

Der Einsatz von Spielen in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener

Kursleiter¹, die im DaF-Bereich tätig sind und einen Alphabetisierungskurs in der Zweitsprache Deutsch anbieten wollen, stellen schnell fest, dass erschreckend wenig Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht. Die Lehrwerke für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern sind in der Anzahl recht überschaubar und selbst bei deren Einsatz bleibt es dennoch nicht erspart, zusätzliches Material herstellen oder kopieren zu müssen. Fester Bestandteil der Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch² ist daher die Konzeption und Herstellung von Unterrichtsmaterialien. Im Folgenden wird erörtert, inwieweit sich das Lernspiel auch im Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch einsetzen lässt und welche Faktoren bei dessen Konzeption/Herstellung berücksichtigt werden sollten. Da zu diesem Thema im Bereich der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. keine wissenschaftliche Diskussion stattgefunden hat, lohnt es auch, über den eigenen Tellerrand zu schauen: Insbesondere die Methodik des Fremdsprachenunterrichts kann diesbezüglich sehr brauchbare Anstöße geben.

Das Spiel im Fremdsprachenunterricht

Die meisten Autoren, die sich mit dem Einsatz des (Lern-)Spiels im Fremdsprachenunterricht beschäftigt haben, sehen sich vor dem Problem, keine *genaue* und *eindeutige* Definition geben zu können und ziehen es vor, sich dieser durch eine Liste von Merkmalen anzunähern. Auch der Versuch, das Spiel über das zu definieren, was es nicht ist,

also es durch seine Merkmale von anderen Tätigkeiten wie z. B. Arbeit oder im Unterricht vorkommende Übungsformen abzugrenzen, hat sich als nicht brauchbar erwiesen (Kleppin (1980, 9f.). Inbar / Stoll (1976) fassen die meisten Definitionsversuche in der Literatur zusammen und liefern eine Definition, in der *Spiel* und *spielerisches Verhalten* beschrieben werden. Die Definition subsumiert die am häufigsten genannten Wesensmerkmale sowohl des „Spiels“ als auch des „spielerischen Verhaltens“: „Spiele und spielerisches Verhalten sind freiwillige Aktivitäten; ihr Zweck ist ausschließlich Spaß oder Vergnügen. Sie sind wesentlich unproduktiv; sie bestehen in der Auseinandersetzung mit einer Aufgabe oder einem Gegner; sie sind symbolische Aktivitäten und an Regeln gebunden; sie sind willkürlich geschaffene Situationen mit klarer zeitlicher und räumlicher Abgrenzung von Aktivitäten des wirklichen Lebens“ (Inbar / Stoll (1976, 139). Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Spiel und spielerischem Verhalten führen die Autoren, beim Spiel, *das Vorhandensein von Regeln* und damit in hohem Maße den *Wettkampfcharakter* an (Inbar / Stoll (1976, 139). Lehmann (nach Hansen / Wendt 1990) definiert das Spiel über eine Sequenz von Tätigkeiten, für welche Folgendes gilt:

- Mindestens 2 Personen sind beteiligt.
- Es gibt Regeln, die teilweise das Verhalten der Spielenden bestimmen.
- Es gibt einen Zielzustand, den es durch Austauschhandel zu erreichen gilt.

Alexis Feldmeier leitet Sprach- und Alphabetisierungskurse an verschiedenen Einrichtungen und gibt Fortbildungen zur Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Zur Zeit arbeitet er an einer Dissertation zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.

- Es werden einige zentrale Gegenstände verwendet, die Substitute von anderen Gegenständen sind.
- Ihre Reihenfolge ist jedes Mal unterschiedlich.
- Unter Unsicherheit gefällte Entscheidungen bleiben sanktionsfrei.
- Die Spieler führen sie freiwillig fort.

In dieser Auflistung finden sich einige der von Inbar / Stoll (1976) beschriebenen Wesensmerkmale wieder; die Punkte 1, 3, 5 und 6 beschreiben jedoch Wesensmerkmale, die in der Definition von Inbar / Stoll (1976) nicht enthalten sind.

Aus dem Bereich der Kindererziehung ließen sich noch weitere Autoren zitieren, die ähnliche Definitionsansätze liefern; Hansen / Wendt (1990, 17) sehen jedoch aus andragogischer Sicht Schwierigkeiten in der Übertragung vieler dieser Definitionen, die das Kinderspiel und dessen Abhängigkeit von der kindlichen Entwicklung beschreiben, auf das Lernspiel im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Sie fordern daher die Verwendung ausschließlich „erwachsenengemäßer“ Spiele.

Auch *Dolle* u. a. (1983, 15) befassen sich mit dem Problem der Übertragbarkeit von Definitionsansätzen aus dem Bereich der Kindererziehung auf die Erwachsenenbildung und stellen hingegen fest, dass es „Momente im kindlichen Spiel gibt, die sich nicht prinzipiell von denen eines Erwachsenenspiels unterscheiden“. Die Autoren betrachten das Spiel als eine Form des Lernens und äußern folgende Vermutungen:

- Das Spiel bietet für den Erwachsenen, ebenso wie für das Kind, Möglichkeiten zu lernen.
- Das Spiel kann auch beim Erwachsenen Fantasietätigkeit auslösen.
- Das Spiel lässt für den Erwachsenen Probehandlungen zu, ohne dass diese negativ sanktioniert werden.
- Das Spiel ist unabhängig vom Alter durch Spannung und Entspannung gekennzeichnet und sollte Spaß machen.

Als Unterschied zwischen dem Kinder- und Erwachsenenspiel führen sie folgende Punkte an:

- Erwachsene erleben Entspannung bewusster. Sie suchen bewusst nach Möglichkeiten der Entspannung. Das Spiel könnte die Möglichkeiten bieten.
- Erwachsenenspiele sind komplexer in deren Regelmäßigkeit.
- Erwachsenenspiele sind weniger spontan (Zeit, Raum und Situation).
- Speziell für Sprachlernspiele gilt, dass diese vom Erwachsenen als solche erkannt werden. Spielziel und didaktisches Ziel werden erkannt *Dolle* u. a. (1983, 15).

