logischerweise.

Habib: Ja, weiß ich, klar.

Interviewer: So wie für den Motor, das ist ein Schmiermittel. Wenn du jetzt an das Auto denkst, das hat ja vorne 'n Motor, und da gibt's so bestimmte Räder, die müssen laufen, und damit diese Räder laufen, kommt man / tut man so Öl rein.

Habib: Muss, ja / Öl, ja.

Interviewer: Und dann ist das kein Problem, ohne Öl wär so krk, krk ((Onomatopoetikum)).

Habib: Ja, genau.

Interviewer: Und man brauch halt Öl. Warum sagen die denn hier, Respekt ist so das Öl, das gesellschaftliche Öl und ohne das Öl, würde es ((reibt Hände aneinander)) ständig Reibung ((...)) /

Habib: Also Respekt ist das gesell / gesellschaftliche / also man muss Respekt haben, ...

Interviewer: Hm.

Habib: ... vor / also, wie gesagt, dafür so / Öl oder zum Beispiel, weil es gibt andere Menschen zum Beispiel, die können / also das könnte entstehen, weil andere Menschen gibt und die haben so kein Öl oder sowas und so / so ähnlich schmeißen oder sowas.

Interviewer: Ja, Respekt ist ja Öl quasi, ne?

Habib: Ja, ja.

Interviewer: Ne, wie Öl. Die sagen, in der Gesell / kennst du *Gesellschaft*?

Habib: *Gesellschaft*, ja höre ich, ja.

Interviewer: Ja, also sowas wie die Menschen in ei / in Deutschland, das ist eine Gesellschaft, ne? Und wenn man Respekt hat, auch wenn man aus unterschiedlichen Kulturen kommt, ((...)) /

Habib: Dann hat man vor ihm auch Respekt.

Interviewer: Genau und dann gibt es keine Reibung, sagen die. *Reibung* ist ja, wenn so zwei Objekte aufeinandertreffen und dann an den Berührungspunkten gibt es Reibung. Wie verstehst du *Rei* / wie verstehst du *Reibung* denn sonst hier? Ohne Respekt würde es in der Gesellschaft immer Reibung geben, ständig Reibung geben.

Habib: Aber da steht keine Reibung.

Interviewer: Doch, „ohne das ständig Reibung entstehen würde“.

Habib: Ach so.

Interviewer: In dem letzten Satzteil, also in dem Relativsatz.

Habib: Das äh / der letzte Satz kann ich nicht erklären. Ich bin nicht ganz sicher.

Interviewer: Nee? Also die sagen, ähm, *Reibung* meint hier 'n bisschen sowas wie ‚Streit‘, oder ‚Konflikt‘.

Habib: Ach so.

Interviewer: Ohne Respekt in der Gesellschaft, dann ähm ...

Habib: Würde sich ((...)) /

Interviewer: ... würden sich die Menschen immer streiten.

Habib: Ja, ja.

Interviewer: So.

Habib: Und wenn kein Regeln gibt. Regel.

Interviewer: Regeln. Ja, genau.

Habib: Wenn man / dann würde Deutschland / Land / ...

Interviewer: Genau.

Habib: ... schlecht oder / ja.

Interviewer: Genau, sehr gut. Und jetzt kommt das Letzte noch, das ist Nummer Zehn, da geht es um *Denken in Schubladen*, so sagt man.

Habib: Okay.

Interviewer: Ja? Schau dir das mal kurz an.

8.2.6 Abschluss

Interviewer: Okay. Vielen Dank, dann sind wir auch schon fertig, das war das Letzte. Ähm, also keine Sorge, es gibt ja nicht Richtig oder Falsch, du hast das super erklärt, ich will ja nur wissen, wie versteht ihr das.

Habib: Ähm, hab ich wirklich über ähm / hab ich wirklich super erklärt?

Interviewer: Ja, wirklich, also ich will ja nur wissen, wie versteht ihr das und so weiter, ähm, ((...)) /

Habib: Kann ich nochmal / äh, kriegen wir davon Note, oder?

Interviewer: Nein, nein, das ist unbenotet, keine Panik.

Habib: Warum?

Interviewer: Das ist nur für eine Studie. Ich brauch die Daten nur, weil ich wissen will, wie das funktioniert bei euch. Also ähm wie ihr solche Wörter oder solche Kontexte hier versteht, ja? Also, das ist unbenotet, wenn ich dir eine Note geben müsste, wär

das wirklich sehr gut.

Habib: Okay.

Interviewer: Ja? Also, hast das spitze gemacht, Dankeschön!

8.3 Transkript „Hadil“

8.3.1 Einführung

Interviewer: Wir nehmen das Ganze auf.

Hadil: Ja.

Interviewer: Jetzt geht's los. Genau. Weil ich ähm / ich werd mir das nochmal anhören und dann transkribieren, also aufschreiben und da / dafür brauch ich das im Prinzip. Ähm, das sind die zehn Textstellen, mit denen wir uns gleich befassen.

Hadil: Hm.

Interviewer: Wichtig ist, bitte nichts darüber sagen später draußen, sonst ist das 'ne verfälschte Situation, dann kann ich das nicht gebrauchen, ja. Also es ist wichtig, dass du erstmal mit niemandem darüber sprichst, vielleicht erst am Mittwoch dann, ja, nachdem das mit der Datenerhebung durch ist. Also du hast gleich Zeit, ...

Hadil: Hm.

Interviewer: ... um dir alle einzeln durchzulesen. Also wir fangen mit dem Ersten an, dann sprechen wir über das Erste, dann das Zweite, dann sprechen wir über das Zweite. Das sind kurze Textstellen aus Schulbuchtexten zum Thema Flucht und Migration, also zum Beispiel Sozialkundeunterricht oder sowas ...

Hadil: Hm.

Interviewer: ... und ähm mir geht es darum, wie ihr bestimmte Wörter darin versteht. Ich hab die einfach mal unterstrichen, ja?

Hadil: Hm.

Interviewer: Also du kannst das erstmal lesen, laut oder leise ist völlig egal, wie du das lieber möchtest, und dann ähm bitte versuch zu erklären, wie du diese unterstrichenen Zeilen dann verstehst, ja?

Hadil: Hm.

Interviewer: Also alles, was dir dann durch den Kopf geht, egal was, bitte laut sagen, damit ich das aufzeichnen kann. Ähm, ich will ja in deinen Kopf gucken sozusagen, ...

Hadil: Okay ((lacht)).

Interviewer: ... das kann ich aber nur, wenn du darüber sprichst.

Hadil: Ja, mach ich ((lacht)).

Interviewer: Ja? Okay. Probieren wir mal.

8.3.2 *Flüchtlingsstrom*

Hadil: Ja, das ähm die deutsche Geschichte.

Interviewer: Hm̃.

Hadil: *Mauerbau*. Das hatten wir auch ein bisschen in Geschichte, darüber gesprochen [sic].

Interviewer: Super. Okay.

Hadil: Von Deutschland, ja.

Interviewer: Und was ist *Flüchtlingsstrom*?

Hadil: ((räuspert sich)) ((...)) Also *Flüchtlings-* kenn ich. Also es gibt manchmal auch Worte, die ich / also die ich kenne / ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... also was bedeutet jetzt *Strom* ((lacht und zuckt mit den Schultern, um anzuzeigen, dass sie es nicht weiß))?

Interviewer: Das kennst du nicht?

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Okay. Ähm, ((...)) es gibt zwei Kontexte, also Zusammenhänge, aus denen man *Strom* kennen könnte, glaube ich.

Hadil: Oh, ((schnipst)) ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... hab ich verstanden. Hab ich verstanden.

Interviewer: Ja?

Hadil: Ähm, hab ich / also wie gesagt, ne, manchmal vergesse ich Worte, aber jetzt kenn ich wieder.

Interviewer: Das ist normal, ja.

Hadil: Also / also die / also ähm die haben / also die DDR- ähm Regierung war so wie eine eigene Gruppe. Es gab auch ganz viele Gruppen in diese Zeit, ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Hadil: ... also 1961. Ähm, die haben auch äh / die waren eigentlich dafür, glaub ich, dass die der [sic] Mauer bauen, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... also in Berlin, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und äh *Flüchtlingsstrom*, also *Strom*, also das ist äh, wenn es also / wenn das Wetter sehr, sehr schlecht ist, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und dann gibt's so ein Storm ((sic; das englische *storm*)) und dann können die Leute zum Beispiel ((etwas verschluckt)) nicht so rausgehen ...

Interviewer: Ahhh ((Ausruf des Verstehens))!

Hadil: ... und sie / aber / aber hier heißt das jetzt anders. Also *Flüchtlingsstorm* [sic;] eigentlich, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... die ähm / die Leute, die da die Flücht / also die Flüchtlinge-Leute ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und *Storm* heißt, also ähm ((...)) wie stark die waren, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... also an / dass die eigentlich sehr, sehr festgelegt war, also an ihre Meinung, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und dass / und dass sie eigentlich nicht mehr / also dass sie ihre Meinung nicht mehr ändern / nicht mehr ändern möchten. Also die waren so einfach ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... dafür oder dagegen, also weiß ich gar nicht jetzt ((lacht)), ...

Interviewer: Ja.

Hadil: ... aber die wollen eigentlich / die waren so stark, darum *Strom*. Also *Storm* bedeutet so ‚stark‘ und / ...

Interviewer: Sehr schön. Okay. Ähm, ((...)) /

Hadil: ... für mich ((lacht)).

Interviewer: Ne, ähm, toll / tolle Interpretation. Ganz interessant ist, du hast an *storm* gedacht aus dem Englischen, ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... ja, ((...)) /

Hadil: *Storm*.

Interviewer: *Storm*, genau. Und / und hier steht aber *Strom*. *Storm* und *Strom* sind zwei Sachen, das ist so ein bisschen aus dem Englischen konzeptualisiert, das ist ganz, ganz spannend.

Hadil: War das jetzt falsch ((lacht))?

Interviewer: Ähm, nee, du hast das ja super hergeleitet und ich find das total spannend. Ich wollt nur erklären / es gibt hier sowieso nicht Richtig und Falsch, ja, es geht nur darum, wie man versteht, ...

Hadil: Hm̃. Ja.

Interviewer: ... *Storm* wie gesagt aus dem Englischen, im Deutschen heißt das dann *Sturm*.

Hadil: *Sturm*, ja. Aaach ((fällt ihr wieder ein)).

Interviewer: *Sturm*. Ja, und hier ist es aber *der Strom*.

Hadil: *Strom*.

Interviewer: *Strom* hast du aus / wie gesagt aus zwei Kontexten: entweder die Steckdose, ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... wenn du dein Handy aufladen möchtest zum Beispiel, dann brauchst du Strom, ‚Elektrizität‘.

Hadil: Ach so. Aha.

Interviewer: Oder wenn ein Fluss fließt, das Wasser, das ist auch ein Strom. Ja?

Hadil: Also das heißt / also das da nochmal / also wie ‚stark‘ das ist. Dann ist / ja.

Interviewer: Ja, genau, also beziehungsweise eine große Masse, die sich in eine Richtung bewegt.

Hadil: Hm̃. Ja.

Interviewer: So meint man das.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Also mit ‚stark‘ hat das durchaus was zu tun, ähm, *Flüchtlinge* kennst du ja, ...

Hadil: Ja.

Interviewer: ... *Flüchtlingsstrom* heißt: viele von den Flüchtlingen.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Eine ganze Masse von.

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Und die bewegen sich in eine Richtung. Ne, so ist das gemeint.

Hadil: ((lacht)) Ich hab *Flüchtlingsstorm* ((lacht)) gelesen.

Interviewer: Nein, alles gut. Genau das finde ich ja ganz interessant, wie man das versucht, dann zu verstehen, auch wenn man die Vokabeln nicht kennt. Also perfekt.

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Dann gucken wir auf die Nummer Drei.

Hadil: ((39s)) Ja. ((räuspert sich))

Interviewer: Okay.

8.3.3 *Asyl-Lotterie*

Interviewer: Die Überschrift hier ist „Asylverfahren“, weißt du, was das ist, *ein Asylverfahren*?

Hadil: ((schüttelt den Kopf; non-verbales Verneinen; kennt das Wort nicht))

Interviewer: Ähm, wenn jemand nach Deutschland zum Beispiel flieht, ähm, dann / weil er in seinem Heimatland Krieg oder Verfolgung hat, ähm, dann bittet er hier um Asyl, das ist so Schutz suchend quasi, ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... also man möchte Schutz ähm und Obhut, sagt man, bekommen vom [sic] Deutschland oder von einem anderen europäischen Land zum Beispiel. Also dass man hierbleiben darf und keine Angst haben muss, weil in seinem Heimatland noch der Krieg ist und so weiter. Das ist dann *Asyl*, *Asyl bean* / man kann zum Beispiel *Asyl beantragen*. Ja? Dann sagt man, lieber deutscher Staat, ich möchte hierbleiben, bitte gib mir Schutz, ne.

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Ähm, das wäre dann *Asyl*.

Hadil: *Schützen*.

Interviewer: Gen / ja, genau. Also aber als offizielles politi / als offizieller politischer Begriff sozusagen.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Ja. Und *Verfahren* ist im Prinzip wie eine Art Prozess.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Ja? Dieser Prozess, wenn man Asyl beantragt, also Schutz beantragt in dem Land. Okay. Dann schau mal, wie das funktioniert ...

Hadil: Hm.

Interviewer: ... und dann überlegen wir.

Hadil: Was ist *Lotterie*?

Interviewer: Ähm, ((2s)) *lottery* ((Englisch)), ja, also *Lotterie*. Wenn / wenn das Wort nicht bekannt ist, ist es schwierig.

Hadil: Hm.

Interviewer: Kennst du *Lotto*?

Hadil: Ja.

Interviewer: Das ist wie *Lotto* eigentlich.

Hadil: Ach so. Ist gleiche.

Interviewer: Ja. Also *Lotto* ist das Spiel, *Lotterie* ist so das ähm ganze Konstrukt drumherum, also das ist / *die Lotterie* ist im Prinzip die Organisation, *Lotto* meint eigentlich das Spiel.

Hadil: Ach so, ja. Das ist dann jetzt einfach geworden.

Interviewer: Wa / was ist *Lotto* für dich dann?

Hadil: Hm ((fragend))?

Interviewer: Was / was ist / kannst du *Lotto* kurz beschreiben, was das ist?

Hadil: Ähm, nein, kann ich nicht so richtig beschreiben ((lacht)).

Interviewer: Also was verstehst du unter *Lotto*?

Hadil: Ähm, ((5s)) wie Gruppen oder so, also das weiß ich gar nicht mehr.

Interviewer: ((3s)) Nee, weil du jetzt sagtest, du ähm / jetzt ist's einfach, also *Lotto* kennst du ((...)) /

Hadil: Nein, eigentlich ist es so einfach geworden, weil ich der / weil ich den Rest gelesen habe.

Interviewer: Ach so. Okay. Also ähm aufgrund des Rests, ja?

Hadil: Ja.

Interviewer: Dann / dann erklär erstmal, wir können ja gleich auf [sic] *Lotterie* und *Lotto* noch überlegen.

Hadil: Ja.

