

DIE BRAINSTORMING-METHODE ALS NICHT- TRADITIONELLER EINSTIEG IN DAS GRAMMATIK- KAPITEL DER PRÄPOSITIONEN BEI LOKALEN AUSDRÜCKEN

PATRIZIO MALLOGGI (PISA)

Le preposizioni rappresentano uno degli aspetti grammaticali più interessanti e caratteristici della lingua tedesca: nell'apprendimento di DaF, lo studio delle preposizioni caratterizza gran parte di tale processo, in virtù proprio dei numerosi ruoli semantici e sintattici che esse possono avere nella lingua tedesca. Il presente studio mira a fornire un contributo alla didattica del tedesco L2, in particolare all'apprendimento delle *preposizioni di luogo* tramite la tecnica del *brainstorming*, quale metodo didattico «non tradizionale». La studio empirico è stato effettuato su alunni di una classe seconda di scuola superiore apprendenti il tedesco come lingua seconda.

1. EINFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN

Wenn wir an unser eigenes Erlebnis beim Erlernen einer Fremdsprache, sei es im schulischen, sei es im universitären Bereich, zurückdenken, kommen uns oft gerade jene Aspekte der zu erwerbenden Fremdsprache in den Sinn, die besondere Auffälligkeiten oder Schwierigkeiten beinhaltet haben. Präpositionen gehören für viele DaF-Lernende dazu. Ihre Beherrschung und ihr Gebrauch stellen eine der Grundkompetenzen des Fremdsprachenlernens dar, da sie erlauben, den Inhalt einer Mitteilung mit wichtigen Angaben (z.B. Zeit-, Orts- und Modalangaben) zu bereichern (Duden 2009 – Band 4: 600). Die deutschen Präpositionen stellen einen jener Lernbereiche im

DaF-Unterricht dar, dessen Umgang auf Schüler und Studenten¹ nicht selten wie ein «Rätsel» wirkt: Der Lernende wählt oft die falsche Präposition beim Sprechen bzw. Schreiben, oder er missversteht deren Bedeutung beim Hören bzw. Lesen. Für die Schüler erfordert die korrekte Anwendung der deutschen Präpositionen mit ihren feinen Unterscheidungen und wechselnden Möglichkeiten ausgedehnte intensive Lernarbeit: Sie haben nämlich dabei zweierlei Aufgaben nachzukommen, d.h. auf der einen Seite müssen sie sich über die Bezeichnungsfunktion bzw. über die semantische Funktion von Präpositionen, auf der anderen Seite über ihre syntaktische Funktion, d.h. welchen Fall die Präpositionen jeweils regieren, Klarheit verschaffen. Für Lehrer gehören die Präpositionen zu den Unterrichtsbereichen, in denen sich Vermittlungsweisen unter dem Zeichen eines «traditionell» konzipierten Grammatikunterrichts als problematisch, da weniger erfolgreich, zeigen können.

Präpositionen stellen im deutschen Spracherwerb einen umfassenden Lernbereich dar; im vorliegenden Beitrag soll deshalb das Hauptaugenmerk eingrenzend auf den Gebrauch der Präpositionen in ihren lokalen Bedeutungen gerichtet werden. Meine Arbeit will eine «nicht-traditionelle» Methode für das Erlernen von Präpositionen aufzeigen. Diese Methode ist u. a. das Ergebnis der von mir angestellten Überlegungen hinsichtlich der Kernfrage, unter Berücksichtigung welcher didaktischen Methoden bzw. Mittel der Grammatikunterricht geplant werden muss, um ein schnelles und vor allem

¹ In diesem Beitrag wird durchgehend das generische Maskulinum gewählt, wobei die femininen Formen stets als einbezogen gelten sollen.

effektives Erlernen des Unterrichtsgegenstandes zu garantieren. Zur Zielsetzung dieser Arbeit halte ich das Brainstorming als «nicht-traditionelle» Einstiegsmethode zur grammatischen Könnensentwicklung bei den Lernenden für besonders geeignet, da die anfängliche «Begegnung» der Lernenden mit dem zu erwerbenden Lernstoff dadurch an besonderer Bedeutung gewinnt. Die im vorliegenden Beitrag präsentierten Ergebnisse zeugen von meiner diesbezüglichen Untersuchung. Die Datenerhebung wurde aus einem Unterrichtsausschnitt im Rahmen meiner Arbeit als Deutschlehrer der Sekundarstufe II gewonnen.

Im vorliegenden Beitrag soll zunächst ein Überblick über die Methoden der Grammatikvermittlung – bezogen auf den Gebrauch der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken – im DaF-Unterricht bzw. in den gängigen Lehrwerken gegeben werden (Abschnitt 2.). Daraufhin werden die theoretischen Grundlagen des Brainstormings mit Blick auf ihre konkrete Anwendung in dem Untersuchungsgegenstand synthetisch vorgestellt (Abschnitt 3). Daraufhin wird ein methodisch-didaktischer Vorschlag zur Didaktik der Präpositionen in ihren lokalen Bedeutungen dargelegt (Abschnitt 4), um schließlich die daraus hervorgegangenen Ergebnisse und didaktischen Implikationen vorzustellen (Abschnitt 5).

