

Autor: Damian Vernaci unter Mitwirkung von Bernd Tesch, Matthias Grein & Lisa Ströbel

Interner Titel: *Die Herstellung von Schriftlichkeit im Spanischunterricht*

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode

Nutzungsbedingungen: Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an. Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

4 Fallanalyse: Gruppe ‚Marco, Paula‘ & ‚Yasemin, Atide‘

Der im Folgenden dokumentierte Fall fokussiert auf eine Gruppeninteraktion während der Bearbeitung eines neuen Arbeitsauftrages.

Arbeitsauftrag:

Die Schreibaufträge aus dem Themenarbeitsheft werden während der Gruppenarbeitsphase noch während des ersten Teils der Doppelstunde durch zwei Arbeitsaufträge ergänzt, die die Lehrperson stillschweigend auf die weiße Fläche der Pylonenschiebetafel mit rotem Whiteboardmarker notiert:

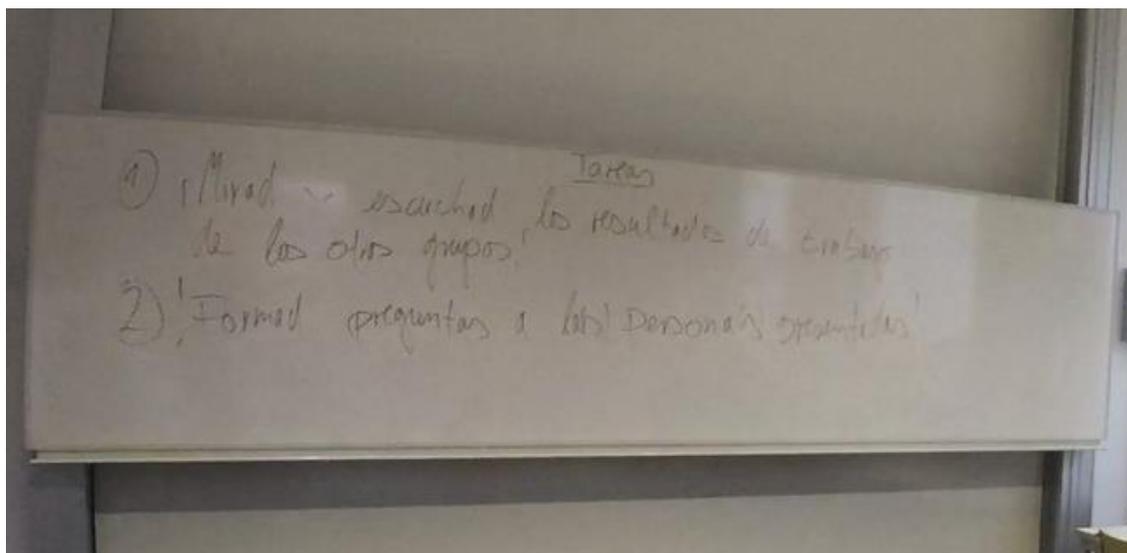


Abbildung 14: Tafelbild mit Arbeitsaufträgen (KK III, 00:03:07, Bildausschnitt)



Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird hier das Tafelbild wortgetreu und mit deutscher Übersetzung dargestellt:

Tareas (Aufgaben)

- ① ¡Mirad y escuchad los resultados de trabajo de los otros grupos!
(Schaut und hört euch die Arbeitsergebnisse der anderen Gruppen an!)
- ② ¡Formad preguntas a la(s) persona(s) presentadas!
(Stellt der/den Vortragenden Person(en) Fragen!)

Reflektierende Interpretation zum Arbeitsauftrag:

„Die erste der beiden Ergänzungsaufgaben dient lediglich der Organisation der Ergebnispräsentation, während die zweite eine echte inhaltliche Erweiterung darstellt. Hier wird die im Lehrbuchmaterial bei Aufgabe 2 angelegte situative Identifikation fortgeführt, indem die Schüler*innen aufgefordert werden, Fragen an die in Arbeitsauftrag 2 des Arbeitsblatts genannten Personen zu formulieren. Die Beantwortung dieser Fragen wird am Ende der Stunde im Zuge einer erneuten und diesmal letzten Anpassung in die Hausaufgabe verlagert. Die Schüler*innen werden aufgefordert dazu die Plakate der anderen Gruppen [mit ihrem Smartphone] abzufotografieren, um auf diese Weise die Fragen zeitsparend in ihre Verfügung zu bringen. Die vorgestellten Arbeitsaufträge lassen sowohl eine primäre Orientierung am Schreibprozess wie auch eine primäre Orientierung am Schreibprodukt wie auch die gleichrangige Kombination beider zu. Erst die Interaktionsanalyse zeigt, welche der Optionen letztlich zur ‚Sache‘ gemacht wird.“ (Tesch & Grein i.V.)



Passage „Das kommt mir (nicht) Spanisch vor“ - Portugiesisch oder Slang? (KV II, 00:22:05-00:24:15)

In folgender Passage werden die sprachlichen Unsicherheiten einer Dialogzeile innerhalb des fiktiven Interviews (s. Abb. 1, Aufgabe 2) ausgehandelt.