Interviewer: Hm̃.

Hadil: Also ähm ((2s)) es gibt ja ganz viele Länder, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... also sozusagen, also die in Europ / in Europa ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und äh die auch ähm Flüchtlinge jedes Jahr wahrscheinlich bekommen ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... oder mehr ((gemeint ist: *häufiger*)) ((...)), ja, ganz viele und die werden anders behand / be / behänder / behändalt [sic] ((...)) /

Interviewer: *Behandelt.*

Hadil: Behandelt.

Interviewer: Ja.

Hadil: Ja, behandelt. Zum Beispiel hier in Deutschland zum Beispiel besser als in andere Länder und wahrscheinlich in andere Länder besser als hier ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und ähm es kommt eigentlich / ich glaube, es kommt drauf, die / wie die Leute an / also wie die Leute an die anderen anseh / an / angucken oder so.

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Hadil: Wahrscheinlich akzeptieren die den, ohne so nach / so richtig nachzudenken, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... was die / ja, warum sind die hier gekommen und / und manche haben Vorurteile, also ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... ohne / ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... ohne zu fragen, die haben immer das ähm ja ((...)) Gedanke, dass sie einfach schlecht sind, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... die sind hier gekommen, um Geld zu bekommen und die wollen nicht arbeiten, Deutschland gar nicht [sic] geben und das find ich eigentlich falsch.

Interviewer: Okay.

Hadil: Also weil manche sind eigentlich auch so.

Interviewer: Hm̃.

Hadil: Also es gibt auch schlechte Leute.

Interviewer: Klar, gibt es ja auch bei den Deutschen.

Hadil: Und ja. Hm̃.

Interviewer: Also das ist ja normal.

Hadil: Und jetzt steht hier, dass das / das / also das wird / also dass alle Flüchtlinge gleich behän / be / behandelt ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... mu / soll / also müssen eigentlich, ...

Interviewer: Hm̃. Ja.

Hadil: ... und ähm also *die Asyl-Lotterie soll beenda / been / beendet werden.*

Interviewer: Hm̃.

Hadil: Also, ähm dass es nicht mehr gibt, also ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... diese Asyl, wie gesagt also, die ähm, was war das nochmal ((selbstadressiert)), die Leute haben die wegen und so nach Deutschland kommen, ...

Interviewer: Ja.

Hadil: ... das muss beändert ((*beendet*)) werden, also egal, wie jetzt / ob die jetzt Krieg haben oder nicht, die sind jetzt in Deutschland und die müssen wie die Anderen behandeln.

Interviewer: Okay. Und *Lotterie* ist so ein bisschen wie *Lotto*, *Lotto* ist eine Art Glücksspiel. Du kannst so Kreuz / ähm Kreuze machen auf einem Schein bei bestimmten Zahlen, also ich kreuz die Drei an ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... und die, weiß ich nicht, ähm Siebenunddreißig und die Elf und so und dann geb ich das ab, zum Beispiel bei der Post, nee, nicht bei der Post ((selbstgerichtet)), also bei / bei so / es gibt so kleine Läden, da kann man so Tabak kaufen, Zeitschriften und Lotto spielen ...

Hadil: Ach so.

Interviewer: ... und da gibt man diesen Schein ab und abends ist dann im Fernsehen ähm so die Zahlung / äh die Ziehung der Zahlen, ...

Hadil: Ach so, ja. Hř.

Interviewer: ... so 'ne große Kugel, die dreht man, und dann kommen so kleine Kugeln mit Zahlen drauf und wenn man diese Zahlen hat, dann kann man so 'ne Million gewinnen oder sowas, ne.

Hadil: Ach so, ja.

Interviewer: Also so eine Art Glücksspiel.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Also die sagen hier so ähm Asyl ist wie ein Glücksspiel.

Hadil: Hř ((skeptisch)).

Interviewer: Ja? Und du hast das aber schon so ein bisschen erklärt. Wenn die Leute, die Asu / Asyl beantragen möchten, nach Spanien, Italien, Deutschland und Frankreich zum Beispiel kommen, dann ist hier ein Verfahren, ein Prozess, hier ein anderes Verfahren, hier ein anderes Verfahren, da ein anderes. Das kann gut sein, das ist vielleicht schlecht, das ist vielleicht mhhh ((gemeint ist zwischen Gut und Schlecht; begleitet von Handgeste)) ...

Hadil: Hř.

Interviewer: ... und das andere ist super oder sowas, ja?

Hadil: Hř.

Interviewer: Und je nachdem, wo die Flüchtlinge kommen [sic], ist alles anders ...

Hadil: ((unv.)) jetzt. Hř.

Interviewer: ... und wie ein Glücksspiel für die Flüchtlinge.

Hadil: Es kommt auf Glück / ja, auf Glück. Hř.

Interviewer: Also das ist wirklich nur Glück. Und so meinen die *Asyl-Lotterie*.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Noch nie gehört vorher, oder?

Hadil: Nein ((lacht)).

Interviewer: *Sogenannte* und Anführungsstriche haben nicht geholfen beim Verstehen, ne?

Hadil: Ähm, glaub ich schon. Also ...

Interviewer: Ja?

Hadil: ... *sogenannt / die sogenannte*, also die haben nicht so richtige Name, darum also ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... *die sogenannte*, darum also das ist / es / man kann das erklären, aber ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... die haben das jetzt so in ein Stich äh / also nicht so / die haben das so in Klammern so geschrieben, damit man ((...)) /

Interviewer: Genau. Also die meinen jetzt nicht wirklich 'ne Lotterie, ...

Hadil: Ja.

Interviewer: ... sondern man soll wissen, das ist jetzt nicht so gemeint, ne.

Hadil: Ja.

Interviewer: Okay. Sehr schön. Gucken wir auf Nummer Sieben. Das ist vielleicht wieder leichter.

Hadil: Okay.

Interviewer: Ich weiß es nicht, also wir gucken mal.

Hadil: ((lacht))

8.3.4 Nusschale

Interviewer: Gelesen?

Hadil: ((nickt zur Bestätigung))

Interviewer: Okay.

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Also du siehst, das ist hier alles, wie gesagt, Flucht und Migration. Hier geht es um Flucht aus Afrika, ein besonderer Fall.

Hadil: Ja.

Interviewer: Hier sagt jemand, „[m]ir blieb nichts anderes, als es zu versuchen“ und dieser Jemand ist Henry Mafarna, ein Mann, ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... der in einer Nussschale von Mauretania, also Afrika, auf die Kanarischen Inseln fliehen möchte.

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Wie verstehst du hier *Nussschale*?

Hadil: ((11s)) Ähm, ich glaube, so wie ein Boot.

Interviewer: Aha. Warum? Wieso denkst du ‚Boot‘?

Hadil: Weil ((...)) / weiß ich gar nicht. Also der wohnt in ein Insel / der ist in ein Insel ((...)) /

Interviewer: Der will auf eine Insel, also ((...)) /

Hadil: Der will auf eine Insel ...

Interviewer: Ja. Der will fliehen.

Hadil: ... und das heißt / also die Insel ist ja in / ins Meer, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... also auf dem Meer ...

Interviewer: Genau.

Hadil: ... und da muss er eigentlich ein Boot benutzen. Der kann eigentlich nicht so schwimmen wahrscheinlich ((lacht)).

Interviewer: Ja, also zumin / nicht so weit wahrscheinlich, ne.

Hadil: Wahrscheinlich kann er / ja, aber ...

Interviewer: Ist der von Afrika, dann über dieses Meeresgebiet, Wassergebiet ...

Hadil: ... das dauert dann aber alles ((unv.)).

Interviewer: ... und dann zur Insel. Ja, also Schwimmen ist schlecht.

Hadil: Ja. Hm̃. Darum ein Boot.

Interviewer: Und kennst du das Wort *Nussschale*, die *Nussschale*?

Hadil: Mhmh [‘è’è] ((Verneinung)).

Interviewer: Ah ((überrascht)). Keine Ahnung? Also du hast jetzt einfach nur aus dem Zusammenhang verstanden?

Hadil: Ja.

Interviewer: Das muss ein Boot sein, weil er ja über das Wasser muss.

Hadil: Das soll [sic] ein Boot sein.

Interviewer: Aha, okay. Kennst du denn eine Nuss, *die Nuss*?

Hadil: Also *Schale* kenn ich.

Interviewer: *Schale* kennst du?

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Was ist 'ne Schale?

Hadil: ((3s)) Ja, ich glaub, nein, das ist falsch, weil das muss nicht *Schal* sein [sic] ((lacht)).

Interviewer: *Schal*?

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Ach so. Wie für 'n Hals, wenn's kalt ist.

Hadil: Ja.

Interviewer: Ähm, eine Schale ist ähm, haben wir jetzt keine hier, ähm / also du / eine Nuss, vielleicht erstmal so rum, ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... eine Nuss ist etwas zum Essen.

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Zum Beispiel, ähm, ((...)) kennst du so Eichhörnchen? Wahrscheinlich nicht, ne.

Hadil: ((unv.))?

Interviewer: Ähm, ja. Da / da sind auch zum Beispiel Nüsse drin ((zeigt auf Essen im gemeinsamen Wahrnehmungsraum)). Also du möchtest das essen ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... und das ist aber hart. Also du nimmst einen Hammer, ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Nuss, pfff ((Onomatopoetikum; soll ein Knackgeräusch nachahmen)), auf und dann kannst du das essen.

Hadil: Ja.

Interviewer: Und das, was übrigbleibt, ist die Schale. Das ist *die Schale*.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Ja.

Hadil: *Nussschale*.

Interviewer: Genau.

Hadil: Ach so, dann wahrscheinlich das Gleiche wie ein Boot.

Interviewer: So krrr ((Onomatopoetikum; Bruchgeräuschimitation)). Und dann isst du das, ja?

Hadil: Ja.

Interviewer: Und das ist / wie gesagt, diese zwei Hälften sind die Schale.

Hadil: Diese / also die Schale. Ach so. Die man benutzen kann, um jetzt auf Wasser wahrscheinlich zu ähm fahren ((lacht)).

Interviewer: Ja, ja. Alles gut. Aber ähm denkst du wirklich eine echte Nussschale?

Hadil: Nein, also darum / darum wie ein Boot, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... weil also die sieht ja wie ein Boot aus, ...

Interviewer: Ja.

Hadil: ... die man wahrscheinlich setzt, also reinsetzen kann ...

Interviewer: Ja.

Hadil: ... und ähm / und dann muss man eigentlich nicht schwimmen und das geht, glaub ich, auf Wasser.

Interviewer: Ja, ja. Das / das ist / das ist vergleichbar.

Hadil: Weil ((unv.)) ((...)) /

Interviewer: Wegen der Form, du hast Recht und man kann ja auch da rein, sich reinsetzen.

Hadil: Ja. Hm̃.

Interviewer: Ähm, wenn ich aber jetzt zu einem Boot sage, *das ist doch eine Nussschale*, ...

Hadil: Nein, das ist ((...)) /

Interviewer: ... was / was ist dann damit gemeint auch? Kannst du das so interpretieren, also so verstehen?

Hadil: Ähm, dann denken die wahrscheinlich nur an die Nussschale, also nur an Essen und äh ((...)) /

Interviewer: Na, ich kann ja / also zum Beispiel wir beide stehen irgendwo am Meer ...

Hadil: Hñ.

Interviewer: ... und da ist ein Boot. Und ich sag: *Guck mal, eine Nussschale.*

Hadil: ((lacht))

Interviewer: Was / was mein ich dann damit? ((4s)) Also zu dem Boot. Du weißt, das Boot ist gemeint, ...

Hadil: Ja.

Interviewer: ... aber wie denkst du dann oder wie ähm bezeichne ich das Boot?

Hadil: Dann muss ich ja an der [sic] Form denken.

Interviewer: An die Form in erster Linie?

Hadil: Wie das / ja, wie das aussieht.

Interviewer: Okay.

Hadil: Und ähm was / wofür man das benutzt. Also ((...)) /

Interviewer: Ja, aber Nussschale, Boot ((zeigt mit Armen die Größenrelation (Spannweite der Arme))).

Hadil: ((lacht))

Interviewer: Also das ist ein sehr kleines Boot.

Hadil: Ja. Nein, das muss ja / das muss ja nicht so klein sein. Also ((...)) /

Interviewer: Doch. Wenn ich *Nussschale* sage, ja.

Hadil: Ja ab / also / also sie meinen nicht so richtig Nussschale. Sie meinen, das / das sieht wie ein Nussschale aus, aber das ist doch / das muss / das ist nicht eine Nussschale ((lacht)).

Interviewer: Ja. Aber wenn ich zu einem Boot sage *Nussschale*, dann mein ich damit, das ist ein sehr kleines Boot auch, weil die Nussschale ist ja / das passt ja in meine Hand.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Ja?

Hadil: Ja.

Interviewer: Also ich meine, das ist wirklich ein sehr, sehr kleines Boot.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Deswegen kann man das auch *Nussschale* nennen.

Hadil: *Nussschale*. Ach so.

Interviewer: Ja? Ja, das ist also nicht nur die Form und dass es auch auf Wasser schwimmt, sondern die Größe ist auch wichtig.

Hadil: Hñ.

Interviewer: Wenn ich / das ist eine Übertreibung natürlich. Das ist / das Boot ist niemals so klein wie eine Nussschale, ...

Hadil: Ja ((lacht)).

Interviewer: ... sonst kann ja niemand darin sitzen, ne. Aber man meint, das ist ein sehr, sehr kleines Boot.

Hadil: Hñ.

Interviewer: Okay? Hast du das vorher schon mal gehört so, *Nussschale*?

Hadil: Mhmh ['è'è] ((Verneinung)), nein.

Interviewer: Also du hast das wirklich nur aus dem Zusammenhang Wasser und so weiter. Super. Dann gucken wir auf Nummer Acht.

Hadil: Das mach ich sehr schlecht.

Interviewer: Nein, nein. Es gibt nicht Schlecht und Gut. Also ich will wirklich nur schauen, wie kann man das verstehen.

Hadil: Hñ.

Interviewer: Hallo ((gerichtet an einen Schüler, der den Raum betritt)).

Hadil: Du bist jetzt in C1 ((unv.)). Meine Klasse. ((gerichtet an anderen Schüler))

Interviewer: Tschüss. ((gerichtet an anderen Schüler))

8.3.5 *Schmiermittel*

Interviewer: Ähm, hier geht es um Respekt, um das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft.

Hadil: Ja.

Interviewer: Okay. Schwierig, glaub ich, ne? Also hier geht's ja um diesen Psychologen und der sagt, Respekt ist wichtig für das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft. Ähm, man schreibt hier sogar „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“, jetzt kommt dieser ähm Relativsatz, „ohne das ständig Reibung entstehen würde“. Verstehst du das oder hast du da Probleme mit den Wörtern?

Hadil: Was ist *Schmier*-? Also *Schmiermittel*?

Interviewer: Ja. *schmieren* ist ähm / das hat mit einer Substanz zu tun, zum Beispiel, wenn ich so schreibe und dann verwische ((zeigt den Vorgang mit einem Kugelschreiber und einem Blatt Papier)), dann schmiert das ja auch ein bisschen.