2. ZUM STAND DER DIDAKTIK DER PRÄPOSITIONEN IM DAF-
UNTERRICHT

Als Ausgangspunkt meiner Arbeit werde ich mich mit unterschiedlichen im derzeitigen Deutschunterricht verwendeten Lehrwerken für italophone DaF-Lerner befassen, wobei der Blick auf *Dies und Das*, *Genial*, *Stimmt!* und *Wie bitte?* gerichtet wird. Dabei beabsichtige ich, einen Überblick über die Darstellung der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken² in diesen Lehrwerken zu geben. Insbesondere soll dadurch aufgezeigt werden, wie der Gebrauch von Präpositionen bei lokalen Ausdrücken den Schülern vermittelt wird. Bevor ich aber im vorliegenden Absatz das Augenmerk darauf richte, möchte ich auch meine diesbezügliche persönliche Erfahrung als DaF-Lehrer vorbringen: Jedes Mal, wenn ich den Untersuchungsgegenstand – nämlich Präpositionen bei lokalen Ausdrücken – angehe, kommt das Problem bezüglich der Kernfrage Wissen vs. Können im Grammatikunterricht zum Tragen: Wenn ich die Schüler nach der Kontextverwendungsmöglichkeit der Präposition *nach* in ihrer lokalen Bedeutung frage, läuft alles «wie geschmiert»; erteile ich ihnen aber nach einer Viertelstunde einen durch lokale Präpositionen zu ergänzenden Text als Aufgabe, verwechseln sie in der Regel die Präpositionen *nach* und *in* (etwa *Martin fährt in Deutschland*). Sehr oft habe ich mich selbst nach dem Grund gefragt,

² Zur Betrachtung der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken siehe *Dies und Das* (Lektion 59), *Genial* (Kapitel 7 / Lektion 5), *Stimmt!* 1 (Lektion 7), *Wie bitte?* A2 (Modul K).

weshalb die Lernenden auf so große, anscheinend unüberwindbare Schwierigkeiten beim Umgang mit Präpositionen stoßen.

Zur Klärung dieser Problematik tragen die gängigen didaktischen Materialien nur zu einem geringen Teil bei. In den oben angegebenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden Präpositionen überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Rektion als kausfordernde Elemente eingeführt. Der Vermittlungsweg geht vom kausfreien Gebrauch bei Städtenamen über Präpositionen mit nur einem Kasus zu den Präpositionen, die sowohl mit Akkusativ wie Dativ gebraucht werden (die so genannten Wechselpräpositionen). Nach einer ersten Annäherung an die genannten Lehrwerke kann somit die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Präpositionen primär formal und erst danach situativ durch Beispiele – begrenzt auf Satzebene – angegangen werden. All diese Lehrwerke verfolgen dieselbe Methodik zur Erklärung des Gebrauchs der Präpositionen, d.h. ihrer lokalbedingten Anwendung wird eine satzartige Beschreibung ihrer jeweiligen Kontextverwendungsmöglichkeit (meistens auf Italienisch) vorausgeschickt. Präpositionen werden somit normalerweise eingeordnet in ihre jeweiligen potenziellen semantischen Kontexte präsentiert, indem sie mit einigen Erklärungssätzen in der L1 umgeben und anhand von Beispielssätzen in der L2 vorgebracht werden. Diese Vorgehensweise soll hier am Beispiel von *Dies und Das* exemplarisch wiedergegeben werden (Abb. 1). In diesem Lehrbuch wird den Schülern traditionsgemäß der Gebrauch von lokalen Präpositionen zur Kennzeichnung einer Lage

bzw. Richtung in enger Verbindung mit dem dazugehörigen geographischen Namen dargeboten. Dabei wird auch die Kasusrektion (Dativ oder Akkusativ) der jeweiligen Präposition angezeigt:

	STATO IN LUOGO <i>Wo?</i>	MOTO A LUOGO <i>Wohin?</i>
▪ città:	<i>in Rom wohnen</i>	<i>nach Basel fahren</i>
▪ regioni / stati		
a. senza articolo:	<i>in Spanien leben</i>	<i>nach Marokko fliegen</i>
b. con articolo:	<i>in_{DAT} der Toskana wohnen</i>	<i>in_{AKK} die Schweiz fahren</i>
▪ isole		
a. senza articolo:	<i>auf Elba Urlaub machen</i>	<i>nach Lampedusa fahren</i>
b. con articolo:	<i>auf_{DAT} den Ägäischen Inseln leben</i>	<i>auf_{AKK} die Äolischen Inseln fahren</i>
▪ fiumi, laghi, mari		
a. in riva a:	<i>Urlaub an_{DAT} der Nordsee, am Rhein</i>	<i>eine Reise an_{AKK} den Comer See, an den Po</i>

Abb. 1 Aus dem Kapitel «Präpositionen» in *Dies und Das* (2004: 152)

Zur Anwendung dieser Präpositionen werden hier, wie auch in weiteren Lehrwerken, verhältnismäßig viele und vielgestaltige Übungstypologien vorgeschlagen, was insgesamt bedeutet, dass der Aneignung dieses Grammatikkapitels, wie überhaupt von grammatischen Kenntnissen in den ausgewählten Lehrwerken eine Sondergewichtung zukommt, die auch durch die Fertigkeit Schreiben gestützt werden soll. Unter den Typologien scheinen bei den Präpositionen die Lückentexte zu überwiegen, wie z.B. im obigen Werk oder etwa auch in *Wie bitte?* (Abb. 2):

Ergänze mit der richtigen Präposition und dem Artikel (wo nötig).	
1.	„Dieses Jahr möchten wir im Urlaub Schweiz fahren.“ „Wie bitte? Wo macht ihr Urlaub?“ „..... Schweiz natürlich!“
2.	„Wohin fliegst du morgen?“ „..... Boston.“ „Und was machst du Boston?“ „Ich will meine Tante besuchen.“
3.	Der Vatikan ist ein Staat und liegt Mittelitalien, wie eine Insel.
4.	„Die Toskana ist meine Lieblingsregion. Ich fahre jedes Jahr Impruneta.“ „Impruneta? Wo liegt denn das?“

Abb. 2 Aus dem Kapitel «Präpositionen» in *Wie bitte? Arbeitsbuch* (2006: 347)

Nur ganz selten (etwa im Lehrwerk *Stimmt!* – Lektion 7) werden solche Übungen mit Bildern vervollständigt, die zur Erklärung der Präpositionen auch die visuelle Ebene einbeziehen und den Lernvorgang dadurch unterstützen (vgl. *Stimmt!* S. 130).