Eine interessante Definition des Spiels gibt *Göbel* (1979), der sich bei seiner Auflistung von Wesensmerkmalen an normalen „Unterhaltungsspielen“ orientiert und die Bezeichnung Lernspiel nur dann als berechtigt sieht, wenn das im Unterricht eingesetzte Spiel auch außerhalb des Unterrichts als solches betrachtet würde. *Göbel* lenkt somit sein Augenmerk auf Gesellschaftsspiele,

die den Erwachsenen zugeordnet werden können. Er listet daher folgende Punkte auf:

- „Es ist (allgemein) *Unterhaltungsspielen* ähnlich.
- Es hat ein vom Lernziel verschiedenes Ziel.
- Der Zufall spielt eine Rolle.
- Es ist erheiternd.
- Es ist spannend.
- Es enthält Konkurrenz-Elemente, die aber wie eine Parodie auf die alltägliche Konkurrenzsituation wirken“ *Göbel* (1979, 64).

In dieser Definition ist der Faktor Zufall enthalten, was sich letztendlich auch aus der Orientierung an (oft vom Zufall abhängigen) Unterhaltungsspielen ergibt. In der Tat erfüllen viele dieser Spiele (wie z. B. Monopoly oder Mensch ärgere dich nicht) diese Kriterien. Andere Spielformen wie z. B. das für den DaF-Unterricht typische Rollenspiel erfüllen den ersten Punkt nicht.

Es stellt sich nun die Frage, *warum* das Spiel eingesetzt werden soll (welche Ziele der Kursleiter damit verfolgt) und *wann* der richtige Zeitpunkt zum Spielen da ist. *Göbel* gibt als Antwort auf das Warum, dass „man mit den Übungen in den einschlägigen Lehr- und Lernbüchern nicht zufrieden sein kann“ *Göbel* (1979, 61). Diese Aussage ist aus heutiger Sicht aber nicht mehr haltbar, da das Spiel in viele neue DaF-Lehrwerke längst Eingang gefunden hat. Der sicher am häufigsten genannte Grund für den Spieleinsatz ist Motivationssteigerung. Darüber hinaus werden oft folgende Gründe angeführt:

- Das Spiel wird zum Selbstzweck,
- es motiviert für zukünftige Handlungen in der Zielsprache und
- bewirkt durch positive Spielerfahrungen eine positive Veränderung der Einstellung zum Fach *Kleppin* (1980, 32).

In der Übertragung dieser Gründe auf die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen könnten sich Probleme ergeben. Ob das Spiel tatsächlich zum Selbstzweck wird, ist sogar

bezüglich seines Einsatzes im Fremdsprachenunterricht umstritten. Gerade die von *Dolle* u. a. (1983, 15) geäußerte Vermutung, Erwachsene würden (im Gegensatz zu Kindern) Spiel- und didaktisches Ziel unterscheiden können, widerspricht der Annahme, Spiel würde zum Selbstzweck. Ebenso fraglich ist eine mögliche Motivation für zukünftige Handlungen in der Zielsprache, da es in der Anfangsphase des Alphabetisierungsunterrichts hauptsächlich um die Vermittlung der Buchstabenkenntnisse geht. In Alphabetisierungskursen kann beobachtet werden, dass ein großer Teil der Lerner hauptsächlich damit beschäftigt ist, den schriftsprachlichen Anforderungen des Kurses zu genügen. Es ist daher zu bezweifeln, dass Spiele während der ersten Wochen eines Alphabetisierungskurses wirklich zu zukünftigen Handlungen (etwa im Sinne der Sprechakttheorie) in der (Schrift)Sprache Deutsch motivieren können. Sollte allerdings der Einsatz von Spielen im Alphabetisierungsunterricht zu einer abwechslungsreicheren Gestaltung des Unterrichts und zu einer positiven Unterrichtserfahrung bei den Teilnehmern führen, so scheint eine Verbesserung der Einstellung zum Alphabetisierungskurs vorstellbar.

Zusammen mit den Gründen für den Spieleinsatz wird oft im gleichen Atemzug der Begriff *Lernziel* gebraucht. *Kleppin* (1980, 21 ff.) fasst die am häufigsten genannten Lernziele zusammen, spricht sich aber gegen diesen Begriff aus. Für sie lassen sich Faktoren wie Spaß oder Motivation nicht als Lernziele angeben. Daher bevorzugt sie den Begriff *Effekte* und unterscheidet diese in:

1. Effekte, welche das Verhalten betreffen;
2. Effekte, welche die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten betreffen;
3. Effekte, welche die Vermittlung von Fakten und Inhalten betreffen;
4. Effekte zur Verminderung struktureller Defekte der Schule und des Fremdsprachenunterrichts.

Die Effekte, die unter Punkt 1 beschrieben werden, zählt *Kleppin* (1980, 12) zu den nicht operationalisierbaren Lernzielen beim Spieleinsatz. Aus diesem Grund bezeichnet sie die „Effekte zum Verhalten“ als *Nebeneffekte*. Diese „Effekte zum Verhalten“ wie die *Entwicklung der Persönlichkeit, die Förderung von Kooperationsbereitschaft oder der Empathiefähigkeit* etc. werden in Erfahrungsberichten über die Alphabetisierung deutscher und ausländischer Erwachsener ebenfalls genannt. Hier muss die Frage gestellt werden, ob diese Ziele auch in der Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern als *Nebeneffekte* betrachtet werden müssen. In keinem der Erfahrungsberichte zum Einsatz des Spiel im Fremdsprachenunterricht wird erwähnt, wie solche Ziele verfolgt werden können und wie festgestellt werden kann, ob sie erreicht wurden. In der Alphabetisierungsarbeit mit Deutschen werden über Beratungsgespräche die Umsetzung solcher Ziele verfolgt *Fuchs-Brüninghoff* (1983); vgl. auch *Wiegand* (1992) zur Rolle der Beratung in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Bei Ausländern sind zum größten Teil Beratungsgespräche auf Grund fehlender Deutschkenntnisse nicht möglich. Daher sind besonders für die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch die von *Kleppin* (1980) beschriebenen „Effekte zum Verhalten“ als *wünschenswerter Nebeneffekt* zu betrachten.