Hadil: Ach so.

Interviewer: Das ähm ist aber eigentlich eine Art Überkategorie für zum Beispiel Öl. Also du hast einen Motor im Auto, der dreht sich / da dreht sich ja irgendwas und damit das besser sich dreht, musst du dann Öl reinton und dann ist es kein Problem. Ohne das Öl, dann gibt es halt so Reibung ((reibt sich die Hände)).

Hadil: Hm̃.

Interviewer: Ja? Warum sagen die hier Respekt ist das gesellschaftliche Öl oder Schmiermittel als Überkategorie?

Hadil: Hm̃. Also ja / also ähm in viele [sic] Länder gibt's ganz, ganz viele Leute, die ein / von verschiedene Kulturen oder Länder kommen, ...

Interviewer: Hm̃. Hm̃.

Hadil: ... und die haben ähm ganz viele unterschiedliche Sachen erlebt ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und also es gibt auch Länder, die wahrscheinlich anders aussehen ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... mit Farben oder so und die, also diese Leute müssen / also jeder muss Respekt haben ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und jeder soll die Anderen respektieren, weil wir ja in ein [sic] Gesellschaft leben ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und ähm warum jetzt Respekt wie ein Öl oder Schmiermittel ist: Weil / also / also Respekt wird das alles ähm einfacher macht.

Interviewer: Hm̃.

Hadil: Und dann ist alles einfach und dann gibt's nicht ganz viele Probleme und streiten ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... wegen ähm ja Kulturen oder / also es gibt auch Leute, die anders denken, weil die / also es gibt Leute, die an ähm / die ähm, ähm / also was die / ihre Eltern gemacht haben, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... wenn / wenn die auch nochmal machen in andere Gesellschaft und mit anderen Leuten und das find ich auch doof, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... weil ähm ((...)) / also wenn man sich Respekt [sic], dann wird man auch die Anderen respektieren.

Interviewer: Super.

Hadil: Und, wie gesagt, also Respekt wird alles ((...)) einfacher machen / macht ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und ähm / und ohne Respekt wird alles so doof ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... und dann wird ganz viele Probleme und jeder wird an seine Meinung ((...)) also / also ((...)) st / kämpfen oder so, ...

Interviewer: Hm̃.

Hadil: ... um die Anderen zu ähm beweisen, dass das / dass ich Recht habe und euch [sic] nicht und dann wird's dann ...

Interviewer: Super.

Hadil: ... sehr schlecht.

Interviewer: Und hier gibt es ja noch dieses Wort „ohne das ständig Reibung entstehen würde“.

Hadil: Da wird's alles so wie ähm *streiten* ((evtl. falscher Plural von *Streit* gemeint)) und alles wird so durcheinander und so.

Interviewer: Was ((...)) / Genau. Die meinen gar nicht so richtig *Reibung*, ...

Hadil: Hm̃.

Interviewer: ... *Reibung* ist hier so übertragen auf sowas wie ‚Streit‘ oder ‚Konflikt‘ und sowas. Perfekt. Sehr gut erklärt. Okay. Dann haben wir noch ein Letztes. Das heißt „Denken in Schubladen“.

8.3.6 Abschluss

Interviewer: Okay. Also wir haben das auf jeden Fall geschafft. Das hast du super gemacht. Vielen Dank nochmal. Da kann ich hier ja schon mal Stopp drücken.

9. Neu zugewanderte SuS, Gruppe C

9.1 Transkript „Aadhi“

9.1.1 Einführung

Interviewer: Ich nehm das jetzt auf.

Aadhi: Hñ.

Interviewer: Ähm, sagst du mir nochmal deinen Namen?

Aadhi: Aadhi.

Interviewer: Aadhi?

Aadhi: Ja.

Interviewer: Wie hieß jetzt nochmal der Junge, der vor dir ((...)) /

Aadhi: Mario.

Interviewer: Mario.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Genau. Ah, ja. Der hat dich jetzt geschickt, ne. Ähm, okay. Also wir machen jetzt Folgendes. Setz dich ruhig hin ((bittet ihn, Platz zu nehmen)).

Aadhi: Hñ.

Interviewer: Wir lesen jetzt zehn Textausschnitte zusammen ...

Aadhi: Hñ.

Interviewer: ... und danach frag ich dich, wie du bestimmte Wörter verstehst. Die sind unterstrichen.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Es geht so um den Themenkomplex Migration.

Aadhi: Okay.

Interviewer: Also zehn Stück insgesamt.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Und bitte versuch gleich, alles, was du denkst, also wie du das verstehst, zu sagen, ...

Aadhi: Hm. Okay.

Interviewer: ... so, dass ich das dann aufzeichne. Die Namen lösche ich wieder, also das ist nur, damit ich das wieder aufschreiben kann, ich muss nochmal hören ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... und aufschreiben und dann untersuche ich das. Ja?

Aadhi: Okay.

Interviewer: Sollen wir mal probieren?

Aadhi: Ja.

Interviewer: Okay. Fangen wir mit dem Ersten an. Hier geht es um „[d]as Völkergemisch im Rheinland“.

Aadhi: Hm.

Interviewer: Okay.

9.1.2 *Flüchtlingsstrom*

Aadhi: ((liest; Probleme mit der Aussprache folgender Ausdrücke: 1961, Mauerbau, DDR, versuchte, Flüchtlingsstrom, Ausreisewellen, Gastarbeiter, Zeitraum))

Interviewer: Okay. Also, mir geht es um das Wort *Flüchtlingsstrom*. Hast du das schon mal gehört?

Aadhi: *Strom*?

Interviewer: Ja. Kennst du das?

Aadhi: Ja, klar.

Interviewer: Was ist das?

Aadhi: Äh, Dings äh ((...)) das ((zeigt auf Steckdose und Schalter; mein ‚Elektrizität‘)).

Interviewer: Hm.

Aadhi: Wenn man die / das ((zeigt auf Schalter)), ...

Interviewer: Aha.

Aadhi: ... also den Strom aufmachen [sic].

Interviewer: Ja, also so ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... ‚Licht‘, ‚Elektrizität‘ und sowas.

Aadhi: Ja, ‚Licht‘. Ja. Ja.

Interviewer: Und *Flüchtling* kennst du auch, ne?

Aadhi: Ja ((zögerlich, unsicher)).

Interviewer: Wa / was ist ein Flüchtling?

Aadhi: Wo ist das ((leise, im Textausschnitt suchend))?

Interviewer: Steckt da auch drin, in dem *Flüchtlingsstrom*, oder?

Aadhi: *Flüchtling* ((spricht es sich selbst laut vor)). ‚Frei‘ oder so?

Interviewer: Ah, von *frei*. Nee, guck mal, wenn jemand aus seinem Heimatland weglaufen muss, fliehen muss, sagen wir, dann ist er ein Flüchtling.

Aadhi: Ach so.

Interviewer: Das ist *ein Flüchtling*, ne.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Ähm, was könnte *ein Flüchtlingsstrom* denn sein? Hast du eine Idee?

Aadhi: Niemand ((sic; gemeint ist wahrscheinlich *niemals*)) ich hab das gehört.

Interviewer: Noch nie gehört, ne?

Aadhi: Noch nie, erste Mal.

Interviewer: Also *Strom* meint nicht nur unbedingt ‚Elektrizität‘. Wenn Wasser fließt in einem Fluss, so prhhh ((Onomatopoeikum; Imitation des Geräusches fließenden Wassers)), ne, das ist dann auch *ein Strom*. *Eine Strömung*.

Aadhi: Ach so.

Interviewer: Eine Masse, die sich bewegt.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Und das meinen die so bei Flüchtlingen, dass eine große Masse an Flüchtlingen kommt. Ja? So ist das gemeint.

Aadhi: Okay.

Interviewer: Gucken wir auf Nummer Drei.

9.1.3 Asyl-Lotterie

Aadhi: ((liest; Probleme: *Regeln, sogenannte, Asyl-Lotterie*))

Interviewer: Okay. Also hier geht es um Asylverfahren. Weißt du, was *Asyl* ist?

Aadhi: ((Kopfschütteln zwecks non-verbaler Verneinung))

Interviewer: Wenn jemand nach Deutschland kommt ähm und hierbleiben möchte als / also als Flüchtling kommt, ...

Aadhi: ((gähnt)) Ja. Und es gibt Regeln.

Interviewer: ... da gibt es so Regeln und ...

Aadhi: Ja. Muss ((...)) /

Interviewer: ... dann kann er Asyl bekommen. Das heißt, er darf dann hierbleiben oder er muss halt wieder weggehen, ne. Das ist dann *Asyl*. Also wenn man Schutz sucht in Deutschland. Und kennst du *Lotterie*?

Aadhi: *Lotterie, Lotterie, Lotterie* ((spricht sich das selbst vor; leise; selbstgerichtet)).

Interviewer: Ja, also was ist ((...)) /

Aadhi: Es gibt einen Dings, ein Geschäft. Ist für *Lottorie* [sic].

Interviewer: Ja. Ja.

Aadhi: Man kann Geld gewonnen [sic] so.

Interviewer: Ja, genau. Das ist so Glücksspiel, ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... sagt man dann dazu, ne.

Aadhi: Ja, Glücksspiel.

Interviewer: Super.

Aadhi: Man kann auch von Dings Mannschaft machen, wer / welche Mannschaft gewinnt, bekommst du Geld.

Interviewer: Ja, für Fußball, ne. Genau, sowas.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Ähm, „[d]ie sogenannte Asyl-Lotterie soll beendet werden“. Was / warum sagen die hier *Asyl-Lotterie*? Hast du 'ne Idee?

Aadhi: ((3s)) Die suchen das?

Interviewer: Die suchen das?

Aadhi: Ja.

Interviewer: Wie meinst du das?

Aadhi: Also man kann / man kann so bekommen Lotterie ((...)) (unv.).

Interviewer: Na, guck mal, du hast verschiedene Länder in Europa, ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... Frankreich, Spanien, Deutschland, Italien meinetwegen.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Wenn jetzt ein Flüchtling kommt ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... aus Afrika, und der kommt in Frankreich an meinetwegen oder in Deutschland, da sind verschiedene Regeln.

Aadhi: Ach so.

Interviewer: Und es kann sein, dass die Regeln in Frankreich besser sind, um Asyl zu bekommen ...

Aadhi: Als Deutschland.

Interviewer: ... als in Deutschland oder Italien.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Das heißt, das ist eine Art Glücksspiel, je nachdem, wo der Flüchtling hinkommt, kommt er in ein gutes oder in ein schlechtes System hinein. Ja, also das ist so ein bisschen die Kritik hier.

Interviewer: Okay. Schauen wir auf das Nächste. Da bin ich gespannt.

Aadhi: Ja?

Interviewer: Hñ.

9.1.4 Nusschale

Aadhi: ((liest; Probleme: *Nusschale, Mauretanien, Kanarischen Inseln, fliehen, Zukunft, riskiert, Liberianer, tausende*))

Interviewer: Es geht hier also wieder um jemanden, der aus Afrika flieht, ja, „Flucht aus Afrika“. Der Mann heißt → /

Aadhi: Was ist das, *Flucht*?

Interviewer: *Flucht* ist wie *fliehen*, also ‚weglaufen‘ ...

Aadhi: Ach so.

Interviewer: ... wegen Krieg oder Armut. Henry Mafarna ist sein Name, der kommt aus Mauretanien, also er ist Liberianer, ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... das ist hier in Afrika ((zeigt das auf einer Weltkarte an der Wand)). Und er will auf die Kanarischen Inseln fliehen über das Meer. Die Kanarischen Inseln, das sind so Inselgruppen ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... neben Afrika, die gehören zu Spanien. Und deswegen zur Europäischen Union.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Ja? Hier steht jetzt, in einer Nusschale will er von Mauretanien auf diese Inseln fliehen. Was heißt denn *Nusschale*?

Aadhi: *Mussschale* [sic]?

Interviewer: *Nusschale*. Kennst du das Wort?

Aadhi: *Nusschale, Nusschale* ((leise; selbstgerichtet; sagt es sich selbst laut vor zwecks Überlegen)).

Interviewer: Weißt du, was eine Nuss ist?

Aadhi: Etwas, wo kann man Meer draufmachen?

Interviewer: „Meer draufmachen“? Nee.

Aadhi: Also wo kann man ins Meer gehen.

Interviewer: Aha. Okay. Also du verstehst das als etwas, wo man auf dem Meer dann ((...)) /

Aadhi: Ja.

Interviewer: Ja.

Aadhi: Also wie ein Schiff.

Interviewer: Wie ein Schiff. Okay.

Aadhi: Aber ist kleine [sic].

Interviewer: Warum klein?

Aadhi: Häh?

Interviewer: Warum klein?

Aadhi: Bei manchen Afrikaner die machen etwas klein.

Interviewer: Okay.

Aadhi: Also nicht klein, klein, von hier bis da hin ((zeigt von einer Wand des Raumes zur anderen)).

Interviewer: Okay. Ja.

Aadhi: Und die / die kommen alles da, danach fahren die.

Interviewer: Also du / du hast das schon mal gesehen als Bild oder kennst du das?

Aadhi: Nein, es gibt bei Dings, bei ((...)) / was ist das, wie heißt das, warte ((...)), bei Fernsehen.

Interviewer: Hñ.

Aadhi: Es gibt jeden Tag ((...)) tausend Menschen, die kommen zu Europa.

Interviewer: Ja. So / da gibt's so Fotos und Videos, ne?

Aadhi: Ja.

Interviewer: Also *Nussschale* / ich zeig dir mal, was 'ne Nuss ist ((holt Bild einer Nuss heraus)). Hier ((zeigt Bild einer Nuss)), das ist 'ne Nuss.

Aadhi: Eyyy.

Interviewer: Und das ist die Schale. Ja? Hast du 'ne Idee, warum man sagt, das ist / ähm „[i]n einer Nussschale will er von Mauretanien“ ((...)) /

Aadhi: Weil da / es gibt große.

Interviewer: Hñ.

Aadhi: Man kann von ihn flie / fahren.

Interviewer: Ja?

Aadhi: Wie er.

Interviewer: So wie er, ne.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Also 'ne *Nussschale* ist ein sehr, sehr kleines Boot, ne, ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... so ein kleines Schiff eigentlich.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Genau. Sehr gut. Gucken wir auf das Nächste. Super.

9.1.5 *Schmiermittel*

Aadhi: ((liest; Probleme: *Psychologe, gesellschaftliche, Schmiermittel, ständig, Reibung, entstehen*))

Interviewer: Okay. Also hier geht es ((...)) /

Aadhi: Ein bisschen schwer.

Interviewer: Das ist schwer, ne?

Aadhi: Ja.

Interviewer: Hier geht es um das Zusammenleben, also wie Menschen zusammen alle wohnen ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... mit unterschiedlichen Kulturen.

Aadhi: Okay.

Interviewer: Und hier sagt dieser Psychologe, ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... „Respekt“ / *Respekt* kennst du bestimmt.

Aadhi: Ja, klar.

Interviewer: „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“. Verstehst du *Gesellschaft* auch?

Aadhi: *Gesellschaft*?

Interviewer: Hm.