Eine derartige Herangehensweise an die grammatische Zielstruktur halte ich, auch gemäß einer alternativen Linie der Präsentation grammatischer Kapitel, eher für problematisch, denn sie kann beispielsweise als Folge mit sich bringen, dass Lerner die für den Gebrauch jener bestimmten Präposition als Muster angeführten Beispiele auswendig lernen. In einer solchen grammatischen Vorgehensweise fokussiert der Lernende höchstens die Eigentümlichkeiten eines Beispielsatzes, ohne aber aktiv an der Erarbeitung des neuen grammatischen Phänomens beteiligt zu sein. Bei genauerem Hinsehen erweist sich diese Ausgangslage im klassischen Grammatikunterricht nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Motivation, sondern auch unter sprachtheoretischen Aspekten als problematisch: Nur scheinbar

handelt es sich um ein «totes Untersuchungsobjekt», dem Lehrer und Schüler objektiv-analysierend gegenüberstehen. Für die Ermittlung und das Erlernen dieser Präpositionen erhalten die Schüler keine vollständig passende didaktische Unterstützung, die zum richtigen Umgang mit der Zielstruktur beitragen kann. Da ich die Darstellung der Präpositionen in den besprochenen Lehrwerken aus Sicht des Lernenden für unzureichend halte und da die in diesem Bereich auftretenden Schwierigkeiten nicht zu vernachlässigen sind, plädiere ich für die Entwicklung einer lernerzentrierten Didaktik der Präpositionen. Hierunter verstehe ich, dass die Lernenden in das Erlernen bzw. die Anwendung der Zielstruktur auf entscheidendere Weise involviert werden müssen. Ich vertrete somit die Auffassung, dass der Lehrer der Einstiegsphase, d.h. der Phase im Unterrichtsverlauf, in der Schüler mit dem neuen Lernstoff «zum ersten Mal» in Berührung kommen, besondere Aufmerksamkeit schenken sollte. Der Gebrauch der Präpositionen müsste dementsprechend von den traditionellen rein grammatischen Unterrichtsperspektiven abschweifen und durch jene Methoden angegangen werden, die Momente, vornehmlich in der Einstiegsphase, einer aktiven Teilnahme der Lernenden durch die spontane Äußerung ihrer Ideen zum Funktionieren der zu erwerbenden Zielstruktur fördern. In der unterrichtlichen Kooperation der Schüler – untereinander und mit dem Lehrer – wird überdies Sprache als gemeinschaftliches Medium sozialer Beziehungen zugänglich und lernbar. Wie bereits erwähnt, plädiere ich für den Einsatz der Unterrichtsmethode Brainstorming im DaF-Unterricht zur effektiven Ver-

mittlung des Gebrauchs der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken. Wie Grammatikunterricht durch diese Methode betrieben werden kann, soll im nächsten Absatz vorgelegt werden.

3. ZUM EINSATZ DES BRAINSTORMINGS IM DAF-UNTERRICHT: MERKMALE AUS DER LERNPERSPEKTIVE

Ehe im Folgenden der Versuch gemacht wird, auf die didaktische Strategie *Brainstorming* einzugehen, ist zu berücksichtigen, dass die Literatur dazu nicht besonders umfangreich ist; man findet aktuellere und teilweise umfassendere Beiträge zu diesem Thema gegenwärtig überwiegend im Internet. Einen Klassiker stellt das Buch von Clark C. Hutchinson (1972) dar. Merkwürdigerweise wird Brainstorming in vielen Büchern zum Thema Unterrichtsmethoden nur sehr karg dargestellt. Außerdem wird es in Büchern berücksichtigt, die sich mit Kreativitätstechniken befassen (Nimmergut 1975; Mattes 2002; Nöllke 2004). Schließlich wird Brainstorming auch kritisch betrachtet (Stroebe / Nijstad 2004).

3.1 *Kurze theoretische Begriffserklärung*

Brainstorming (deutsch auch *Gedankenwirbel* oder *Gedankenkonferenz*) ist eine von dem Amerikaner Alex Fackney Osborn³ in den

³ Alex Osborn war Philosoph und hat als Dozent gelehrt. Er war aber auch in der Werbeindustrie beschäftigt und stellte zunehmend fest, dass Konferenzen negativ verliefen, da sie häufig von einer Einzelperson geleitet und Einfälle der weiteren

1930er Jahren erdachte und von Clark C. Hutchinson in den 1960er Jahren weiterentwickelte Kreativitätstechnik, die Ideen, Vorwissen und Assoziationen zu einem bestimmten Thema in einer Gruppe fördern soll. Osborn benannte diese Technik nach der Idee dieser Methode, nämlich «using the brain to storm a problem» (‘das kognitive Vermögen zur Problemlösung einzusetzen‘; wörtlich: mit seiner Hilfe ein Problem «anzustürmen»). Die Bezeichnung *Brainstorming* weist demnach darauf hin, dass das Gehirn intensiv nach Ideen durchforstet werden soll. Nach Stroebe und Nijstad, die die SIAM-Theorie (SIAM: *Search for Ideas in Associative Memory*) entwickelten, ist Brain-storming ein wiederholtes Suchen nach Ideen im assoziativen Gedächtnis. Durch Aktivieren eines «Images» (Verbindung von Elementen, die zu verschiedenen Objekten gehören) im Gedächtnis werden neue Ideen automatisch erzeugt, indem neue Assoziationen gebildet werden oder Wissen auf einen neuen Bereich angewendet wird (2004: 2-10).

