

## Kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz im DaF-Unterricht<sup>1</sup>

Tünde Sárvári (Szeged)

### 1. Einstieg

Das oberste Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Sprachlernenden zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Fremdsprachenunterricht die Sprachkompetenzen der Lernenden entwickelt. Ein wichtiger Bestandteil dieser Entwicklung bilden die sprachlichen Elemente: Wortschatz (auch Lexik genannt) und Grammatik, die im Unterricht meist getrennt vermittelt werden. Als Ausnahme lässt sich der Früherwerb erwähnen, wo sie in einem engen Zusammenhang stehen. Aus der aktuellen Fachdiskussion ergibt sich allerdings, dass Lexik und Grammatik nicht nur im Früherwerb integriert vermittelt werden sollte (Aguado/Warneke 2021). Lexikogrammatik (auch Lexiko-Grammatik geschrieben) betrachtet lexikalische und grammatische Sprachkompetenzen als eine vernetzte Einheit. Das Lernfeldermodell von Nation (2007) (die ins Deutsche übersetzte Version bei Funk u. a. 2017: 23) legt eine mögliche theoretische Erklärung sowie konkrete Handlungsempfehlungen dafür hin, wie bei Sprachlernenden eine lexikogrammatische Kompetenz aufgebaut werden kann.

Wortschatz und Grammatik sind die zwei Seiten derselben Medaille, sie gehören untrennbar zusammen, sie sind miteinander vernetzt und nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, dass statt getrennt von einer lexikalischen und einer grammatischen Kompetenz zu sprechen, von einer lexikogrammatischen Kompetenz die Rede sein soll, die diese zwei vernetzt und integriert fördern. Meines Erachtens ist die holistische Vermittlung dieser sprachlichen Mittel im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, die in die Aufmerksamkeit der (angehenden) Sprachlehrenden im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildungen gerückt werden soll. Unter ‚holistisch‘ verstehe ich ‚ganzheitlich‘. Ganzheitlichkeit ist Verbundenheit, Zusammengehörigkeit. Das Wort ‚holistisch‘ stammt vom griechischen Wort ‚holos‘ ab, das ‚Zusammengehörigkeit‘ bedeutet. Beim holistischen Ansatz nutzen die Lernenden eine top-down-orientierte Vorgehensweise, d. h. sie verschaffen sich zuerst ein Gesamtbild von einer Sache, in diesem Fall von den sprachlichen Mitteln und konzentrieren sich auf komplexe Zusammenhänge, bevor sie in die Details gehen. Die auf diese Weise vermittelten sprachlichen Mittel sollen miteinander vernetzt geübt und gefördert werden. Dafür eignen sich unterschiedliche kreative Herangehensweisen. Aus diesem Grund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, konkrete Praxisbeispiele anzuführen, die die kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz im DaF-Unterricht ermöglichen.

---

<sup>1</sup> Dieses Thema wird in meinem Buch „Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht“ (Sárvári 2023) in Kapitel 6 behandelt, deshalb können gedankliche Ähnlichkeiten zwischen den zwei Publikationen wahrgenommen werden.

Zuerst wird im Rahmen einer kurzen theoretischen Einführung definiert, was unter lexikalischer bzw. grammatischer Kompetenz verstanden wird und eine Definition der lexikogrammatischen Kompetenz wird formuliert. Dann wird das Lernfeldermodell von Nation (2007) dargestellt, mit besonderer Sicht auf die Arbeit mit sprachlichen Formen. Im Weiteren werden in meiner eigenen Unterrichtspraxis erprobte, bewährte Beispiele (Sprachlernspiele, Kreatives Schreiben, Konkrete Poesie) gezeigt, die zur holistischen Vermittlung von Lexik und Grammatik im Fremdsprachenunterricht erfolgreich beitragen können.

## 2. Lexikogrammatische Kompetenz – eine Definition

Das aus fremdsprachendidaktischer Sicht maßgebende Dokument, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) behandelt die lexikalische und die grammatische Kompetenz voneinander getrennt. Als *lexikalische Kompetenz* bezeichnet er (Europarat 2001: 111) „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“. *Grammatische Kompetenz* wird „als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Europarat 2001: 113) definiert. Meiner Ansicht nach wird bereits in diesen Definitionen angedeutet, dass Lexik und Grammatik nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. In beiden Definitionen spielen die grammatischen Elemente eine wesentliche Rolle. Bezüglich der lexikalischen Kompetenz nennt GER (Europarat 2001: 112) die geschlossenen Wortklassen des Deutschen, d. h. die Funktionswörter:

Artikel (ein, einer, eine, der, die, das)  
 Indefinitpronomen (einige, alle, viele usw.)  
 Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses; jener ...)  
 Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)  
 Interrogativ- und Relativpronomen (wer, was, welche, wo, wie usw.)  
 Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr usw.)  
 Präpositionen (in, an, bei, mit, von usw.)  
 Hilfsverben / Modalverben (sein, haben, werden / können, sollen usw.)  
 Konjunktionen (und, aber, wenn, obwohl)  
 Modalpartikeln (ja, wohl, aber, doch usw.)

Im Falle der grammatischen Kompetenz nennt er (Europarat 2001: 113 f.) Folgendes:

- Elemente, z. B.:
  - Morphe;
  - Morpheme – Stämme und Affixe;
  - Wörter.
- Kategorien z. B.:
  - Numerus; Kasus; Genus;
  - konkret/abstrakt, zählbar/unzählbar;
  - (in)transitiv, Aktiv/Passiv;
  - Tempus;
  - Aspekt.
- Klassen z. B.
  - Konjugationen;
  - Deklinationen;
  - offene Wortklassen wie Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien;
  - geschlossene Wortklassen [Funktionswörter].

- Strukturen z. B.:
  - zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke
  - Phrasen: Nominalphrase, Verbalphrase usw.
  - Teilsätze: Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz
  - Sätze: einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge.
- Prozesse z. B.:
  - Nominalisierung
  - Affigierung
  - Suppletion
  - Ablaut
  - Transposition
  - Transformation.
- Beziehungen z. B.:
  - Rektion
  - Kongruenz
  - Valenz.

Bei der Sprachrezeption und Sprachproduktion gebrauchen die Sprachlernenden und Sprachverwendenden Lexik und Grammatik nicht als getrennte Systeme, sondern als lexikogrammatische Einheiten, „die als Bausteine oder als Strukturmuster für die Versprachlichung weiterer Inhaltskonzepte dienen“ (Segermann 2006: 115). In diesem Sinne betrachte ich *lexikogrammatische Kompetenz* als die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache mit seinen Dimensionen in strukturalistischer Sicht sowie die Fähigkeit, es zu verwenden. Zu den Dimensionen eines Wortes zähle ich in Anlehnung an Scherfer (1989: 5) die begriffliche und die referentielle Bedeutung, die morphologischen und die syntaktischen Eigenschaften sowie die phonologische und die orthographische Gestaltung eines Wortes (Abbildung 1):