Transkriptauszug (Dyade bzw. Tetrade): Diktiergerät B: 58.00-1:00.00

- 1 Yasemin: Möschtest du wieder zurück
 2 Paula: Vermutlich nicht
 3 Marco: Tienes pensao algún día volver a Niguer [['niyer] Aussprache
 4 eigentlich: Niger ['nixer]]
 5 Yasemin: Kannst du nochmal langsam sagen
 6 Marco: Tienes pensao
 7 Atide: °Vielleicht hat er auch sowas wie Rassismus oder so erlebt
 8 vielleicht kann er sich nich so bei ()° [desinfiziert
 9 währenddessen ihre Hände]
 10 Paula: s:::afe
 11 Marco: Tienes pensao algún día volver
 12 Yasemin: Warte mal
 13 Marco: Tienes pensao (.) algún día
 14 Yasemin: Pe pensao ge a o des hört sich wie
 15 portugiesisch an (.) weiter (.) tienes
 16 Marco: Pensao algún día volver
 17 Yasemin: Eh bin (.) isch glaub isch bin dumm isch hör disch nisch
 18 Marco: **Tienes pensao**
 19 Yasemin: Des hab isch schon
 20 Paula: Algún
 21 Marco: Algún día
 22 Paula: Tienes pensao?
 23 Marco: Tienes pensao algún día
 24 Paula: Hä bist dir sicher tienes pensao
 25 Yasemin: **Hab ich doch gesagt das hört sich**
 26 **portugiesisch an**
 27 Atide: Ja schon das hört sich einfach falsch an
 28 Yasemin: Pensao algún día
 29 Atide: Pensao::? (.)
 30 Yasemin: Pensáis
 31 Paula: Nein pensaos macht Sinn aber des tienes pensao
 32 Marco: Ob du vorhast irgendwann wieder zurück nach Niger zu gehen
 33 Paula: Tienes?
 34 Marco: Ja also eben vorhast zurück nach Niger zu gehen
 35 Yasemin: pensao un día **a Niguer**
 36 Paula: Ich glaub dir aber ich wills nochmal sehen
 37 Atide: Tienes ist doch (.) aber des is doch des andere haben oder nich
 38 Paula: *Redet undeutlich vor sich hin während sie auf ihr Smartphone*
 39 *schaut.*
 40 Atide: Vor (.) guck mal vorhaben
 41 Marco: Ist das auf Englisch oder
 42 Paula: Ja:: (2) warte mal (2)ah::: ja doch der hat recht (.) also es heißt
 43 **pensado** dieses pensao is slang
 44 Atide: Pensa-do @.@
 45 Marco: °Tut mir leid° @.@
 46 Paula: Manche wissen es halt nich
 47 Yasemin: Is sla:::ng?
 48 Paula: Ja also alles was mit d o endet sagt man einfach ao also a d o
 49 Yasemin: Einfach das d weg (.) @also kann isch jetzt auch Spanisch slang
 50 oder was@ @.@ ehm noch was m:::ng? kannst du dir eine Zukunft in
 51 dem Land vorstellen oder möschtest du weiter reisen
 52 Paula: Sw2: mmh
 53 Yasemin: Sw1: Maschine ge

Formulierende Interpretation

Thematische Gliederung:

- 1-53 **Oberthema:** Verfassen fiktiver Interviewfragen für einen afrikanischen Flüchtling
- 1-6 Formulierung einer Interviewfrage
- 7-10 Hypothese zu Rassismuserfahrungen
- 11 Fortsetzung des Diktierens der Interviewfrage auf Spanisch
- 12-15 Zweifel an der Richtigkeit des Verbes „pensao”, weil es portugiesisch klingt
- 16-23 Fortsetzung des Diktierens der Interviewfrage auf Spanisch
- 24-35 Zweifel an der Richtigkeit des Verbes „pensao”
- 36-40 Smartphone gestützte Recherche im Internet
- 41-48 Schlussfolgerung der Internetrecherche: Es handelt sich um einen „Slangbegriff”
- 49-53 Neue Interviewfragen

Diskursanalyse (verbale Ebene)	Bildanalyse (nonverbal)
<p align="center">Formulierende Interpretation</p>	<p align="center">Ikongraphische Interpretation</p>
<p>Die Schüler*innen setzen den Arbeitsauftrag (Verfassen eines Interviews) in der Gruppe schriftlich um, allerdings verfassen nur Marco und Paula ein Interview mit einem Grenzbeamten. Yasemin erstellt mithilfe von Marco und Paula einen Steckbrief zum interviewten Grenzpolizisten Mohammed Gutiérrez. Atide beschäftigt sich anderweitig. Anschließend sammelt der Lehrer alle Texte ein und teilt sie willkürlich zur Überarbeitung wieder aus. Die einzelnen Gruppen formulieren Fragen für die Protagonist*innen der Texte, welche Ausgangspunkt für eine weitere Erarbeitungsphase sind. Dabei erstellt die beobachtete Gruppe Interviewfragen für Buba, eines Protagonisten aus <i>14 kilómetros</i>, der aus der Republik Niger flüchtet, um seinen Traum von einer Karriere als Fußballprofi in Europa zu verwirklichen. Yasemin lässt sich beim Verfassen der Interviewfragen v. a. von Marco helfen, indem sie ihm die Fragen auf Deutsch vorformuliert und er sie ins Spanische übersetzt. Dabei äußert zunächst Yasemin Zweifel an der Richtigkeit des</p>	<div data-bbox="829 1254 1356 1668" data-label="Image"> </div> <p align="center"><i>Abbildung 15: KV II, 00:22:30, Bildausschnitt</i></p> <p>Auf der vorikonografischen Analyseebene sitzen vier Jugendliche in einem Raum in verschiedenen Anordnungen um die Tische (T-Form 90 Grad) mit Schreibmaterialien und Getränken. Der linke Junge, der im Profil gezeigt wird, sitzt mit verschränkten Armen und überkreuzten Knöcheln nach hinten gelehnt im Stuhl. Daneben sitzt ein Mädchen mit nach hinten gebeugtem</p>



von Marco verwendeten Verbes „pensao“. Nachdem auch Paula ihre Zweifel bezüglich des spanischen Verbes äußert, wird eine Internetrecherche initiiert. Aus dieser Recherche geht hervor, dass „pensao“ ein nur im „Slang“ gebräuchliches Wort ist.