3.2 *Ein «anderer Grammatikunterricht» durch Brainstorming*⁴

Die Vermittlung bzw. der Erwerb der Grammatik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wird anscheinend von vielen, um nicht zu sagen den allermeisten Lernenden, aber auch von (vielen)

Teilnehmenden abgewürgt wurden. Daher entwickelte er diese Methode, um die Ideenfindung kreativer zu gestalten und innovative Lösungen in den Konferenzen zu ermöglichen (Clark 1972: 40).

⁴ Ich verdanke die Verwendung des Ausdrucks *anderer Grammatikunterricht* dem Werk von Boettcher / Sitta (1978), das auch als wichtige Grundlage meiner Überlegungen hinsichtlich einer vom «klassischen» Unterricht abweichenden Grammatikvermittlung gedient hat.

Lehrenden als besonders schwierig eingestuft. Auch die von mir als Deutschlehrer durchgeführten empirischen Feststellungen⁵ und Befragungen unter DaF-Lernenden und -Lehrpersonen bestätigen, dass der Erwerb der deutschen Grammatik als eine wahre Herausforderung für die DaF-Lernenden eingeordnet wird. Daraus folgt zwar häufig der Ruf nach mehr Grammatikunterricht, aber auch leicht Frustration, die dazu führen kann, dass Grammatikunterricht schnell unbeliebt wird. Gründe für diese Frustration liegen – meiner Ansicht nach – in einer nicht idealen Präsentation und Vermittlung von wenig motivierenden und kreativ gestalteten Unterrichtsaktivitäten. Dementsprechend möchte ich in diesem Beitrag von dem «klassischen» Grammatikunterricht – bezogen auf den Lehrbereich der Präpositionen in ihren lokalen Bedeutungen – d.h. dem primär form- und strukturbezogenen Analysieren von isolierten Sätzen Abstand halten und dagegen eine Möglichkeit einer kreativen und motivierenden Grammatikvermittlung präsentieren. Der neue Lernstoff muss in sich gut strukturiert dargeboten werden – nicht in Form beziehungslos aneinander gereihter Phrasen und Fakten, sondern angeordnet in sinnvolle Zusammenhänge, so dass gemeinsame Bezüge erkennbar werden. Der Lernstoff muss weiterhin möglichst intensiv zusammen mit bereits Gelerntem geübt werden, so dass ein dichtes Assoziationsnetz zu verschiedenen Kontexten, Inhalten, Situationen usw. entsteht und der Lernstoff in verschiedenen Bezugssystemen des Gedächtnisses verankert wird (Storch 1999: 38-39). Dabei steht eine

⁵ Hierzu gelten mündliche Abfragungen wie die Verbesserung schriftlicher Klassenarbeiten.

Präsentation des Untersuchungsgegenstandes, die sowohl als kreativ wie auch als aktivierend bei den Lernenden wirkt, im Mittelpunkt. Der aktive Umgang mit dem neuen Lernstoff, vor allem während der Hinführungsphase, hat auch lernpsychologische Vorteile, da die Lernenden selbst das neue Phänomen üben können. Es ist auch motivationspsychologisch günstig, wenn die Schüler eine neue Struktur schon zu verwenden versuchen, bevor diese erklärt wird.

4. EIN VORSCHLAG ZUR DIDAKTIK DER PRÄPOSITIONEN BEI LOKALEN AUSDRÜCKEN

Der praktisch-methodische Ansatz dieses Beitrags stellt einen Unterrichtsausschnitt aus meiner Arbeit als Deutschlehrer an einer zweiten Klasse der Sekundarstufe einer Hotelfachschule dar. Die Gruppe der Probanden besteht aus elf Lernenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache erwerben (wahlweise wird an dieser Schule auch Französisch als zweite Fremdsprache, neben Englisch als erster Fremdsprache, gelernt). Die Gruppe setzt sich aus Lernern mit Vorkenntnissen zusammen, d.h. sie haben Deutsch drei Jahre lang auf der Sekundarstufe I (*scuola media*) gelernt. Der Deutschunterricht beträgt zwei Stunden die Woche. Die Datenerhebung setzte im Februar 2011, nach ca. 35 absolvierten Unterrichtsstunden ein.

Mein Untersuchungsinteresse betrifft die Frage, inwiefern der Einsatz der Brainstorming-Methode zum Einstieg in den Gebrauch der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken im DaF-Unterricht fruchtbar

gemacht werden kann. Es bedarf der Untersuchung, darauf hinzuweisen, wie Lerner mit lokalen Präpositionen tatsächlich umgehen. Im Folgenden möchte ich aufzeigen, wie ich den Schülern den Untersuchungsgegenstand durch die Brainstorming-Methode im Rahmen meiner Arbeit als Deutschlehrer präsentiert habe. Nachdem ich den Schülern die Regeln des Brainstormings genau erklärt hatte (in dieser Phase, nämlich der *Vorbereitung*, wurden u.a. die Lernenden in zwei Gruppen aufgeteilt sowie die notwendigen Materialien bereitgestellt), formulierte ich die alle Teilnehmenden direkt ansprechende Frage *Wohin möchtet ihr nächsten Sommer in Urlaub fahren?* durch Tafelanschrieb; diese Fragestellung wurde durch unterschiedliche Landschaftsbilder über beliebte Urlaubsorte (beispielsweise eine Meeres-, Alpenlandschaft, usw.), die an der Tafel aufgehängt wurden (vgl. Abb. 3), unterstützt.