Aadhi: ((2s)) Glaub ich nicht.

Interviewer: Wa / was war nochmal deine Muttersprache?

Aadhi: Marokkaner [sic].

Interviewer: Ähm, also kannst du auch ein bisschen Französisch?

Aadhi: Ja, wenig.

Interviewer: Bisschen, ja?

Aadhi: Ja, so ((Fingergeste, die wenig signalisiert)).

Interviewer: Also ich kann leider nicht so gut Französisch, aber so was wie *society* ((Englisch)) aus dem Englischen.

Aadhi: *Society* ((Englisch))?

Interviewer: ((2s)) *Sozial*.

Aadhi: *Sozial*.

Interviewer: Ja? *Sozial*?

Aadhi: Ja, okay.

Interviewer: Ähm, das ist so wie *Gesellschaft*.

Aadhi: Ach so.

Interviewer: Ja?

Aadhi: Es gibt auch hier sozial [sic].

Interviewer: Genau. Hier gibt's auch / ja, aber das / das ist alles so verwandt mit Sprache.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Äh, *Schmiermittel*, kennst du das auch?

Aadhi: *Schwiermittel* [sic] ((sagt es sich selbst vor; leise; selbstgerichtet)).

Interviewer: *Schmiermittel*. Also wenn du zum Beispiel eine Maschine hast, (...) und in der Maschine sind so diese Zahnräder, sagen wir, ((zeigt Abbildung von Zahnrädern)) und die drehen sich und müssen ja zusammenhaken, ne, ...

Aadhi: Ja ((leise)).

Interviewer: ... so ineinandergreifen, ähm, dann brauchst du ein Schmiermittel. Das ist hier in diesem Fall Öl.

Aadhi: Ist das Öl?

Interviewer: Das ist so u / in dem Fall Öl, ja, genau.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Ja? Und das ist das Schmiermittel, dieses Öl.

Aadhi: Ach so.

Interviewer: Warum sagen wir denn, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“? Hast du eine Idee, was man damit sagen möchte?

Aadhi: Nein.

Interviewer: Also guck mal, wenn da kein Öl wäre, kein Schmiermittel, dann ((...)) /

Aadhi: Kaputtgeht / es kaputtgeht.

Interviewer: Ja, dann würd das nicht so funktionieren.

Aadhi: Wah ((wahrscheinlich Ausruf des Glücks bzw. Stolz darüber, dass er die Konsequenz verstanden hat)).

Interviewer: Genau.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Dann würd das kaputt gehen. Und jetzt sagten / sagen die, Respekt ist wie so ein Schmiermittel.

Aadhi: Ich muss / das muss Respekt haben.

Interviewer: Ja.

Aadhi: *Schmier-* / immer Öl draufmachen.

Interviewer: Ja.

Aadhi: Dann geht nicht kaputt.

Interviewer: Genau. Also wenn er in der / in / in der Gesellschaft / wenn wir verschiedene Kulturen haben, ...

Aadhi: Ja.

Interviewer: ... ohne Respekt, dann pfff ((Onomatopoetikum; explosionsartiges Geräusch)), geht's immer kaputt.

Aadhi: Geht das kaputt. Ja.

Interviewer: Und mit Respekt, dann funktioniert das.

Aadhi: Ja.

Interviewer: Okay. Ein Letztes noch, dann sind wir fertig.

9.1.6 Abschluss

- Interviewer: Ja? Okay. Wir haben's geschafft. Vielen Dank.
- Aadhi: Bitte.
- Interviewer: Kannst du dann nochmal jemandem Bescheid sagen, dass noch einer kommt oder eine?
- Aadhi: Es gibt noch / es gibt ei / zwei Jungs, aber die sind aus IK2.
- Interviewer: Ähm, es muss ja sonst noch in äh / im / Kunstunterricht habt ihr doch jetzt gerade, ne?
- Aadhi: Ja, die sind bei uns.
- Interviewer: Ja, da muss noch jemand kommen. Also eine Person brauch ich noch.
- Aadhi: Ja ((sehr leise)).
- Interviewer: Ja?
- Aadhi: Ja.
- Interviewer: Okay. Einfach liegen lassen.
- Aadhi: Ich hab eine Frage.
- Interviewer: Ja.
- Aadhi: Wo haben Sie das gekauft?
- Interviewer: Das gehört der Universität ((gemeint ist das Audioaufnahmegerät von Zoom)).

9.2 Transkript „Amna“

9.2.1 Einführung

- Interviewer: Und dann schreib ich alles auf, aber ohne Namen. Also keine Panik.
- Amna: Ja.
- Interviewer: Hier kannst du auch nichts falsch, nichts richtig, das ist einfach nur, damit ich schaue, wie du das verstehst, ja?
- Amna: Ja.
- Interviewer: Ähm, wir lesen gleich zusammen zehn Textausschnitte und da gibt es bestimmte Wörter oder ja, Wörter, sagen wir mal, die unterstrichen sind ...
- Amna: Hm.

Interviewer: ... und du / ich frag dich dann, wie verstehst du das? Ja? Und kennst du das aus einem Zusammenhang und so weiter.

Amna: Ja.

Interviewer: Ähm, sagst du mir, bevor wir starten, kurz nochmal deinen Namen?

Amna: Amna.

Interviewer: Amna. Ja?

Amna: Ja.

Interviewer: Okay. Damit ich das dann auch mal mitschreiben kann.

Amna: Hñ.

Interviewer: Ähm, also wir schauen uns das erste Beispiel an und ich frag dich dann, was dieses Unterstrichene bedeutet.

Amna: Ja. ((1s)) Soll ich das lesen jetzt?

Interviewer: Ähm, du kannst laut oder leise lesen, was dir lieber ist.

Amna: Okay. Mir ist egal.

Interviewer: Okay. Lie / lies mal vielleicht ruhig laut.

Amna: Ja.

Interviewer: Ja? Okay.

Amna: ((liest))

9.2.2 *Flüchtlingsstrom*

Interviewer: Super. Vielen Dank. Ähm, mir geht es hier um das Wort *Flüchtlingsstrom*.

Amna: Hñ.

Interviewer: Hast du irgendeine Idee, was das hier bedeutet?

Amna: Nein ((lacht)). Das auch nicht.

Interviewer: Kennst du davon einzelne Bestandteile? Elemente? *Flüchtling* oder *Strom*?

Amna: *Strom* ist also diese ‚Strom‘ ((zeigt auf eine Steckdose)) ((leise, da sie unsicher ist))?

Interviewer: Ja.

Amna: Ja.

Interviewer: So dieses, was wir in Steckdosen haben, ...

Amna: Hñ.

Interviewer: ... oder für Licht. Das ist *Strom*, ja.

Amna: Ja.

Interviewer: Und was ist *Flüchtling*?

Amna: Das weiß ich nicht.

Interviewer: Ähm, wenn man nach Deutschland kommt, weil man aus seinem Heimatland fliehen muss, ...

Amna: Hñ.

Interviewer: ... also man muss weglaufen, ...

Amna: Ja.

Interviewer: ... dann ist man *ein Flüchtling*.

Amna: Aha.

Interviewer: Ja? Hast du eine Idee, was das hier dann bedeuten könnte?

Amna: Hñ ((überlegend, nachdenkend)), ((3s)) nein, auch nicht ((lacht)).

Interviewer: Nein? *Strom* meint immer eine Bewegung von einer Masse.

Amna: Hñ.

Interviewer: Ähm, muss nicht unbedingt / also das Wort hei / heißt nicht unbedingt ‚Elektrizität‘.

Amna: Ja.

Interviewer: Stro / das ist auch eine Bedeutung, aber *Strom* ist zum Beispiel auch ähm im Fluss, also im Wasser, wenn das alles in eine Richtung str / ähm fließt.

Amna: Hñ.

Interviewer: Das ist der *Strom* dann. Und bei *Flüchtlingsstrom* dann kommen ganz viele Flüchtlinge.

Amna: Fl / aha.

Interviewer: Ja? So ist das gemeint. Dann schauen wir mal auf Nummer Drei.

Amna: ((liest))

9.2.3 Asyl-Lotterie

- Amna: ((liest; Probleme mit *Flüchtlinge, sogenannte, Asyl-Lotterie*))
- Interviewer: Okay, sehr schön. Also hier geht es mir um *die Asyl-Lotterie*, „die sogenannte ‚Asyl-Lotterie‘“. Die soll ja beendet werden, sagen die hier. Kennst du *eine Lotterie*?
- Amna: Nein.
- Interviewer: Okay. ((3s)) ((holt ein Bild raus und zeigt es; darauf abgebildet sind Lotto-Kugeln etc.)) Guck mal, das ist dann / du kreuzt dann bestimmte Zahlen an und dann gibt es ein Spiel und ähm so eine große Kugel und aus dieser Kugel nimmt man diese kleinen Kugeln mit den Zahlen. Und wenn man sechs richtige Zahlen hat, dann gewinnt man eine Million Euro.
- Amna: Ach so.
- Interviewer: Das ist also ein Glücksspiel.
- Amna: Hm̃.
- Interviewer: Und *Asyl* ist ja, wenn jemand nach Deutschland kommt und ähm dann *Asyl* haben möchte, also er möchte hierbleiben als Flüchtling und der deutsche Staat sagt Ja oder Nein.
- Amna: Hm̃.
- Interviewer: Ja. Das ist *Asyl-Lotterie*. Hast du eine Idee, warum die dieses Wort nutzen oder was das bedeutet hier in diesem Zusammenhang?
- Amna: ((schüttelt den Kopf; Verneinen; Nicht-Wissen))
- Interviewer: Keine Ahnung?
- Amna: Mhmh [’è’è] ((Verneinung; sehr leise)) ((4s)) Nein.
- Interviewer: Nein? Also guck mal, du hast Italien, Frankreich und Deutschland meinetwegen.
- Amna: Ja.
- Interviewer: Und wenn ich als Flüchtling nach Italien, Frankreich oder Deutschland komme, dann gibt es überall verschiedene Regeln für dieses Asylverfahren, also wie man mit den Flüchtlingen umgeht.
- Amna: Ja.
- Interviewer: Und ähm die sagen hier, das ist ein Glücksspiel. So wie hier ((zeigt erneut das Lotterie-Bild)). Ja? Da ist es vielleicht besser, dann hab ich Glück und darf da bleiben. Da ist es vielleicht schlecht und hier ist es so mhhh ((kritischer Laut; bedeutet, dass etwas nicht gut ist)), nicht so toll, ja? Und das sind verschiedenen Verfahren, deswegen sagen die, in Europa muss eigentlich alles gleich sein.

Amna: Hm̃.

Interviewer: Das soll keine Lotterie mehr sein, dass / äh, je nachdem, wo man hinkommt, dass zufällig bestimmt wird, was passiert.

Amna: Hm̃.

Interviewer: Okay. Dann schauen wir uns das Nächste an.

9.2.4 Nusschale

Amna: ((liest; Probleme: *Henry Mafarna, Nusschale, Mauretaniien, Kanarische Inseln, ungewisse, Europäische Union, Liberianer*))

Interviewer: Sehr gut. Und hier geht es mir um das Wort *Nusschale*.

Amna: Hm̃.

Interviewer: Verstehst du das? Kennst du das?

Amna: Ja, *Nusschale*, ‚Schale von Nuss‘ ((lacht)).

Interviewer: Klar. Eine Schale ((lacht)) / ja, eine Schale von einer Nuss. Ähm, es geht ja um diesen Mann, Henry Mafarna. Der kommt aus Afrika.

Amna: Hm̃.

Interviewer: Ja? *Mauretaniien* schreiben die hier und Lib / Liberia, er ist Liberianer. Er möchte von Afrika auf die Kanarischen Inseln fliehen. Die gehören zu Spanien.

Amna: Hm̃.

Interviewer: Und das gehört ja zu Europa. Also er möchte nach Europa. Ähm, warum / was heißt denn hier *Nusschale*? Also er / hier steht, „in einer Nusschale will er von Mauretaniien“, in Afrika, „auf die Kanarischen Inseln fliehen“.

Amna: ((7s)) Ich weiß auch nicht.

Interviewer: Hast du ein Bild im Kopf ähm, was das sein könnte? Also wir haben hier einen Mann und der soll in eine Nusschale und dann möchte er fliehen.

Amna: Vielleicht eine [sic] Boot, also nicht groß, so ein kleines, dünnes ((...)) ähm Ding ((leise)) ((unv.))

Interviewer: Ja, ein kleines, dünnes Boot.

Amna: Ja.

Interviewer: Sehr schön. Ähm, Nusschale ist ja sehr klein ...

Amna: Ja.

Interviewer: ... und wenn er fliehen möchte, er kann ja nicht mit dem Flugzeug fliegen, Auto ist auch schlecht, ((...)) /

Amna: Ja, vielleicht am [sic] Boot sind viele Leute und ist auch eng so, kann sein ((Nachschub sehr leise)).

Interviewer: Ja. Sowas. Genau. Also das ist im Prinzip / sagen wir *Nussschale* zu einem sehr engen, sehr kleinen Boot, ne.

Amna: Hm̃.

Interviewer: Sowas ähm / *Nussschale* hast du ja gesagt, kennst du ja, ...

Amna: Ja.

Interviewer: ... das sieht / das sieht auch optisch sogar so aus ...

Amna: Hm̃.

Interviewer: ... wie / wie eine Nussschale, ne.

Amna: Ja.

Interviewer: Also ((...)) visuell fast identisch. Und das ist so ein bisschen das Problem, ähm, man sagt dann hier, *Nussschale* ist ein sehr kleines Boot und auch gefährlich deswegen.

Amna: Ja.

Interviewer: Okay. Gucken wir uns dann das Nächste an. Jetzt noch Acht, Neun und Zehn und dann ist fertig.

Amna: Ja.

9.2.5 *Schmiermittel*

Amna: ((liest; Probleme: *Psychologe*, Eigenname des im Text genannten Psychologen, *Schmiermittel*))

Interviewer: Hm̃. *Respekt* kennst du bestimmt als Wort.

Amna: Ja.

Interviewer: Und die sagen hier in dem Text, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel“. Hast du eine Idee, was das bedeuten ((...)) /

Amna: Was heißt *Gesellschaft* und *Schmiermittel*?

Interviewer: Beide Wörter brauchst du, ja?

Amna: Ja.

Interviewer: Okay. Also die Gesellschaft, *society* ((Englisch)) im Englischen ((...)), ...

Amna: ((1s)) Nein, ich weiß nicht.

Interviewer: ... *sozial*, sowas so?

Amna: ((schüttelt verneinend den Kopf))

Interviewer: Nein? *Die Gesellschaft* sind alle Menschen zusammen in einem Land.

Amna: Hñ.

Interviewer: Das ist *Gesellschaft*. Ja?

Amna: Ja.

Interviewer: Wir alle Menschen zusammen. *Schmiermittel* ist / ich hab da ein Foto, das ist leichter dann zu erklären. Guck mal, wenn da [sic] eine Maschine hast, so diese Zahnräder hier ((zeigt Bild einer Maschine mit Zahnrädern)), ...

Amna: Hñ.

Interviewer: ... ähm, damit das vernünftig funktioniert, brauchst du ein Schmiermittel, das ist nämlich dieses Öl ((zeigt auf Bild)).