Die Effekte, die unter Punkt 3 beschrieben werden, können in der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. durch den Einsatz von (Lern-)Spielen nur bedingt erreicht werden. Um neuen Unterrichtsstoff einzuführen (z. B. Buchstabeneinführung in Anfänger-Alphabetisierungskursen oder die Einführung der Verbkonjugation im Präsens in fortgeschrittenen Kursen), eignen sich besser spielerische Übungen, während sich der Einsatz des Spiels besser zur Festigung / Wiederholung von schriftsprachlichen Kenntnissen eignet.

Im Zusammenhang mit dem von

Kemper (1984) entwickelten Fähigkeiten-Ansatz wären Spielkonzepte interessant, welche die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Punkt 2) fördern können. Gerade aber die gezielte Förderung von elementaren Fähigkeiten stellt jeden Kursleiter vor das grundsätzliche Problem, die bereits vorhandenen elementaren Fähigkeiten zu ermitteln, um durch sie fehlende Fähigkeiten auszubilden. Darüber hinaus lässt sich die Forderung, gezielt – d. h. individuell – Fähigkeiten zu fördern und das Spielen kaum verwirklichen, da in einer Spielrunde stets mehrere Teilnehmer mitspielen.³ Zum letzten Punkt 4 zählt *Kleppin* (1980, 16) Effekte wie:

- die Befreiung des Lehrers von der Notwendigkeit, die Leistungen der Schüler zu bewerten;
- kompensatorische Funktionen bei heterogenen Gruppen und
- Motivationssteigerung.

Diese Effekte dürften zum größten Teil auch auf die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen zutreffen und rücken den Einsatz von Spielen in ein viel versprechendes Licht. Bei stark verunsicherten Teilnehmern erlauben Spiele ein sehr gesichtswahrendes Korrekturverhalten. Der Kursleiter zieht sich weitestgehend zurück und überlässt den Teilnehmern die Korrektur ihrer eigenen Fehler. Auch für die oft notwendige Binnendifferenzierung bei stark heterogenen Gruppen bietet das Spiel Möglichkeiten. Gerade bei Spielen können Aufgaben innerhalb der Kleingruppen ausgehandelt und verteilt werden, so dass alle Teilnehmer entsprechend ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse gefördert werden.

Gleichzeitig mindern Faktoren wie Geschicklichkeit, Zufall oder strategisches Spielvorgehen die Wichtigkeit von schriftsprachlichen Kenntnissen für den Spielverlauf: Jeder kann wirklich gewinnen. Dadurch können auch die Teilnehmer, die im Vergleich zur Gruppe schriftsprachliche Defizite aufweisen, positive Unterrichtserlebnisse erfahren; möglicherweise tragen diese zu einer Motivationssteigerung bei.

Übertragbarkeit der Definitionen, Ziele und Gründe auf den Alphabetisierungsunterricht mit ausländischen Erwachsenen

In Bezug auf den Alphabetisierungsunterricht mit ausländischen Erwachsenen scheinen nicht alle oben genannten Gründe, Effekte, definitionskonstituierende Wesensmerkmale oder Ziele wichtig zu sein. Im Hinblick darauf, dass in der Fachliteratur über muttersprachliche Alphabetisierungsarbeit vor den Gefahren gewarnt wird, die der Spieleinsatz im Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen bringt (diese Warnungen beziehen sich auf den Unterricht mit funktionalen Analphabeten, vgl. *Rothenburg* 1984, *Leischel* 1997), sollte eins der wichtigsten Ziele **das Erwecken einer spielerischen Haltung beim Lerner** sein, sowie es *Hansen / Wendt* (1990) für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts gefordert haben. Aus demselben Grund sollten die Teilnehmer nicht einzeln gegen- oder miteinander spielen, da so bei Fehlern die Gefahr eines Gesichtsverlustes größer ist. Daher könnte nach dem Motto *Geteiltes Leid ist halbes Leid* die von *Lehmann* angeführte Forderung, dass mindestens zwei Personen am Spiel beteiligt sind, erweitert werden: **Es spielen nicht einzelne Teilnehmer, sondern mindestens zwei Gruppen (bestehend aus 2–4 Teilnehmern) gegen- oder miteinander**. Ebenfalls aus demselben Grund erscheint das von *Göbel* (1979) vorgeschlagene Unterscheidungsmerkmal, das Vorhandensein eines Unterrichtsspiels daran zu messen, ob dasselbe auch außerhalb des Unterrichts auch als solches betrachtet wird, prinzipiell richtig. Eine **Orientierung an Unterhaltungsspielen** für den Alphabetisierungsunterricht sollte maßgebend sein, da die Teilnehmer mit solchen Spielformen eher das Erwachsensein verbinden. *Rothenburg* (1984, 214f.) hebt hervor, dass Teilnehmer von Alphabetisierungskursen in der