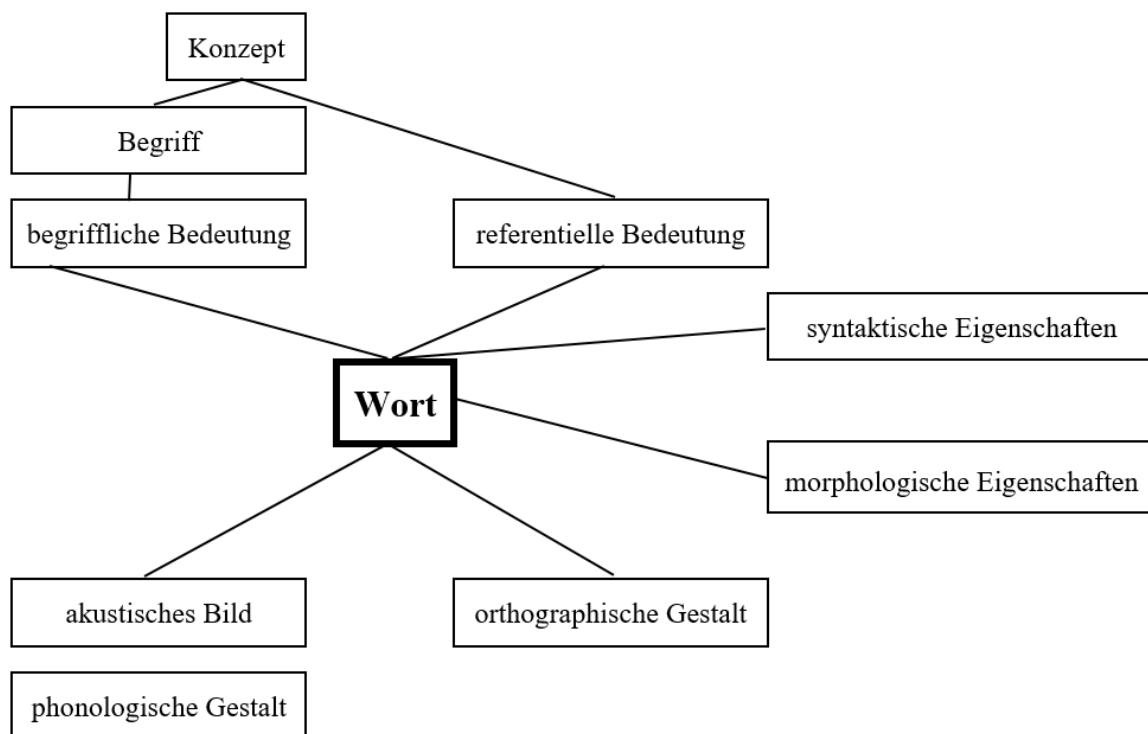


Abbildung 1. Das Wort und seine Dimensionen in strukturalistischer Sicht nach Scherfer (1989: 5)

Sprachlernende müssen diese Einheiten zuerst kennenlernen, dann wiederholen und üben, um sie im Langzeitgedächtnis<sup>2</sup> zu speichern und später in der eigenen Sprachrezeption sowie Sprachproduktion angemessen zu gebrauchen. Ein mögliches Modell der integrierten Entwicklung von Wortschatz und Grammatik gibt Nation (2007). Er wertete unterschiedliche Studien zum Fremdsprachenunterricht aus und verglich ihre Ergebnisse. Aufgrund dieser Erkenntnisse entwickelte er sein sog. *Lernfeldermodell* (engl. *Four Strands*) (Abbildung 2), das von Funk u. a. (2014) ins Deutsche übersetzt wurde. Das Modell geht von vier Lernfeldern aus (Funk u. a. 2014: 22 ff.):

- Lernen durch Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen)
- Lernen durch Arbeit mit sprachlichen Formen / sprachformbezogenes Lernen (punktuelle Konzentration auf sprachliche Strukturen wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache)
- Lernen durch Training von Flüssigkeit im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen
- Lernen durch Produktion von bedeutungsvollem Output (Lernen durch Sprechen und Schreiben).

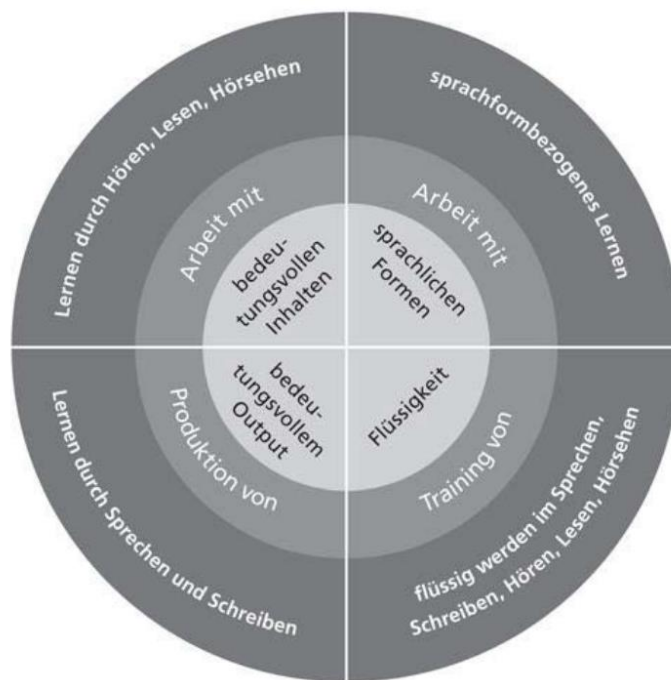


Abbildung 2. Das Lernfeldermodell von Nation/Newton (2009)

Quelle: Funk u. a. (2014: 23)

<sup>2</sup> Im Langzeitgedächtnis wird eine große Menge verschiedener Informationen über einen langen Zeitraum gespeichert. Es wird unterteilt in deklaratives (explizites) und nicht-deklaratives (prozedurales, implizites) Gedächtnis. Das deklarative Gedächtnis speichert Erinnerungen, die bewusst zugänglich sind und mit Worten beschrieben werden können (deklarieren heißt ‚erklären‘). Es lässt sich in zwei weitere Kategorien einteilen: in das episodische und das semantische Gedächtnis. Im episodischen Gedächtnis werden Erinnerungen an autobiographische Ereignisse, im semantischen wird dagegen Faktenwissen (Begriffe, Objekte und Tatsachen) gespeichert. Das nicht-deklarative Gedächtnis beinhaltet Fertigkeiten, die automatisch, unbewusst, ohne Nachdenken eingesetzt werden (Gósy 2005, Neveling 2017).

Die Übungen und Aufgaben müssen nicht immer eindeutig einem Lernfeld zugeordnet werden. Die Abfolge von Lernfeldern und -aktivitäten ist nicht festgelegt und alle Lernfelder müssen nicht in jeder Stunde behandelt werden. Bezüglich der Lexikogrammatik ist *das Lernfeld sprachformbezogenes Lernen* von zentraler Bedeutung. Dieses Lernen basiert auf dem Ansatz Focus on Form (FoF), der zuerst 1991 von Michael Long formuliert wurde. Bei diesem Ansatz liegt der Hauptfokus weiterhin auf der Kommunikation, aber im Fremdsprachenunterricht wird gelegentlich auf die Formseite des sprachlichen Zeichens auf Wort-, Satz- und Textebene konzentriert, die für die Anwendung der im Lernfeld „Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen“ zu bearbeitenden bedeutungsvollen Inhalte notwendig ist. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird erst dann auf die sprachlichen Elemente, d. h. auf Wortschatz, Grammatik und Aussprache gelenkt, wenn sie benötigt werden. Die sprachlichen Elemente werden immer in einen primär inhaltsorientierten Unterricht eingebettet, miteinander verbunden und begründet fokussiert.

### 3. Übungsgrundsätze

In Bezug auf das Üben werden die Begriffe ‚Aufgabe‘ und ‚Übung‘ meistens synonym verwendet, obwohl sie in ihrer Funktion einen gewissen Unterschied aufweisen. Funk u. a. (2017: 11 ff.) unterscheiden zwischen *Aufgaben* und *Übungen* wie folgt:

*Aufgaben* sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d. h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden: Wie kann ich mich nach dem Weg erkundigen? Wie erzähle ich jemandem davon, was ich gelesen habe? Wie schreibe ich einen Lebenslauf? Wie berichte ich über Erlebnisse? usw. [...] Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben. In den Aufgaben werden (sic!) eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten integriert. (Funk u. a. 2017: 11) (Hervorhebung von mir T. S.)

*Übungen* bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab. [...] [Eine Übung] muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z. B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z. B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben, hinführt. (Funk u. a. 2017: 14) (Hervorhebung von mir T. S.)

Bei der Feststellung der richtigen Abfolge von Aufgaben und Übungen hilft den Lehrenden das sog. Prinzip der *Rückwärtsplanung* (Schart/Legutke 2012: 143, Funk u. a. 2017: 14). Schematisch ist die Rückwärtsplanung wie folgt darzustellen (Abbildung 3):

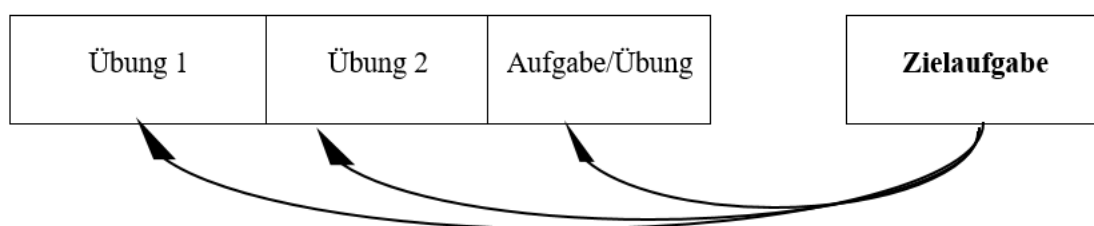


Abbildung 3. Rückwärtsplanung (nach Schart/Legutke 2012: 144)

Die sog. Zielaufgabe ist eine zentrale Aufgabe, die an die Lernenden eine ganze Reihe von Anforderungen stellt. Während der Unterrichtsplanung sollen zuerst Anforderungen der Zielaufgabe bestimmt werden und die Lehrperson soll prüfen, welche Fertigkeiten die Lernenden noch erwerben bzw. reaktivieren müssen, damit sie den Anforderungen entsprechen. Anschließend soll überlegt werden, ob die Lernenden noch zusätzliches Wissen zur Bearbeitung der Zielaufgabe brauchen. Auf diesen Überlegungen aufbauend plant die Lehrperson Arbeitsschritte, die die Lernenden auf die Zielaufgabe vorbereiten.