Oberkörper. Ihre rechte Hand umfasst die Tischplatte. Aus ihrem weißen Hoodie hängen Kopfhörer herunter.

Das rechte Mädchen auf der senkrechten Tischreihe trägt eine schwarze Jacke mit Fellkapuze und hält einen Lippenpflegestift in der rechten Hand, der den Mund berührt. Neben ihr befindet sich eine Jugendliche, die einen Stift in der rechten Hand nach oben in die Luft hält. Ihr Gesicht ist nach vorne zu dem Jungen gewandt. Die Gebärden und die Mundstellung des Mädchens suggerieren, dass sie gerade spricht.

Zwei Plätze der vertikalen Tischreihe sind nicht besetzt. Im Hintergrund ist eine geschlossene Tür und an der Wand sind Poster zu erkennen.

Auf der **ikonografischen Analyseebene** zeigt der Bildausschnitt eine Tetrade in der Gruppenarbeitsphase. Der Bildausschnitt zeigt die vordere etwas nach rechts versetzte Kameraperspektive auf die Akteure. In der folgenden Analyse wird der Fokus auf die vier Jugendlichen in der rechten Tischanordnung gesetzt.

Die Sequenz startet bei Minute 00:22:05 aus der Perspektive der vorderen Kamera (Teil II), nachdem der Lehrer die Schüler*innen aufgefordert hatte, in Kleingruppen eine der drei Schreibaufträgen zu bearbeiten. Die beobachtete Gruppe verfasst ein Interview zwischen einem andalusischen Journalisten und einem Grenzpolizisten und anschließend Interviewfragen für den nigrischen Flüchtling Buba.

In der linken horizontalen Tischreihe sitzen Marco und Paula zusammen, in der rechten vertikalen Tischreihe sitzen Yasemin und Atide. Während das rechts außen sitzende Mädchen mit den Händen gestikuliert und damit ihre verbalen Äußerungen durch nonverbales Verhalten stützt, richten Marco und Paula ihre Blicke auf sie.

Reflektierende Interpretation

Yasemin proponiert eine neue Interviewfrage: „Möchtest du wieder zurück?“. Ihre Proposition bildet den ersten Satz dieser Passage. Paula reagiert darauf mit einer Vermutung über die Entscheidung der

Ikonisch-ikonologische Interpretation

Das Mädchen artikuliert und zeichnet mit einem Stift in der Hand gestisch-visuell vor sich in die Luft die Grafik der Buchstabenkombination „ao“, da sie Zweifel an der Richtigkeit des von Marco proponierten Verbes „pensao“ äußert. Mit dieser

interviewten Figur: „Vermutlich nicht“ und betont dabei die Verneinung „nicht“. Sowohl Yasemin mit ihrer Proposition als auch Paula mit ihrer lakonischen Elaboration bringen zum Ausdruck, dass sie in die Rolle eines Interviewers bzw. Interviewten schlüpfen können, da sie die inhaltlichen Aspekte kennen und durch den vollzogenen Perspektivenwechsel Empathiefähigkeit signalisieren. Allerdings bleibt Paulas Antwort nicht weiter elaboriert, da Yasemin keine Antwort auf ihre Frage erwartet. Letztere formuliert lediglich Interviewfragen, wie es vom Arbeitsauftrag proponiert wird. Yasemin ist bei den Formulierungen ihrer inhaltlichen Vorschläge in der Fremdsprache auf die Hilfe Marcos, eines Schülers deutscher und spanischer Herkunftssprache, angewiesen. Mit der Formulierung von Fragen auf Deutsch adressiert Yasemin Marco aufgrund seiner fortgeschrittenen Spanischkenntnisse als fachlichen Experten. Die Übersetzung der Interview-Fragen ins Spanische impliziert eine Orientierung an der fachlichen Aufgabenerledigung.

Atide proponiert ein neues Thema zu Rassismuserfahrungen der interviewten Figur und beendet den Satz mit abgesenkter Stimme, der deshalb nicht vollständig aus den Audioaufnahmen rekonstruiert werden konnte. Paula reagiert darauf mit dem englischen Wort „safe“, mit dem sie Atides Aussage ratifiziert, allerdings keine Perspektive eröffnet zum weiteren Vorgehen in Bezug auf diesen Aspekt, sodass dieser Impuls zu den Rassismuserfahrungen des jungen Nigrers unerledigt endet. Der jugendsprachliche Ausdruck „safe“ bedeutet in diesem Kontext so viel wie „auf jeden Fall“, „garantiert“ oder „hundert prozentig“ und könnte als (subtiler) Anschluss oder als Trivialisierung des Inhalts gedeutet werden.