Muttersprache Deutsch sehr deutlich zwischen kind- und erwachsenengerechtem Vorgehen im Unterricht unterscheiden. Durch den Einsatz von Spielen bestünde die Gefahr, dass sich die Kursteilnehmer auf eine Stufe mit Kindern gestellt ansehen. Aus diesem Grund ist bei der Konzepterstellung von Spielen zur Alphabetisierung Erwachsener eine Orientierung an Gesellschaftsspielen oder Brettspielen (z. B. Domino oder Kartenspiele) wünschenswert. Hierbei sollte der Faktor Zufall eine wichtige Rolle spielen. Spiele, die strategisches Vorgehen zulassen, können dazu beitragen, dass alle Teilnehmer eine Chance haben zu gewinnen. Beide Faktoren, **Zufall** und **Strategie**, sind häufig wichtige Hauptmerkmale von Unterhaltungsspielen (wie z. B. Monopoly). Des Weiteren wäre die **Ausbildung bestimmter elementarer Fähigkeiten** sinnvoll, sowie sie *Kamper* (1984) als Voraussetzung zur Erlernung der Schriftsprache und *Kleppin* (1980) bezüglich der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten beschrieben haben. Zu den elementaren Fähigkeiten gehören z. B. das auditive und das optische Differenzierungsvermögen. Problematisch ist wie schon erwähnt, dass zuerst die bereits vorhandenen Fähigkeiten bei den Teilnehmern ermittelt werden müssen, bevor die fehlenden ausgebildet werden können *Kamper* (1984, 1987).⁴ Die von *Kleppin* (1980) als Nebeneffekt betrachteten „Effekte zum Verhalten“ müssen im Alphabetisierungsunterricht eine sehr wichtige Rolle spielen. Ähnliche Ziele werden auch bei der Alphabetisierung deutscher funktionaler Analphabeten angeführt. Wie bereits bemerkt, ist die praktische Umsetzung dieser Ziele schwierig. Wie lässt sich z. B. die Entwicklung der Persönlichkeit messen? Die von *Kleppin* vorgebrachte Umschreibung dieser Ziele als *Nebeneffekt* scheint daher richtig zu sein. Vielleicht können positive Spielerlebnisse zu einer Umsetzung dieser Ziele führen. Ziele zum Verhalten sind z. B.: die Entwicklung der Persön-

lichkeit, Kooperationsbereitschaft, Empathiefähigkeit, Kreativität, **Angst- und Hemmungsabbau** *Kleppin* (1980, 21 ff.). Gerade der letzte Punkt ist für die Alphabetisierungsarbeit besonders wichtig; wünschenswert wäre auch **das Selbstwertgefühl der Teilnehmer zu stärken**, so wie es bei deutschen Analphabeten immer wieder gefordert wird. Bei deutschen Analphabeten ist dieses Ziel besonders wichtig, weil sie oft das Gefühl des Versagens haben. Bei Ausländern, die nie/kaum eine Schule besucht haben, ist dieses Gefühl möglicherweise nicht derart präsent. Dennoch haben viele dieser ausländischen Analphabeten in Deutschland erfahren müssen, dass sie nicht das können, was jedes Kind kann. Die Stärkung des Selbstwertgefühl kann aber nicht das Ziel eines Spiels sein; daher muss seine Verfolgung parallel zum Unterricht angestrebt werden. Lob und, soweit es die Sprachkenntnisse der Teilnehmer es erlauben, Diskussionen über Analphabetismus (ein probates Mittel, das bei deutschen Analphabeten angewendet wird) können helfen. Wünschenswert wären hier Beratungsgespräche.

Zum Abschluss soll noch auf mögliche Probleme hinweisen werden, die sich beim Einsatz von Lernspielen ergeben können. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf den zu erwartenden Transfer. Bezüglich des Spieleinsatzes bei Kindern äußert *Renner* (1995, 51) Bedenken und betont, dass in der Spielwirklichkeit geübte Fähigkeiten und Fertigkeiten sich möglicherweise nicht ohne weiteres in der „echten“ Wirklichkeit abrufen lassen. In Bezug auf Fremdsprachenunterricht hat *Ehnert* (1982, 204f.) die gleichen Bedenken geäußert. Ein weiteres oft angesprochenes Problem sind die verstärkt auftretenden Fehler und die Unvereinbarkeit von Korrekturmöglichkeiten und reibungslosem Spielablauf. *Kleppin* (1980, 34) gibt zu diesem Punkt drei Möglichkeiten der Korrektur an:

- Fehlerkorrektur nach dem Spiel (Zuschauer oder Kursleiter notieren die Fehler);
- der Kursleiter sollte schon in der Vorbereitungsphase korrigieren;
- der Kursleiter sollte nicht korrigieren, da Fehler auch ohne Korrektur mit der Zeit seltener werden.

Auch *Ehnert* (1982, 210) schlägt vor, bei einer geringen Zahl von sprachlichen Fehlern auf Fehlerkorrektur zu verzichten oder (am besten) in der Form einer Nachbesprechung mit Ton- und Videoaufnahmen auf die Fehler hinzuweisen. Eine weitere Option ist eine „Sammelkorrektur“, bei der zusammenfassend die häufigsten Fehler besprochen werden. Dadurch entfällt die Personalisierung und Bloßstellung der Teilnehmer. Im Bereich der Alphabetisierungsdidaktik und -methodik gibt es lediglich wenige Aufsätze, in welchem Spiele für die Alphabetisierung vorgestellt werden (vgl. *Rothenburg*, 1984; *Szablewski-Cavus*, 1992; *Fischer / Koch*, 1990; *Gehrt*, 1991; *Evans*, 1979; *Maurer-Kartal*, 1991); darin finden sich vereinzelt Hinweise auf die Schwierigkeiten, die der Einsatz von Spielen gerade im Alphabetisierungsunterricht mit sich bringen kann. Diese häufig geäußerten Bedenken haben nach Meinung *EVANS* (1979) ihren Ursprung in der subjektiven Einschätzung / Erfahrung der Kursleiter und Teilnehmer: „[...] many literacy workers feel uncomfortable about the idea of learning being fun. To them learning should involve hard work; learning is a valuable possession and has been achieved only by those who work long and hard; play is for children and is not serious; nothing of value can come from noisy, undisciplined play. These beliefs are widespread among both literacy workers and learners“ *Evans* (1979, 2).