Amna: Hñ.

Interviewer: Das ist *ein Schmiermittel*. Ja?

Amna: Ja.

Interviewer: Damit ist das besser, kann das besser funktionieren. Warum sagen die denn, „Respekt“, ja, du kennst ja *Respekt*, warum sagen die, das „ist das gesellschaftliche Schmiermittel“? Also dieses Öl für alle Menschen in der Gesellschaft.

Amna: Wenn man Respekt hat, dann ist alles leicht ...

Interviewer: Hñ.

Amna: ... und ist einfach für alle so.

Interviewer: Genau. Sonst würde es ständig *Reibung* geben. *Reibung* heißt, wenn so zwei Sachen aneinander kommen und dann krrr, krrr ((Onomatopoetikum; Reibungsgeräuschimitation)), ...

Amna: Ja.

Interviewer: ... ja, dann gibt es so ein / eine Reibung. *Reibung* steht hier für ‚Konflikte‘, ‚Streit‘, sowas.

Amna: Hñ.

Interviewer: Ja. Wenn man einander nicht respektiert, gibt es viel ((...)) ((schlägt die Knöchel der zu Fäusten geballten Hände zusammen)) Streit.

Amna: Ja.

Interviewer: Okay. Und dann das Letzte.

9.2.6 Abschluss

Interviewer: Super. Vielen Dank. Dann sind wir schon fertig.

Amna: Bitteschön. Okay.

Interviewer: Ähm, könntest du noch jemandem oben dann wieder Bescheid sagen, ...

Amna: Ja.

Interviewer: ... dass er oder sie dann runterkommt.

Amna: Ja.

Interviewer: Dankeschön.

Amna: Danke. Tschüss.

Interviewer: Tschüss.

9.3 Transkript „Layla“

9.3.1 Einführung

Interviewer: Das wird aber alles anonymisiert, ja, also ähm ich hab das jetzt nur, damit ich das nochmal hören und aufschreiben kann, ja?

Layla: Hm.

Interviewer: Die Namen, die brauch ich aber nicht, das / da / da gibt's nicht mehr *Layla*, sondern da kommt ein Pseudonym hin. Also irgendwie, ich weiß nicht, ähm *Helga* oder sowas zum Beispiel ((lacht)).

Layla: Okay.

Interviewer: Okay. Also das ist alles anonym. Ähm, ich erklär ganz kurz, wie das abläuft.

Layla: Hm.

Interviewer: Ähm, du hast jetzt vor dir gleich zehn Textausschnitte. Diese Textausschnitte kommen aus Schulbüchern, ähm, und die sind alle in dem Themengebiet Flucht und Migration, also es geht so um Flüchtlinge und Migranten, um Migration und Fluchterfahrungen. Ähm, wir lesen das gleich einmal, also du liest das für dich. Jeweils das Erste einzeln und dann das Zweite und wenn du das Erste gelesen

hast, dann sprechen wir erst über das Erste, wenn du das Zweite gelesen hast, sprechen wir über das Zweite und so weiter. Wichtig ist, du kannst entweder laut vorlesen, wenn du möchtest, du kannst aber, wenn dir das besser hilft beim Verstehen, auch leise für dich lesen, also das ist völlig egal, wie du möchtest. Ähm, was ich eigentlich machen möchte, ich würd am liebsten in deinen Kopf gucken, um zu sehen, was da passiert, wenn du das liest und wie du das verstehst. Deswegen ist es wichtig, dass alles, was du denkst, wenn du das verstehst, laut aussprichst. So kann ich wenigstens in deinen Kopf hören, ja? Das wär ganz gut, also alles auszusprechen, was du da so mental verarbeitest.

Layla: Okay.

Interviewer: Okay? Ähm, es ist nicht schlimm, es gibt kein Richtig und kein Falsch, ich will nur schauen, wie verstehst du das und das musst du dann ein bisschen erklären. Es gibt halt so Wörter, die sind unterstrichen. Auf diese Wörter kommt's mir an. Manchmal ist es nur ein Wort, manchmal mehrere. Okay?

Layla: ((nickt mit dem Kopf; non-verbale Bestätigung))

Interviewer: Gut. Wir probieren einfach mal, wie's funktioniert und dann kannst du ja mal schauen.

Layla: ((beginnt zu lesen))

9.3.2 *Flüchtlingsstrom*

Layla: ((beginnt zu lesen))

Interviewer: Fertig?

Layla: Ja.

Interviewer: Und? Verstehst du das ein bisschen oder gibt's da Probleme? ((1s)) Kannst auch ruhig fragen, also ist überhaupt / überhaupt kein Problem. Das wird ja nicht benotet, mir ist das egal, ob du das gut kannst, schlecht machst, ich will nur wissen, wie du das verstehst.

Layla: Ja.

Interviewer: Also frag ruhig.

Layla: Also ich hab das nicht gut verstanden.

Interviewer: Nicht so gut?

Layla: Nee.

Interviewer: Was macht denn Probleme? Sag mal, was Probleme ist / äh macht da.

Layla: Also ich hab nicht verstanden, was ist die [sic] Thema hier.

Interviewer: Das Thema?

Layla: Ja.

Interviewer: Okay. Also hier geht's so ein bisschen um ähm die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, also von Deutschland und vielleicht, das habt ihr ja bestimmt schon in der Schule gemacht in Geschichte, es gab ja die DDR im Osten Deutschlands, die Deutsch-Demokratische [sic] Republik, und links im Westen Deutschlands die BRD, die Bundesrepublik Deutschland. Jetzt ist ja alles gleich, ne.

Layla: Hm̃.

Interviewer: Und ähm früher war das so, dass aus dem Osten in der DDR viele Menschen geflohen sind in den Westen, weil im Westen war alles besser sozusagen.

Layla: Ja.

Interviewer: In Anführungsstrichen, ne. Ähm, und hier steht jetzt, dass die DDR-Regierung, also die Regierung im Osten, eine Mauer gebaut hat, ähnlich wie Donald Trump heute, um „den Flüchtlingsstrom zu unterbinden“. *Unterbinden* meint so etwas wie ‚verhindern‘, zu ‚stoppen‘, ne. Ähm, was mich interessiert ist, wie verstehst du das Wort *Flüchtlingsstrom*? ((2s)) Hast du eine Idee? Kennst du so ein bisschen das Wort oder Teile des Wortes? ((...)) Was würdest du dir vorstellen?

Layla: Also ((6s)) ich hab das verstanden, aber ein Wort darauf ((...)) ((unv.)) ((leise werdend)) ((...)) /

Interviewer: Kannst du denn sagen, was das heißt oder erklären, was das heißt? ((...)) *Flüchtlingsstrom*.

Layla: Also *Strom* ist ‚Strom‘.

Interviewer: So wie hier ((zeigt auf Steckdose)), also ‚Elektrizität‘, ne, ...

Layla: Ja.

Interviewer: ... das Licht, das / das braucht Strom oder das Handy braucht Strom. Okay. Und *Flüchtling*, kennst du das Wort auch?

Layla: ((nickt mit dem Kopf zwecks (non-verbaler) Bestätigung))

Interviewer: Hm̃. Und was meint das dann zusammen, wie ver / äh denkst du dir das zusammen, *Flüchtlingsstrom*? ((4s)) Hast du 'ne Idee?

Layla: Die helfen ((...)) oder ((...)) /

Interviewer: Ja. ((1s)) Okay. Dass / dass die sich irgendwie helfen zusammen gemeinsam oder sowas. Ähm, es gibt 'ne zweite Bedeutung von *Strom* noch, zum Beispiel, wenn im / äh im Fluss, also nicht in einem See, in einem Fluss das Wasser so fließt, dann sagen wir auch, das ist *ein Wasserstrom*.

Layla: Ach so.

Interviewer: Und wenn man *Flüchtlingsstrom* sagt, dann meint man ...

Layla: Viele.

Interviewer: ... eine große Bewegung / viel, genau. Viele Flüchtlinge kommen auf einmal.

Layla: Ja.

Interviewer: Und die wollen das so ein bisschen stoppen, weil das zu viele sind auf / auf einmal, ne, hier im Kontext DDR. Okay. Wir gucken mal auf Nummer Drei, vielleicht kennt man das so ein bisschen.

Layla: ((beginnt zu lesen))

9.3.3 Asyl-Lotterie

Interviewer: Okay. Du hast es gelesen.

Layla: Ja.

Interviewer: Verstehst du, was hier gesagt wird, was hier geschrieben wird?

Layla: ((2s)) Bisschen.

Interviewer: Wie würdest du das erklären?

Layla: Hm̄ ((überlegend, nachdenkend)), ((5s)) also die europäischen Länder, ...

Interviewer: Hm̄.

Layla: ... die werden nicht mehr ((...)) die Ausländer oder Flüchtlinge ((...)) bekommen.

Interviewer: Hm̄. ((1s)) Okay. Also ähm wenn / wenn die nach Europa kommen in die verschiedenen Länder, dass die nicht mehr bekommen, meinst du?

Layla: Ja. Weil es so gibt so viele, mein ich.

Interviewer: Okay. Ähm, also die sagen ja hier, es gibt in den Ländern in Europa, Spanien, Frankreich, Deutschland, Italien, gibt es verschiedene Regeln ...

Layla: Ja.

Interviewer: ... für Asylverfahren. Ähm, und die sagen, ähm, die sollen aber alle die Flüchtlinge gleichbehandeln und diese verschiedenen Länder ...

Layla: Ja.

Interviewer: ... sollen nicht mehr unterschiedliche Verfahren, sondern ein Verfahren für alle Länder haben. Wie verstehst du dann in diesem Zusammenhang „[d]ie sogenannte ‚Asyl-Lotterie‘ soll beendet werden“?

Layla: ((6s)) Was ist *Lotterie*?

Interviewer: Das hab ich mir gedacht, dass das / dass das fehlt. Kennst du das Wort *Lotto* denn? Das ist so ganz ähnlich. *Lotto*?

Layla: Mhmh ['è'è] ((Verneinung)).

Interviewer: Nee? Ähm, vielleicht hast du das mal gesehen. Es gibt so / so Scheine, so Papier und dann hast du da ganz viele Zahlen drauf, Eins bis Neunundneunzig oder so was ...

Layla: Ja.

Interviewer: ... und da kannst du ankreuzen. Die Drei, die Siebzehn, die, weiß ich nicht, Fünf- unddreißig, und dann geb ich das ab, bezahl dafür zwei Euro oder sowas und abends im Fernsehen gib es so eine große Kugel, so 'nen Ball, ...

Layla: Ja.

Interviewer: ... und dann zieht man so kleinere Kugeln mit den Nummern drauf.

Layla: Hm̃.

Interviewer: Wenn ich die Nummern vorher angekreuzt habe und diese Nummern gezogen werden, dann kann es sein, dass ich viel Geld gewinne.

Layla: Ach so.

Interviewer: So Millionen oder so. Es ist eine Art Spiel, bei dem man Geld gewinnen kann. Man sagt auch *Glücksspiel* dazu.

Layla: Ja.

Interviewer: Warum, denkst du denn, sagen die hier *Asyl-Glücksspiel*? Also *Lotterie* ist ja wie gesagt ein Glücksspiel. Das Asyl-Glücksspiel soll beendet werden. Eine Idee, warum die das so sagen? Oder was die meinen?

Layla: Weiß nicht.

Interviewer: Nee? ((3s)) Also wenn man nach Spanien kommt, nach Italien, Frankreich, Deutschland, dann gibt es verschiedene Asylverfahren. Das eine ist gut, das andere ist schlecht, das andere ist super ...

Layla: Ja.

Interviewer: ... und so weiter. Und ähm das ist eine / ein Glücksspiel, also das hat was mit Glück zu tun, wohin die Flüchtlinge kommen. Wenn sie nach Spanien kommen, ist das ein gutes Asylverfahren, Italien, schlechtes Asylverfahren, Deutschland, gutes Asylverfahren, ja. Und das soll nicht mehr so mit Glück sein, wo die hinkommen, sondern alles gleich und dann ist das für alle fair und für alle das Gleiche / die gleiche Behandlung.

Layla: Ach so.

- Interviewer: So ist das gemeint mit der *Lotterie*, mit dem Glücksspiel. Aber wenn man *Lotterie* nicht kennt, dann ist das schwierig zu verstehen.
- Layla: Ja.
- Interviewer: Hat dir das mit den Anführungszeichen geholfen, dass da / dass da Anführungsstriche stehen?
- Layla: Ja ((Layla konnte die Aussage nicht verstehen, daher ist ihre Antwort hierzu unzutreffend bzw. irrelevant)).
- Interviewer: So beim Verstehen. Ist schwierig, ne, wenn man jetzt das Wort nicht kennt, dann weiß man nicht, was damit gemeint ist.
- Layla: Ja.
- Interviewer: Okay. Wir gucken uns das Nächste an. Das Nächste ist eigentlich ganz interessant. Da bin ich gespannt, wie du das verstehst. Hier geht es um einen Mann, der fliehen will, also „Flucht aus Afrika“. Seine Heimat ist Mauretania, ein Land, und aus Afrika möchte er auf Inseln fliehen. Die gehören zu Spanien, zu Europa.
- Layla: ((beginnt zu lesen))

9.3.4 Nusschale

- Interviewer: Gelesen?
- Layla: Ja.
- Interviewer: Bisschen verstanden?
- Layla: Nein.
- Interviewer: Was ist problematisch? Was verstehst du noch nicht?
- Layla: ((2s)) Also ((3s)) ich weiß nicht, was die meinen hier.
- Interviewer: ((2s)) Okay. Also wir gehen da mal kurz zusammen durch. „Flucht aus Afrika“, die Überschrift ist klar, ne?
- Layla: Ja.
- Interviewer: Das ist so / „Der Fall“, jetzt haben wir hier ein Fallbeispiel, und dann geht es um diesen Mann, Henry Mafarna. Die schreiben, dass er, dieser Mann, in einer Nusschale von Mauretania auf die Kanarischen Inseln fliehen will. Das macht aber nicht nur er, viele machen das. „Für eine Zukunft in der EU“, das ist die Europäische Union, also Europa, ...
- Layla: Ja.
- Interviewer: ... „riskiert“, hatten wir gerade, von *riskieren*, „der Liberianer sein Leben“. Also dieser Afrikaner. So wie viele andere Afrikaner auch. Ich kann dir das mal kurz

zeigen auf / auf der Karte hier ((steht auf und geht zur Weltkarte an der Wand)). Ähm, in Afrika dann hast du hier Mauretanien, ne, und er möchte auf die Kanarischen Inseln fliehen. Und die Kanarischen Inseln, die gehören zu Spanien, somit ist das Europa.

Layla: Ja.

Interviewer: Ähm, wieso steht denn da „[i]n einer Nussschale“? Kennst du das Wort *Nussschale*?

Layla: Nein ((lacht)).

Interviewer: Ah, okay. Deswegen problematisch. Ich kann dir ein Foto zeigen von der Nussschale, dann kannst du das gut verstehen, (...) also dann weißt du, was eine Nussschale ist.

Layla: Okay.