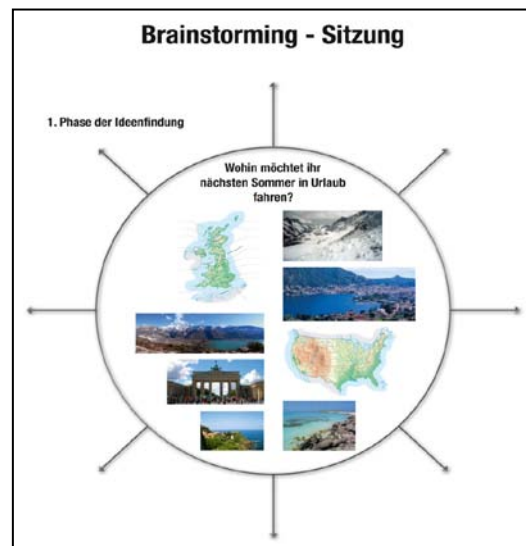


Abb. 3 Wortigel Urlaubspläne

Der Grund dafür, weshalb ich auch bildliches Material in dieser Unterrichtsphase einsetzte, liegt darin, dass einerseits die Schüler dadurch in den Stand versetzt werden konnten, den Gebrauch jener bestimmten Präposition mit dem dazugehörigen Bild miteinander zu verbinden, während andererseits die Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht eine äußerst günstige Gelegenheit darstellt, Sprechanlässe (auch Schreibanlässe) für Schüler zu schaffen; insbesondere für solche Schüler, die Schwierigkeiten auf der Verständnisebene haben und sich deshalb nicht in angemessener Weise am Unterrichtsgeschehen beteiligen können (Böggemann 1995: 6). An diesem Punkt wurden die Lernenden dazu aufgefordert, ihren Gedanken und Äußerungen zum angegangenen Thema freien Lauf zu geben. Jeder von ihnen äußerte seine Ideen, Einfälle und Vorschläge dazu, ohne direkt der Kritik von Seiten des Lehrers oder anderer Gruppenmitglieder ausgesetzt werden zu müssen. Wie Besse und Virenque bereits 1958 feststellten, kommt es dabei nicht darauf an, wie ausgereift und qualitativ hochwertig eine Idee ist, sondern zunächst, dass möglichst viele Ideen, sogar auch die ungewöhnlichen, geäußert bzw. gesammelt werden (1958: 45). Da in dieser Phase der Brainstorming-Sitzung, nämlich der *Ideenfindung*, keine Kritik geäußert werden darf, lernen die Schüler durch diese Grundregel Toleranz zu üben. Dies erweist sich als von unumstrittener Bedeutung, da man zu Beginn des Brainstormings noch nicht weiß, welche Ideen besonders viel Potential enthalten, welche Assoziationen Vorschläge bei anderen Teilnehmern hervorrufen und wie sich die Gedanken

weiterentwickeln lassen. Somit können durch das Ergänzen und Weiterentwickeln geäußerter Ideen Synergie-Effekte entstehen, bei denen die einzelnen Gruppenmitglieder neue Einfälle aufgreifen und dementsprechend die Interaktion sowie die wechselseitige Mitarbeit unter Teilnehmern gefördert bzw. verstärkt werden. Ideen und Vorschläge anderer werden in die eigenen Überlegungen mit einbezogen, ergänzt und variiert (Mattes 2002: 18). Die von den Schülern kundgegebenen Ideen können gesammelt werden, etwa – wie in meinem Versuchsfall – durch Tafelanschrieb, ohne zu kommentieren⁶.

Der hier entworfene Angang an den Gebrauch der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken führte zur Skizzierung eines Assoziogramms (auch *Wortigel* genannt), in das der kollektive sprachliche Beitrag der Schülergruppe durch ihr freies Assoziieren zum angegangenen Thema eingehen konnte und wodurch den Lernenden die Möglichkeit geboten wurde, das kollektive inhaltliche Wissen innerhalb des vorgegebenen Rahmens zu aktivieren. Die Lernenden konnten also offen, unsystematisch an die von mir formulierte Fragestellung herangehen und relativ viele, unterschiedliche und mitunter sozusagen «ungewöhnliche» Ideen bzw. Vorschläge zum Ausdruck bringen. Dieser ersten Phase der Ideenfindung folgte die zweite Phase der *Ideenbewertung*, der kritischen Betrachtung des gesammelten sprachlichen Materials, wobei ich jene genannten Vorschläge sortierte

⁶ Die Lehrkraft hat zum Gelingen des Brainstormings die Aufgabe, die Schüler zur Erarbeitung und Darstellung ihrer Vorschläge zu motivieren, zu stimulieren und zu ermutigen. Sie sollte unsichere oder zögernde Lerner unterstützen und darauf achten, dass jeder in der Gruppe zu Wort kommt (Nimmergut 1975: 90).

bzw. auswertete, die im Unterricht weiterverfolgt werden sollten. Nicht brauchbare Vorschläge konnten erst in dieser Phase verworfen werden. Damit sich die Lernenden den lokalbedingten Gebrauch der jeweiligen Präposition effektiver merken konnten, griff ich auch zur Verwendung von bunten Kreiden, beispielsweise der blauen Kreide zur Veranschaulichung des Gebrauchs der Präposition *an* in ihrer spezifischen lokalen Bedeutung wie *Ich fahre **ans** Meer / **an** den Comersee*.