Welche Bedeutung haben diese Kritikpunkte für die Alphabetisierungsarbeit mit Ausländern? Die schon oben erwähnte Gefahr der Infantilisierung und die damit verbundene mögliche ablehnende Haltung der Teilnehmer dem Spiel und schlimm-

stenfalls auch dem Unterricht gegenüber ist auch bei ausländischen Erwachsenen groß. Dass sich auch ausländische Teilnehmer schämen, kann oft im Alphabetisierungskurs erlebt werden: krampfhaft versuchen einige Teilnehmer, das was sie schreiben mit der freien Hand vor den Blicken der anderen Teilnehmer abzuschirmen. Im Verlauf des Kurses verlieren sie das Schamgefühl, wenn sie erkennen, dass alle anderen Teilnehmer aus dem gleichen Grund den Kurs besuchen: Sie wollen alle schreiben und lesen lernen. Beim Einsatz von Spielen im Alphabetisierungsunterricht muss die mögliche Scham der Teilnehmer berücksichtigt werden. Aus diesem Grund kommt der Hinführung zum Spiel eine entscheidende Rolle zu. Die Teilnehmer haben die unterschiedlichsten Erfahrungen nicht nur mit der deutschen Sprache und mit der Schrift, sondern auch mit dem Lernen und Spielen. Sie müssen das Spiel als eine Möglichkeit des Unterrichtens kennen lernen, aus der sie profitieren können. Dies könnte am besten durch eine spielerische Gestaltung des Unterrichts mit kurzen, einfachen Spielen oder mit spielerischen Übungen erreicht werden. Nach *Inbar / Stoll* (1976) unterscheiden sich diese zwei Unterrichtsformen durch das Vorhandensein von Spielregeln. Spiele können als spielerische Übungen eingesetzt werden, wenn der Wettkampfscharakter wegfällt.

Das verstärkte Auftreten von Fehlern kommt bei Spielen im Fremdsprachenunterricht vor, bei denen die Teilnehmer viel kommunizieren müssen, z. B. bei Rollenspielen oder Simulationen. Solche Spielformen sind in der Anfangsphase eines Alphabetisierungskurses nicht möglich. Zwar lernen die Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses zwangsläufig Deutsch, aber der Alphabetisierungskurs ist nicht wie bei einem Deutsch-Anfängerkurs konzipiert. Ein kurzer Vergleich zwischen einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache und einem Lehrwerk zur Alphabetisierung zeigt es sehr

deutlich: Im „*Alpha-Buch*“ *Brandt* u. a. (1997) geht es ausschließlich um die Buchstabenvermittlung; die Wörter, die im Lehrwerk als Beispiel für Buchstaben oder Silben benutzt werden, müssen selbstverständlich von den Teilnehmern gegebenenfalls gelernt werden. Auch wenn bei einigen Unterrichtskonzepten der Alphabetisierungsarbeit von Kommunikation gesprochen wird, liegt anfangs das Augenmerk auf der Buchstabenvermittlung, die oft in stiller Arbeit verläuft; schreiben lernt man durchs Schreiben, so wie es *Kamper* (1984) beschrieben hatte. Natürlich müssen die Teilnehmer z. T. miteinander sprechen, um ein bestimmtes Spielziel zu erreichen, so z. B. bei Quartettspielen: „*Hast du ein A?*“ etc. In solchen Spielen ist das Gesprochene Mittel zum Zweck, ein Vehikel um das Ziel des Spiels zu erreichen, aber nicht das didaktische Ziel. Das didaktische Ziel könnte die Ausbildung des optischen Differenzierungsvermögens oder die Festigung der Buchstabenkenntnis, sowie das Erlernen der in Büchern häufig benutzten Druckschrift sein: *A-a-a*. Bei Spielen, in denen Teilnehmer schreiben müssen, kann es ebenfalls vermehrt zu Fehlern kommen. Es sollte aber beachtet werden, dass das Schreiben während des Spiels nur ein Teilspekt des Ganzen ist; in der Regel müssen die Teilnehmer miteinander kommunizieren, sei es innerhalb der eigenen Gruppe oder der Spielrunde. Die in vielen Lehrwerken zur Alphabetisierung enthaltenen Übungen zur Buchstabenvermittlung sind im Vergleich deutlich schriftlastiger. Insgesamt spricht vieles dafür, dass die Fehlerquote bei solchen Spielen niedriger ist als bei normalen Übungen während des Alphabetisierungsunterrichts. Ein Beispiel für ein solches Spiel wäre das *Ertasten / Erraten von Holzbuchstaben*, bei dem Teilnehmer auch einzelne Buchstaben aufschreiben müssen. Bei sämtlichen Spielen sollte die Korrektur nicht vom Kursleiter vorgenommen werden, sondern von den anderen Mitspielern. Der Kurs-

leiter erfüllt bestenfalls eine Funktion als Schiedsrichter bei Buchstaben, Silben oder Wörtern, über deren richtige Schreibung sich die Spieler nicht einig werden. Es erübrigt sich ausführlich zu erläutern, warum jede vom Kursleiter vorgenommene Korrektur so gesichtswahrend wie nur möglich sein sollte. Für (spielerische) Übungen, wie z. B. *Wanddiktate*, hat *Kamper* (1988) eine durch den Teilnehmer selbst vorgenommene Korrektur vorgeschlagen, am besten durch den direkten Vergleich mit einer Vorlage.

Rahmenbedingungen zum Spieleinsatz im Alphabetisierungsunterricht

Es muss keinen Kursleiter wundern, wenn nach drei Monaten Intensivkurs ohne jemals von den typischen Einschleifübungen abgewichen zu sein, immer am „Lehrwerk“ *klebend*, der Versuch eines Lernspiels im Unterricht scheitert. Soll der Einsatz des Spiels erfolgreich verlaufen, so ist es notwendig, die Kursteilnehmer **langsam ans Spielen zu gewöhnen** und ihnen positive Spielerlebnisse zu ermöglichen. Dies kann dadurch erreicht werden, dass im Unterricht immer wieder kleine, einfache Spiele oder spielerische Übungen eingesetzt werden. Da im Alphabetisierungskurs auch sprachliche Kenntnisse vermittelt werden müssen, bieten sich gerade hier die im DaF-Bereich zahlreich vorhandenen Spiele an. Der Einsatz von Sprachlernspielen zur Vermittlung sprachlicher Kenntnisse im Alphabetisierungsunterricht hat hier zwei Vorteile. Zum einen können Spiele eingesetzt werden, in denen das Sprechen, und nicht das Schreiben oder Lesen, für den Spielverlauf wichtig ist. Auf diese Weise können ausländische Analphabeten ihre Deutschkenntnisse verbessern, ohne dass sie schriftsprachlich überfordert werden. Zum anderen haben positive Spielerlebnisse und das Gefühl, über Sprachlernspiele Deutsch gelernt zu haben, eine posi-

tive Wirkung auf die Einstellung zum Spieleinsatz bezüglich der Alphabetisierung. Die Verlagerung des Unterrichtsgeschehens auf sprachliche Aspekte kann auch sprachlich fortgeschrittenen Teilnehmer, die auf Grund sehr geringer schriftsprachliche Kenntnisse möglicherweise das Gefühl haben, der Gruppe (schriftsprachlich gesehen) hinterher zu hinken, zu positiven Erlebnissen und zur einer Aufwertung ihres Selbstwertgefühls innerhalb der Teilnehmergruppe führen.