Marco fährt mit seiner Übersetzung fort, wird aber mehrmals unterbrochen, weil „pensao“ für Yasemin portugiesisch klingt. Auch Atide ratifiziert Yasemins Vermutung, dass es falsch klinge und zweifelt an der Richtigkeit der Vokabel „pensao“. Marco beharrt auf der verwendeten Verbform und erklärt den Inhalt des Satzes auf Deutsch. Yasemin schreibt den Satz zu Ende und spricht einige Wörter des Satzes vor sich hin, wobei sie Niguer [eigentlich Níger] lauter ausspricht. Erst als Paula ihre Bedenken bezüglich des Verbes „pensao“ ausdrückt, interveniert Yasemin mit einer

Geste scheint Yasemin sich über die Richtigkeit des Suffixes absichern zu wollen, bevor sie es auf dem Arbeitsblatt ihrer Mitschülerinnen verschriftlicht.



Abbildung 16: KV II, 00:22:30, Bildausschnitt



Abbildung 17: KV II, 00:22:59, Bildausschnitt

Auch Paula unterstützt das Gesprochene mit ihrer Mimik und mit illustratorischen Gesten. Während Marco spricht, zieht sie bspw. die Augenbrauen zusammen und die Stirn kraus, damit bringt sie zum Ausdruck, dass sie zweifelt an dem was er sagt (II, 00:22:59). Die Verwunderung über Marcos Äußerung lassen sich deutlich auch in den Gesichtern Atides und Yasemins erkennen.



Abbildung 18: KV II, 00:23:08, Bildausschnitt

lauteren Aussage und fühlt sich in ihren Zweifeln bestärkt, da nun auch ihre Mitschülerin an der grammatischen Richtigkeit des Satzes zweifelt. Paulas Elaboration löst das Thema „Zweifel an der Richtigkeit des Verbes ‘pensao’“ aus, das in mehreren *turns* auf der Ebene einer Normabweichung verhandelt wird. Die Schülerinnen stellen damit Marcos Aussprache-Expertise infrage und reflektieren im Gegensatz zu Marco über Sprache. Sie bringen eine Vorstellung über Sprachtheorien und Mehrsprachigkeit (Laute des Portugiesischen und des Spanischen, nicht standardisierter Wortschatz) zum Ausdruck. Diese Vorstellung ist aber noch sehr vage und nicht durch ihre Vermutungen bestimmbar. Deshalb können sie innerhalb der Gruppe auch keine genaueren Angaben machen. Paulas Anschlussproposition beginnt widersprüchlich: Die Äußerung „Ich glaub dir, aber ich wills nochmal sehen“, beginnt scheinbar validierend und endet mit einer Infragestellung. Antithetisch werden hier „Ich glaub dir“ und „ich wills nochmal sehen“ gegenübergestellt. Paula bringt ihr Smartphone ins Spiel, bestätigt nach einer Internet-Recherche die Richtigkeit der Äußerung Marcos und präzisiert, dass die richtige Form „pensado“ sei und „pensao“ umgangssprachlich verwendet wird. Sie adressiert die Autorität des Smartphones als Experte und verlässt sich auf ihren empirischen Nachweis, wobei sie Marcos Äußerung relativiert: „Ja doch der [Marco] hat recht (.) also es heißt pensado dieses pensao is slang“. Durch die Smartphone gestützte Internetrecherche werden die Zweifel schließlich aus Sicht der Schülerinnen beseitigt. Die Suchergebnisse werden der Gruppe mitgeteilt. Demnach wird Marcos Ausdruck „pensao“ der „Slangsprache“ zugesprochen, d. h. der nicht standardisierten Sprache, während das Partizip „pensado“ als normativ korrekt bezeichnet wird. Das Thema der Normabweichung wird dadurch kommunikativ konkludiert, sodass Marco sich für die Verwendung der umgangssprachlichen Verbform entschuldigt, Yasemin darüber ironisiert, Fähigkeiten in der spanischen „Slangsprache“ erworben zu haben und ihre Äußerung mit einem Lachen beendet. Yasemin proponiert schließlich ein neues Thema, das von Paula durch ein unbestimmtes „Mmh“ ratifiziert wird.

Anschließend schlägt Paula mit der flachen Hand auf das Smartphone, ergreift es und macht die Warte-Geste mit dem Zeigefinger nach oben gespreizt. Diese Geste ist als Produkt eines Suchprozesses zu betrachten: „Warte!“ könnte im Sinne von „Ich starte kurz ein Smartphone gestützte Suchanfrage“ verstanden werden.

Marcos Fußgelenke kreuzen sich, während die Arme verschränkt vor der Brust sind. Diese verschlossene Körperhaltung Marcos könnte darauf deuten, dass er als ‚Sprachexperte‘ sich zurücklehnen kann, während er den anderen Gruppenmitgliedern seinen mündlichen Text zur wörtlichen Niederschrift vorspricht.



Abbildung 19: KV II, 00:23:51, Bildausschnitt

Atide scheint sich eher mit Kosmetikprodukten (Händedesinfektionsmittel, Lippenpflegestift) zu beschäftigen als mit der Ausführung des Arbeitsauftrages. Da auf dem Bild ihre untere Körperhälfte nicht zu erkennen ist, stellt die Kameraperspektive sie als Halbfigur her. Ihre dunkle Kleidung bildet einen starken Kontrast zu dem weißen Hintergrund der Wand.



