

Britta Juska-Bacher

# Idiome im Primarschulalter

Erwerb, Didaktik und Umsetzung in Schweizer Lehrmitteln

**Abstract:** Während Wortschatz und mit ihm Phraseme im fremdsprachlichen Unterricht seit Langem ein zentrales Thema sind (siehe Beitrag von Lüger in diesem Band), wurde dieser Bereich für den primärsprachlichen Unterricht im deutschsprachigen Raum erst vor einigen Jahren (wieder-)entdeckt. Was die Förderung von Idiomen<sup>1</sup> angeht, so liegen einige phraseodidaktische Vorschläge vor, die aber – wie bspw. Kühn (2007) und Mückel (2015) gezeigt haben – in den Lehrmitteln und damit vermutlich in der Schulpraxis erstaunlich wenig Beachtung gefunden haben. Gegenstand des folgenden Beitrags sind Idiome und ihre Vermittlung in der Primarschule<sup>2</sup>. Ausgehend von einer vergleichsweise bescheidenen Zahl von Forschungsarbeiten zu ihrem Erwerb und didaktischen Anregungen für ihre Vermittlung werden sechs für die Umsetzung auf dieser Stufe relevante Kriterien zusammengestellt, anhand derer aktuelle Schweizer Deutschlehrmittel charakterisiert werden. Es zeigt sich, dass Idiome in der dritten bis fünften Klasse durchaus als relevante sprachliche Einheiten erachtet werden, dass aber hinsichtlich ihrer altersangemessenen Vermittlung große Unsicherheit besteht.

**Keywords:** Idiom, Lehrmittel, mentales Lexikon, Phrasemerwerb

## 1 Wortschatzerwerb und Idiome im Kindesalter

Untersuchungen zum Wortschatzerwerb im Allgemeinen haben im Deutschen lange die ersten Lebensjahre bis zum Alter von vier bis fünf Jahren fokussiert

---

**1** Als Idiome oder Phraseme im engeren Sinn werden festgeprägte voll- oder teildiomatische Mehrworteinheiten bezeichnet (Burger 2015: 14). Sie sind in der kognitiven Verarbeitung komplexer als nicht-idiomatische Mehrworteinheiten, weil sie sich durch zwei mögliche Lesarten oder Bedeutungen auszeichnen: einerseits eine wörtliche, die sich aus der Addition der Komponentenbedeutungen ergibt, andererseits eine phraseologische oder übertragene Bedeutung. Welche Bedeutung im Einzelfall relevant ist, lässt sich aus dem Gebrauchskontext ableiten.

**2** Die Primarschule umfasst in der Schweiz (in der Regel) zwei Kindergartenjahre sowie das 1. bis 6. Schuljahr. Wenn in diesem Beitrag von „Primarstufe“ oder „Primarschule“ die Rede ist, beschränken sich die Ausführungen auf die 1. bis 6. Klasse.

(vgl. Steinhoff 2009),<sup>3</sup> erst in jüngerer Zeit hat auch der fortgesetzte Erwerb, in dem auch Phraseme an Relevanz gewinnen, mehr Beachtung gefunden (u. a. Sammelbände von Haß & Storjohann 2015 und Kilian & Eckhof 2015).

Das Wortwissen eines Individuums ist im sog. mentalen Lexikon, einem Teil des Langzeitgedächtnisses, gespeichert. Man stellt sich dieses mentale Lexikon als neuronales Netzwerk vor, in dem fortlaufend lexikalische Einheiten (einfache und komplexe Wörter wie auch Phraseme) gesammelt, verarbeitet und organisiert werden (Juska-Bacher & Jakob 2014: 55). Wie welche Phraseme im mentalen Lexikon gespeichert sind, bspw. in ihrer Gesamtlänge oder in verkürzter Form,<sup>4</sup> ist noch nicht abschließend geklärt (vgl. Häcki Buhofer 2007: 839), es ist aber davon auszugehen, dass sie zumindest *auch* als Einheit gespeichert sind (zur psycholinguistischen Festigkeit siehe Burger 2015: 17).

Verschiedene Wortschatz-Erwerbtheorien lassen sich auf den gemeinsamen Nenner bringen, dass Kinder bei der Begegnung mit neuem Wortmaterial zunächst über Hypothesenbildungen reduzierte Bedeutungen konstruieren („fast mapping“), die in späteren Begegnungen immer weiter ausdifferenziert werden („extended mapping“; Leimbrink 2015: 30; Nagy & Scott 2000: 270). Diesen Prozess der fortschreitenden Wortschatzvertiefung im Sinne einer Differenzierung semantischen Wissens nimmt man nicht nur für Einzelwörter, sondern ebenso für Idiome an (Häcki Buhofer 2007a: 854). Sowohl für die erste Hypothesenbildung als auch für eine spätere Bedeutungsvertiefung sind für alle Wortschatzeinheiten Kontexthinweise von zentraler Bedeutung (Buhofer 1980: 195; Burger 2006: 340; Clark 1996: 409; Laval 2003: 723; Oakhill 2016: 124).

Während man in der englischsprachigen Literatur eher davon ausgeht, dass Kinder bis zum Alter von ca. acht Jahren nur die wörtliche Bedeutung von Idiomen aktivieren (Wray 2002: 135; Anglin 1993: 109–110 allerdings für isoliert präsentierte Idiome) und erst eine gewisse kognitive Reife (analytisches Lernen) erlangt haben müssen, bevor sie die phraseologische Bedeutung besonders von stark idiomatischen Phrasemen verstehen können, haben Burger (2006: 343) und Häcki Buhofer (2007a: 866) schon für das Kindergartenalter zwei Erwerbswege vorgeschlagen, die es Kindern sehr früh ermöglichen, alle Arten von Idiomen zu lernen:

<sup>3</sup> Ausnahmen stellen bspw. Augst (1984), Moser et al. (2005), Pregel & Rickheit (1987), Rothweiler & Meibauer (1999) und Schmidlin (1999) dar.

<sup>4</sup> Dobrovolskij (1997: 18–27) stellt drei Theorien vor: 1. Die Theorie der lexikalischen Repräsentation (Speicherung des Phrasems als Ganzheit), 2. die Konfigurationshypothese (Speicherung einzelner Komponenten) und 3. die Dekompositionshypothese (Zerlegung und Speicherung von sinnvollen Phrasemteilen).

1. ein holistisches Vorgehen, bei dem das Kind das Idiom als Ganzes wie ein neues Wort erwirbt und
2. ein analytisches Vorgehen, bei dem das Kind das Idiom in seine Komponenten zerlegt und aus den Einzelbedeutungen die Idiombedeutung erschließt.

Für Kinder im Vorschulalter und am Anfang der Schulzeit braucht die wörtliche Bedeutung des Idioms weder bei der Rezeption noch bei der Produktion eine Rolle zu spielen (Häcki Buhofer 2007a: 866, bereits in Buhofer 1980: 231–232). Häcki Buhofer (2007a: 866) geht davon aus, dass ein Verstehen der Doppelbedeutungen von Idiomen ungefähr ab der ersten bis zweiten Primarschulklasse einsetzt.