Wichtig ist auch, **einen für das Spiel geeigneten Kursraum zu schaffen**. Leider macht die Unterrichtswirklichkeit Kursleitern diesbezüglich allzu oft einen Strich durch die Rechnung: „Der Lernort Schule ist räumlich und zeitlich nicht auf das Spielen eingestellt“ *Jansen* (1998, 7). In der Tat gibt es viele Kursräume, die sich nicht für das Spielen eignen (besonders bei Volkshochschulen finden Kurse oft in Schulräumen statt, die in der Regel zu viele und zu schwere Tische haben, nicht selten in Reihen aufgebaut).

Private Sprachschulen haben dagegen eher kleinere Räume, die oft *zugestellt* sind.

Es leuchtet ein, dass es Sitzordnungen und Sozialformen gibt, die eher ein spielerisches Verhalten beim Lerner ermöglichen als andere. *Wagner* (1977, 11) schlägt „spielspezifische“ Sitzordnungen vor:

- Plenum im Kreis oder Halbkreis, wobei die Teilnehmer sich gegenseitig sehen können (es befinden sich innerhalb des Kreises oder Halbkreises keine Tische, Stühle oder sonstiges),
- Kleingruppenarbeit und
- Diskussion (gegnerische Gruppen sitzen sich an Tischen gegenüber).

Mairose-Parovsky (1997) lässt die Auswahl von Sitzordnung und Sozialform etwas offener, fordert aber insgesamt für den Klassenraum: Bühnenähnlichkeit, ergonomische und leicht bewegliche Stühle und Tische *Mairose-Parovsky* (1997, 164f.). Die Forderung nach einem

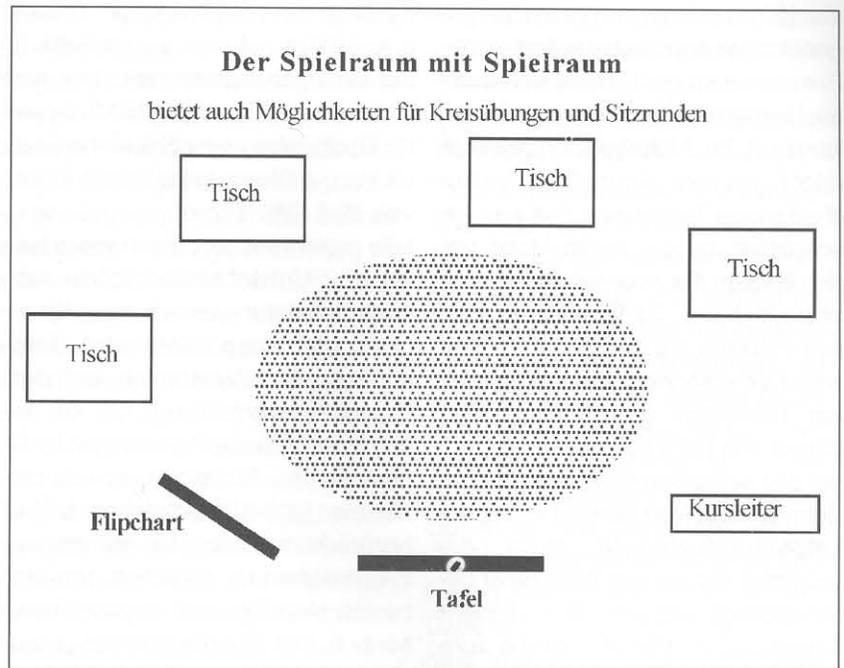


Abb. 1 (Vgl. *Mairose-Parovsky*, 1997, 165)

Kursraum, der gleichzeitig Spielraum sein soll (so wie er in der unteren Zeichnung dargestellt wird), dürfte aber an der Realität der meisten Sprachkurse vorbeigehen. In kaum einer Sprachschule wird es wohl derart große Räume geben. Dagegen erscheint die Forderung nach Mobilität realistisch zu sein. Der Kursleiter könnte einen Kursraum suchen (oder gestalten), der über die Kurszeit diese Voraussetzung erfüllt. Dies wäre hauptsächlich durch eine geringe Anzahl an Tischen zu verwirklichen. Verglichen mit Deutschkursen für Anfänger brauchen Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses ohnehin viel weniger Tischfläche; sie benutzen keine Wörterbücher, keine Grammatiken oder sonstige Nachschlagewerke. (Abb. 1)

Gerade im Bereich der Alphabetisierung kann der Kursraum für den Erfolg des Alphabetisierungskurses von großer Bedeutung sein; speziell für deutsche Analphabeten gilt, dass sie auf Grund ihres „persönlichen schulischen Versagens“ eine sehr negative Einstellung zu ihrer Schulzeit haben. *Romberg* fordert daher für Alphabetisierungskurse: „Die Kursräume sollten möglichst wenig Ähnlichkeit mit Schulklassen

aufweisen, um eine erwachsenengerechte Lernatmosphäre herzustellen und negative Erinnerungen der Teilnehmer an ihre Schulzeit möglichst zu vermeiden“ *Romberg*, (1993, 41).

Diese Forderung lässt sich nicht im Ganzen auf ausländische Analphabeten übertragen, da viele von ihnen ja nie eine Schule betreten und deshalb keine negativen Gefühle gegen die Institution Schule entwickelt haben. Es handelt sich aber bei den meisten Teilnehmern von Alphabetisierungskursen um erwachsene Menschen, die nicht wie Kinder behandelt werden sollten. Hierzu dürfte auch ein „erwachsenengerechter“ Unterrichtsraum gehören, in dem die Tische nicht in Reihen stehen und der nur Frontalunterricht zulässt.