Beim Überlegen dienen gleichzeitig die von Bohn (1999: 118) empfohlenen Übungsgrundsätze als Orientierungshilfe. Nach seinem Vorschlag, den auch meine langjährigen Lehr- und Forschungserfahrungen untermauern, soll im Unterricht

- systematisch
- in wirklichkeitsnahe, thematische, situative Handlungszusammenhänge eingebettet
- motivierend und differenzierend sowie
- spielerisch und kreativ geübt werden.

Die diesen Grundsätzen folgenden vielfältigen Übungen sollen sich nicht nur auf das Verstehen, sondern auch auf das Mitteilen beziehen. Im weiteren Teil des Beitrags werden ausgewählte kreative, spielerische Übungsformen aus meiner langjährigen Unterrichtspraxis gezeigt, die meiner Erfahrung nach eine positive Auswirkung auf die Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz von Lernenden haben.

*Kreativität im Fremdsprachenunterricht* kann vielseitig interpretiert werden. Ich bin mit Elis (2017: 179) einverstanden, indem sie behauptet:

Kreativität bedeutet Einfallsreichtum und sprachliches Ausdrucksvermögen, wenn z. B. künstlerisch-ästhetische Produkte entstehen. Gleichzeitig sind die SuS [Schüler und Schülerinnen] dann kreativ, wenn sie eigene Gefühle und Ideen zum Ausdruck bringen und dabei die freie, spontane und selbstgesteuerte Produktion von Sprache üben. Außerdem sind SuS kreativ tätig, wenn ihnen Gelegenheit zum problemorientierten, entdeckenden und eigenständigen Lernen gegeben wird (z. B. im Projektunterricht).

Für einen kreativen Fremdsprachenunterricht sind Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, offene Aufgaben und Einsatz von kreativen Arbeitsformen kennzeichnend. In diesem Fall können die Lernenden interaktiv, kooperativ und schöpferisch tätig sein: Sie bringen eigene Ideen, Gefühle und Talente in den Unterricht ein. Dies benötigt flexibel und kreativ handelnde Lehrende, die eine Lernatmosphäre schaffen, in der sich die Lernenden in Sicherheit fühlen und Mut haben, mit und in der neuen Sprache zu spielen, innovativ zu denken und etwas Neues zu erschaffen.

#### 4. Sprachlernspiele

Die sog. *Sprachlernspiele* gelten heutzutage als feste Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts. Der Begriff ‚Lernspiel‘ drückt aus, dass beim Spielen im Unterricht immer etwas gezielt gelernt wird. Dabei werden Spieltypen, die ggf. auch von Muttersprachler\*innen gespielt werden, von Didaktiker\*innen oder Sprachlehrenden für den Fremdsprachenunterricht adaptiert. Spiele erschienen im Unterricht erst in der audiolingualen/audiovisuellen Methode, wo die Lernenden die Modelldialoge nachspielten. Das richtige methodisch-didaktische Potenzial des

Spiels wurde jedoch erst in der Kommunikativen Didaktik erkannt und genutzt. Zu dieser Zeit, vor allem nach den 1980er Jahren wurden *Spielsammlungen* erstellt, die die Spiele nach verschiedenen Kriterien gruppierten.

Zu den ersten Vertreter\*innen gehört Walter Lohfert (1982), der die Spiele in zwei Kategorien einteilte: Lernspiele und kommunikative Spiele. Sie unterscheiden sich durch ihre Ziele, Funktionen und didaktische Orte. Die Gegenüberstellung der zwei Typen verdeutlicht Lohfert (1982: 13) wie folgt (Tabelle 1):

| <i>Lernspiele</i>                                                        | <i>Kommunikative Spiele</i>                                     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Sprachliche Teillernziele: Wörter, Strukturen, Sätze, Silben, Buchstaben | Lernzielkombinationen, kommunikative und außersprachliche Ziele |
| Stark gesteuerte Kommunikation                                           | Möglichkeit zur freien Kommunikation                            |
| Sprachliche Mittel üben                                                  | Sprachliche Mittel anwenden                                     |
| Imitierend-reproduzierendes Sprachverhalten                              | Reproduzierend-produktives Sprachverhalten                      |
| Lern- und stofforientiert                                                | Aufgaben- und problemorientiert                                 |
| Mehr lehrerzentriert                                                     | Mehr lernerorientiert                                           |
| Mehr Steuerung                                                           | Mehr selbstständiges, erprobendes Lernen                        |
| Kontrollierbar, planbar                                                  | Nicht voll planbar und kontrollierbar                           |
| Einfache, lineare Aufgaben                                               | Komplexere, verzweigte Aufgaben                                 |
| Lösungswege: eingeschränkt                                               | Lösungswege: offen, individuell                                 |

Tabelle 1. Gegenüberstellung der zwei Typen von Sprachlernspielen (übernommen von Lohfert 1982: 13)

Lohfert (1982: 13) hebt hervor:

Diese beiden Spielarten sind aber *nur theoretisch klar voneinander abgrenzbar*. Ob es sich bei einem Spiel um ein Lernspiel oder um ein kommunikatives Spiel handelt, *hängt* besonders in der Grundstufe praktisch *von den sprachlichen Fähigkeiten und von den Lernstilen der Lerner ab*. Denn Lerner mit geringen Vorkenntnissen können die Möglichkeiten kommunikativer Spiele, z. B. die freie Kommunikation in der Fremdsprache, nicht voll ausschöpfen. Und Lerner mit traditionellen Lernstilen werden zunächst Schwierigkeiten haben mit der Forderung nach selbsttätigem und erprobendem Lernen. (Hervorhebung von mir T. S.)

Die Spielsammlung von Lohfert (1982) enthält kommunikativ konzipierte Spiele wie Quartette, Karten-, Quiz-, Rollen-, Handlungs- und Geschichtenspiele, mit denen sich u. a. die lexikogrammatische Kompetenz der Lernenden entwickeln lässt.

Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) setzten sich mit der Thematik „Spiele im Deutschunterricht“ auch auseinander. Bei ihnen werden die Spiele nach den Fertigkeiten kategorisiert, die sie entwickeln:

- Spiele zum Hören und Sprechen
- Spiele zum Lesen und Schreiben
- Spiele zum Wortschatz
- Spiele zur Grammatik
- Spiele zur Landeskunde.

Der Auflistung ist zu entnehmen, dass Dauvillier/Lévy-Hillerich Wortschatz und Grammatik noch getrennt üben lassen. Bezüglich dieser sprachlichen Mittel nennen sie (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 117) zuerst *schnelle Spiele zum Anwärmen*. Diese Spiele ermöglichen, dass Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert werden, indem die Lernenden beispielsweise Wörter (in einem thematischen Zusammenhang) aneinander reihen (z. B. Hobbys nennen, Wörter nach der Reihenfolge im Alphabet richten). Ein weiteres Spiel, das auch Bekanntes aktiviert, ist das sog. Artikelspiel (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 68). Bei diesem Spiel werden die Lernenden zuerst in drei Gruppen (nach den bestimmten Artikeln des Deutschen) eingeteilt: der-Gruppe, die-Gruppe und das-Gruppe. Die Spielleitung nennt gelernte Substantive ohne Artikel und die Gruppe mit dem passenden Artikel steht auf.

Als Klassiker der Reihenspiele gilt das „*Koffer-packen-Spiel*“. Die Lernenden sollen den Satz „*Ich packe meinen Koffer und packe einen/eine/ein/... ein.*“ beenden, wiederholen und mit einem neuen Gegenstand ergänzen. Dieses Spiel fördert nicht nur die lexikogrammatistische Kompetenz, sondern auch die Merkfähigkeit der Lernenden. Werden die Gegenstände auch um ein Adjektiv erweitert, wird auch die Adjektivdeklinations im Akkusativ geübt.

Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) bieten Spielen an, bei denen oft *Grundmuster von klassischen Spielen* wie beispielsweise Memory, Domino, Bingo, Kim-Spielen, Reihenspielen variiert werden. Das bereits erwähnte „*Koffer-packen-Spiel*“ kann variiert werden, wenn der Satzanfang verändert wird: z. B. „*Im Zoo gibt es viele...*“ // „*Ich gehe in den Supermarkt und ich kaufe...*“ // „*Ich schenke dir einen/eine/ein/...*“ //.

*Memoryspiele* sind meistens Kartenspiele, bei denen durch Aufdecken zwei zusammengehörige Karten gefunden werden müssen. Zusammengehörige Karten können zwei Bilder, ein Bild und das dazugehörige Wort oder zwei passende Wörter/Teilsätze haben. Vor Beginn des Spiels sollten die Lernenden Gelegenheit und Zeit haben, sich die Karten anzuschauen und die passenden Karten offen zuzuordnen. Es soll außerdem sichergestellt werden, dass die Lernenden die Spielregeln kennen. Mit Memoryspielen lässt sich der bereits eingeführte Lernstoff einüben und behalten. Das Grundmuster dieses Spiels ist die Zusammengehörigkeit von zwei Kärtchen, die zwei gleiche Wörter bzw. Bilder abbilden oder zwei zusammenpassende Textteile wie beispielsweise ein Begriff und seine Umschreibung, ein auseinandergeschnittenes Sprichwort enthalten. Sie lassen in erster Linie den Wortschatz üben, aber wenn auf den Kärtchen statt einzelner Wörter Texte angegeben sind oder beim Spielen auch Redemittel wie z. B. „*Das ist eine/eine...*“ / „*Das ist (kein) Paar.*“ / *Du bist dran.* / *Ich bin wieder dran.*“ verwendet werden, werden Wortschatz und grammatische Strukturen vernetzt geübt, was der Förderung der lexikogrammatistischen Kompetenz dient.

Eine Alternative dafür stellt das *lebendige Memory* (auch Menschenmemory genannt) dar, wobei zwei ausgewählte/freiwillige Lernende den Klassenraum verlassen und vor der Tür warten. Alle im Raum befindlichen Lernenden verwandeln sich in „lebendige Memokarten“. Unter

ihnen verteilt die Lehrperson paarweise die Rollen. Als Gedächtnisstütze können Wort-/Bild-/Textkarten verteilt werden. Die beiden vor der Tür stehenden Lernenden dürfen das Klassenzimmer wieder betreten und nach den passenden Paaren suchen. Sie fragen die „Memokarten“ „*Wer bist du?*“, und die „Karten“ antworten: „*Ich bin...*“. Wie beim echten Memoryspiel ist ein Paar gefunden, wenn die Antworten identisch oder zusammenpassend sind; wenn nicht, ist der/die andere Spieler\*in an der Reihe. Beim Memoryspielen prägen sich die Lernenden durch die ständigen Wiederholungen Bedeutung, Aussprache und gegebenenfalls auch Rechtschreibung ein.

Fürs klassische *Domino-Spiel* werden spezielle Steine mit Augenzahlen verwendet. Wenn die klassische Form als Sprachlernspiel genutzt wird, enthalten die Dominosteine keine Augenzahlen, sondern meistens Wortpaare oder Wort-Bild- bzw. Satz-Bild-Paare. Obwohl das dem Domino ähnliche Spiel *Trimino* im Spielangebot von Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) nicht erwähnt wird, finde ich es aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen für diesen Zweck nützlich. Triminos sind Dreiecke, an denen an jeder Seite ein Begriff steht. Ziel des Spieles ist es, passende Begriffspaare zu finden und diese so aneinander zu legen, dass ein großes Dreieck, ein großer Stern oder ein Sechseck entsteht (Abbildung 4). Die Lernenden können sich durch das Entstehen der Zielfigur selbst kontrollieren.

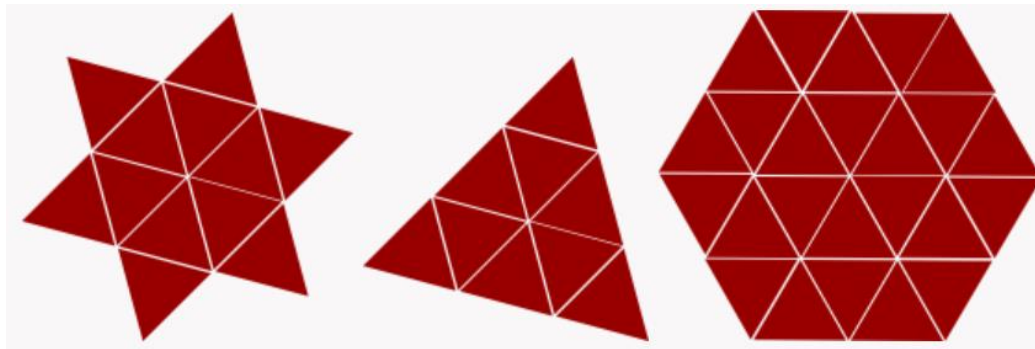


Abbildung 4. Triminos

Quelle: <https://schule.paul-matthies.de/Trimino.php>

Paul Matthies<sup>3</sup> bietet einen kostenlosen Generator an, mit dem solche Triminos erstellt und ausgedruckt werden können.

*Bingo* ist ursprünglich ein Lotteriespiel, aber es eignet sich im Fremdsprachenunterricht hervorragend zur Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz. Bingo lässt sich nicht nur mit Zahlen (Zahlen-Bingo), sondern auch mit Buchstaben (Buchstaben-Bingo), Bildern (Bilder-Bingo) oder Wörtern (Wort-Bingo) spielen. Ein klassischer Bingo-Spielschein ist ein Quadrat mit neun Feldern (Abbildung 5). Zu Beginn bekommen die Lernenden einen Bingo-Spielschein mit dem zu übenden Wortschatz. Die Lehrperson/Die Spielleitung nennt jede Runde einen neuen Begriff, den die Spielenden abdecken/ankreuzen, wenn sie ihn auf ihrem Spielschein finden. Wer zuerst den Spielschein vollständig abdeckt/ankreuzt, ruft „*Bingo!*“ und gewinnt. Durch dieses Spiel lassen sich vor allem Wortschatz und Hörverstehen entwickeln, aber wenn

<sup>3</sup> <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php> (letzter Zugriff: 30.04.2023)

beispielsweise mit Vergangenheits- oder Imperativformen gespielt wird, werden Lexik und Grammatik verknüpft.

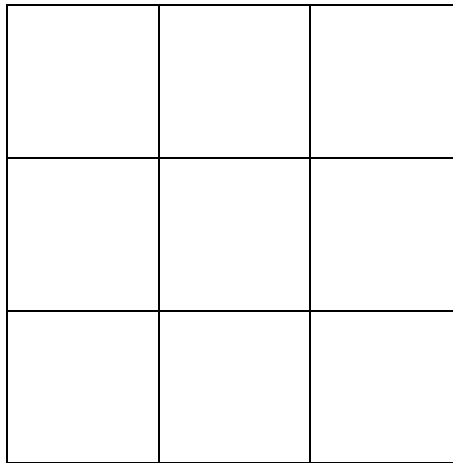


Abbildung 5. Schablone für einen Bingo-Spielschein

*Kim-Spiele* sind Wahrnehmungsspiele. Mit ihnen werden die Merkfähigkeit des Gedächtnisses und die fünf Sinne (Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken, Riechen) trainiert und gestärkt. Den Spielenden wird eine Anzahl von Gegenständen zum Ansehen (Seh-Kim) oder Ertasten (Tast-Kim), zum Erkennen von Geräuschen (Hör-Kim), Geschmäcke (Geschmacks-Kim) oder Gerüchen (Geruchs-Kim) vorgegeben, die sie sich über eine vorher bestimmte Zeit merken und dann auf die verschiedenste Weise korrekt wiedergeben sollen. Die Wiedergabe passiert meistens verbal, indem die Spielenden die jeweiligen Begriffe schriftlich oder mündlich benennen sollen. Durch die Versprachlichung des z. B. Gesehenen oder Gefühlten werden die Begriffe bei den Lernenden gefestigt und dadurch kann die Sprachförderung gesteigert werden.