Die in diesem Beitrag skizzierte Brainstorming-Sitzung nahm den Zeitrahmen von etwa einer Viertelstunde ein: diesbezüglich ist zu berücksichtigen, dass auch der Zeitfaktor eine wichtige Rolle spielt. Ein zu kurzes Brainstorming würde dazu führen, dass viele interessante Ideen gar nicht gefunden würden, weil die Zeit fehlt. Ein zu langes führt meist dazu, dass über das Ziel hinaus geschossen wird und die Ideen «verwaschen» werden (Nimmergut 1975, S. 90).

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN DER UNTERSUCHUNG

Fremdsprachenerwerb und insbesondere fremdsprachlicher Grammatikerwerb nehmen unter den Lern- und Erwerbsprozessen eine Sonderstellung ein: In der Fremdsprachendidaktik wird die Frage nach dem Wert bzw. Unwert grammatischer Erklärungen für das Sprachenlernen sehr kontrovers diskutiert. Daraus entsteht die Frage, welche Form grammatische Erklärungen und Darstellungen haben

sollen, die sich möglichst leicht in Können überführen lassen. Damit ein solches Ziel verfolgt werden kann, gewinnt m. E. die Art und Weise der Auswahl, Anordnung und Präsentation grammatischer Formen, Strukturen und Funktionen an besonderer Bedeutung. Aus einer näheren Betrachtungsweise dieses einem «nicht-klassischen» Grammatikunterricht zu Grunde liegenden Grundprinzips geht hervor, dass der Lehrer derartige Unterrichtsaktivitäten zu gestalten hat, die auf die aktive Teilnahme der Schüler zutreffen und ihnen gegenüber motivierend wirken. Der Lehrer soll dementsprechend die Lebenssituationen und -erfahrungen der Schüler als paradigmatische, modellhafte Lernsituationen aufgreifen. Diese These zu betrachten und zu stützen sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen aufzuzeigen, ist das zentrale Anliegen dieses Beitrags. Ganz konkret zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, eine nicht-traditionelle Herangehensweise an den Gebrauch der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken zu verfolgen, indem der primär traditionelle formal-systematische Angang an dieses grammatische Thema, wie er in vielen gängigen Lehrwerken auch gegenwärtig noch angestrebt wird, außer Acht gelassen wird. Rein verbale Erklärungen oder stark linguistisch orientierte Strukturdarstellungen sind öfters zu abstrakt und deshalb schwer verständlich. Im Anschluss daran habe ich auf meine kreative wie motivierende Präsentation der grammatischen Zielstruktur durch die Einstiegsmethode *Brainstorming* mein Hauptaugenmerk gerichtet. Wie in diesem Beitrag veranschaulicht, eignet sich Brainstorming für den Einstieg in ein neues Thema; seine

Anwendung kann aber, neben der gewohnten Fokussierung auf Schlüsselwörter und Textthematiken, auch bei Grammatikeinheiten besonders fruchtbar werden. Brainstorming hat schließlich den Vorteil, dass das anzugehende Thema erst aus der Perspektive der Schüler und nicht umgekehrt aus derjenigen des Lehrbuchs bzw. des Lehrers – wie es im «klassischen» Grammatikunterricht in hohem Maße immer noch der Fall ist – angegangen wird, wodurch nicht zuletzt auch der Lehrende ganz schnell erfährt, welches Vorwissen und welches Interesse bei den Lernenden besteht und woran er anknüpfen kann (Boettcher / Sitta 1978: 29).

Unter den Stärken meines Ansatzes zur Didaktik der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken sind überblickshalber die folgenden hervorzuheben:

- Die gesamte Schülergruppe beteiligte sich aktiv und mit Interesse an der skizzierten Unterrichtsaktivität;
- Die Lernenden konnten eine beachtliche Anzahl an Ideen bzw. Vorschlägen zum Ausdruck bringen. Dabei wurde die Gefahr gebannt, dass sich immer die gleichen (wenigen) Schüler zu Wort meldeten und dass somit schüchternere Schüler ihre Gedanken nicht äußerten;
- Die von mir getroffene Entscheidung, die Fragestellung *Wohin möchtet ihr nächsten Sommer gerne in Urlaub fahren?* in einigen von dem Oberbegriff *Urlaub* ausgehenden Landschaftsbildern – bezogen auf beliebte Urlaubsorte – auszudrücken, begünstigte einerseits die Sprechbereitschaft bei den Teilnehmen-

den, andererseits konnte ich während der Phase der Ideenbewertung den Gebrauch der Zielstruktur dadurch nicht abstrakt und rein theoretisch angehen;

- Durch den Einsatz des Brainstormings mit Landschaftsbildern konnten die Schüler in den Stand versetzt werden, sich den zwischen dem Gebrauch jener bestimmten Präposition und jenem bestimmten lokalen Ausdruck bestehenden Zusammenhang besser zu merken oder ihre diesbezüglichen Reminiszenzen an die vorherige Schulzeit zu aktivieren bzw. in Erinnerung zu rufen.

Als Grenzen der Brainstorming-Methode konnte ich die folgende feststellen: Wer von den Schülern in der Lage war, seine Vorstellungen besser und schneller zu formulieren, dem wurde im Allgemeinen höhere Aufmerksamkeit zuteil, so dass es innerhalb der Gruppe zu einer gewissermaßen informellen Führerschaft kam, obwohl diese nur vorläufig bestand.