Kilian bleibt zeitlich eher vage, wenn er schreibt, dass Idiome wie nicht-idiomatische Phraseme „wohl erst relativ spät erworben“ werden (2011: 102); eine genaue Darstellung der Entwicklung sei aufgrund des lückenhaften Forschungsstandes bisher nicht möglich (Kilian 2011: 102). Er geht mit Referenz auf die Daten von Augst (1984) aber davon aus, dass Kinder durchaus bereits bei Schulbeginn über einige Idiome verfügen, diese jedoch noch nicht systematisch analytisch im Hinblick auf ihre „übersummativ“ Bedeutung erfassen können (Kilian 2011: 103).

Zwei empirische Schweizer Studien zur Rezeption und Produktion von Idiomen in der Primarschule geben genauere Hinweise: In einer Untersuchung in der Primarstufe konnte Scherer (1982: 36) zeigen, dass bereits 7- bis 8-jährige Zweitklässler/innen im Kontext präsentierte Idiome verstehen können, in seiner Studie allerdings nie versucht haben, die phraseologische und die wörtliche Bedeutung in Beziehung zu setzen, um ein Idiom zu motivieren. Ergebnisse aus der vierten und sechsten Klasse belegen eine massive Zunahme des Verstehens und der Verwendungshäufigkeit wie auch der Motivierungsversuche transparenter Idiome. Ähnliche Ergebnisse finden sich in Untersuchungen von Schmidlin (1999) für Primarschulkinder im Alter von 7, 9 und 11 Jahren. Die von ihr untersuchten Kinder verwendeten bereits mit 7 Jahren mündlich wie schriftlich erste Idiome (1999: 245; Schweizer Kinder übrigens weniger als süddeutsche) und auch in ihrer Stichprobe nahm die Verwendung von Idiomen bei den älteren Kindern deutlich zu (Schmidlin 1999: 245).

Auf der Grundlage von Gesprächen mit Kindern über Idiome vermag Scherer einen Einblick in ihr Sprachbewusstsein hinsichtlich der Doppelbedeutungen zu geben. Während Schüler/innen der zweiten Klasse Idiome zwar auffällig („komisch“, Scherer 1982: 92) finden, aber dieses Gefühl nicht näher spezifizieren können, werden in der vierten und noch häufiger in der sechsten Klasse Aussagen zur Doppeldeutigkeit gemacht (Scherer 1982: 92).

Die kurze Zusammenstellung dieser Forschungsergebnisse zeigt, dass Kinder am Anfang der Primarschulzeit Idiome bereits in den rezeptiven wie produktiven Wortschatz aufgenommen haben. Für 7-Jährige konnten in diesen Studien aber keine Analysen von Doppelbedeutungen oder Motivierungsversuche nachgewiesen werden. Die Anschlussfrage, die sich stellt, ist, wie vor diesem Hintergrund Erwerb und Vertiefung von Idiomen gefördert werden können.

## 2 Wortschatzdidaktik und Idiome in der Primarschule

Parallel zum späten Interesse der deutschen Spracherwerbsforschung am Wortschatz im fortgesetzten Erwerb in Kindergarten und Schule ließ auch von Seiten der Deutschdidaktik die Wortschatzförderung im erstsprachlichen Unterricht auf sich warten (Ulrich 2010: 33). Seit einigen Jahren wird nun wiederholt die zentrale Bedeutung des Wortschatzes als Grundlage für alle Sprachlernbereiche (z. B. Steinhoff 2009: 33) betont und eine „Wortschatzwinde“ gefordert (Kilian & Eckhoff 2015: 1). Da der Wortschatz eine wichtige Grundlage für alle sprachlichen Kompetenzen und die Beteiligung am schulischen Diskurs darstellt, ist die Relevanz eines gut entwickelten mentalen Lexikons und damit seiner systematischen Förderung in der Schule offensichtlich (z. B. Steinhoff 2009: 3).

Als Lernziele bzw. Zielkompetenzen von Wortschatzarbeit nennt Ulrich (2011: 35) neben einer Erweiterung des Umfangs des rezeptiven und produktiven Wortschatzes auch eine Verbesserung der Wortschatztiefe und der Wortbildungskompetenz sowie Einsichten in Bedeutungserweiterungen und Metaphernbildung. Ziel sei es außerdem, die Schüler/innen für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Wortschatzeinheiten zu sensibilisieren und ihnen Strategien für die Beseitigung von lexikalischen Unklarheiten zu vermitteln.

Die Förderung des Wortschatzes wurde in Form eines didaktischen Dreischritts aus 1. Semantisierung (d. h. Bedeutungszuweisung) – 2. Vernetzung mit anderen Wörtern (z. B. über Synonyme und Antonyme) – 3. Reaktivierung (d. h. Verwendung) vorgeschlagen (Kühn 2007a: 163, ergänzt durch Feilke 2009: 10). Ulrich (2011: 553–554) erweitert dieses Modell durch eine feinere Aufgliederung und Ergänzung zu einem Sechsschritt (in Klammern angegeben sind jeweils die korrespondierenden Schritte bei Kühn 2007a):

1. Motivierender Einstiegstext (Kühn: Ausgangspunkt für Semantisierung)
2. Wort isolieren und analysieren (Kühn: Semantisierung)
3. Weiteres Sprachmaterial sammeln (Kühn: Vernetzung)
4. Das Sprachmaterial systematisch ordnen (Kühn: Vernetzung)

5. Ordnung grafisch veranschaulichen (Kühn: Vernetzung)
6. Wort produktiv verwenden (Kühn: Reaktivierung)

Während die Punkte 2 bis 5 der Ulrich'schen Liste mit isoliertem Wortmaterial arbeiten, lassen sich Beginn und Abschluss als kontextualisiertes Lernen bezeichnen (im besten Fall ist der Abschluss in eine konkrete Sprachhandlungssituation eingebettet). Eine solche Situierung der Wortschatzförderung im konkreten Sprachgebrauch wird derzeit breit gefordert (z. B. Hoffmann 2011: 143; Leimbrink 2015: 45; Polz 2011: 370).

Im Vergleich zur Wortschatzförderung im Allgemeinen hat die Vermittlung von Idiomen (auch in der Primarstufe) in der Vergangenheit noch einmal deutlich weniger Aufmerksamkeit erhalten. Kühn spricht (2007: 881) von einem „Dornröschenschlaf“. Im Erstsprachunterricht werde dieser Bereich nur sporadisch, nicht systematisch vermittelt und bleibe in der Regel beschränkt auf erstens etymologische Aspekte, zweitens stilistische Aspekte und drittens Sprachreflexion (Thematisierung von Festigkeit und Idiomatizität; Kühn 2007: 881, siehe auch Stein 2011: 268–269). Kühn greift seinen oben beschriebenen wortschatzdidaktischen Dreischritt für den Bereich der Phraseodidaktik auf (siehe folgenden Abschnitt).

## 2.1 Phraseodidaktik für die Primarschule

Hinsichtlich der Vermittlung von Idiomen kommen Vorschläge vor allem aus dem Bereich der fremdsprachlichen Phraseodidaktik. Kühn (1996: 10) schlägt einen „phraseodidaktischen Dreischritt“ mit den Schritten 1. erkennen – 2. entschlüsseln – 3. verwenden vor. In Abweichung vom oben beschriebenen Wortschatz-Dreischritt wurde hier die Semantisierung in Erkennen und Entschlüsseln aufgeteilt und erhält dadurch mehr Gewicht. Die Vernetzung hingegen wurde weggelassen. Dieses Modell wurde von Lüger (1997: 102) durch eine zusätzliche Festigung zu einem Vierschritt ergänzt: 1. erkennen – 2. entschlüsseln – 3. festigen – 4. verwenden.