Bei den o. g. Spieltypen sollte nicht nur mit Einzelwörtern, sondern mit zusammengehörenden Wortgruppen, mit sog. *Chunks*<sup>4</sup> gespielt werden. Zu den Chunks werden feste, formelhafte Wendungen, Kollokationen und Sprachformeln wie z. B. Begrüßungsformeln, Arbeitsanweisungen gezählt (vgl. Thaler 2008: 58). Sie präsentieren den Lernenden kleine merkbare Einheiten, in die Informationen über Wortschatz, Grammatik und Aussprache eingebettet sind. Die Lernenden verinnerlichen sie als Ganzes, auf die sie leichter zurückgreifen können. Dadurch sind Chunks besonders für den Anfängerunterricht äußerst wichtig (vgl. auch Drahotá-Szabó 2023: 210 f.).

Wortschatz und Grammatik sind auch mit Hilfe von Rätseln (z. B. Suchrätsel, Kreuzworträtsel, Buchstabensalat) spielerisch zu üben. Das *Suchrätsel* (auch Suchsel oder Wortgitter genannt) ist eine Rätselform, bei der in einem mit Buchstaben gefüllten quadratischen, rechteckigen oder runden Gitternetz Wörter versteckt sind, die gefunden werden müssen.

Das *Kreuzworträtsel* ist ein Buchstabenrätsel, bei dem die Lernenden die Lösungen in ein vorgegebenes Rätselschema eintragen. Dieses Schema besteht aus waagerechten und senkrechten Reihen, die sich so kreuzen. Die einzutragenden Begriffe lassen sich durch Synonyme, Beschreibungen, Erläuterungen, Definitionen oder vor allem bei Anfänger\*innen durch Bilder

<sup>4</sup> Viele spielerische Ideen mit Chunks finden Sie für den Unterricht auf A1 und A2 konzipiert bei Eveline Schwarz (2020).

ermitteln. Bei einigen Kreuzworträtseln sind innerhalb des Schemas einige Buchstabenkästchen markiert, sodass die Buchstaben der gekennzeichneten Kästchen am Ende ein (zusätzliches) Lösungswort ergeben.

Im *Buchstabensalat* werden die Buchstaben eines Wortes in einer willkürlichen Abfolge angegeben. Meistens wird ein Hinweis auf den Anfangsbuchstaben gegeben. Die Buchstaben können auch durcheinander diktiert werden. Die Lernenden schreiben die Buchstaben auf und wer als Erster/Erste das Wort findet, schreibt es an die Tafel. Dieses Spiel kann auch auf Silben ausgedehnt werden. In diesem Fall werden nicht einzelne Buchstaben, sondern Silben eines (längeren) Wortes ungeordnet vorgegeben. Buchstabensalat ist eine beliebte Form des Rätsels, die die Konzentrationsfähigkeit steigert.

Bei diesen Rätseln wird auch die Rechtschreibkompetenz der Lernenden trainiert. Sie lassen sich auch via Generator erstellen und mit Lösung abrufen. Zwei von mir regelmäßig benutzte Rätselgenerator sind „SuchselMaschine“<sup>5</sup> und „Kinderrätsel-Generator“.<sup>6</sup>

Der automatische Generator „*SuchselMaschine*“ ist leicht zu bedienen und bietet viele Einstellungsmöglichkeiten. Mit diesem Tool können entweder im Einsteiger- oder im Experten-Modus Suchsel erstellt, angepasst, als PDF gespeichert und ausgedruckt werden. Die Lösung des Suchsels befindet sich auf der zweiten Seite des PDFs. Im *Einsteiger-Modus* werden zuerst die zu versteckenden Begriffe eingegeben, dann werden der Aufbau sowie die Schwierigkeit (leicht/mittel/schwierig/sehr schwierig) an die Zielgruppe angepasst. Es kann auch bestimmt werden, ob die versteckten Wörter vorgegeben werden oder nicht (Abbildung 6).

Abbildung 6: Einsteiger-Modus bei SuchselMaschine

Quelle: <http://suchsel.bastelmaschine.de/>

Der *Experten-Modus* bietet den Ersteller\*innen mehr Gestaltungsmöglichkeiten: Nicht nur die Form des Gitters (z. B. Hase, Kreis, Blume) und die Größe kann festgelegt werden, sondern auch die Schriftart, die Leserichtung und die Anordnung der Begriffe kann individuell angepasst werden. Überschriften und Arbeitsanweisungen werden in beiden Fällen selbst von den Ersteller\*innen eingegeben (Abbildung 7).

<sup>5</sup> <http://suchsel.bastelmaschine.de> (Letzter Zugriff: 30.04.2023)

<sup>6</sup> <https://www.raetsel-fuer-kinder.de/> (Letzter Zugriff: 30.04.2023)

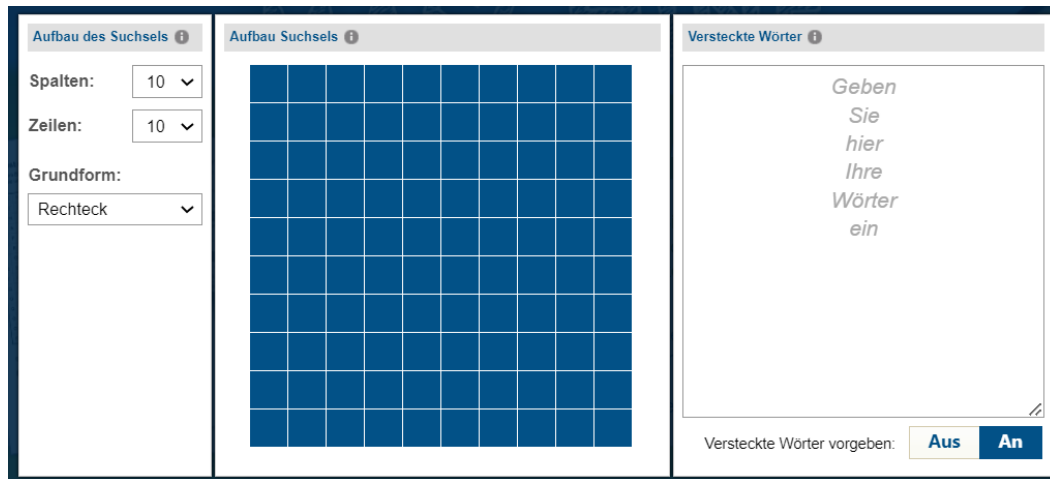


Abbildung 7: Experten-Modus bei SuchselMaschine  
 Quelle: <http://suchsel.bastelmaschine.de/>

Mit dem *Kinderrätsel-Generator* lassen sich kostenlos Buchstabensalat, Wortschlangen, Silbenrätsel und Kästchenwörter erstellen. Bei diesem Generator wird unter *Buchstabensalat* eigentlich Suchsel verstanden. Wie es der Beschreibung zu entnehmen ist, lässt sich hier

aus vorbereiteten Themen, Wortarten, zufälligen oder auch eigenen Wörtern ein schöner Buchstabensalat erstellen, der bei jedem Aufruf automatisch variiert wird. Die Schwierigkeitsstufen werden über die Rätsel-Fläche ausgewählt: Bei großen Flächen (vielen Buchstaben) lassen sich einzelne Wörter natürlich schwerer entdecken als innerhalb von kleinen Flächen (die abgerundete Variante ist einfacher als die eckige). Zusätzlich können die Rätsel erschwert werden, indem man in der Aufgabenstellung ein Thema verrät, aber die versteckten Wörter nicht vorgibt. Die Leserichtung ist von oben nach unten oder von links nach rechts. (<https://www.raetsel-fuer-kinder.de/buchstabensalat/>)

Bei *Wortschlangen* werden Wörter so vorgegeben, dass sie nicht so einfach zu lesen sind. Der Anfangsbuchstabe des gesuchten Wortes kann jeder der Buchstaben sein und der nächste Buchstabe steht nicht unbedingt rechts daneben, sondern kann oben, unten oder auch links davon stehen. Bis auf schräg ist jede Richtung möglich. Die Buchstaben des gesuchten Wortes werden mit einer durchgehenden Linie verbunden. In dieser Weise entsteht die sog. Wortschlange. Die Schwierigkeitsstufen dieser Rätsel werden überwiegend durch die Länge der Wörter bestimmt: Wörter mit 4 Buchstaben gelten als leicht, 6 als mittel und 9 als schwer.