Interviewer: Guck mal, das ist (...) etwas zum Essen ((zeigt Abbildung/Bild einer Nussschale)).

Layla: Ach so.

Interviewer: Das ist die Nuss und die ist in einer Schale drin. Man muss erstmal die Schale aufmachen, damit man die Nuss essen kann. Das ist die Nussschale hier.

Layla: Hm.

Interviewer: Verstehst du denn, warum die hier schreiben, „[i]n einer Nussschale will er“, dieser Henry Mafarna, von Afrika auf diese Inseln fliehen?

Layla: ((4s)) ((unv.)) Wegen sein [sic] Zukunft. Vielleicht der wohnt in eine kleinen [sic] Dorf oder so (...) /

Interviewer: Wieso „klein“?

Layla: Weil Nussschale ist klein.

Interviewer: Okay. Super. Weil das klein ist, ja?

Layla: Ja.

Interviewer: Ähm, und ähm habt ihr schon Präpositionen gemacht in der Schule? Also sowas wie *in*, *auf*, *unter*, *über*.

Layla: Ja.

Interviewer: Ja? Ähm, *in* heißt ja hier sowas, weiß ich nicht, (...) in diesem Topf ist eine Batterie ((nimmt Topf und Batterie und legt die Batterie in den Topf, um die Bedeutung der Präposition *in* zu verdeutlichen bzw. zu zeigen)). Die sagen, „[i]n einer Nussschale will er“, der Mann, von Afrika auf die Inseln fliehen. Wie passt denn ein Mann in eine Nussschale?

Layla: ((4s)) Ach so. Vielleicht will er ein ruhige [sic] ((...)) Platz oder ...

Interviewer: Hm̃.

Layla: ... kleine / weiß nicht, was denkt er.

Interviewer: Okay. Könntest du dir vorstellen, dass *Nussschale* für etwas anderes steht hier? ((4s)) Also dass das Wort eigentlich für was anderes steht, für ein anderes Wort?

Layla: Kleiner?

Interviewer: Ja, es hat was mit Größe zu tun, also ist völlig richtig, mit ‚klein‘. Ähm, womit kannst du denn über das Wasser fliehen?

Layla: Boot.

Interviewer: Mit 'nem Boot, ne. Also die meinen hier nicht eine echte Nussschale, weil der Mann kann sich ja nicht in die Nussschale reinsetzen.

Layla: Ja.

Interviewer: Die meinen damit ein / ein Boot.

Layla: Ja.

Interviewer: Und wenn ich zu einem Boot sage, *das Boot ist eine Nussschale*, dann hast du schon richtig gesagt, dann ist das sehr klein, weil 'ne Nussschale, ne, das ist ja wirklich klein, das ist also so ein Begriff, damit man versteht, dass es ein sehr, sehr kleines Boot ist. Okay?

Layla: ((sehr leise)) ((unv.)) Scheiße. ((unklar, ob sie das wirklich sagt, da es kaum verständlich und leise ist))

Interviewer: Schauen wir mal auf das Nächste, auf Nummer Acht. Dann haben wir nur noch Acht, Neun und Zehn und dann sind wir schon fertig. Hier geht's weiterhin um die Flucht in / oder Flucht nach Europa.

Layla: ((beginnt zu lesen))

9.3.5 Schmiermittel

Interviewer: Okay. Also es geht um Respekt und wenn Menschen in einer Gesellschaft, also so wie in Deutschland, zusammenleben mit verschiedenen Kulturen, mit unterschiedlichen Kulturen. Und dann sagt dieser Psychologe, „Respekt ist das gesellschaftliche Schmiermittel, ohne das ständig Reibung entstehen würde“. Wie verstehst du das? Was ist damit gemeint?

Layla: ((2s)) Also wenn ich Respekt in Deutschland vor ((sic; gemeint ist für)) die Deutschen machen [sic], dann das wird ((...)) wie / und so hin ((schwer zu verstehen)) ((unv.)). Also ...

Interviewer: Hm̃.

Layla: ... ich gebe wie (...) / wie heißt das ((selbstgerichtet))? Wie ein Foto aus meinem Land für die Deutschen.

Interviewer: Hm. Hm. Also dass / dass man sich respektiert, meinst du, gegenseitig.

Layla: Ja.

Interviewer: Ja, die Deutschen und die Deutschen die anderen und dann ist das gut. Verstehst du denn ähm *Schmiermittel*, das Wort?

Layla: Nein.

Interviewer: Nein. Das ist neu, ne? Ähm, also *Mittel* meint eine Substanz, einen Stoff, und *schmieren* ähm / du kannst zum Beispiel Butter auf dein Brot schmieren, so verteilen.

Layla: Ja.

Interviewer: Oder wenn ich schreibe mit einem Füller und dann das so wische ((simuliert/zeigt das Verwischen von Tinte auf einem Blatt Papier mit der Hand beim Schreiben)), dann schmiert das. Ähm, das meint hier / *Schmiermittel* meint aber so etwas wie Öl zum Beispiel. Stell dir ein schönes Auto vor und vorne hast du den Motor und damit das im Motor so gut läuft, brauchst du das Öl, ansonsten wär so krrrr, krrrr, krrr ((Onomatopoetikum; Lautimitation von Reibung)).

Layla: Ja.

Interviewer: Könnte es nicht laufen, dann hast du viel Reibung, ne. So. Warum sagt er denn dieses Bild: Respekt ist das Schmiermittel für die Gesellschaft oder *das gesellschaftliche Schmiermittel*? Und ohne dieses Schmiermittel, ohne das Öl, gäbe es ständig Reibung.

Layla: Ja, weil die respektieren (...) einander nicht.

Interviewer: Hm. Also ohne Respekt hättest du immer Reibung.

Layla: Ja.

Interviewer: Verstehst du denn dieses *Reibung* hier?

Layla: Nein ((lacht)).

Interviewer: Das ist so wie ‚Streit‘.

Layla: Ja.

Interviewer: Die meinen hier ‚Streite‘ oder ‚Konflikte‘, ne.

Layla: Ja.

Interviewer: Ja, also ‚streiten‘ oder einen Konflikt, der dann entsteht. Okay. Ähm, wir schauen dann auf das Letzte. Das ist die Nummer Zehn.

Layla: ((beginnt zu lesen))

9.3.6 Abschluss

Interviewer: Ja? Gut. Dann vielen, vielen Dank fürs Mitmachen.

Layla: Ja, sehr gerne.

Interviewer: Dann haben wir das soweit geschafft. Dann kann ich das hier ausmachen. Hast du jetzt noch 'ne Schulstunde?

10. Profilanalysen

10.1 DaM-SuS, Gruppe A

10.1.1 „Elisabeth“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlorene Sohn</i> [vorgegeben; M.S.]	X						
<i>Der Sohn macht Ärger</i> [...]		X					
<i>und wird vom Vater rausgeschmissen.</i>			X				
<i>Der Vater sitzt seit mehreren Stunden auf dem Sofa.</i>		X					
<i>Er ist traurig</i> [...]		X					
<i>weil er seinen Sohn vermisst.</i>					X		

<i>Er geht auf die Suche nach ihm.</i>		X					
<i>Nach mehreren Stunden Suche gibt er auf [...]</i>				X			
<i>und geht nach Hause.</i>		X					
<i>Plötzlich fliegt eine Kugel auf dem Fenster direkt in sein Gesicht.</i>				X			
<i>Aus der Tür kommt sein Sohn [...]</i>				X			
<i>und sie umarmen sich.</i>		X					
GESAMT	1	6	1	3	1	0	0

10.1.2 „Julia“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlore- rene Sohn</i>	X						
<i>Eines Tages machte der Sohn eine Scheibe ka- putt [...]</i>				X			
<i>weil er sehr wütend war.</i>					X		
<i>Der Sohn war so wü- tend, [...]</i>		X					
<i>dass er ab- haute.</i>					X		
<i>Der Vater setzte sich auf das Sofa [...]</i>		X					
<i>und guckte auf die Uhr.</i>		X					
<i>Nach zwei Stunden kam der Sohn im- merno- ch nicht wie- der.</i>				X			
<i>Der Vater machte sich also auf den Weg [...]</i>		X					

<i>und suchte seinen Sohn.</i>		X					
<i>Er fand seinen Sohn aber nicht [...]</i>		X					
<i>und ging traurig nach Hause.</i>		X					
<i>Als der Vater vor dem Haus war [...]</i>					X		
<i>schoss ein Ball aus dem Fenster [...]</i>				X			
<i>und der Sohn war im Haus.</i>		X					
<i>Beide umarmten sich [...]</i>		X					
<i>und waren sehr glücklich.</i>		X					
GESAMT	1	10	0	3	3	0	0

10.1.3 „Lars“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der Sohn zerschießt die Scheibe des Vaters, [...]</i>		X					
<i>und der Va- ter stürmt aus dem Haus.</i>		X					
<i>Daraufhin rennt der Sohn weg.</i>				X			
<i>Der Vater guckt auf die Uhr [...]</i>		X					
<i>und macht sich Sorgen</i>		X					
	0	4	0	1	0	0	0

10.2 DaM-SuS, Gruppe B

10.2.1 „Efi“

Von der DaM-Schülerin Efi (Gruppe B) liegt kein Text zum Schreibimpuls und somit keine Pro-
filanalyse vor.

10.2.2 „Emil“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der Vater und sein Sohn strei- ten sich.</i>		X					
<i>Weil der Sohn eine Kugel durch die Glas- scheibe ge- worfen hatt.</i>					X		
<i>Weil der Sohn sauer ist, [...]</i>					X		
<i>rennt er weg.</i>				X			
<i>Der Vater sitzt auf dem Sofa [...]</i>		X					
<i>und liest.</i>		X					
<i>Er schaut auf die Uhr [...]</i>		X					
<i>und merkt erst jetzt, [...]</i>		X					
<i>wie spät es ist.</i>					X		

<i>Eine Stunde später macht der Vater sich richtig sorgen um seinen Sohn.</i>				X			
<i>Denn es ist schon dunkel.</i>		X					
<i>Er läuft im Zimmer auf und ab.</i>		X					
<i>Er rennt raus in den Wald [...]</i>			X				
<i>und ruft seinen Sohn.</i>		X					
<i>Aber erfolglos.</i>	X						
<i>Er geht traurig nach Hause [...]</i>		X					
<i>weil er seinen Sohn nicht gefunden hatt.</i>					X		
<i>Doch da fliegt ihm eine Kugel ins Gesicht.</i>				X			
<i>Da rennt sein Sohn aus dem Haus, auf seinen Vater zu.</i>				X			

<i>Und drückt ihn [...]</i>		X					
<i>so doll er kann.</i>					X		
<i>Denn er ist durch den Hintereingang ins Haus gekommen.</i>			X				
GESAMT	1	10	2	4	5	0	0

10.2.3 „Hanne“

minimale satzwertige Einheiten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlorene Sohn</i>	X						
<i>Es war einmal ein kleiner Junge [...]</i>		X					
<i>der sehr gerne Fußball spielte.</i>					X		
<i>Er spielte sogar zu Hause im Haus.</i>		X					
<i>Es ging immer alles gut doch heute nicht.</i>			X				

<i>Als er jedoch heute im Wohnzimmer spielte [...]</i>					X		
<i>und ausrutschte, [...]</i>					X		
<i>flog der Ball gegen das Fenster [...]</i>				X			
<i>und dies zersprang.</i>		X					
<i>Der Junge lief aus der Tür hinaus [...]</i>			X				
<i>und rannte dem Ball hinterher.</i>			X				
<i>Der Vater war wütend [...]</i>		X					
<i>und schrie dem Jungen hinterher.</i>			X				
<i>Dann ging er wieder rein [...]</i>				X			
<i>und setzte sich auf das Sofa.</i>		X					
<i>Er wartete und wartete auf den Jungen [...]</i>		X					

<i>doch er kam und kam nicht.</i>		X					
<i>Er ging raus [...]</i>			X				
<i>und suchte den Jungen.</i>		X					
<i>Aufeinmal hörte er ein lautes scheppern [...]</i>				X			
<i>und ein Ball flog ihn gegen den Kopf.</i>		X					
<i>Es war der Junge.</i>		X					
<i>Der Vater war glücklich, [...]</i>		X					
<i>dass er ihn endlich gefunden hatte [...]</i>					X		
<i>und umarmte ihn.</i>		X					
GESAMT	1	12	5	3	4	0	0

10.3 DaM-SuS, Gruppe C

10.3.1 „Luca“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Am Samstag morgen [sic] spielte der kleine Nachbarsjunge, wie schon so oft, Fußball in seinem Zimmer.</i>				X			
<i>Doch dieses Mal schoss er den Ball zu hart und zu hoch, [...]</i>				X			
<i>wodurch er sein eigenes Fenster traf, [...]</i>						X	
<i>welches klirrend brach.</i>					X		
<i>Daraufhin wurde der Vater sehr wütend [...]</i>				X			

<i>und scheuchte seinen Sohn aus dem Haus.</i>		X					
<i>Die Zeit verging [...]</i>		X					
<i>und der Sohn kam nicht zu- rück.</i>			X				
<i>Nun be- gann der Vater sich Sorgen zu machen.</i>				X			
<i>Einige Zeit später stapfte er wütend durch die Wohnung, [...]</i>				X			
<i>bis er sich entschloss seinen Sohn zu su- chen.</i>					X		
<i>Doch er konnte ihn einfach nicht fin- den, [...]</i>			X				

weshalb er resigniert wieder nach Hause ging.					X		
Doch genau dort traf ihn der Ball des Sohnes am Kopf, [...]				X			
der es geschafft hatte diesmal die andere Scheibe zu treffen.					X		
Aber im Gegensatz zum letzten Mal verscheuchte der Vater den Sohn nicht, [...]				X			
sondern umarmte er [sic] seinen Sohn [...]		X					
und war erleichtert ihn zu sehen.			X				
GESAMT	0	3	3	7	4	1	0

10.3.2 „Lukas“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der Vater und sein Sohn sitzen zuhause gemütlich auf einem Sessel [...]</i>		X					
<i>und gucken einen Film.</i>		X					
<i>Nachdem der Film zu- ende [sic] war, [...]</i>					X		
<i>wollte der Sohn noch ein Video- spiel spie- len.</i>				X			
<i>Doch der Vater mochte diese Vi- deospiele garnicht [sic] [...]</i>		X					
<i>und war der Mei- nung, [...]</i>		X					

<i>dass der Film schon zuviel [sic] für den Sohn war.</i>					X		
<i>Deshalb namm [sic] der einen [unleserlich] Ball aus dem Zimmer des Sohnes [...]</i>				X			
<i>und schickte ihn hinterher, [...]</i>			X				
<i>damit er seine Ruhe hatte.</i>					X		
<i>Es war schon spät [...]</i>		X					
<i>und der Sohn kam nicht wieder [...]</i>			X				
<i>dies wunderte den Vater, [...]</i>		X					
<i>da er eigentlich gesagt [...]</i>	X						