Es stellt sich die Frage, inwieweit diese vier Schritte auf den (Erst-)Sprachunterricht in der Primarstufe übertragen werden können. Der/die in der Regel jugendliche oder erwachsene Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende (DaF-Lernende) unterscheidet sich von Primarschüler/innen in verschiedener Hinsicht. DaF-Lernende können beim Lernen der Fremdsprache auf ein bereits erworbenes phraseologisches System in ihrer Erstsprache zurückgreifen. Für die Erkennung von Idiomen hat man versucht, ihnen verschiedene Hinweise wie das Vorkommen von morphosyntaktischen Irregularitäten und semantischen Inkompatibilitäten zur Verfügung zu stellen (Ettinger 2007: 896–897). Eine Voraussetzung dieser sprachreflexiven Kompetenz der Beurteilung solcher Aspekte scheint für ein

Primarschulkind weniger angemessen. Geht man – wie in Abschnitt 1 beschrieben – davon aus, dass Kinder im Primarschulalter Idiome auch verstehen und verwenden können, ohne eine doppelte Bedeutung zu realisieren, so ist ihre Erkennung im Sinne semantischer Inkompatibilitäten gar nicht notwendig, vielmehr können sie – ohne die wörtliche Bedeutung zu beachten – das Idiom holistisch deuten.

Für die Entschlüsselung von Idiomen gibt es für DaF-Lernende neben dem Weg einer Bedeutungserschließung über den Kontext den Weg über die Suche nach Parallelen in der Erstsprache und den Gebrauch eines Wörterbuchs (Ettlinger 2007: 898–899). Den Primarschulkindern bleibt in erster Linie die Bedeutungserschließung über den Kontext. Hierbei handelt es sich allerdings um ein Verfahren, das ihnen seit dem Wortschatzerwerb in der frühen Spracherwerbsphase gut vertraut ist (siehe Hypothesenbildung, Abschnitt 1). Idiomatische Sammlungen oder Wörterbücher, selbst wenn sie für Kinder zusammengestellt wurden (z. B. Mewes 2014), sind wegen der begrenzten Zahl der enthaltenen Idiome und nicht immer leicht verständlicher Bedeutungsangaben für die Zielgruppe, die gerade in den unteren Klassen noch wenig Routine in der Verwendung von Wörterbüchern erworben hat, wenig hilfreich.

Wenn die behandelten Idiome im mentalen Lexikon der Kinder abgespeichert und das Wissen über die Idiome vertieft werden soll(en), ist für sie die von Lüger (1997) eingeführte Phase der Festigung mit wiederholten Begegnungen unbedingt notwendig. Wie für erwachsene Lernende scheinen Lückentexte und Form-Bedeutungs-Zuordnungen wenig attraktiv.

Die letzte Phase der Verwendung von Idiomen und damit die gezielte Förderung ihrer Aufnahme in den produktiven Wortschatz ist bisher ein sekundäres Lernziel und kommt in den Lehrmitteln selten systematisch und angemessen zum Einsatz. Mit dem Begriff „Lernziel“ sind wir bei einem zentralen Punkt angekommen. In Abschnitt 2 wurden die Lernziele von Wortschatzarbeit im Allgemeinen (nach Ulrich 2011) herausgestellt. Folgende primäre Lernziele bzw. Kompetenzen lassen sich – vor dem Hintergrund der kindlichen Entwicklung (siehe Abschnitt 1) – für die Beschäftigung mit Idiomen in den ersten Schuljahren als besonders relevant ableiten:

- 
1. *Sprachrezeption*: Die Schüler/innen verstehen – aufgrund ihrer Frequenz in der Alltagssprache oder der Attraktivität des Bildspenderbereichs für die Zielgruppe – ausgewählte Idiome (besser), d. h. sie erweitern bzw. vertiefen ihr Idiomwissen.
  2. *Sprachreflexion*: Entwicklungsabhängig erhalten die Schüler/innen ggf. erste Einblicke in die Doppeldeutigkeit von Idiomen.
  3. *Strategieerwerb*: Die Schüler/innen verbessern die Strategien der Bedeutungsentschlüsselung (exemplarisches Lernen an ausgewählten Idiomen; vgl. Ulrichs Forderung (2011: 35), siehe Abschnitt 2).
-

Werfen wir nach der Festlegung dieser primären Ziele für die Primarschule nochmals einen Blick auf die für Wortschatz im Allgemeinen vorgeschlagenen didaktischen Schritte von Kühn (siehe Abschnitt 2) und die phraseodidaktischen Schritte aus dem DaF-Bereich (s. o.), so lassen sich – unter Einbezug der Modelle von Kühn, Lüger und Ulrich – für die Arbeit mit Idiomen in der Primarschule besonders die folgenden *phraseodidaktischen Kriterien* mit kontextualisiertem Einstieg und reflektierendem Abschluss ableiten:

- 
1. Angabe einer klaren *Lernziel- bzw. Kompetenzvorgabe*, auf die das Vorgehen abgestimmt ist.
  2. *Überzeugende Idiomauswahl*: entweder häufig vorkommende oder aufgrund des Bildspenderbereichs für die Zielgruppe attraktive Idiome.<sup>5</sup>
  3. Einstieg über einen *motivierenden Text* oder eine relevante Situation, die die Auseinandersetzung mit Idiomen anregen und für die Schüler/innen sinnvoll machen.
  4. Bedingung für eine *selbstständige Bedeutungsentschlüsselung* von Idiomen ist ein unterstützender Kontext. Mit seiner Hilfe können die Schüler/innen ihren Wortschatz um das betreffende Idiom erweitern bzw. vertiefen (s. o. Lernziel 1, Sprachrezeption) und darüber hinaus exemplarisch auf das Verstehen anderer Idiome vorbereitet werden (s. o. Lernziel 3, Strategieverwerb).
  5. Eine *Festigung* kann sowohl durch wiederholte Begegnungen mit einem Idiom als auch durch explizite Auseinandersetzung erfolgen (s. o. Lernziel 1, Rezeption). Als Übungen sind hier *altersgerechte* und *kreative* Lösungen gefragt. Das kann bspw. anhand szenischer Darstellungen, in denen das Idiom verwendet wird, auch bis zur Produktion führen.<sup>6</sup>
  6. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Schüler/innen ist auch eine erste *Reflexion* über die Besonderheiten von Idiomen (Doppeldeutigkeit, Entstehung und Funktion; Ulrich 2010: 40) denkbar (s. o. Lernziel 2, Sprachreflexion).<sup>7</sup>
- 

<sup>5</sup> Das Fehlen von Idiom-Häufigkeitswerten wurde bereits beklagt (Ettinger 2008: 902). Man hat – im Zusammenhang mit der Erstellung phraseologischer Minima oder Optima für DaF-Unterricht (z. B. Hallsteinsdóttir et al. 2006) – über Informantenbefragungen, Korpusanalysen und Wörterbuchauswertungen versucht, ihre Frequenz messbar zu machen. Für an das Kind gerichtete Sprache fehlen vergleichbare Werte bisher gänzlich. Hier könnte in Zukunft eine Analyse des Korpus ChildLex des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (<http://alpha.dlexdb.de/pages/help/dbs/childlex/> 17.02.2022) Abhilfe schaffen. Auch bei der Beurteilung der Attraktivität für die Zielgruppe muss mit einer groben Einschätzung gearbeitet werden.