Die Jugendlichen interagieren insgesamt im Rahmen eines inkludierenden Interaktionsmodus (Przyborski 2004), da gegenseitiges Verstehen auf der Grundlage eines geteilten Orientierungsrahmens erfolgt. Die Schülerinnen entfalten ihre geteilte Orientierung einvernehmlich und gemeinsam, mehrfach auch univok. In der Interaktion mit Marco ist zwar zunächst ein geteilter Orientierungsrahmen vorhanden, seine Struktur entfaltet sich jedoch in Aushandlungsprozessen, da er zunächst auf seiner proponierten Verbform beharrt. Es lässt sich die Überlagerung von sozialer Ebene (Peer-Interaktion) und fachlicher Ebene (Herstellung von Sprache, Auseinandersetzung um das Verb „pensao“) dokumentieren.

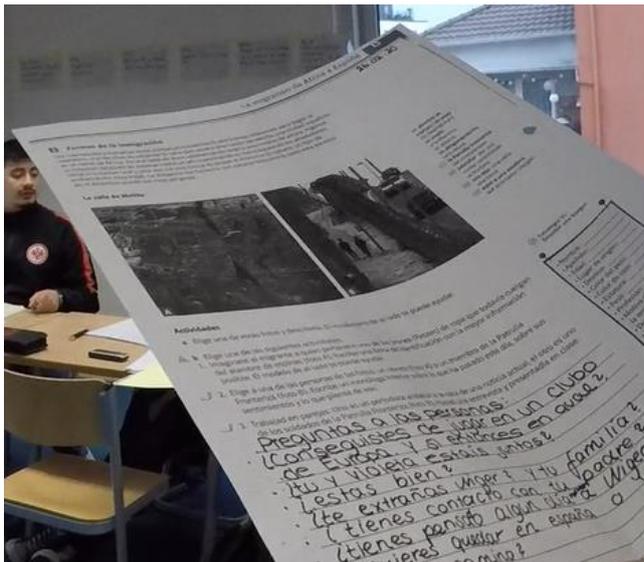
Insgesamt lässt sich in der Bearbeitung des Arbeitsauftrages eine Orientierung an Aufgabenerledigung beobachten, die die eigentliche Thematik der Schreibaufgabe in den Hintergrund rückt. Bei der Gruppendiskussion geht es primär um die Abfassung eines möglichst fehlerfreien Textes. Der Fokus wird also vielmehr auf das Produkt als auf die Sinnhaftigkeit des Produkts gesetzt.



Abbildung 20: KV II, 00:23:48-00:23:53, Bildausschnitte

Paula begleitet die Ergebnisse ihrer Suchanfrage durch Erklärungsgesten. Auch sie schreibt homolog zu Yasemin Buchstaben und Silben in die Luft. Sie stellt auch den morphologisch determinierten Wegfall des intervokalischen /d/ zwischen /a/ und /o/ der umgangssprachlichen Verbform nonverbal dar.

Endprodukt zum Schreibgespräch (Gruppe ‚Marco, Paula‘ und ‚Yasemin, Atide‘: Passage ‚Das kommt mir (nicht) Spanisch vor‘ - Portugiesisch oder Slang? (KV,II, 00:22:05-00:24:15))



Preguntas a las personas:

- ¿Conseguistes de jugar en un clubo de Europa. Y si entonces en qual?
- ¿tu y Violeta estaís juntos?
- ¿estas bien?
- ¿te extrañas Niger? y tu familia?
- ¿tienes contacto con tu padre?
- ¿tienes pensado algun día volvera Niger?
- ¿quieres quedar en españa o vas a seguir el camino?

Abbildung 21: Arbeitsblatt (KK III, 00:15:04, Bildausschnitt)



Formulierende Interpretation

Die vorgedruckten Schreiblinien auf dem Arbeitsblatt, die eigentlich für das Schreibprodukt der aufgeführten Arbeitsaufträge vorgesehen waren, wurden hier verwendet, um den vom Lehrer proponierten Zusatzauftrag (s. Aufgabe 2 Tafelbild) auszuführen.

Bei diesem Felddokument handelt es sich um ein Fragenkatalog, d. h. um eine Aufzählung von Fragen mit dem Ziel, durch die Befragung der fiktiven Figur Buba den Zustand seiner Situation zu ermitteln. Die Grundlage für die Erstellung der Fragen bildet der Steckbrief über Buba. Der Text wurde größtenteils in Druckschrift verfasst. Mit Ausnahme des ersten Fragensatzes, werden alle weiteren Satzanfänge kleingeschrieben. Es sind orthografische und grammatikalische Abweichungen vorhanden, diese sind jedoch nicht verständnishemmend.

Aus dem Verbaltranskript geht hervor, dass die Schülerin die Fragen nach Diktat aufgeschrieben hat. Die Fragen sind allerdings aus eigenen Gedanken entstanden, die ihr Mitschüler Marco, der Spanisch auf L1-Niveau spricht, für sie ins Spanische übertrug und diktieren hat. Die Zweifel an der Richtigkeit des von Marco proponierten Verbes „pensao“ äußern sich auch grafisch durch Schreibprozessspuren. Der fehlende Buchstabe „d“ wurde offensichtlich später ergänzt und zwischen den Vokalen a und o unter Platzschwierigkeiten hineingezwängt. Sowie auch das Verb „volver“ zwischen „día“ und „a“ drängend noch hinzugefügt wurde.

Reflektierende Gesamtinterpretation

In dieser Sequenz lässt sich in einer Kleingruppe eine Elaboration fiktiver Interviewfragen und damit eine Orientierung am Prozess der Aufgabenbearbeitung dokumentieren. Yasemin proponiert Interviewfragen auf Deutsch, die von Marco ins Spanische übersetzt werden. Mit der Formulierung von Fragen auf Deutsch adressiert Yasemin Marco aufgrund seiner fortgeschrittenen Spanischkenntnisse als fachlichen Experten.