Dass der Einsatz der Brainstorming-Methode zum Einstieg in den Gebrauch der Präpositionen in ihren lokalen Bedeutungen im DaF-Unterricht von Vorteil ist, wurde von mir konkret durch die Verbesserung von schriftlichen Arbeiten (etwa Textausschnitte, in die die Lernenden die fehlende lokale Präposition einsetzen mussten) festgehalten. Als Vorlage diente der hier wiedergegebene Lückentext (Abb. 4).

5.1 *Ergebnisse. Welche Präpositionen wurden verwendet?*

Im Folgenden gehe ich überblickshalber auf einige quantitative Daten ein, die auf die Veranschaulichung des Könnens im Bereich des Gebrauchs von Präpositionen in ihren lokalen Bedeutungen bei den Lernenden im Verlauf der Brainstorming-Sitzung verweisen. Ob der syntaktische Zusammenhang zwischen Präposition und der damit verbundenen Kasusreaktion von den Schülern bewältigt wurde, gehört nicht zu der primär angelegten Zielsetzung des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit, nämlich des Gebrauchs der Präpositionen.

Probeklausur: ein Reisebericht

Ergänze die folgenden Textausschnitte mit den fehlenden lokalen Präpositionen und Endungen!

Der Goetheweg _____ München _____ Venedig
Am 21. Mai 2009 startete unsere 28-tägige, rund 620 km umfassende Wanderung von unserer Haustür _____ München-Schwabing _____ Venedig. Wir folgten dabei Goethes Spuren „Der Goethe-Weg über die Alpen“. [...] Nach einem reichhaltigen Frühstück brachen wir ausgeruht _____ Brixen auf (*aufbrechen* = fortgehen). Der Weg führte stundenlang eintönig über den neu angelegten Rad-/Wanderweg. Erst der Weg _____ (_____) Kloster Neustift und das beeindruckende Kloster selbst, stimmten uns wieder fröhlich. Nach einer Rast zogen wir gut gelaunt _____ Brixen. Am Ziel angekommen Hotelsuche, Wäsche waschen, duschen, lecker essen. [...] Einen Tag früher als geplant sind wir _____ Venedig gefahren. Die letzte Etappe haben wir durch eine kleine Busfahrt auf der “entzückenden” Staatsstraße abgekürzt und sind nur die letzten 5 km bis _____ (_____) Meer gegangen, um von dort mit dem Schiff _____ Venedig anzukommen. Den Nachmittag sind wir zuerst _____ Altstadt gegangen, dann mit dem Boot _____ Murano und _____ Lido gefahren. _____ Insel Murano war immer mein Traum! Der Weg von Rovereto _____ Torbole _____ (_____) Gardasee entsprach dann wieder dem gewohnten Bild: er war wunderschön. Eine recht spektakuläre Etappe führte uns _____ Gardasee und _____ Bardolino. Hier konnten wir einen schönen Eindruck gewinnen, was _____ (_____) Gardasee wirklich los sein kann.
(aus: www.reiseberichte.com – Claudia Tietze 2011)

Abb. 4 Lückentext «Präpositionen»

Die zu erhebenden Daten werden aus der unten gezeichneten Bildbeschreibung gewonnen (Abb. 5).

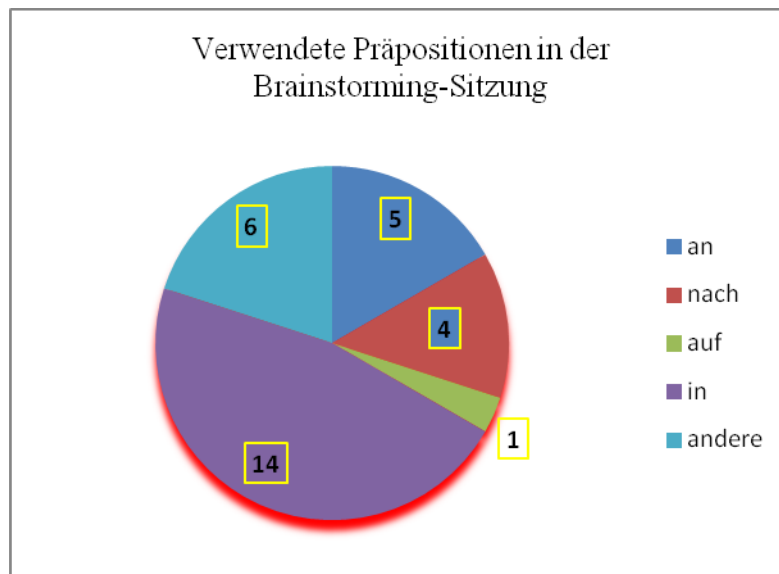


Abb. 5 Frequenz der in der Brainstorming-Sitzung verwendeten Präpositionen

Insgesamt wurden ca. 25 Beispiele für den Gebrauch von Präpositionen bei lokalen Ausdrücken angeführt. Die obige Abbildung zeigt die Verteilung der jeweiligen Präposition auf die Gruppe. Es fällt auf, dass die Präposition *in* am häufigsten benutzt wurde, ihr Gebrauch wurde sozusagen übertrieben. Interessant dabei ist, dass *in* zum größten Teil mit den Ortsangaben *Stadt* und *Ländername* (beide ohne Artikel, z.B. *Berlin* oder *Deutschland*) fälschlicherweise in Verbindung gebracht wurde, um ihren Gebrauch zur Angabe einer Richtung auszudrücken. Eine Erklärung dafür liegt darin, dass die von den

Schülern verwendeten normwidrigen Zielstrukturen hinsichtlich der Präposition *in* von dem Transfer des Gebrauchs dieser Präposition aus der Muttersprache, nämlich aus dem Italienischen, entstehen. Solche Interferenzfehler fallen stark ins Auge, zumal sie sich auch häufig wiederholen: Wo die Lernenden sich in der Fremdsprache nicht sicher fühlen, greifen sie – oft unbewusst – zum rettenden Anker der Muttersprache und übertragen die ihnen bekannten Strukturen ins Deutsche (Kleppin 1998).