<sup>6</sup> Ein Arbeitsblatt mit Zuordnungen von Idiomen und nicht-idiomatischen Entsprechungen ist von daher wenig hilfreich, da Synonymie suggeriert wird (Kühn 2007: 887).

<sup>7</sup> Wenn die Kinder Idiome holistisch erwerben und die wörtliche Bedeutung noch nicht realisieren, ist eine Rekonstruktion von Idiomen ausgehend von bildlichen Darstellungen nicht hilfreich (vgl. Kühn 2007: 887–888). Wenn bereits beide Bedeutungen realisiert werden, kann die Arbeit mit Abbildungen einen Motivationsfaktor darstellen.

Lehrmittelanaysen im Hinblick auf die Förderung von Idiomen, die Kühn (2007) und Mückel (2015) vorgenommen haben, zeigen, dass die von der Phraseodidaktik gestellten Forderungen in den untersuchten Lehrmitteln kaum umgesetzt werden. Oft werden Idiome in der Primarschule relativ spät thematisiert, es findet eine eher sporadische denn systematische und kontextlose Thematisierung statt und sehr häufig wird mit einem wenig überzeugenden Standardrepertoire an Aufgaben (Lückentexte, Zuordnung von Idiomen und Bedeutungen bzw. Abbildungen und Idiomen) gearbeitet. Im folgenden Abschnitt werden auf der Grundlage der hier genannten sechs Kriterien drei derzeit (noch) aktuelle Schweizer Lehrmittel unter die Lupe genommen.<sup>8</sup>

### 3 Schweizer Deutschlehrmittel für die Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr)

In den ersten zwei Schuljahren, in denen der Schriftspracherwerb eine zentrale Rolle spielt, werden Idiome in Lehrmitteln nicht explizit zum Lerngegenstand gemacht. In der 3. bis 6. Klasse wird in der Deutschschweiz aktuell in aller Regel mit einer der zwei folgenden Sprachlehrmittel-Reihen gearbeitet: dem Jahrgangsmittel *Die Sprachstarken* (erschieden zwischen 2007 und 2012, 3. bis 6. Schuljahr, derzeit in Überarbeitung) oder dem modularen Stufenlehrmittel *Sprachfenster* (2006, 2. und 3. Schuljahr) und *Sprachland* (2012, 4. bis 6. Schuljahr; Nachfolgelehrmittel derzeit in Entwicklung). Daneben gibt es eine Reihe von ergänzenden Lesebüchern, die meist bereits älteren Datums sind. In der Analyse wurden *Die Sprachstarken 4* (2007) und *Die Sprachstarken 5* (2008), das *Sprachland Magazin 1.3* (2009) sowie das Lesebuch *Platsch* (1997) für das 3. Schuljahr berücksichtigt. In den übrigen Bänden der Reihen sowie in den übrigen aktuell verfügbaren Lehrmitteln werden Idiome entweder gar nicht oder nur marginal thematisiert.

#### 3.1 Beispiel 1: *Die Sprachstarken*

In den fünf Jahresbänden dieses Lehrmittels werden Idiome zweimal auf sehr ähnliche Weise behandelt. Im vierten Schuljahr (*Die Sprachstarken 4* 2007) gibt es

---

<sup>8</sup> Die Schweizer Lehrmittelsituation befindet sich derzeit im Umbruch, da für die Primarschule gerade zwei neue Lehrmittel entwickelt werden.



eine Doppelseite, auf der die wörtliche Bedeutung folgender acht idiomatischer Phraseme (sechs satzteilwertige Phraseme und zwei Sprichwörter) bildlich dargestellt ist:

- „Der schlägt über die Schnur.“
- „Sie streiten um des Kaisers Bart.“
- „Er steht unter dem Pantoffel.“
- „Viele Köche verderben den Brei.“
- „Er giesst Öl ins Feuer.“
- „Besser ein Spatz in der Hand als zehn auf dem Dache.“
- „Ihm liegt ein Stein auf dem Herzen.“
- „Der fällt mit der Tür ins Haus.“

(*Die Sprachstarken 4* 2007: 80–81)

Abbildung 1 zeigt einen Ausschnitt dieser Doppelseite.



**Abb. 1:** Auszug aus *Die Sprachstarken 4* (2007: 80–81; Bildquelle: Neuruppiner Bilderbogen Nr. 3082 aus dem Jahr 1855, Verlag Gustav Kühn, Neuruppin).

Die Doppelseite mit dem Titel „Redensarten“ gehört zu einer sog. „Oase“, die das Kapitel „Sprache erforschen“ in zwei Hälften teilt. Als „Oase“ bezeichnete Doppelseiten stehen jeweils am Ende oder in der Mitte eines der sechs Kapitel und sind gemäß Verlag als Moment des spielerischen Innehaltens gedacht.<sup>9</sup> Es gibt in den Kommentarbänden keine Hinweise zum Umgang mit den Oasen und keine Aufgaben.

<sup>9</sup> Vgl. <https://www.klett.ch/Shop/Artikel/978-3-264-83621-9/Empfehlung/> (17.02.2022).

**Analyse:** Weder die Auswahl der teils satzwertigen, teils satzteilwertigen Phraseme, deren Bedeutung teilweise nicht einmal den Lehrpersonen bekannt sein dürfte, noch ihre isolierte Präsentation vermögen aus phraseodidaktischer Sicht zu überzeugen. Die Abbildungen (der ausschließlich männlichen Protagonisten) unterstreichen die Ferne zur Lebenswelt der Viertklässler. Da die Doppelseite als Oase angelegt ist, fehlen der Logik des Lehrmittels entsprechend Angaben zu einem Lernziel bzw. zu erwerbenden Kompetenzen. Gerade weil es sich aber für Lehrpersonen erfahrungsgemäß um ein anspruchsvolles Thema handelt,<sup>10</sup> wären – wenn Phraseme auf dieser Stufe als relevant erachtet werden – zu diesem Thema Anregungen zur Behandlung hilfreich und somit eine Verortung jenseits der Oase sinnvoll gewesen. In der jetzigen Form besteht die Gefahr, dass diese Doppelseite schlicht übersprungen wird. Die Aufnahme ins Lehrmittel bei gleichzeitiger Nichtbeachtung der sechs in Abschnitt 2.1 genannten Kriterien zeugt davon, dass Idiomen für die vierte Klasse offensichtlich bereits eine gewisse Relevanz zugesprochen, eine systematische Behandlung aber als noch nicht sinnvoll erachtet wird.

Sehr ähnlich ist das Vorgehen im Band für das fünfte Schuljahr, allerdings mit einer überzeugenderen Auswahl von Idiomen<sup>11</sup> (der Lebenswelt der Schüler/innen näher, häufigeres Vorkommen und transparentere Idiome<sup>12</sup>) sowie mit kindgerechteren Abbildungen. Hier wird die Oasen-Doppelseite mit der Frage nach der Bedeutung der „Redensarten“ überschrieben, didaktische Anregungen fehlen aber auch hier. Erst in der Sekundarstufe werden Phraseme unter dem Titel „Redensarten“ (*Die Sprachstarken 7* 2013) systematisch behandelt.