Atides inhaltlich sehr fokussierte Proposition zu Rassismuserfahrungen der interviewten Figur wird von Paula durch ein langgezogenes „safe“ ratifiziert, allerdings wird seitens der Gruppe keine Perspektive zum weiteren Vorgehen in Bezug auf diesen Aspekt eröffnet, sodass dieser Impuls zu den Rassismuserfahrungen des jungen Flüchtlings unerledigt endet. Der jugendsprachliche Ausdruck „safe“ bedeutet in diesem Kontext so viel wie „auf jeden Fall“, „garantiert“ oder „hundert prozentig“ und könnte als (subtiler) Anschluss oder als Trivialisierung des Inhalts gedeutet werden. Atide bringt sich sporadisch in die Aufgabenbear-



beitung ein. Sie beschäftigt sich fast ausschließlich mit sich selbst und zieht ihre Jacke wieder an, wodurch sie implizit andeuten könnte, dass sie sich von der Gruppenarbeitsphase distanziert. Durch ihr Verhalten und ihre etwas periphere Position grenzt sie sich gewissermaßen von ihren Mitschüler*innen ab. Sie hätte die Möglichkeit sich auf den freien Platz zu setzen und damit mehr ins Blickfeld zu rücken, sie könnte ihre Jacke ausziehen und sich mehr verbal beteiligen, sie bleibt aber an ihrem Platz sitzen, beschäftigt sich mit ihren privaten Gegenständen und macht selbstverständliche Anmerkungen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sie andere Handlungsoptionen hätte, die sie aber nicht nutzt. Die Gruppenmitglieder thematisieren Atides periphere Partizipation bzw. Habitus nicht. Hierbei stellt sich die Frage, in welcher Kontextur sich Atide bewegt und welche Rolle die Dinge für Atide spielen. Handelt es sich um eine spontan situative Form des körperlichen Ausdrucks, um Polysequenzialität oder praktiziert Atide einfach nur Multitasking?

Marco nimmt mit seiner entspannten zurückgelehnten Sitzhaltung die Beobachterposition ein und bringt sich in das Gespräch nur ein, wenn er dazu aufgefordert wird. Paula kommentiert das Gespräch sowohl verbal als auch nonverbal und bringt sich aktiv durch eine Smartphone gestützte Internetrecherche ein. Paula und Yasemin weisen eine große Körperaktivität auf, da ihre gesamte obere Körperhälfte ständig in Bewegung ist. Sie sind in der Lage durch das Zusammenwirken von Körper und Leib (vgl. Bedorf 2015, Frankhauser & Kaspar 2017), sprachliche Zeichen herzustellen: Die mit den Händen gebildeten Gebärden (manuelle Komponente), werden von den Bewegungen der Augen, des Gesichts, des Kopfes und des gesamten Oberkörpers (nichtmanuelle Komponente) und der gesprochenen Sprache (verbale Komponente) begleitet (Becker & von Meyenn 2012: 34ff.). Dabei wird die signifikante Rolle der Körperlichkeit für Verständigung im Fremdsprachenunterricht deutlich. Sie konstruieren u. a. gestisch-visuell die Grafik eines Wortes, indem sie mit dem Finger in der Luft die Silben und die Buchstaben nachbilden.

Auf der Ebene der lernersprachlichen Produktion weist Marco im Gegensatz zu seinen Mitschülerinnen eine gewisse Flüssigkeit im Sprachgebrauch auf, die z. T. von der im Unterricht offenbar üblichen Norm des europäischen Standard-Spanischs abweicht. Dies demonstriert sich durch das Verstummen des intervokalischen „d“ in der Endung „-ado“: „pensao“ anstelle von „pensado“. Seine Rolle als Herkunftssprecher scheint seinen Mitschülerinnen bekannt zu sein, da sie ihn als Experten bei der Aufgabenbearbeitung involvieren. Diese Rolle des Experten manifestiert er körperlich durch eine entspannt zurück-



gelehnte Sitzhaltung und verschränkten Armen. Seine Abweichungen von der grammatischen Sprachnorm wird in der Gruppe infrage gestellt, thematisiert und überprüft, obwohl seine Mitschülerinnen sonst auf seine Sprachkompetenz als ‚Experte‘ vertrauen. Die Schüler*innen können in diesem Fall nicht auf explizites Wissen zurückgreifen. Sie besitzen aber ein intuitives Wissen über die unterrichtliche Sprachnorm und attribuieren den nasalisierten Diphthong „ao“ dem Portugiesischen. Tatsächlich wird der ão-Laut in der portugiesischen Sprache häufig verwendet und findet sich in keiner anderen romanischen Sprache wieder.

Yasemin drückt ihr Erstaunen und ihre Zweifel zunächst damit aus, dass sie mit einem Stift in der Hand gestisch-visuell vor sich in die Luft die Grafik der Buchstabenkombination „ao“ zeichnet. Mit dieser Geste scheint Yasemin sich über die Richtigkeit des Suffixes absichern zu wollen, bevor sie es auf dem Arbeitsblatt festhält. Schließlich bringt auch Paula ihre Zweifel an der Richtigkeit der Aussage zum Ausdruck, indem sie ihre Augenbrauen zusammenzieht und die Stirn kraust während Marco spricht. Die Schülerinnen stellen damit Marcos Aussprache-Expertise infrage. Die Schülerinnen reflektieren im Gegensatz zu Marco über Sprache. Sie bringen eine Vorstellung über Sprachtheorien und Mehrsprachigkeit (Laute des Portugiesischen und des Spanischen, nicht standardisierter Wortschatz) zum Ausdruck, während Marco ein habitualisiertes Spanisch, das er im Elternhaus gelernt hat, performiert. Die Schülerinnen proponieren eine Regelmäßigkeit, indem sie versuchen herauszufinden, was normativ richtig bzw. falsch ist.