Ein sehr wichtiger Faktor zur Förderung einer spielfreundlichen Atmosphäre ist **Bewegung**. Unabhängig von den Spielen sollten Übungen so oft wie möglich mit Bewegung verbunden werden. Beispiel hierfür ist die Übung „Diktat“. Nicht der Kursleiter sollte Buchstaben, Silben oder Wörter diktieren, das übernehmen am besten die Teilnehmer selbst, indem sie sich gegenseitig etwas diktieren. Bewegung kommt in die

Übung z. B. wenn sie als Wanddiktat oder als Interview gestaltet wird. Des Weiteren sollte im Unterricht versucht werden, **so viele Sinne wie möglich anzusprechen**. Die Teilnehmer sollen ihre Hände nicht nur zum Schreiben benutzen; sie sollen ertasten, bewegen, zusammenbauen, ihre Hände zur Kommunikation benutzen. Das Ertasten lässt sich realisieren, indem man den Unterricht etwas mehr von der Tafel abkoppelt: der Kursleiter kann Buchstabenkärtchen oder Holzbuchstaben verteilen. Bei Übungen, bei denen ein Teilnehmer oder eine Gruppe ratlos ist, neigen andere Teilnehmer dazu, das Ergebnis vorzusagen. Diese Teilnehmer können beispielsweise dazu angehalten werden, ihre Tipps nonverbal auszudrücken: Sie können ein C oder ein A mit der Hand formen, können Laute durch die Lippenbewegung andeuten (z. B. zusammengepresste Lippen als Tipp für ein M) etc. Auch das **Anfertigen von eigenem**

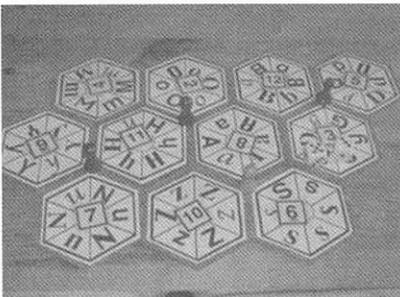


Abb. 2 Durch den Verzicht auf vorgefertigte Spielbretter kann das Spiel auf die wachsenden schriftsprachlichen Kenntnisse angepasst werden.

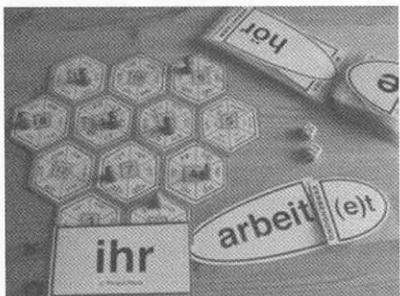
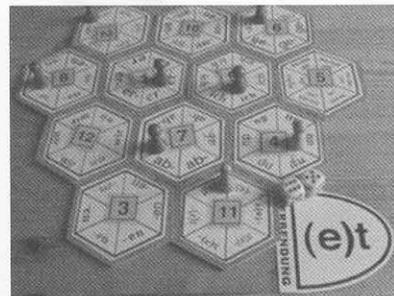


Abb. 3 Ein Spielbrett, das sich zusammenbauen lässt, kann ebenfalls zur Wiederholung und Festigung der sprachlichen Kenntnisse eingesetzt werden. Mit zunehmenden sprachlichen Kenntnissen, wird das Spiel komplexer. Auf diese Weise lassen sich die Konjugation im Präsens und die Verbvorsilben nach der Morphem-Methode üben.

Spielmaterial (z. B. Buchstaben aus dicker Pappe) kann Abwechslung in den Unterricht bringen und fördert die Ausbildung und Festigung von Fähigkeiten und Kenntnissen *Feldmeier* (in Vorb.).

Dies alles führt dazu, dass Teilnehmer den Unterricht nicht als etwas Starres wahrnehmen. Außerdem profitiert jeder Unterricht durch das Ansprechen mehrerer Sinne. In Deutschkursen, in denen in der Regel ein Lehrwerk benutzt wird, ist das kein Problem (die Lehrwerke sind heute so konzipiert). Im Alphabetisierungsunterricht aber benutzen Teilnehmer oft keine Lehrwerke. Meistens arbeiten sie mit Kopien (natürlich in schwarzweiß) und mit selbsterstelltem Material. Für Analphabeten sind Buchstaben völlig unbekannte Zeichen, zu denen sie keinen Bezug haben; es ist so als ob man als Europäer chinesische Zeichen voneinander unterscheiden und sich diese schließlich merken müsste. Je mehr Sinne angesprochen werden, je mehr Verbindungen zwischen den Buchstaben und der Welt der Teilnehmer hergestellt werden, desto einfacher fällt das Auswendiglernen.⁵ Zu einer besseren Gedächtnisleistung führen auch die Sprache wiederholende Bewegungen, die eine Mehrfachkodierung der Information darstellen *Engelkamp / Krumnacker* (1980).

Abschließend sollte auf die Bedeutung der Faktoren „Kursleiter“ und „Teilnehmer“ hingewiesen werden. Die oben beschriebenen Rahmen-



bedingungen stellen nur eine Orientierung dar. Sie sind keine Gesetze, die es zu befolgen gilt. Es soll nicht hier der Versuch unternommen werden, den Kursleitertypus zu beschreiben, der zu einer spielfreundlichen Atmosphäre beiträgt. Trotzdem ist eine bejahende Haltung des Kursleiters gegenüber Spielen im Unterricht die allerwichtigste Voraussetzung für deren erfolgreichen Einsatz *Evers* (1979). Eine ebenso wichtige und entscheidende Rolle fällt dem Teilnehmer zu. Es gibt Teilnehmer, die überhaupt nicht spielen wollen. Da kann der Kursleiter im höchsten Maße motivierend sein und die Rahmenbedingungen können bis zum letzten Punkt erfüllt sein: Wenn ein Teilnehmer auf Grund seiner Persönlichkeitsstruktur einen spielerischen Unterrichtsstil von vornherein ablehnt, ist der Einsatz von Spielen nicht durchsetzbar.