### 3.2 Beispiel 2: *Sprachland*

In diesem Stufenlehrmittel für die vierte bis sechste Klasse werden Idiome im *Sprachland Magazin 1.3* (2012: 12–13) mit dem Titel „Erfunden und täglich gebraucht“ thematisiert. Ziel dieses Heftes ist es, Schüler/innen bei einem Vortrag

---

**10** Aus diesem Grund fordert Scherer (1982: 151–152) schon in den 1980er Jahren, dass Lehrpersonen weitere Kenntnisse in der Phraseologie erwerben sollten. Oakhill et al. (2016: 125) beschreiben, dass Lehrpersonen Mühe haben, die Idiomkenntnis der Schüler/innen einzuschätzen.

**11** „Sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen.“, „Den Kopf in den Sand stecken.“, „Jetzt schlägt’s dreizehn!“, „Sich auf der Nase herumtanzen lassen.“, „Den Ast absägen, auf dem man sitzt.“, „Da fehlt noch das Tüpfelchen auf dem i.“, „Da ist der Wurm drin.“, „Die Sache hat einen Haken.“, „Krokodilstränen weinen.“, „Durch die Blumen sprechen.“, „Kopflös herumrennen.“, „Den Stier bei den Hörnern packen.“ (*Die Sprachstarken 5* 2008: 40–41).

**12** Im phraseologischen Optimum von Hallsteinsdóttir et al. (2006) ist keines der in *Die Sprachstarken* enthaltenen idiomatischen Phraseme enthalten.

zu einem Alltagsgegenstand zu unterstützen (*Sprachland. Kommentar Magazin-Set 1.3* 2011: 86). Die Beschäftigung mit Idiomen erfolgt in Form einer Doppelseite „Alltagsgegenstände in Redewendungen“ (*Sprachland Magazin 1.3* 2012: 12–13), auf der die wörtlichen Bedeutungen von zwölf satzteilwertigen Idiomen (inkl. Angabe der Idiome) altersgerecht abgebildet sind:

- „Gespannt wie ein Regenschirm“
- „Wie auf Nadeln sitzen“
- „Eine Nadel im Heuhaufen suchen“
- „Jemandem die Schuld in die Schuhe schieben“
- „Wissen, wo der Schuh drückt“
- „Jemandem auf den Leim gehen“
- „Das fünfte Rad am Wagen“
- „Das Rad neu erfinden“
- „Die Weisheit mit Löffeln gegessen haben“
- „Wie ein Buch reden“
- „Ein Buch mit sieben Siegeln“
- „Jemandem den Spiegel vorhalten“

Diesen Abbildungen sollen die Kinder zwölf vorgegebene Umschreibungen der phraseologischen Bedeutungen zuordnen (Kritik an diesem Vorgehen siehe Fußnote 7). Ein Auszug ist auf Abb. 2 zu sehen.



**Abb. 2:** Auszug aus „Erfinden und täglich gebraucht“, *Magazin 1.3, Sprachland* (2012: 12–13), Illustration: Raphael Volery.

Noch einmal aufgenommen werden diese Idiome in *Sprachland. Kommentar Magazin-Set 1.3* (2011: 86), der die elektronische Kopiervorlage „Weitere Besonderheiten des Gegenstandes“ (Nr. 20) enthält. Hier werden die Schüler/innen angeregt, zu dem in ihrem Vortrag beschriebenen Gegenstand ein Idiom im Magazin zu suchen und zur Eröffnung bzw. zum Abschluss ihres Vortrags zu verwenden. Die Klassenkamerad/innen werden nach der Bedeutung gefragt.

**Analyse:** Für dieses Lehrmittel wurden zwölf relativ geläufige<sup>13</sup> und transparente satzteilwertige Phraseme („Redewendungen“) ausgewählt, von denen eine Komponente einen Alltagsgegenstand darstellt (z. B. Nadel, Schuh, Buch). Phrasembezogene Lernziele werden nicht angeführt, es kann aber nur um eine erste Begegnung mit relativ bekannten Idiomem gehen (Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes). Das Idiom wird – wenn zufällig eine Komponente dem Vortragsgegenstand entspricht – auf eine Art Kuriosum als Rätsel zur Einleitung oder zum Abschluss des Vortrags reduziert.

Die Idiome werden isoliert präsentiert, eine eigenständige Entschlüsselung der phraseologischen Bedeutungen wird nicht angeregt, Festigung und Reflexion bleiben allenfalls der Lehrperson überlassen. Eine Realisierung ist aber kaum zu erwarten, da in diesem Magazin mündliche Textproduktion und nicht sprachliche Reflexion im Fokus steht.

### 3.3 Beispiel 3: *Platsch*

Als letztes Beispiel ist das Lesebuch *Platsch* (1997) für das dritte Schuljahr anzuführen. Dieses Lehrmittel wird/wurde ergänzend zu reinen Sprachbüchern wie *Sprachfenster* und *Sprachland* verwendet. Kapitel 5 trägt den Titel „Aus einer Mücke einen Elefanten machen“. Es enthält drei Sequenzen, die Idiome behandeln.

**Sequenz 1:** Den Einstieg ins Kapitel bildet eine Doppelseite (*Platsch* 1997: 110–111), deren linke Hälfte aus dem Phrasem „aus einer Mücke einen Elefanten machen“ und deren rechte Hälfte aus fünf skizzenhaften Zeichnungen mit einer schrittweisen Verwandlung einer Mücke in einen Elefanten besteht (siehe Abb. 3). Der *Platsch Kommentar* (1997: 118) zu dieser Doppelseite nennt als Lernziel das Nachdenken über das Idiom (Reflexion) und das In-Beziehung-Setzen von Idiom und Abbildung (Reflexion). Nach der Auseinandersetzung mit diesem Idiom sollen die Schüler/innen weitere Idiome sammeln und zeich-

<sup>13</sup> Im phraseologischen Optimum von Hallsteinsdóttir et al. (2006) enthalten ist nur „jmdm. die Schuld in die Schuhe schieben“.

nerisch gestalten, um sie in der Klasse vorzustellen und identifizieren zu lassen (*Platsch Kommentar* 1997: 118).



Abb. 3: *Platsch* (1997: 111).

Auf diese erste Auseinandersetzung mit dem Idiom aufbauend folgt auf der nächsten Seite unter der Textsorte „Witz“ folgender Eintrag:

Ein Mückenschwarm fliegt über den Zoo. Über dem Elefantengehege sagt die älteste Mücke: „Schaut hinunter. Das sind die Tiere, die aus uns gemacht werden.“\*

\* Redewendung: Aus einer Mücke einen Elefanten machen (maßlos übertreiben)

(*Platsch* 1997: 112)

Unterstützend ist eine Zeichnung abgedruckt, in der zwei Vögel in einem Baum sitzen und einer – während ein Elefant an ihnen vorbeiläuft – zum anderen sagt: „Ich kannte ihn noch als Mücke!“ Der *Platsch Kommentar* (1997: 199) zu dieser Doppelseite geht nicht näher auf das Idiom ein, sondern konzentriert sich auf die Textsorte Witz in mündlicher wie schriftlicher Sprachproduktion. Der Witz ergibt sich aus dem Spiel mit der Doppelbedeutung; in Text und Bild wird das Idiom in seiner wörtlichen Bedeutung verwendet. Um den Witz zu verstehen, muss als Kontrast die phraseologische Bedeutung bekannt sein (zur Unterstützung wird das Idiom vorher besprochen und an dieser Stelle nochmals eine Angabe zur phraseologischen Bedeutung gemacht). Hieraus ergibt sich – unter der Voraussetzung, dass die Schüler/innen mit Unterstützung der Lehrperson bereits mit beiden Bedeutungen arbeiten können – ein guter Gesprächs-

anlass über die semantische Besonderheit von Idiomen. Ob und wie dieses Gespräch geführt wird, bleibt der Lehrperson überlassen.