Bei *Silbenrätsel* werden die Silben durcheinander vorgegeben und die Lernenden versuchen, die ursprünglichen Wörter wieder zusammenzusetzen. Es wird darauf hingewiesen, dass sich manchmal aus den Textbausteinen auch alternative Wörter bilden lassen, „aber dann bleiben in der Regel Silben übrig und der Ansatz muss korrigiert werden“ (<https://www.raetsel-fuer-kinder.de/silbenraetsel/>). Der Schwierigkeitsgrad hängt von der Anzahl der Silben und dem Wortschatz ab. Wenn für die Rätsel eigene Wörter eingegeben werden, muss beachtet werden, dass Silben nicht automatisch erkannt werden. Aus diesem Grund muss die Silbentrennung mit Bindestrichen mit angegeben werden (z. B. Sil-ben-rät-sel).

*Kästchenwörter* werden wie folgt beschrieben (<https://www.raetsel-fuer-kinder.de/kaestchenwoerter/>):

Bei Kästchenwörtern werden die einzelnen Buchstaben als rechteckiger Umriss dargestellt, also als Kästchen, das der maximalen Breite und Höhe des Buchstaben entspricht. Viele Merkmale lassen sich einer

bestimmten Gruppe von Buchstaben zuordnen (z. B. könnte ein nach unten verlängertes Kästchen je nach Breite entweder ein j oder ein p, q, g bzw. y sein). Anhand der Kombination dieser Merkmale erkennt man bei einem genauen Vergleich schnell, welches Kästchenwort zu welchem der vorgegebenen Wörter passt. [...] Bei diesen Kinderrätseln ist die Schwierigkeitsstufe von vielen Faktoren abhängig. Wenige Wörter unterschiedlicher Länge zuzuordnen fällt natürlich leichter, als viele Wörter mit gleicher Länge und ähnlichen Buchstaben. Die Kästchenwörter lassen sich zusätzlich erschweren, wenn man die Punkte bei Umlauten, i und j versteckt bzw. in das Kästchen mit aufnimmt. Falls Sie zu wenig oder zu ähnlich aufgebaute eigene Wörter eingeben, werden diese automatisch durch zufällige Wörter ergänzt / ersetzt, um auf die Anzahl 5, 7 oder 9 zu kommen, die für ein Rätselblatt benötigt wird.

Die gefundenen Wörter dienen oft als Ausgangspunkt für Sätze und Texte, die die Lernenden anschließend selbst allein, in Paaren oder Kleingruppen schreiben. Die gefundenen Wörter können auch nach grammatischen Kategorien (z. B. nach Genus oder Numerus, nach Zeitform) geordnet werden, was zur Bewusstmachung der grammatischen Phänomene überleiten kann.

Die mit diesen Spielen (re)aktivierten lexikalischen Einheiten werden danach beim Sprechen oder Schreiben produktiv gebraucht. Dafür eignen sich weitere spielerische Aktivitäten wie Wechselspiele, Rollenspiele oder Handlungsspiele. Beim *Wechselspiel* arbeiten die Lernenden in Paaren. Sie bekommen interaktive Arbeitsblätter (mit Informationslücken und nützlichen Redemitteln). Sie stellen sich gegenseitig Fragen und notieren sich die bekommenen Antworten. Am Ende vergleichen sie ihre Arbeitsblätter, um ihre Lösungen zu kontrollieren. Diese Aktivität fördert das freie Sprechen durch Partnerübungen, festigt und automatisiert grammatische Strukturen und bietet Dialogaufgaben für Sprachlernende.

In *Rollenspielen* werden die Situationen simuliert. Die Lernenden übernehmen konkrete Rollen wie z. B. Reporter/Reporterin, Art/Ärztin, Kellner/Kellnerin und führen die rollen- und situationsadäquaten Sprachhandlungen nach Vorgaben oder in freier Gestaltung aus. Dieses Spiel bereitet die Lernenden einerseits auf reale Lebenssituationen vor. Andererseits hilft es, Sprechhemmungen abzubauen. Ähnlich funktionieren die *Handlungsspiele*, bei denen die Lernenden oft in Paaren arbeiten und versuchen beispielsweise einen Termin zu vereinbaren, eine Party zu organisieren oder eben Wege zu erfragen bzw. zu beschreiben.

Beim Spiel-Einsatz im Unterricht sollen immer *drei Phasen* geplant werden:

- Vorbereitung
- Durchführung und
- Auswertung.

In der *Vorbereitungsphase*, die teilweise zu Hause stattfindet, sollen Lehrende folgende Fragen beantworten (in Anlehnung an Grätz 2001: 8):

- Welche sprachlichen, sozialen und emotionalen Ziele sollen mit dem Spiel erreicht werden? (Ziele)
- Entspricht das ausgewählte Spiel der Altersstufe, dem Sprachniveau, den Interessen und Lernverfahren der Lernenden? (Zielgruppe)
- Welche Vorkenntnisse und Erfahrungen müssen die Lernenden mitbringen? (Vorkenntnisse)
- Wie lauten die Spielregeln? Sind die Regeln einfach, klar, einsichtig und praktikabel? (Spielregeln)
- Wer übernimmt die Spielleitung? (Spielleitung)
- Müssen Spielgruppen bestimmt werden? (Sozialform)

- Welche Spielmaterialien, Requisiten oder sonstige Hilfsmittel müssen bereitgestellt werden? (Materialien)

Im Unterricht werden die *Spielregeln* eingeführt und erklärt. Da stellt sich oft die Frage, in welcher Sprache die Regeln erklärt werden sollen. Aufgrund meiner Erfahrungen bin ich der Ansicht, dass die Spielregeln auch im Früherwerb in der Zielsprache erklärt werden können. Die Lehrperson kann evtl. mit Hilfe einer Handpuppe den Anfang machen und das Spiel exemplarisch vorführen. Ein Kind, das die Regeln verstanden hat, kann sie den anderen in der Erstsprache der Lernenden zusammenfassen. Lernende, die schon in der Fremdsprache lesen können, lesen die Regel gemeinsam und bei Fragen wiederholt die Lehrperson mit anderen Worten die Regel / Teile der Regel. Am besten ist es, wenn sie Beispiele gibt, um einen Teil der Regel zu konkretisieren.

Wenn die Regeln geklärt wurden, wird das Spiel *durchgeführt*. Die Lehrperson spielt evtl. mit. Auf auftauchende Fehler soll erst nach dem Spiel eingegangen werden, denn das Spielgeschehen darf nicht gestört werden. Anschließend wird das Spiel *ausgewertet*. Dabei wird besprochen, wie das Spiel den Lernenden gefallen hat, wer gewonnen hat, was den Lernenden evtl. Schwierigkeiten bereitet hat, was sie beim Spiel gelernt haben. In dieser Phase werden auch die typischen Fehler besprochen und korrigiert.

## 5. Kreatives Schreiben

Ich teile die Meinung von Gabriele Pommerin (1996: 9), die besagt, dass beim Kreativen Schreiben die Lernenden „mithilfe weniger und einfacher syntaktischer Muster und mit einem geringen Wortschatz, relativ schnell zu geschlossenen und aussagekräftigen Texten gelangen, die sehr viel von den Lebenseinstellungen, Ängsten und Wünschen der Schreibenden zum Ausdruck bringen“. Sie (Pommerin 1996: 11 f.) teilt die Verfahren des Kreativen Schreibens in vier Kategorien ein:

- assoziative Verfahren
- Schreiben nach (literarischen) Textvorlagen
- Schreiben nach visuellen Vorlagen
- Schreiben nach Musik.

Bei den *assoziativen Verfahren* werden zuerst *Schlüsselwörter* zum jeweiligen Thema *in einem Cluster* gesammelt. Deshalb wird dieses Verfahren auch Cluster-Verfahren, Clustern oder Clustering genannt. Es ist im Grunde genommen eine Brainstorming-Methode, die einer Mindmap ähnlich funktioniert. Es beginnt mit dem sog. Cluster-Kern, der ein einzelnes Wort oder eine Phrase ist, der in der Mitte eines Blattes notiert wird. Der Cluster-Kern wird umkreist. Vom Kreis ausgehend notieren die Lernenden ihre Assoziationen zum Thema, die sie wieder umkreisen und mit der vorangehenden Assoziation durch einen Strich verbinden. Jede neue Assoziationskette setzt wieder beim Cluster-Kern an. Anhand des Clusters schreiben dann die Lernenden ihren Text, der am Ende in Gruppen oder im Plenum vorgelesen und diskutiert wird.