<i>er solle vor 18.30 Uhr wieder da sein.</i>			X				
<i>Jedoch war es schon 20.00 Uhr und dunkel.</i>				X			
<i>Der Vater wurde sauer [...]</i>		X					
<i>und suchte seinen Sohn überall in der Nachbarschaft.</i>		X					
<i>Nach ein [sic] langer [sic] Suchaktion mit den Nachbarn gab er die Hoffnung auf [...]</i>				X			
<i>und ging verzweifelt nach Hause.</i>		X					
<i>Plötzlich traf ihn ein Ball, [...]</i>				X			

<i>der komi- scherweise aus seinem Haus kam [...]</i>						X	
<i>und aufje- desmal [sic] kam sein Sohn Sohn [sic] aus dem Haus [...]</i>		X					
<i>und beide waren wie- der ein Team.</i>		X					
GESAMT	1	11	3	5	3	1	0

10.3.3 „René“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Es war ein- mal vor langer Zeit an einem schönen Sommer- tag.</i>		X					
<i>Timmy spielt fröh- lich drau- ßen Fuß- ball, [...]</i>		X					

<i>aber er zerstört mit einem präzisen Schuss die Fensterscheibe, [sic] von seinen [sic] Vater George.</i>		X					
<i>Dieser schickt ihn weg [...]</i>			X				
<i>und Timmy rennt weg vor Angst, [...]</i>			X				
<i>weil sein Vater ihm Ärger gegeben hätte.</i>					X		
<i>Daraufhin wartet George Stunden lang [sic] [...]</i>				X			
<i>um ihn zu suchen, [...]</i>			X				
<i>aber ohne Erfolg.</i>	X						

<i>Als er traurig, verwirrt und nichts anend [sic] nach Hause kamm [sic] [...]</i>					X		
<i>flog ein Ball genau in sein Gesicht, [...]</i>				X			
<i>sodass er wusste [...]</i>					X		
<i>sein Sohn ist zu Hause.</i>		X					
<i>Er nahm [sic; ,ihn' fehlt] in den Arm [...]</i>		X					
<i>und entschuldigte sich bei ihm.</i>		X					
<i>Ende</i>	X						
GESAMT	2	6	3	2	3	0	0

10.4 DaZ-SuS, Gruppe A

10.4.1 „Adalya“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der ver- loene Sohn</i>	X						
<i>Es war ein- mal ein Sohn mit sein Vater.</i>		X					
<i>Der Vater war auf sein Sohn böse, [...]</i>		X					
<i>weil er eine 5 in arbeit geschrie- ben hat [...]</i>					X		
<i>darum, ging der Sohn weg.</i>				X			
<i>Ein par Stunden Später hatte der Vater sich beruhigt [...]</i>				X			
<i>und er konnte nicht mähr ab warten [...]</i>			X				
<i>und ging los in zu su- chen.</i>			X [eigent- lich 2mal]				
<i>Der Vater schrei so laut [...]</i>		X					

<i>wie er konnte.</i>					X		
<i>Aber der Vatter hatte in nicht gefunden [...]</i>			X				
<i>und ging zurück nach Hause [...]</i>		X					
<i>auf einmal ist in sein Kopf ein Stein gestosen [...]</i>				X			
<i>und in sein aus kam sein Sohn raus [...]</i>				X			
<i>in Haus der Vatter hat sich entschuldigt [...]</i>				X			
<i>alle waren Glücklich</i>		X					
GESAMT	1	5	3	5	2	0	0

10.4.2 „Ece“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlor- rener Sohn</i>	X						
<i>Es gab ein- mal ein junge [...]</i>		X					
<i>der Franz hieß.</i>					X		
<i>Eines Tages spielte er mit seiner Ball zu- hause im Wohn-zim- mer.</i>				X			
<i>Da flog der Ball gegen das Fenster [...]</i>				X			
<i>und es war kaputt.</i>		X					
<i>Der Vater war sehr sauer [...]</i>		X					
<i>und schimpfte.</i>		X					
<i>Da stürmte der Sohn nach drau- en.</i>				X			
<i>Der Vater wartete und war- tete [...]</i>		X					

<i>aber Franz kam nicht nach Hause.</i>		X					
<i>Der Vater hatte Angst [...]</i>		X					
<i>und ging nach draußen um Franz zu suchen.</i>			X				
<i>Er rief [...]</i>		X					
<i>„Franz! Franz! [...]</i>	X						
<i>Komm mein Sohn bitte!“</i>				X			
<i>Als er erschöpft wieder nach Hause ging [...]</i>					X		
<i>flog aus dem anderen Fenster ein Ball [...]</i>				X			
<i>und der Fenster war kaputt.</i>		X					
<i>Da kam der Sohn raus [...]</i>				X			

<i>und Der [bedingt durch Re- digieren] Vater um- armte sei- nen Sohn.</i>		X					
GESAMT	2	10	1	6	2	0	0

10.4.3 „Emel“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlo- rene Sohn</i>	X						
<i>Es war ein- mal ein Va- ter und sein Sohn.</i>		X					
<i>Der Sohn wollte raus um zu spie- len.</i>			X				
<i>Der Vater sagte: [...]</i>		X					
<i>„Du musst vor sieben zu Hause sein.“</i>			X				
<i>Der Sohn ging rauß.</i>			X				
<i>Es war schon acht uhr.</i>		X					
<i>Der Vater hatte Angst [...]</i>		X					

<i>dass sein Sohn weg-gelaufen ist.</i>					X		
<i>Nun rannte der Vater rauß [...]</i>				X			
<i>und rufte den ganzen Weg sein Sohn.</i>		X					
<i>Er könnte ihn nicht mehr finden [...]</i>			X				
<i>und ging wieder nach Hause.</i>		X					
<i>Er machte die scheiben von den Fenstern kaputt.</i>			X				
<i>Als der Vater die Tür aufmachte [...]</i>					X		
<i>sah er sein Sohn [...]</i>				X			
<i>und sie umarmten sich</i>		X					
GESAMT	1	7	5	2	2	0	0

10.5 DaZ-SuS, Gruppe B

10.5.1 „Adrijana“

minimale satzwer- tige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
Der verlo- rene Sohn	X						
Eines Tages lebte Ein Vater na- mens Klaus mit seinem Sohn Nick alleine in einem klei- nen Haus.				X			
Nick verlor mit 3 Jah- ren seine Mutter [...]		X					
und der Vater tat alles, [...]		X					
damit er nicht auch seinen Sohn ver- lor.					X		
Wie jeden Tag spielte der Junge Fußball im Haus [...]				X			
und der Vater ließ ein Buch im Wohn- zimmer [...]		X					
und trank ein Kaffee.		X					
Nick wollte ins Schul- team kom- men [...]			X				

und spielte Fußball Tag für Tag.		X					
Doch an dem Tag schoss Nick den Ball ans Fenster [...]				X			
und es ging kaputt.			X				
Da der Vater nicht viel Geld verdiente [...]					X		
war er sauer auf den Jungen [...]				X			
und beschimpfte ihn.		X					
Der Junge wollte sich das nicht gefallen heißen [...]			X				
und ging weg von zu Hause.			X				
Der Vater dachte [...]		X					
er wäre nur wo ander Fußballspielen gegangen, [...]			X				
doch es vergingen Stunden für Stunden [...]		X					
und der Vater		X					

wurde nervös.							
Der Vater ging los um ihn zu suchen [...]			X				
und bekam panick [...]		X					
weil er in nicht finden konnte, [...]					X		
also ging er nach Hause [...]				X			
und war traurig [...]		X					
er dachte nur daran [...]		X					
wie er den Jungen beschimpfte.					X		
Doch als er fast ankam [...]					X		
wurde er genau am Fenster daneben vom Jungen durchs Fenster angeschossen.				X			
Er spürte keinen Hass [...]		X					
sondern fühlte sich besser.		X					
Er konnte nicht fassen [...]			X				

dass, der Junge zu Hause war.					X		
Er nahm den Jungen in den Arm [...]		X					
und war überglücklich.		X					
Nach diesem Tag baute der Vater, Nick draussen zwei Tore, [...]				X			
spielte jeden Tag mit ihm Fußball, [...]		X					
reparierte die beiden Fenster [...]		X					
und war überglücklich Nick zu haben.			X				
So lebten die beiden ein glückliches Leben.				X			
GESAMT	1	18	8	8	6	0	0

10.5.2 „Meran“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>In der Bil- derge- schichte „Der verlo- rene Sohn“ von Erich Ohres, [sic] geht es um einen Vater und einen Sohn.</i>				X			
<i>Der Sohn brach eine Fenster- scheibe [...]</i>		X					
<i>und rannte weg [...]</i>			X				
<i>als der Va- ter es be- merkte.</i>					X		
<i>Nun war er die ganze Zeit über- lang [sic] draußen.</i>				X			
<i>Erst machte der Vater sich Sorgen, [...]</i>				X			

<i>doch als einige Stunden vergingen [...]</i>					X		
<i>wurde der Vater etwas wütend.</i>				X			
<i>Also ging er Rauß [sic] [...]</i>				X			
<i>um nach seinem Sohn zu suchen [...]</i>			X				
<i>und rufte seinen Sohn.</i>		X					
<i>Mit leeren Händen kam er nach hause [sic] [...]</i>				X			
<i>und war krank vor Sorge, [...]</i>		X					
<i>doch als er vor seinem Fenster stand [...]</i>					X		
<i>zerbrach eine weitere Scheibe [...]</i>				X			

<i>und ein Ball knallte gegen das Gesicht vom Vater.</i>		X					
<i>Aber anstatt, [sic] dass er sich aufregte [...]</i>					X		
<i>war er überglücklich, [...]</i>				X			
<i>dass er seinen [sic; ‚Sohn‘ fehlt] wieder fand [...]</i>					X		
<i>und umarmte ihn.</i>		X					
GESAMT	0	5	2	8	5	0	0

10.5.3 „Şahin“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der Verlore- rene Sohn</i>	X						
<i>An einem ruhigen Sonntag- morgen sitzt der Vater auf dem Sofa [...]</i>				X			
<i>und liest Zeitung [...]</i>		X					
<i>als er plötz- lich ein lau- tes Ge- räusch hört.</i>					X		
<i>Er rennt ins Schlafzim- mer [...]</i>		X					
<i>um zu gu- cken [...]</i>			X				
<i>was pas- siert ist [...]</i>					X		
<i>und er sieht, [...]</i>		X					
<i>dass das Fenster zer- brochen ist [...]</i>					X		

<i>und ein Ball draußen liegt.</i>					X		
<i>Er ist wütend [...]</i>		X					
<i>und sucht seinen Sohn, [...]</i>		X					
<i>der gerade in dem Moment aus der Tür geht [...]</i>					X		
<i>und wegrennt.</i>					X		
<i>Der Vater rennt ihm nicht hinterher [...]</i>			X				
<i>und denkt sich, [...]</i>		X					
<i>dass er bald zurückkommen wird.</i>					X		
<i>Nach einer Stunde macht sich der Vater allmählich Sorgen [...]</i>				X			
<i>und macht sich auf die Suche.</i>		X					

<i>Er läuft in der Umgebung [...]</i>		X					
<i>und ruft nach seinem Sohn.</i>		X					
<i>Nach einer halben Stunde gibt er auf [...]</i>				X			
<i>und geht wieder nach Hause.</i>		X					
<i>Zu Hause angekommen fliegt ein Ball durch das Fenster direkt an den Kopf des Vaters.</i>				X			
<i>Der Junge öffnet die Tür [...]</i>		X					
<i>und sieht seinen Vater.</i>		X					
<i>Er erwartet, [...]</i>		X					
<i>dass der Vater schimpft [...]</i>					X		

<i>aber stattdessen umarmt der Vater ihn.</i>				X			
<i>Er hatte sich so große Sorgen gemacht, [...]</i>			X				
<i>dass er dachte [...]</i>					X		
<i>er würde ihn nie wieder sehen.</i>			X				
GESAMT	1	13	4	5	9	0	0

10.6 DaZ-SuS, Gruppe C

10.6.1 „Milo“

minimale satzwertige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
Ich wartete nun schon seit einer Stunde auf ihn.		X					
Er sagte mir, [...]		X					
dass er nur nach draussen gehen und [...]					X		
vor dem Wald spielen wollte.					X		
Ich hatte zwar		X					

Vertrauen in ihn, [...]							
doch das ging zu weit.		X					
Die Sorge um ihn brachte mich durcheinander, [...]			X				
so sehr, dass ich schon zum hunderten mal die selbe Seite laß.					X		
Bei jedem Ticken der Uhr fühlte ich eine fortschreitende Gänsehaut, [...]							X
vom Nacken aus immer weiter den Rücken runter.	X						
Mühsam hielt ich mich davon ab mir die grausamsten Szenarien vorzustellen.				X			
Als ich nun zum hundert ersten Mal den Punkt in der dritten Zeile laß, [...]					X		

schlug ich das Buch zusammen, [...]				X			
hob mich aus dem Sofa, [...]				X			
griff nach meinem Mantel [...]				X			
welcher über dem Stuhl am Esstisch hing, [...]						X	
öffnete die Tür [...]				X			
und stand einem kleinen Jungen gegenüber [...]				X			
welcher die Klingel drückte.						X	
Da war er.				X			
GESAMT	1	4	1	7	4	2	1

10.6.2 „Ronahi“

minimale satzwer- tige Einhei- ten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Plötzlich schießte der junge Paul einen Ball auf das Fenster sei- nes Zim- mers, [...]</i>				X			
<i>indem [sic] sich der Va- ter Hend- rick auch befindete.</i>					X		
<i>Der Vater wurde wü- tend [...]</i>		X					
<i>und schrie seinen Sohn an.</i>			X				
<i>Mit voller Geschwin- digkeit rannte der Sohn aus Angst sei- nes Vaters aus der Tür.</i>				X			

<i>Jedoch schließte der Vater die Tür [...]</i>				X			
<i>und begann weiter die Zeitung zu lesen.</i>			X				
<i>Nach paar Stunden machte er sich aber Sorgen [...]</i>				X			
<i>und wurde aggressiv, [...]</i>		X					
<i>da der Sohn nicht mehr zurückkam.</i>					X		
<i>Der Vater suchte seinen Sohn überall.</i>		X					
<i>Auf der Straße, [...]</i>	X						
<i>in der Umgebung, [...]</i>	X						
<i>doch er fand ihm nicht.</i>		X					
<i>Er verlor seine Hoffnung, [...]</i>		X					

<i>nachdem er vier Stunden sein Sohn suchte.</i>					X		
<i>Er kehrte verzweifelt zurück nach Hause.</i>		X					
<i>Bevor er ins Haus eintreten wollte, [...]</i>					X		
<i>wurde wieder ein Ball durch das Fenster geschossen.</i>				X			
<i>Es war der Sohn.</i>		X					
<i>Hendrick umarmte sein Sohn [...]</i>		X					
<i>und gab ihm das Gefühl, [...]</i>		X					
<i>dass nichts wichtiger [sic] sei als sein Sohn.</i>					X		

<i>Daraufhin reparierten sie das Fenster [...]</i>				X			
<i>und gingen zusammen draußen spielen.</i>			X				
GESAMT	2	9	3	6	5	0	0