Nach naturkundlichen Texten zu Insekten und Elefanten schließt das Kapitel mit zwei weiteren Idiomsequenzen, aus denen die Schüler/innen selbstständig eine zur Bearbeitung auswählen können: die Bildergeschichte „Ein Elefant im Porzellanladen“ (Platsch 1997: 130, siehe Abb. 4) und ein Prosatext mit dem Titel „Von der grossen schwarzen Wut des kleinen grauen Elefanten“ (Platsch 1997: 131–133).

### Ein Elefant im Porzellanladen ...

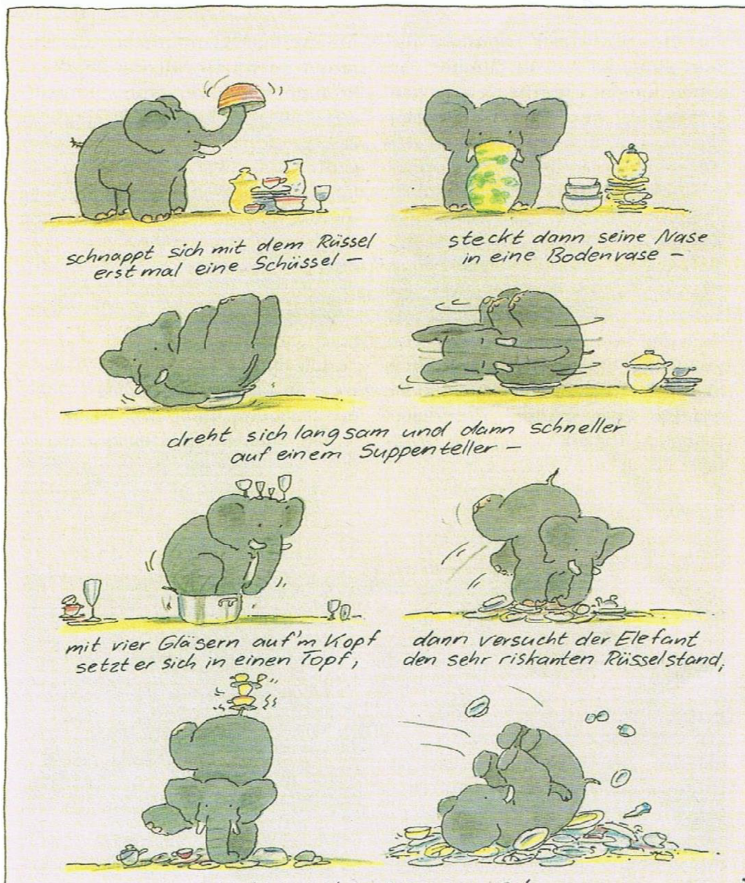


Abb. 4: Platsch (1997: 130).

**Sequenz 2:** Die Bildergeschichte greift das Idiom des Elefanten im Porzellanladen auf und versucht es zu motivieren, indem es in gereimter Form beschreibt, wie sich das Tier in dieser Umgebung verhält. Wer sich für diese Alternative entscheidet, erhält den Auftrag, nach der Lektüre die phraseologische Bedeutung des Idioms zu formulieren (*Platsch Kommentar* 1997: 136). Als Weiterführung soll sechs satzteilwertigen Idiomen im Multiple-Choice-Verfahren eine von je drei vorgegebenen Bedeutungen zugewiesen werden:<sup>14</sup>

- „Die Katze im Sack kaufen“
- „Jemandem einen Bären aufbinden“
- „Wie der Esel am Berg stehen“<sup>15</sup>
- „Mit jmdm. ein Hühnchen rupfen“
- „Das schwarze Schaf sein“
- „Wissen, wie der Hase läuft“

(*Platsch Kommentar* 1997: 137)

Von diesen Idiomen kann schließlich eines ausgewählt werden, um in einer selbstgestalteten Bildergeschichte seine phraseologische Bedeutung zu erklären. Als Abschluss des Kapitels wird das „Montagsmaler-Spiel“ vorgeschlagen (*Platsch Kommentar* 1997: 136), bei dem Schüler/innen ein Idiom (aus einer vorgegebenen Menge) zeichnerisch darstellen und die Gruppe das Dargestellte errät.

**Sequenz 3:** Alternativ zur Bildergeschichte können die Schüler/innen einen dreiseitigen Text lesen, der die Geschichte eines kleinen Elefanten beschreibt, dem wiederholt vorgeworfen wird, er benehme sich wie ein Elefant im Porzellanladen. Um das Gegenteil zu beweisen, besucht er einen solchen, ohne dort etwas zu zerschlagen. Die Aufträge, die an die Textlektüre anschließen, beschäftigen sich nicht mit dem Idiom, sondern konzentrieren sich auf die szenische Umsetzung von Textauszügen.

**Analyse:** Die beiden zentralen Idiome „aus einer Mücke einen Elefanten machen“ und „sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen“ sind wegen ihres für Drittklässler/innen lebensweltnahen Bildspenderbereichs Tiere (*Platsch Kommentar* 1997: 117) sowie ihrer Häufigkeit und Transparenz (Gegenstand der Reflexion) sinnvoll gewählt. Die verschiedenen Präsentationsformen bildliche

<sup>14</sup> Keines der in *Platsch* genannten Idiome ist im phraseologischen Optimum von Hallsteinsdöttir et al. (2006) enthalten. Wenn die von den Lehrmittelautorinnen ausgewählten Idiome tatsächlich für die Kinder wegen des Bildspenderbereichs attraktiv sind, zeigt ihr Fehlen im genannten Optimum für den DaF-Unterricht einmal mehr, dass diese Zusammenstellungen für den erstsprachlichen Unterricht nicht 1:1 zu übernehmen sind.

<sup>15</sup> Hierbei handelt es sich um einen Helvetismus, der der bundesdeutschen Variante „dastehen wie der Ochs am/vorm Berg“ entspricht (zur räumlichen Verteilung des Idioms siehe Juska-Bacher 2011: 86).

Darstellung (111), Witz (112), Bildergeschichte (130) sowie wahlweise unebildeter Prosatext (131–133) betten die Idiome sehr gut in einen für die Zielgruppe attraktiven Kontext ein.

An diese im Schüler/innen-Buch abgedruckten Inputs schließen die drei o. g. Aufgaben an:

1. Freies Sammeln weiterer Idiome und ihre bildnerische Darstellung (der wörtlichen Bedeutung, *Platsch Kommentar* 1997: 110 und 130 „Montagsmaler“), die Klassenkamerad/innen sollen Idiome benennen.
2. Formulierung der phraseologischen Bedeutung eines Idioms (ebd. 130)
3. Zuordnung von Idiom und phraseologischer Bedeutung im Multiple-Choice-Verfahren (*Platsch Kommentar* 1997: 137; Kritik vgl. Fußnote 6).