Als *Textvorlage* werden (un)gewöhnliche Vergleiche (z. B. *Mein inneres Wetter ist heute...*) oder motivierende Schreibanfänge (z. B. *Wäre ich der Wind.../Mein Lebensalphabet*) angege-

ben. *Literarische Textvorlagen* ermöglichen den Lernenden ein Märchen zu Ende zu schreiben, Gedichte umzuschreiben, Texte zu dramatisieren oder evtl. Lebensgeschichten für unbekannte Personen zu erfinden. Als *visuelle Vorlagen* können Bilder, Fotos, abstrakte Bilder, Kinderzeichnungen oder Skulpturen vorgelegt werden. Fürs *Schreiben nach Musik* eignet sich sowohl klassische als auch moderne, meist instrumentale Musik. Die Lernenden lassen sich durch Bilder oder Musik inspirieren. Sie sammeln ihre Eindrücke (evtl. als Cluster) und schreiben ihren Text dazu.

Für den *Anfängerunterricht* empfehlen sich solche Formen des Kreativen Schreibens, wo die Lernenden noch mehr Hilfe zur Textproduktion bekommen. Sie können beispielsweise Geheimschriften erstellen bzw. entschlüsseln oder nach vorgegebenen Gedichtformen auf Deutsch dichten. Im Weiteren werden repräsentative Beispiele aus meiner eigenen Unterrichtspraxis angeführt, die meiner Erfahrung nach die lexikogrammatische Kompetenz der Lernenden mit Erfolg entwickeln.

### 5.1. Geheimschriften

Als wichtiger Übungsgrundsatz wurde genannt, dass Übungen motivierend und differenzierend angelegt werden sollen. Eine mögliche Form dafür bietet die *Geheimschrift*. Lernende entschlüsseln gern Geheimcodes und erstellen ebenso gerne selbst verschlüsselte Nachrichten mit

- einem selbst erstellten ABC
- Zahlen-Code
- dem verdrehten ABC
- Wort-/Satzschlangen
- Trenn-Code
- der Spiegelschrift
- einer Geheimtinte.

Bei einem *selbst erstelltem ABC* wird ein eigenes Alphabet mit irgendwelchen Zeichen kreiert: Für jeden Buchstaben bzw. jede Zahl, die verwendet wird, steht ein spezielles Zeichen. Die Leser\*innen der Nachricht müssen nun einzelne Zeichen den Buchstaben zuordnen, um die gesamte Nachricht zu entschlüsseln. Als Differenzierung kann ein Beispielwort als Lösungshinweis oder das ganze selbst erstellte ABC angegeben werden. Eine Variante des selbst erstellten ABC ist der *Zahlen-Code*. Dabei wird für jeden Buchstaben eine Zahl eingesetzt: A=1, B=2, C=3 usw. (Abbildung 8).<sup>7</sup>

|                                                   |
|---------------------------------------------------|
| 4 5 21 20 19 3 8    13 1 3 8 20    19 16 1 19 19! |
|---------------------------------------------------|

Abbildung 8. Geheimschrift mit Zahlen-Code

<sup>7</sup> Lösung: DEUTSCH MACHT SPASS!

Das ABC kann auch *verdreht* werden. In diesem Fall wird das Alphabet in umgekehrter Reihenfolge verwendet: A=Z, B=Y, C=X usw. (Abbildung 9).<sup>8</sup> Um diesen Geheimcode leichter knacken zu können, kann ein kleiner Hinweis gegeben werden, z. B. „*Unlösbar? Keineswegs, denn A=Z und Z=A.*“ Auf diese Weise werden nicht nur Lexik und Grammatik, sondern auch Rechtschreibkompetenz trainiert.

WVFGHXS EVIYRMWVG.

Abbildung 9. Geheimschrift mit verdrehtem ABC

In den *Schlangensätzen* werden Wörter bzw. Sätze ohne Trennung angegeben (Abbildung 10). Die Leser\*innen der Nachricht sollen die Schlangensätze in Wörter zerlegen und richtig aufschreiben. Mit Schlangensätzen wird einerseits das Erkennen von Wortgrenzen trainiert, andererseits werden die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen sowie die Zeichensetzung im Satz geübt.<sup>9</sup>

DieZugspitz<sup>s</sup> ist<sup>e</sup> derhöchsteBergDeutschlands.

Abbildung 10. Schlangensatz als Geheimschrift

*Trenn-Code* heißt, dass in der zu kodierenden Nachricht immer der letzte Buchstabe eines Wortes an den Anfang des nächsten Wortes verschoben wird (Abbildung 11).<sup>10</sup>

DI EDEUTSCH EMÄRCHENSTRASS EIS TEIN EFERIENSTRASS EIN  
DEUTSCHLAND.

Abbildung 11. Geheimschrift mit Trenn-Code

Stattdessen kann auch die Technik verwendet werden, dass im Text die Wörter so angegeben werden, dass der erste und letzte Buchstabe am richtigen Platz, alle anderen durcheinandergebracht sind (Abbildung 12).<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Lösung: DEUTSCH VERBINDET.

<sup>9</sup> Lösung: Die Zugspitze ist der höchste Berg Deutschlands.

<sup>10</sup> Lösung: DIE DEUTSCHE MÄRCHENSTRASSE IST EINE FERIENSTRASSE IN DEUTSCHLAND.

<sup>11</sup> Lösung: Das Matterhorn ist das Wahrzeichen der Schweiz.

Das·Mertathron·ist·das·Wharzecihen·der·Swcehiz.¶

Abbildung 12. Geheimschrift mit durcheinandergebrachten Buchstaben

Bei *Spiegelschrift* wird die zu verschlüsselnde Nachricht gespiegelt auf ein Blatt Papier geschrieben (Abbildung 13). Es ist nicht einfach, weil sich nicht nur die Buchstabenfolge (hinten = vorne), sondern auch die horizontale Ausrichtung ändert.<sup>12</sup>

Steiermark ist das Grüne Herz Österreichs

Abbildung 13. Geheimschrift mit Spiegelschrift

Texte werden auch dann geheimnisvoll, wenn sie mit einer *unsichtbaren Geheimtinte* geschrieben werden. Als Geheimtinte lassen sich unsichtbare Flüssigkeiten (Milch, Zitronensaft und Essig) anwenden. Mit der unsichtbaren Flüssigkeit wird auf ein weißes Blatt Papier eine geheime Botschaft geschrieben. Nachdem die Tinte getrocknet wird, kann die Nachricht geschickt werden. Der/Die Empfänger\*in kann sie erst lesen, wenn er/sie sie mit Hilfe von Hitze (z. B. Bügeleisen, Föhn, Kerze) sichtbar macht. Im Internet sind kurze Erklärvideos zu finden, die den Ablauf darstellen. Wird anschließend besprochen, woran es liegt, dass die Botschaften mithilfe von Hitze sichtbar werden, wird auch dem fächerübergreifendem Lernen Rechnung getragen. Die Lernenden erweitern ihr Wissen, indem sie herausfinden, warum sich die Geheimtinte braun färbt (durch die Hitze verkohlen die kleinen Zuckermoleküle, die in den Flüssigkeiten vorhanden sind und die Schrift wird in brauner Färbung sichtbar).

## 5.2. Gedichtformen

In meinem Unterricht verwende ich gern Gedichtformen, bei denen die Lernenden noch mehr Hilfe zur Textproduktion bekommen. Repräsentative Beispiele sind dafür das *Elfchen* (Abbildung 14) oder das *Rondell* (Abbildung 15).

bunt  
die Blätter  
auf den Bäumen  
Ich mag bunte Blätter.  
Herbst

Abbildung 14. Ein Herbst-Elfchen von mir (T. S.)

<sup>12</sup> Lösung: Steiermark ist das Grüne Herz Österreichs.

- |                                     |
|-------------------------------------|
| 1. Es wird kälter.                  |
| 2. Der Herbst ist da!               |
| 3. Die Blätter werden bunter.       |
| 4. Es wird kälter.                  |
| 5. Die Kinder sammeln Kastanien.    |
| 6. Die Tiere machen sich winterfit. |
| 7. Es wird kälter.                  |
| 8. Der Herbst ist da!               |

Abbildung 15. Ein Herbst-Rondell von mir (T. S.)

In einer anderen Publikation (Sárvári 2022: 115) beschrieb ich diese zwei Gedichtformen folgendermaßen:

Ein „**Elfchen**“ ist ein Gedicht, das sich aber nicht reimen muss. Es besteht aus **11 Wörtern und 5 Zeilen** wie folgt:

1. Zeile: Ein Wort (eine Farbe oder eine Eigenschaft)
2. Zeile: Zwei Wörter (ein Gegenstand oder eine Person mit Artikel)
3. Zeile: Drei Wörter (Wo und wie ist der Gegenstand, was tut die Person?)
4. Zeile: Vier Wörter (etwas über sich selbst schreiben)
5. Zeile: Ein Wort (als Abschluss des Elfchens).