10.6.3 „Tarik“

minimale satzwer-tige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der kleine Rabauke tute es seinen Vater oft schwer.</i>			X				
<i>Er war eines tages so sauer auf sein Vater, [...]</i>		X					
<i>dass er eines von seinem Vaters Lieblings Bowlingkugel nahm, [...]</i>					X		
<i>und sie durch die Fensterscheibe wurf.</i>					X		

<i>Daraufhin ver- schwand der unruhe- stifter, [...]</i>				X			
<i>da er Angst hatte, är- ger von sei- nen von zu- bekom- men.</i>					X		
<i>Der Vater wartete und war- tete [...]</i>		X					
<i>und zer- brach sich förmlich den Kopf mit den Ge- danken, [...]</i>		X					
<i>wo sein Sohn sei.</i>					X		
<i>Um kurz vor 21 Uhr flichte er zu seiner Ja- cke [...]</i>				X			
<i>und ging aus dem Hause.</i>		X					
<i>Er suchte vergeblich, [...]</i>		X					
<i>doch fand ihn einfach nicht.</i>		X					
<i>Er hatte vor, am nächsten Morgen ihn weiterzusu- chen.</i>			X				

<i>Kurz vor der Haustür hörte er ein Geräusch aus seinem Haus.</i>				X			
<i>Als er noch rechtzeitig ausweichen wollte, [...]</i>					X		
<i>flog ihm erneut eine Bowlingkugel durch die Fensterscheibe, [...]</i>				X			
<i>doch diesmal, traf es sein Gesicht.</i>				X			
<i>Gerade aufgestanden von den Volltreffer der Bowlingkugel, öffnete sich die Tür seines Hauses.</i>				X			
<i>Der kleine Rabauke kam aus der Tür heraus.</i>			X				
<i>Schnell stürzte sich der Vater in seine Arme [...]</i>				X			
<i>und fing an zu weinen.</i>			X				
<i>Er sagte zu ihm:</i>		X					

<i>„Mach das nie wieder, du Teufelskind!“</i>				X			
GESAMT	0	7	4	8	5	0	0

10.7 Neu zugewanderte SuS, Gruppe A

10.7.1 „Aabid“

minimale satzwertige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Ein Sohn ist von sein Haus weggegangen.</i>			X				
<i>Dann hat sein Vatter auf ihm gewartet.</i>				X			
<i>Dann ist sein Vatter saur [...]</i>				X			
<i>[...] weil er zu spät ist.</i>					X		
<i>Dann hat seine Vatter auf ihm draußen gesucht.</i>				X			
<i>Dann viel seine Vatter zuruck nach Hause kommen, [...]</i>				X			
<i>[...] dann ist ein ball auf sein Kopf der Vatter [...]</i>				X			

<i>[...] und das Glas war kaputt.</i>		X					
<i>Dann kommt sein Kind [...]</i>				X			
<i>[...] und sein Vatter armt sein Kind [...]</i>		X					
<i>[...] weil er zuruck gekommen ist.</i>					X		
Vorkommen	0	2	1	6	2	0	0

10.7.2 „Alena“

minimale satzwer-tige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlorene Sohn</i>	X						
<i>Der Vater sitzt in sein Haus.</i>		X					
<i>Auf einmal hat das Kind den Fenster kaputt gemacht.</i>				X			
<i>Das Kind hat ärger gekricht.</i>			X				
<i>Es ist raus gegangen.</i>			X				
<i>Der Vater hat sich sorge gemacht [...]</i>			X				

<i>[...] es ist sehr spät.</i>		X					
<i>Herr Mayer (der Vater) ist raus gegangen [...]</i>			X				
<i>[...] und hat sein Sohn gesucht.</i>			X				
<i>Als er nach Hause kam [...]</i>					X		
<i>[...] war der zweite Fenster auch kaputt.</i>				X			
<i>Herr Mayer war aber nicht wütend [...]</i>		X					
<i>[...] und hat einfach sein Sohn umgarmt.</i>			X				
Vorkommen	1	3	6	2	1	0	0

10.7.3 „Faizah“

minimale satzwertige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Als erstest war der Vater wütend, [...]</i>				X			
<i>[...] weil der Sohn hat etwas schlechtes getan [...]</i>			X				

<i>[...] und ist weggelaufen [...]</i>				X			
<i>eine Stunde später ist er nicht wiedergekommen [...]</i>				X			
<i>[...] und dann hat er sorgen gemacht</i>				X			
<i>dann ist er nach draußen gegangen [...]</i>				X			
<i>[...] und suchte nach seinem Kind</i>		X					
<i>er hatte seinem Kind nicht gefunden [...]</i>			X				
<i>[...] also ist er nach Hause gegangen [...]</i>				X			
<i>[...] und da sah [?] er [...]</i>				X			
<i>[...] Ball flog von der Fenster hinaus [...]</i>			X				
<i>[...] dann hatte er seinem Kind gefunden.</i>				X			
<i>und dann haben sie sich umgearrmt.</i>				X			

<i>Ende.</i>	X						
Vorkommen	1	1	3	9	0	0	0

10.8 Neu zugewanderte SuS, Gruppe B

10.8.1 „Adri“

minimale satzwer- tige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlorene Sohn</i>	X						
<i>Der Sohn billy hat den Ball gegen das Fenster geschossen [...]</i>			X				
<i>[...] und ist der hinter dem Ball gelaufen.</i>			X				
<i>Es war 7:00 Uhr [...]</i>		X					
<i>[...] sein Vater Jeff hat erschrocken [...]</i>			X				
<i>[...] weil er noch nicht da war.</i>					X		
<i>Um 8:50 Jeff war Wütend [...]</i>		X					
<i>[...] er geht raus Billy zu suchen.</i>			X				

<i>Er hat Billy nicht gefunden.</i>			X				
<i>Jeff geht wieder nach Hause [...]</i>		X					
<i>er war traurig, [...]</i>		X					
<i>[...] wenn er dort nah kommt [...]</i>					X		
<i>[...] ein Ball fliegt in sein Kopf [...]</i>		X					
<i>[...] und trifft ihn.</i>		X					
<i>Und das war sein klein Billy.</i>		X					
<i>Dann ist Jeff wieder mit Billy glücklich gelebt.</i>				X			
Vorkommen	1	7	5	1	2	0	0

10.8.2 „Habib“

minimale satzwertige Einheiten	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der Junge spielt zu Hause Fußball [...]</i>		X					
<i>[...] und er hätte sich der compute</i>			X				

<i>kapout gemacht [...]</i>							
<i>[...] und er hat sehr viel Sachen kapout gemacht</i>			X				
<i>dann kommt der Vater [...]</i>				X			
<i>[...] und der Sohn rannte wege [...]</i>			X				
<i>[...] damit sein Vater ihn kein ärger geben würde.</i>					X		
<i>der Sohn ist weg [...]</i>		X					
<i>[...] und der Vater wartet auf sein Sohn.</i>		X					
<i>der Sohn kommt nicht [...]</i>		X					
<i>[...] und der Vater würdet langsam angst haben, [...]</i>			X				
<i>[...] weil sein Sohn noch nicht zu Hause ist.</i>					X		
<i>und der arme Vater geht auf die Wald [...]</i>		X					

<i>[...] und suchte auf ihn [...]</i>		X					
<i>[...] und er schreint und schreint [...]</i>		X					
<i>[...] und er findet ihn nicht.</i>		X					
<i>dann kam der arme Vater wieder zurück nach Hause.</i>				X			
<i>nach einer Stunde klopft der Junge auf die Haustür [...]</i>				X			
<i>[...] und der Vater öffnet [...]</i>		X					
<i>[...] sich der Vater [...]</i>	X						
<i>[...] und der Klopfen war sein Sohn [...]</i>		X					
<i>[...] und der Vater freut er sich [...]</i>		X					
<i>[...] weil er sein Sohn endlich gefunden hat.</i>					X		
<i>Vielen Dank</i>	X						
Vorkommen	2	11	4	3	3	0	0

10.8.3 „Hadil“

minimale satzwer- tige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Erich Ohser spielt im- mer Fuß- ball zu Hause, [...]</i>		X					
<i>[...] was ei- gentlich verboten ist, [...]</i>					X		
<i>[...] aber das macht er trotz- dem.</i>				X			
<i>Einmal hat er das Fenster kapput ge- macht, [...]</i>				X			
<i>[...] der Va- ter war sehr sauer [...]</i>		X					
<i>[...] und Erich ist schnell nach drau- ßen ge- rannt.</i>			X				
<i>Erich ist aber nicht zurück nach Hause gekome- nen.</i>			X				
<i>Der Vater hat die ganze Zeit auf ihn ge- wartet.</i>			X				
<i>Der war sauer [...]</i>		X					

<i>[...] und sorgte sich auf Erich sehr.</i>		X					
<i>Es ist schon 20:50 [...]</i>		X					
<i>[...] und Erich ist noch immer nicht nach Hause gekommen, [...]</i>			X				
<i>[...] darum ist der Vater nach draußen gegangen, um Erich zu suchen. [weitere Unterteilung überflüssig]</i>				X			
<i>Nach paar Stunden ist der Vater ohne Erich nach Hause zurückgegangen.</i>				X			
<i>Der Vater war sehr traurig, [...]</i>		X					
<i>[...] weil er Erich nicht gefunden hat.</i>					X		
<i>Als der Vater nach Hause kommt, [...]</i>					X		
<i>[...] hat Erich das anderen Fenster kapput gemacht, [...]</i>				X			

<i>[...] aber dieses Mal war der Vater nicht sauer, sondern sehr glücklich, [...]</i>				X			
<i>[...] weil er sein Sohn gefunden hat.</i>					X		
<i>Der Vater hat Erich umgearmt, [...]</i>			X				
<i>[...] weil er wahrscheinlich das Gefühl hat, [...]</i>					X		
<i>[...] dass wegen so ein kleine Dinge würde er sein Sohn verlohren.</i>				X			
Vorkommen	0	6	5	7	5	0	0

10.9 Neu zugewanderte SuS, Gruppe C

10.9.1 „Aadhi“

minimale satzwer- tige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der sohn geht Weg von zu hause [...]</i>			X				
<i>[...] und das Vater scheint [...]</i>		X					
<i>[...] und mein sohn geht ein- fach Weg.</i>			X				
<i>Das Vater wartet auf sein sohn</i>		X					
<i>es ist 20:00 [...]</i>		X					
<i>[...] und mein sohn kommt nicht.</i>		X					
<i>Der Vater wartet</i>		X					
<i>es ist 21:00 [...]</i>		X					
<i>[...] und mein sohn [...]</i>	X						
<i>[...] es ist nicht nor- mal</i>		X					
<i>Der Vat der geht ihn suchen [...]</i>			X				
<i>[...] und er schreint mein sohn, [...]</i>		X					

<i>[...] der Vater hat mein sohn nicht gefunden, [...]</i>			X				
<i>[...] mein sohn ist nach Hause gekommen [...]</i>			X				
<i>[...] und er hat ihn um gearmen</i>			X				
<i>Es tut mir leid vater.</i>			X				
Vorkommen	1	8	7	0	0	0	0

10.9.2 „Amna“

minimale satzwer-tige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Es war einmal ein Junge.</i>		X					
<i>Er hat das Fenster kaputt gemacht [...]</i>			X				
<i>[...] und der Mann ist sauer auf ihm [...]</i>		X					
<i>[...] und schimpft ihn.</i>		X					
<i>Der Junge rennt schnell weg.</i>			X				
<i>Sein Papa guckt</i>		X					

<i>immer auf die Uhr [...]</i>							
<i>[...] weil der ist zu spät.</i>		X					
<i>Und denkt [...]</i>		X					
<i>[...] „warum ist der zu spät. [...]</i>				X			
<i>[...] Vielleicht ist etwas für ihm passiert.“</i>				X			
<i>Sein Papa geht immer hin und her [...]</i>		X					
<i>[...] und guckt immer auf die Uhr.</i>		X					
<i>Er wird langsam langsam sauer.</i>		X					
<i>Und sagt, [...]</i>		X					
<i>[...] „Hmmm, ich muss gehen und gucken [...]</i>			X				
<i>[...] wo der ist [...]</i>				X			
<i>[...] und warum ist er zu spät?“</i>				X			
<i>Sein Papa ist raus gegangen, [...]</i>			X				

<i>[...] damit er sein Sohn finden kann.</i>					X		
<i>Er ruft ihm.</i>		X					
<i>Aber er hat sein Sohn noch nicht gefunden.</i>			X				
<i>Er hat sein Sohn nicht gefunden [...]</i>			X				
<i>[...] und geht nach hause [...]</i>		X					
<i>[...] und sieht [...]</i>		X					
<i>[...] das ein ball ist auf dem Fenster raus gekommen [...]</i>			X				
<i>[...] und das Fenster ist kaputt.</i>		X					
<i>Der denkt [...]</i>		X					
<i>[...] „Hä, wer ist zu hause?“</i>		X					
<i>Der macht die tür auf [...]</i>			X				
<i>[...] und sieht sein Sohn [...]</i>		X					
<i>[...] und gibt ihm un arm [...]</i>		X					
<i>[...] und sagt [...]</i>		X					

<i>[...] gott sei dank [...]</i>		X					
<i>[...] dass ich dich wieder gefunden habe.</i>					X		
Vorkommen	0	20	8	4	2	0	0

10.9.3 „Layla“

minimale satzwertige Einheit	Profilstufe 0	Profilstufe 1	Profilstufe 2	Profilstufe 3	Profilstufe 4	Profilstufe 5	Profilstufe 6
<i>Der verlorene Sohn.</i>	X						
<i>Der Erich ist ein unruhstifter Sohn, [...]</i>		X					
<i>[...] der macht immer Sachen kaputt.</i>			X				
<i>der macht so viel Sachen [...]</i>		X					
<i>[...] die nicht gut sind.</i>						X	
<i>Einestages hat der Erisch Zu Hause Fußball gespielt.</i>				X			
<i>Dann hat er der Ball auf dem Fenster geschießt [...]</i>				X			

<i>[...] und das Fenster ist kaputt geworden</i>			X				
<i>der Vater war sehr sauer auf ihm, [...]</i>		X					
<i>[...] dann ist der Erich von Haus geflohen.</i>				X			
<i>und der Vater hat auf ihm gesucht [...]</i>			X				
<i>[...] aber der Erich ist weg.</i>		X					
<i>der Vater hat bis 20:00 Uhr auf Erich Zu Hause gewartet.</i>			X				
<i>Dann ist der Vater raus gegangen [...]</i>				X			
<i>[...] damit er Erich sucht.</i>					X		
<i>Aber er hat ihm nicht gefunden, [...]</i>			X				
<i>[...] der Vater ist neben den Haus [...]</i>		X					
<i>[...] und so auf einem blick das Fenster ist wieder kaputt [...]</i>		X					

<i>er hat ge- wusst [...]</i>			X				
<i>[...] das Erich wie- der Zu Hause ist.</i>					X		
<i>Kommt Erich drau- ßen, [...]</i>				X [müsste ein Nebensatz sein]			
<i>[...] der Va- ter hat ihm umarmt.</i>			X				
<i>und sagte der Vater [...]</i>		X					
<i>„Es gibt nichts schönes als mein Sohn“.</i>		X					
Vorkom- men	1	8	7	5	2	1	0