Primäres Lernziel (vgl. Abschn. 2.1) aller drei Sequenzen ist Sprachreflexion („über eine Redewendung nachdenken“, *Platsch Kommentar* 1997: 118). Es wird wiederholt versucht, wörtliche und phraseologische Bedeutung zusammenzuführen (z. B. durch das Erraten von bildnerischen Darstellungen von Idiomen in Sequenz 1, Pkt. 1 der vorangehenden Liste), um auf die Doppeldeutigkeit von Idiomen aufmerksam zu machen. Scherers (1982) Ergebnisse (siehe Abschnitt 1) weisen allerdings in die Richtung, dass dieser Ansatz für einen Großteil der Kinder dieses Alters (zu) anspruchsvoll ist, da sie zwar durchaus bereits Idiome kennen, aber die wörtliche Bedeutung noch nicht unbedingt eine Rolle zu spielen braucht (siehe Abschnitt 1). Wann das Verstehen der Doppelbedeutungen von Idiomen einsetzt, ist empirisch noch nicht detailliert belegt und von der individuellen Sprachentwicklung der Schüler/innen abhängig (z. B. Häcki Buhofer 2007a; Kilian 2011). Eine Aufgabe wie die Herleitung der phraseologischen Bedeutung von „jmdm. einen Bären aufbinden“ oder „mit jmdm. ein Hühnchen rupfen“ aus der wörtlichen Bedeutung (Pkt. 3 der vorangehenden Liste) scheint für 9- bis 10-Jährige schwierig leistbar. Da diese Idiome als Zusatzaufgabe isoliert präsentiert werden, haben die Schüler/innen keine Möglichkeit, ihre Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen. Wenn die Kinder frei weitere Idiome sammeln (Sequenz 1 und 2), ist nicht mehr kontrollierbar, welchen Schwierigkeitsgrad die Idiome haben.

Die Zusammenführung der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung zielt neben der Sprachreflexion auch darauf, den Kindern Strategien für die Entschlüsselung (leicht) motivierbarer Idiome zu vermitteln. Hier gelten wiederum die bereits geäußerten Bedenken hinsichtlich der Altersangemessenheit.

Schließlich geht es bei der Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Idiome (Pkt. 2 der vorangehenden Liste) auch um eine Vertiefung des semantischen Wissens. Eine Festigung der Idiome findet nicht statt (allenfalls in ersten



Ansätzen, wenn die Schüler/innen aus zeichnerischen Darstellungen Idiome erkennen sollen, siehe Pkt. 2 der vorangehenden Liste).

### 3.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Auswertung der drei Beispiele (Abschnitte 4.1 bis 3) sind in Tab. 1 zusammengefasst.

Tabelle 1 belegt noch einmal im Überblick die beträchtlichen Unterschiede zwischen den drei Lehrmitteln. Die von den Autor/innen von *Die Sprachstarken 4* ins Lehrmittel eingestreute Doppelseite mit acht weniger geläufigen idiomatischen Phrasemen und Abbildungen ihrer wörtlichen Bedeutung, zu denen jeglicher Hinweis auf ihre Behandlung im Unterricht fehlt, hinterlässt den Eindruck, dass man in der vierten Klasse Idiome zwar ansprechen möchte, aber eine angemessene Form noch nicht gefunden hat. Das Material aus *Sprachland* für die 4. Klasse besteht aus einer relativ häufig anzutreffenden Zuordnungsübung (Kühn 2007: 887) von Idiomtext und -abbildung zu ihrer wörtlichen Bedeutung. Die Anregung, mit einem Idiom einen Vortrag zu beginnen bzw. abzuschließen, überzeugt aus der Perspektive des Vortrags, weniger aus der phraseodidaktischen Perspektive. *Platsch* (für die 3. Klasse) hebt sich vom Umfang und von der Einbettung der Idiomsequenzen deutlich von den beiden anderen Lehrmitteln ab. Zumindest teilweise explizit formulierte Lernziele und darauf abgestimmtes Vorgehen, eine angemessene Auswahl der Idiome, die Einbettung in motivierende Texte bzw. Abbildungen machen die Sequenzen für die Zielgruppe attraktiv. Durch diese Einbettung ist Kontext für eine Entschlüsselung der Idiombedeutung gegeben. Die Festigung durch eine Beschäftigung mit Idiomem ist allerdings eher kurz gehalten und kritisch anzumerken bleibt, dass die Reflexion durch die Verbindung der zwei Idiombedeutungen im Hinblick auf die bisherigen Forschungsergebnisse Gefahr läuft, einen Teil der Schüler/innen zu überfordern (besonders zum Idiom „aus einer Mücke einen Elefanten machen“, hier ist die Reflexion der Lehrperson überlassen). Ähnlich wie bei Untersuchungen von Scherer (1982), Kühn (2005) und Mückel (2015) bleiben aus phraseodidaktischer Sicht auch bei den hier vorgestellten Schweizer Lehrmitteln einige Wünsche offen. Von den von Kühn (2007: 881, siehe Abschnitt 2) erwähnten drei Aspekten Etymologie, Stilistik und Sprachreflexion wird in den für die Primarstufe untersuchten Schweizer Lehrmitteln lediglich der Bereich Reflexion angesprochen.

**Tab. 1:** Beurteilung der drei Schweizer Lehrmittel im Hinblick auf die in Abschnitt 3.1 genannten sechs Kriterien („+“ = Kriterium erfüllt, „-“ = Kriterium nicht erfüllt, „(+“ = Kriterium bei einem Teil der Aufgaben erfüllt).

	Lernziele genannt, abgestimmt	altersgerechte Auswahl Idiome	Einstiegstext motivierend	Entschlüsselung über Kontext	Festigung altersgerecht, kreativ	Reflexion
<i>Die Sprachstarken (4. Kl.)</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Sprachland (4. Kl.)</i>	-	+	-	-	-	-
<i>Platsch (3. Kl.)</i>	(+)	+	+	(+)	-	(+)

## 4 Idiome in der Primarschule

Empirische Daten zeigen, dass Schulanfänger/innen bereits Idiome verstehen und verwenden. Diese frühen Kompetenzen lassen sich durch zwei Zugangswege zum Verstehen der Idiome erklären, einen holistischen und einen analytischen. Kinder können die phraseologische Bedeutung als Ganzes (wie ein Wort) lernen, ohne die wörtliche Bedeutung zu realisieren. Wann eine Beschäftigung mit der doppelten Bedeutung von Idiomen und Motivierungsversuche einsetzen, ist noch nicht geklärt. Um die phraseologische Bedeutung erschließen zu können, sind Kinder – wie beim fast und extended mapping von Einzelwörtern – auf den Gebrauchskontext angewiesen. Diesen Bedingungen muss eine didaktische Umsetzung in der Primarschule Rechnung tragen.

Solange die Kinder den analytischen Weg nicht beschreiten, machen die häufig verwendeten Zuordnungsübungen von isoliertem Idiom bzw. seiner bildlich dargestellten wörtlichen Bedeutung und der phraseologischen Bedeutung wenig Sinn (auch später ist der Lernerfolg fraglich). Vielmehr sollte wie beim Erwerb von Einzelwörtern über den Kontext eine holistische Entschlüsselung ermöglicht werden. Dabei kann über das spezifische Idiom hinaus eine Kompetenz zur Entschlüsselung unbekannter Idiome und zusätzlich von Textstellen im Allgemeinen trainiert werden.