Augenfällig ist auch das lückenhafte Schüler-Können im Hinblick auf die lokalbedingte Ausdrucksmöglichkeit der Präposition *nach*, wobei bestätigt wurde, dass sie meistens durch die Präposition *in*, und manchmal auch durch *zu*, ersetzt wurde, z.B.

- (1) Ich möchte nächsten Sommer *in* Spanien fahren
- (2) Ich möchte *zu* London.

Merkwürdigerweise konnten die Schüler die Präposition *nach* mit der lokalen Angabe *Haus* normkonform benutzen, nämlich:

- (3) Ich gehe nach Hause.

Normkonformität herrschte überwiegend auch beim Gebrauch der Präposition *an* vor, wobei die Schüler lokale Ausdrücke wie etwa

- (4) Ich möchte nächsten Sommer *ans* Meer fahren
- (5) Ich möchte nächsten Sommer *an* den Comer See fahren

korrekt einsetzten, dabei aber im letzteren Fall manchmal Probleme bei der Genuszuweisung hatten:

(6) ans Comer See, an....

Um mich über den Gebrauch der Präposition *auf* ins Bild zu setzen, schlug ich den Lernenden ein Bild zu einer Insel vor. Interessant ist festzustellen, dass der normkonforme Gebrauch dieser Präposition lediglich von einem Schüler realisiert wurde, z.B.

(7) Ich möchte *auf* Elba.

Weitere Präpositionen, die im vorgestellten Brainstorming auftraten, gehören nicht zur lokalen Gruppe (beispielsweise *seit* temporal gebraucht / *durch* kausal gebraucht) und sind deshalb in die vorliegenden Betrachtungen nicht aufgenommen worden.

In diesem Beitrag wurden Überlegungen darüber angestellt, auf welche Weise den besonderen Schwierigkeiten der DaF-Lerner bei einem ausgewählten Kapitel der deutschen Sprache, den Präpositionen bei lokalen Ausdrücken, durch eine «nicht-traditionelle» Unterrichtsmethode erfolgreich begegnet werden kann. Die vorhandenen DaF-Werke bleiben weiterhin zu sehr auf der Satzebene und gehen gleichzeitig nicht genügend auf die Vorkenntnisse der Lerner beim Gebrauch von Präpositionen ein. Die Brainstorming-Methode am Anfang der Stunden versucht, das bestehende Inventar

aus der L2, aber teilweise auch kontrastiv aus der L1, abzusichern und die Motivation der Lernenden dem grammatischen Kapitel gegenüber zu wecken.

6. LITERATUR

Antonietti, Alessandro (1994). *Il pensiero efficace, metodi e tecniche per la soluzione creativa dei problemi*. Milano.

Besse, Alain / Virenque, Antoine (1963). *Brainstorming: cosa è e come si applica*. Milano. Aus dem Franz. übstzt. von Enzo Spaltro. Originaltitel: *Le Capital-Imagination (Brainstorming)* [1958].

Boettcher, Wolfgang / Sitta, Horst (1978). *Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden*. München.

Böggemann, Josef (1995). *Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung*. Heidelberg.

Catani, Cesarina / Greiner, Herbert / Pedrelli, Elena (2006). *Wie bitte? Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur*. Neue Ausgabe, Stufe A2. Bologna.

Clark, Hutchinson Charles (1972). *Brainstorming. Methoden der Zusammenarbeit und Ideenfindung*. München.

De Bono, Edward (1996). *Essere creativi: come far nascere nuove idee con le tecniche del pensiero laterale*. Milano.

- Drosdowski, Günther / Müller, Wolfgang / Scholze-Stubenrecht, Werner / Wermke, Matthias (Hg.). *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Band 4. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich 2009: 600-619.
- Eisenberg, Peter (1999). *Grundriss der deutschen Grammatik* – Bd. 2. Stuttgart-Weimar: 188-199.
- Flinz, Carolina (2008). *DIL. Dizionario Tedesco-Italiano di terminologia linguistica*. In: www.humnet.unipi.it/dott.
- Guilford, Joy Paul (1968). *Intelligence, Creativity and their educational implications*. San Diego.
- Hornung, Antonie (2006). *Grammatikerwerb durch Textproduktion – Eine schreib- und sprachdidaktische Hypothese*. In: Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne / Neuland, Eva (Hg.): *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*. München: 141-155.
- Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19, Berlin.
- Marcks, Helga-Maria / Minucci, Paola / Marcks, Friedhelm (2010). *Genial. Kursbuch für die deutsche Sprache*. Milano.
- Mattes, Wolfgang (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn.
- Nimmergut, Jörg (1975). *Regeln und Training der Ideenfindung*. München.

- Nöllke, Matthias (2004). *Kreativitätstechniken*. München.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München.
- Stroebe, Wolfgang / Nijstad, Bernard (2004). *Warum Brainstorming in Gruppen Kreativität vermindert: eine kognitive Theorie der Leistungsverluste*. In: «Psychologische Rundschau» 55, 1: 2-10.
- Vanni, Angela / Delor, Regine (2010). *Stimmt! Deutsche Sprache und Kultur für junge Leute*, Stufe A1. Milano / Torino.
- Weerning, Marion / Mondello, Mario (2004). *Dies und Das. Grammatica di tedesco con esercizi*. Torino.
- Zmija, Markus (2001). *Alles über Brainstorming*. In: www.zmija.de/brainstorming.htm.