Ähnlich wie der Apostel Thomas nicht an die Erscheinung des Auferstandenen glaubt, bis er selber die Finger in die Wunden des gekreuzigten Jesus legen darf, proponiert Paula eine Verifikation via Internet. Sie verlässt sich nur auf ihren empirischen Nachweis. Deshalb schlägt sie mit der flachen Hand auf das Smartphone, ergreift es und macht die Warte-Geste mit dem Zeigefinger nach oben gespreizt. Diese Geste ist als Produkt eines Suchprozesses zu verstehen: „Warte!“ könnte im Sinne von „Ich starte kurz eine Smartphone gestützte Suchanfrage“ verstanden werden. Hier lässt sich ein Unterschied zwischen der ambivalenten verbalen Proposition („Ich glaub dir aber ich wills nochmal sehen“) und der körperlich-materiell enaktierten Proposition dokumentieren. Die körperlich-materielle Proposition manifestiert sich deutlich skeptischer. Dem Smartphone bzw. dem Internet wird eine Autorität attribuiert. Sie adressiert die Autorität des Smartphones als Experte.



Die Online-Suchanfrage über das Smartphone wird in der Gruppenarbeit durchgeführt, um aus Marcos Äußerung heraus entstandene Zweifel zu beantworten. Durch die Smartphone gestützte Internetrecherche werden die Zweifel schließlich aus Sicht der Schülerinnen beseitigt. Die Suchergebnisse werden der Gruppe mitgeteilt. Demnach wird Marcos Ausdruck „pensao“ der „Slangsprache“ zugesprochen, d. h. der nicht standardisierten Sprache, während das Partizip „pensado“ als normativ korrekt bezeichnet wird.

Marco, der vorhandene Kenntnisse seiner Familiensprache Spanisch, sowie vermutlich Kompetenzen in anderen Varietäten als dem Standardspanischen (evtl. Dialekte oder Soziolekte) besitzt, scheint sich bei der Bearbeitung der Aufgabe eher auf die Aufgabenbearbeitung als auf formalsprachliche Aspekte zu konzentrieren. Im Gegensatz zu seinen Mitschüler*innen stellt der Spanischunterricht für ihn auch einen herkunftssprachlichen Unterricht dar, da er seine Sprachkompetenz bereits im Elternhaus auf natürliche, d. h. nicht institutionell gesteuerte und vermutlich überwiegend mündliche Art erworben hat. Yasemin und Paula hingegen legen bei der Erarbeitung der Schreibaufgabe auf die formalsprachliche Korrektheit Wert. Atide zeigt aufgrund ihrer geringen Beteiligung und ihrer Ablenkung durch private Gegenstände eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dem Arbeitsauftrag.

Es findet durch die Auseinandersetzung mit dem Problem offenbar eine ‘Kontagion’ (Mannheim 1980: 125 ff.) statt, die bei Atide eine Vozierung der umgangssprachlichen Verbform „pensao“ auslöst. D. h. das Wort wird akustisch durch die Ohren aufgenommen, an das Gehirn weitergeleitet und schließlich verbal unverändert artikuliert. Damit ist die Fremdsprache bei ihr körperlich geworden. Auch bei Paula findet durch das in die Luft Schreiben von Buchstaben eine Kontagion statt. Diese Handgesten der Schreibbewegungen wirken homolog zu Yasemins Gesten des ‚Airwriting‘. In die Luft zu schreiben wie auf einer imaginären Tafel, um seinem Gegenüber Informationen zu vermitteln, hat einen flüchtigen, aber auch didaktischen Charakter.

Die Gruppenangehörigen Atide, Paula und Yasemin orientieren sich an der Norm formaler sprachlicher Korrektheit. Marco scheint die normative Sprachkorrektheit weniger zu interessieren, er orientiert sich primär an der inhaltlichen Bearbeitung des Arbeitsauftrages. Er nimmt innerhalb der Tetrade die Rolle eines Experten ein, der durch das Diktieren relevanter Dialogzeilen auf Spanisch das Ziel verfolgt, das Interview abzuschließen. Yasemin signalisiert ein hohes Interesse an der Zusammenarbeit, indem sie die diktierten Fragen niederschreibt und sie anschließend im Plenum präsentiert.



Dabei scheint es hier nicht nur um Können oder Sprachkompetenz zu gehen, sondern auch um „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Pfadenhauer 2003), also um die Orientierung an darstellender Leistungslogik.

Die Jugendlichen interagieren insgesamt im Rahmen eines inkludierenden Interaktionsmodus (Przyborski 2004), da gegenseitiges Verstehen auf der Grundlage eines geteilten Orientierungsrahmens erfolgt. Die Schülerinnen entfalten ihre geteilte Orientierung einvernehmlich und gemeinsam, mehrfach auch univok. In der Interaktion mit Marco ist zwar ein geteilter Orientierungsrahmen vorhanden, seine Struktur entfaltet sich jedoch in Aushandlungsprozessen, da er zunächst auf seiner proponierten Verbform beharrt. Es lässt sich die Überlagerung von sozialer Ebene (Peer-Interaktion) und fachlicher Ebene (Herstellung von Sprache, Auseinandersetzung um das Verb „pensao“) dokumentieren.