Wenn wie in *Platsch* sehr intensiv mit einem transparenten Idiom wie „wie ein Elefant im Porzellanladen“ gearbeitet wird, ist es möglich, auch Kindern der dritten Klasse (Zielgruppe des Lehrmittels) den Weg zur Motivierung eines solchen Idioms zu ebnen. Wenn sich dieser Weg als fruchtbar erweist, lassen sich auch erste Reflexionen anschließen. Das möge ein Beispiel aus der Praxis verdeutlichen, in dem ein Drittklässler – bei der Erprobung einer längeren Unterrichtssequenz zu Idiomen – auf die Frage nach dem Vorteil eines Idioms wie „jmdm. jagt es den Nuggi raus“ (Helvetismus mit der Bedeutung „jmd. verliert die Geduld“), das in eine familiäre Stresssituation eingebettet wurde, auf den pragmatischen Mehrwert des Idioms im Sinne einer Abmilderung gegenüber einer nicht-idiomatischen Verbindung hinwies („Es tönt lieber.“).<sup>16</sup>

Idiome lassen sich also selbstverständlich bereits in der Primarstufe thematisieren. Dies sollte aber mit Rücksicht auf psycholinguistische Erkenntnisse entwicklungsorientiert und mit Blick auf die in Abschnitt 2.1 genannten phraseodidaktischen Anforderungen altersangemessen und kontextualisiert geschehen. Ob ein Idiom schließlich tatsächlich erworben wird, hängt aber nicht nur

---

<sup>16</sup> Ein Dank für die Durchführung dieser Sequenz geht an Eva Martin und ihre 3. Klasse in Ipsach, die diese Unterrichtssequenz im Frühjahr 2016 getestet haben.

vom didaktischen Vorgehen, sondern auch vom Sprachentwicklungsalter der Kinder und der „Attraktivität“ des Idioms ab.

## Literatur

### Forschungsliteratur

- Anglin, Jeremy M. (1993): *Vocabulary development: a morphological analysis* (Monographs of the Society for Research in Child Development Series No. 238, Vol. 58, No. 10). Chicago: University of Chicago.
- Augst, Gerhard (1984): *Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Buhofer, Annelies (1980): *Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Eine psycholinguistische Untersuchung an schweizerdeutschem Material*. Frauenfeld, Stuttgart: Huber.
- Burger, Harald (2006): Phraseologie im Spracherwerb – Evidenz aus der Spontansprache. In Annelies Häcki Buhofer & Harald Burger (Hrsg.), *Phraseology in Motion I*, 339–356. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Clark, Eve (1996): Later Lexical Development and Word Formation. In Paul Fletcher & Brian MacWhinney (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, 392–412. Oxford: Blackwell.
- Dobrovol'skij, Dimitrij (1997): *Idiome im mentalen Lexikon*. Trier: WVT.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2008): *Redewendungen*. Mannheim u. a.: Duden.
- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, 893–908. Berlin, New York: De Gruyter.
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch* 218, 4–13.
- Häcki Buhofer, Annelies (2007): Psycholinguistic aspects of phraseology: European tradition. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, 837–853. Berlin, New York: De Gruyter.
- Häcki Buhofer, Annelies (2007a): Phraseme im Erstspracherwerb. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, 854–869. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hallsteinsdóttir, Erla, Monika Šajánková & Uwe Quasthoff (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik Online* 27, 117–136.
- Haß, Ulrike & Petra Storjohann (2015): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin: De Gruyter.

- Hoffmann, Michael (2011): Textorientierte Wortschatzarbeit. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.) (2011), *Wortschatzarbeit*, 143–158. Baltmannsweiler: Schneider.
- Juska-Bacher, Britta (2011): Helvetismen: nationale und areale Varianten? Kodifizierung und sprachliche Realität. In Koenraad Kuiper (Hrsg.), *Yearbook of Phraseology* 2, 71–108. Berlin, New York: De Gruyter.
- Juska-Bacher, Britta & Sabrina Jakob (2014): Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. *ZfAL* 61 (1), 49–75.
- Kilian, Jörg (2011): Wortschatzerwerb aus entwicklungspsychologischer, linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.) (2011), *Wortschatzarbeit*, 85–106. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kilian, Jörg & Jan Eckhoff (Hrsg.) (2015): *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Kilian, Jörg & Jan Eckhoff (2015): Zur Einführung. In Jörg Kilian & Jan Eckhoff (Hrsg.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*, 1–2. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Kühn, Peter (1996): Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch* 15 (2), 10–16.
- Kühn, Peter (2007): Phraseme im Muttersprachenunterricht. In Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, 881–893. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kühn, Peter (2007a): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In Heiner Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, 160–167. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laval, Virginie (2003): Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics* 35, 723–739.
- Leimbrink, Kerstin (2015): Wortschatzerwerb. In Ulrike Haß & Petra Storjohann (Hrsg.) (2015): *Handbuch Wort und Wortschatz*, 27–52. Berlin: De Gruyter.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.
- Moser, Urs, Margrit Stamm & Judith Hollenweger (2005): *Für die Schule bereit? Lernstandserhebung in den 1. Klassen des Kantons ZH: Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Mückel, Wenke (2015): Phraseologische Arbeit als Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht? In Jörg Kilian & Jan Eckhoff (Hrsg.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren*, 257–277. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Nagy, E. William & Judith A. Scott (2000): Vocabulary processes. In Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, David P. Pearson & Rebecca Barr (Hrsg.), *Handbook of reading research* (3), 269–284. Mahwah, NY: Erlbaum.
- Oakhill, Jane, Kate Cain & Barbara Nesi (2016): Understanding of Idiomatic Expressions in Context in Skilled and Less Skilled Comprehenders: Online Processing and Interpretation. *Scientific studies of reading* 20 (2), 124–139.
- Polz, Marianne (2011): Wortschatzarbeit in verschiedenen Schulstufen. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*, 363–399. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Pregel, Dietrich & Gerd Rickheit (1987): *Der Wortschatz im Grundschulalter: Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*. Hildesheim: Olms.
- Rothweiler, Monika & Jörg Meibauer (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In Monika Rothweiler & Jörg Meibauer (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb*, 9–31. Tübingen: Francke.
- Scherer, Thomas (1982): *Phraseologie im Schulalter*. Bern, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen u. a.: Francke.
- Stein, Stephan (2011): Phraseme und Phrasemsemantik. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*, 256–279. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Steinhoff, Torsten (2009): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. *Didaktik Deutsch* 27, 33–52.
- Ulrich, Winfried (2010): *Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ulrich, Winfried (2011): Auseinandersetzung mit tradierten Formen des Unterrichts und Vorschläge für eine neue, lexikonorientierte Wortschatzarbeit. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*, 533–552. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: University Press.

## Lehrmittel und Kinderbuch

### Platsch

- Platsch*. (1997). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Platsch. Kommentar* (2007). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

### Sprachfenster

- Sprachfenster* (2006). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

### Sprachland

- Sprachland. Kommentar Magazin-Set 1* (2011). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, Bern: Schulverlag plus.
- Sprachland. Magazin 1.3: Erfunden und täglich gebraucht* (2012). Zürich: Lehrmittelverlag, Zürich, Bern: Schulverlag plus.

### Die Sprachstarken

- Die Sprachstarken 4* (2007). Zug: Klett und Balmer.
- Die Sprachstarken 4. Kommentarband* (2007). Zug: Klett und Balmer.
- Die Sprachstarken 5* (2008). Zug: Klett und Balmer.
- Die Sprachstarken 7* (2013). Zug: Klett und Balmer.

### Kinderbuch

- Mewes, Eike (2014): *Redewendungen: Ein hintersinniges Kinderbuch auch für Erwachsene*. Plauen: Neue Literatur.