ANMERKUNGEN

- 1 Im Folgenden wird auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie KursleiterIn verzichtet und stattdessen durchgehend die männliche Form, z. B. Kursleiter, stellvertretend für die weibliche und männliche Form des Substantivs gewählt.
- 2 Im Folgenden wird der Begriff „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ mit „Alphabetisierung i. d. ZsD.“ abgekürzt.
- 3 Für eine Förderung von Fähigkeiten in Unabhängigkeit des Fähigkeitsstandes der Teilnehmer fehlt jedoch die wissenschaftliche Basis. Kamper (1987) kann auf Grund der Ergebnisse ihrer Untersuchungen auf die gezielte Förderung verzichten, da die von ihr untersuchten funktionalen Analphabeten große Defizite in fast nahezu allen Fähigkeitsbereichen aufwiesen. Eine solche Untersuchung ist aber für den Bereich der Alphabetisierungsarbeit i. d. ZsD. noch nicht wiederholt worden.
- 4 Eine sicher nicht sehr elegante Alternative sind Übungen / Spiele, durch welche eine Gruppe von Fähigkeiten gefördert wird; eine Art Rundumschlag mit der Hoffnung, dass sich dadurch die fehlenden Fähigkeiten ausbilden mögen.
- 5 Im Buch „Lernen können ja alle Leute“ von Mann (1990) findet sich ein illustriertes Alphabet, das im Gegensatz zu üblichen Anlautbildern (z. B. „AU“ und das Bild eines Autos) Situationen beschreibt, mit denen der Teilnehmer bestimmte Laute verbinden kann (z. B. der Buchstabe „H“ und das Bild eines Mannes, der seine Brille anhaut, um sie zu putzen).

LITERATUR

- Brandt, E.; Brandt, K.-H.; Frohn, B.: Das Alpha-Buch. Ein Alphabetisierungskurs. München: Max Hueber Verlag 1992.
- Dolle, A.; Kilian, U.; Zimmermann, B.: Spiele im Unterricht. In: Haller, I., Neuner, G. (Hrsg.), Kasseler Materialien 1 zur Ausländerpädagogik. Kassel 1983.
- Ehnert, R.: Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Jahr 1982, S. 204–211.
- Engelkamp, J.; Krumnacker, H.: Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Jahr 1980, Heft 4, S. 511–533.
- Evans, D. R.: Games and simulations in literacy training. Teheran 1979.
- Feldmaier, A.: Die Alpha-Box als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Voraussichtlich in: Deutsch als Zweitsprache, Heft 3, 2004 (in Vorbereitung).
- Fischer, V.; Koch, J.: Übungen im Alphabetisierungsunterricht. Lesen und Schreiben für ausländische Erwachsene. In: Materialdienst Alphabet, Ausgabe 8, Sprachverband DfaA e.V., Mainz 1990, S. gesamte Ausgabe.
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Lernberatung. Informationen, 1983, 4, S. 1–3.
- Gehrt, H.: Spielerische Übungen zur Grammatik und zum Schreiben. In: Materialdienst Alphabet, Ausgabe 9. Sprachverband DfaA e.V. Mainz 1991, S. 19–25.
- Göbel, R.: Lernen mit Spielen. PAS/DVV, Frankfurt / Bonn 1979.
- Hansen, M.; Wendt, M.: Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1990.
- Inbar, M.; Stoll, C. S.: Spiele und Lernen. In: Lehmann, J., Portele, G. (Hrsg.), Simulationsspiele in der Erziehung. Basel 1976.
- Jansen, P.: Spielen – auch im Unterricht. Ganzheitliche Erfahrungen machen. In: Schulmagazin 5-10, 4/1998, S. 4–7.
- Kamper, G.: Erste Grundlinien der theoretischen Fundierung eines „Fähigkeiten-Konzepts“. In: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung II. PAS/DVV, Bonn 1984, S. 44–59.
- Kamper, G.: Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 1. Berlin: Systemdruck GmbH 1987.
- Kamper, G.: Wer sucht und findet die Fehler? Vom Umgang mit Rechtschreibfehlern. In: Alfa-Rundbrief, 1988, 8, S. 19–21.
- Kleppin, K.: Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1980.
- Leischel, K.: Lernverhalten in der Alphabetisierung. Alfa-Rundbrief, 1997, 34, S. 11–13.
- Mann, I.: Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Weinheim / Basel: Beltz Verlag 1990.
- Mairose-Parovsky, A.: Transkulturelles Sprechhandeln. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften 1997.
- Maurer-Kartal, A.: Ein Quartett für den Les- und Schreibunterricht. Materialdienst Alphabet, Heft 9, Dezember 1991, Sprachverband DfaA. e.V., S. 26–37.
- Renner, M.: Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau 1995.
- Romberg, S.: Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993.
- Rothenburg, J.: Spiele im Lese-Schreib-Unterricht mit Erwachsenen. In: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung, Band 7. Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung II. PAS/DVV, Bonn – Frankfurt a.M. 1984, S. 214–236.
- Szablewski-Cavus, P.: Das Domino-Spiel-Zuordnungen als spielerische Übungen. In: Materialdienst Alphabet, 1992. Ausgabe 11. Sprachverband DfaA e.V. Mainz. Auch erschienen in: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Konzepte und Materialien. Beiträge zur Alphabetisierung 1996–1999. Sprachverband DfaA e.V., Mainz 1992, S. 4–17.
- Wagner, J.: Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 10. (1977).
- Wiegand, M.: Unterricht oder Beratungsgespräch? Die Kursleiterin als Beraterin und Gesprächspartnerin. In: Materialdienst Alphabet, Heft 11, Dezember 1992, Sprachverband DfaA. e.V., S. 2–3.

Kontaktadresse: Schlosshofstr. 122, 33615 Bielefeld, Tel.: 0521-893747,
alexis.feldmaier@uni-bielefeld.de.