Eine andere Gedichtform ist das **Rondell**. Es besteht aus **8 Sätzen**. Hier haben die Zeilen 1, 4, 7 den gleichen Inhalt und auch die Verse 2 und 8 sind gleich. Alle anderen Verszeilen, also 3, 5, 6, beinhalten Ergänzungen zum Hauptthema des Gedichts. (Hervorhebung im Original)

Ich finde auch die folgende Idee von Ivanová (1997: 17) gewinnbringend. Die Lernenden schreiben nach dem Muster Gedichte mit anderen für sie bekannten Verben (Abbildung 14). Ivanová nennt das „*Verb im Gedicht*“. Dabei wird die Verbkonjugation nicht einfach mechanisch geübt, sondern die Lernenden gehen mit ihrem Wortschatz kreativ um. Ich rege meine Lernenden an, auch im Wörterbuch nachzuschlagen, wenn sie das passende Wort nicht kennen oder nicht sicher sind, wie das ausgewählte Verb konjugiert wird. Dieses Gedicht lässt sich auch in anderen Zeitformen erstellen.

|                    |                |
|--------------------|----------------|
| Ich frage          | Ich _____      |
| du fragst          | du _____       |
| er fragt           | er _____       |
| sie fragt          | sie _____      |
| wir fragen         | wir _____      |
| ihr fragt          | ihr _____      |
| sie fragen         | sie _____      |
| und wer antwortet? | und wer _____? |

Abbildung 14. Verb im Gedicht (nach Ivanová 1997: 17)

Als literarische Textvorlagen, nach denen die Lernenden kreativ schreiben können, dienen meines Erachtens auch *Gedichte der Konkreten Poesie*. Konkrete Poesie ist eine bedeutsame Richtung moderner Poesie. Bekannte deutschsprachige Vertreter\*innen dieser Poesie sind u. a. Ernst Jandl, Renate Welsh, Timm Ulrichs, Burckhard Garbe und Eugen Gomringer, der als Begründer der Konkreten Poesie gilt. Die Variante der Konkreten Poesie, die Wortbedeutung auch grafisch, visuell darstellt und sog. Wortbilder schafft, wird auch im DaF-Unterricht gern verwendet. Das vielleicht meist zitierte Beispiel dieser Art ist das „Gedicht“ von Reinhard Döhl (1972)<sup>13</sup> (Abbildung 15):



Abbildung 15. Apfel mit Wurm von Döhl

Am *Bildgedicht* von Döhl lässt sich erkennen, dass es hier um einen (vereinfachten) Apfel geht. Döhl wiederholte innerhalb des vereinfachten Apfel-Umrisses das Wort ‚Apfel‘ so lange, bis es tatsächlich die Form eines Apfels erreichte. Bei genauem Hinschauen kann aber ein anderes Wort entdeckt werden, das sich im Apfel versteckt hat: das versteckte Wort ist *Wurm*. Deshalb hat das Gedicht den Titel „Apfel mit Wurm“. Als Parallelgedicht dazu erstellten die Lernenden Gedichte mit den Überschriften „Birne mit Wurm“, „Pflaume mit Wurm“ oder „Kirsche mit Wurm“. Dabei wiederholten sie innerhalb des vereinfachten Birne-/Pflaume-/Kirsche-Umrisses das Wort *Birne/Pflaume/Kirsche* so lange, bis es tatsächlich die Form einer Birne/Pflaume/Kirsche erreichte. Auch das Wort ‚Wurm‘ wurde im jeweiligen Obst versteckt.

Bildgedichte eignen sich besonders gut dafür, die eigene Kreativität zu entfalten. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Es wird nicht in Strophen geschrieben und die Verse müssen sich auch nicht reimen. Einzelne Buchstaben und Wörter werden herausgegriffen und es wird eine Art „Wortbild“ gestaltet. Mit diesen Gedichten können die Lernenden ihren Wortschatz vertiefen und die korrekte Rechtschreibung trainieren.

## 6. Fazit

Wortschatz und Grammatik sind wichtige sprachliche Mittel, die im Fremdsprachenunterricht oft getrennt vermittelt werden. Ich gehe aber davon aus, dass sie als eine vernetzte Einheit betrachtet werden und dementsprechend integriert und holistisch vermittelt werden sollen. Dafür

<sup>13</sup> Quelle: Reinhard Döhl: Apfel. In: Gomringer, Eugen (Hg.)(1972): Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 38.

verwende ich die Bezeichnung Lexikogrammatik bzw. lexikogrammatische Kompetenz. Im vorliegenden Beitrag wurden nach einer theoretischen Einführung meiner eigenen Unterrichtspraxis entnommene Beispiele erörtert, die die Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz der Sprachlernenden ermöglichen.

Es wurde gezeigt, dass die integrierte, ganzheitliche Vermittlung und Übung mithilfe von Sprachlernspielen, Techniken des Kreativen Schreibens oder mit Gedichten der Konkreten Poesie sogar im Anfängerunterricht möglich ist. Auf diese Weise werden die Sprachlernenden kreativ, sie experimentieren mit der (neuen) Sprache, sie lassen sich etwas Neues einfallen und dadurch erweitern sie ihr Horizont. Das oft mühselige Üben verwandelt sich in eine kreative Lernaktivität, die auch Spaß macht. Die kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz dient im Weiteren der Entwicklung der Sprachrezeption und der Sprachproduktion und trägt dadurch zur Entfaltung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden bei, die – wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde – als oberstes Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts gilt.

## Literatur

- Aguado, Karin/Warneke, Dagmara (2021): Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 64, S. 3–12.
- Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 22).
- Dauvillier, Christa/Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 28).
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2023): Quo vadis, közmondás? Gondolatok a frazeodidaktikai alapelvekről a német mint idegen nyelv oktatásában. In: Hrisztova-Gotthardt, Hrisztalina/Varga, Melita Aleksa/Mieder, Wolfgang (Hg.): *Diligence Brings Delight. A Festschrift in honour of Anna T. Litovkina on the occasion of her 60th birthday*. Osijek: Josip Juraj Strossmayer University (= Online Supplement Series of Proverbium, Volume 2: 2003), S. 209–228.
- Dreke, Michael/Lind, Wolfgang (2018): *66 Wechselspiele für die interaktive Partnerarbeit*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Elis, Franziska (2017): Kreativität. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 177–179.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktionen*. München: Klett-Langenscheidt (= dll: Deutsch lehren lernen 4).
- Gósy, Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Grätz, Roland (2001): Vom Spielen, Leben, Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 21, S. 5–8.

- Ivanová, Maria (1997): Grammatik – ein Kinderspiel. In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich* 15, S. 17–22.
- Lohfert, Walter (1982): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Ismaning: Hueber.
- Long, Michael (1991): Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: De Bot, Kees/Ginsberg, Ralph B./Kramsch, Claire (Hg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: Benjamins, S. 39–52.
- Nation, Paul (2007): The Four Strands. In: *Innovation in Language Learning und Teaching* 1(1), S. 2–13.
- Nation, Paul/Newton, Jonathan (2009): *Listening and Speaking*. London/New York: Routledge.
- Neveling, Christiane (2017): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 250–251.
- Pommerin, Gabriele (1996): *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Sárvári, Tünde (2022): *Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende*. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2023): *Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Szeged: JGYFK.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen (= dll: Deutsch lehren lernen 1).
- Scherfer, Peter (1989): Vokabellernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 23(98), S. 4–10.
- Schwarz, Eveline (2020): *55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Segermann, Krista (2006): Das Jenaer Reformkonzept „Innovativer Französischunterricht“. In: Ludwig, Heidrun (Hg.): *Fünf Jahre Zentrum für Didaktik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Will Lütgert*. Jena: Zentrum für Didaktik, S. 113–122.
- Thaler, Engelbert (2008): Lexiko-Grammatik. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3. S. 58.

### Internetquellen

Kinderrätsel-Generator: <https://www.raetsel-fuer-kinder.de/> (letzter Zugriff: 30.04.2023)

Suchsel-Generator: <http://suchsel.bastelmaschine.de/> (letzter Zugriff: 30.04.2023)

Trimino-Generator: <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php> (letzter Zugriff: 30.04.2023)