Insgesamt lässt sich in der Bearbeitung des Arbeitsauftrages eine Orientierung an Aufgabenerledigung beobachten, die die eigentliche Thematik der Schreibaufgabe in den Hintergrund rückt. Bei der Gruppendiskussion geht es primär um die Abfassung eines möglichst fehlerfreien Textes. Der Fokus wird also viel mehr auf das Produkt als auf die Sinnhaftigkeit des Produkts gesetzt. Dass die Auseinandersetzung mit Sprache im Vergleich zu den Inhalten in den Vordergrund rückt, konnte auch in anderen analysierten Daten beobachtet werden. Zudem scheint der Körperausdruck der Schüler*innen fremd gegenüber einem Thema zu sein, das vom Text als moralisch aufrüttelnd proponiert wird (gewaltsamer Tod von Menschen an den EU-Außengrenzen aufgrund von Flucht vor Krieg, Verfolgung und Armut). Der Arbeitsauftrag verlangt von den Schüler*innen sich auf Spanisch in Personen (z. B. andalusischer Journalist, Flüchtling, spanischer Grenzpolizist) hineinzusetzen, mit denen sie keine Gemeinsamkeiten teilen. Dies könnte dazu führen, dass der Perspektivenwechsel im Schulunterricht von den Fremdsprachenlernenden beinahe indifferent abgearbeitet („Schülerjob“, Breitenstein 2016, Martens & Asbrand 2021) wird und das Schicksal der Menschen letztendlich nicht mehr wahrgenommen wird. Denn die Schüler*innen fokussieren sich hauptsächlich darauf, den Arbeitsauftrag und fremdsprachliche grammatische Normen zu erfüllen. Aus der Perspektive einer kritischen Fremdsprachendidaktik stellt sich dabei die Frage nach den Potentialen und Risiken solcher Aufgaben im Spanischunterricht bzw. allgemein im Fremdsprachenunterricht.



Es können aus dem Transkriptauszug im Wesentlichen folgende Bearbeitungs- bzw. Interaktionsmodi während des Schreibprozesses beobachtet werden:

- Orientierung an der sachlich-neutrale Aufgabenerledigung
- Orientierung an formalsprachliche Korrektheit → Orientierung an das Smartphone delegiert
- Orientierung an Selbstorganisation (Internetrecherche)
- geringe Beteiligung bzw. Mehrfachaufgabenperformanz (Ablenkung durch private, nichtfachliche Nebenaktivitäten)

Auch in dieser Gruppe spielt das Smartphone eine wichtige Rolle bei der sozialen Herstellung von Sprache, da es zuvor benutzt wurde, um Wörter nachzusehen und in dieser Szene mithilfe des mobilen Endgeräts eine Internetsuche betätigt wurde, die zur Texterstellung beigetragen hat. Das Smartphone als Träger des Wissens ersetzt hier nicht nur das Printwörterbuch, sondern auch den Lehrer als Wissensvermittler. Die Orientierung an die formalsprachliche Korrektheit wird hier zunächst an Marco, dann an das Smartphone delegiert. Am Ende der Stunde wird das Smartphone auch zum Fotografieren der Schreibprodukte genutzt, um die Hausaufgaben erledigen zu können. Das Mobiltelefon ist ein komplexes Gebilde, das mittlerweile im Unterricht eingesetzt wird und viele verschiedene Funktionen bietet. Zum einen kann man mit einem Smartphone telefonieren, Text- und Sprachnachrichten versenden und empfangen. Darüber hinaus bietet ein Smartphone noch weitere Funktionen, wie z. B. Bild-, Video- und Tonaufnahme, Internetzugriff etc. Es kann innerhalb einer Klasse auch als Ausdruck einer Differenz fungieren, da es u. U. auch ein Statussymbol, Wertgegenstand oder Modeaccessoire sein kann.



Bibliographie

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Becker, Claudia & von Meyenn, Alexander (2012). Phonologie: Der Aufbau gebärdet sprachlicher Zeichen. In: Hanna Eichmann, Martje Hansen, Jens Heßmann (Hrsg.), *Handbuch Deutsche Gebärdensprache – Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven* (S. 31–59). Seedorf: Signum Verlag.
- Bedorf, Thomas (2015). Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In: Thomas Alkemyer, Volker Schürmann & Jörg Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 129–150). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (²2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, Ralf (⁹2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (¹⁰2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Frankhauser, Regula & Kaspar, Angela (2017). Der bewegte Körper im Unterricht: Zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6(1), S. 53–67. Online: <https://doi.org/10.25656/01:17953> [26.11.2022].
- Grein, Matthias & Tesch, Bernd (2022). Chancen und Herausforderungen der Körperkamera: Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie. In: Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 4/2021, S. 115–140.
- Grein, Matthias & Janina M. Vernal Schmidt (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, S. 19–38. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2020/05/Grein-VernalSchmidt.pdf> [26.11.2022].
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Krings, Hans Peter (⁶2016). Schreiben. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S.107–111). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M. (Original 1922–1925, unveröff. Manuskripte).



- Martens, Matthias & Barbara Asbrand (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 55–73. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-021-00309-3>. [26.11.2022].
- Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (2017). Sprachlernkompetenz. In: Bernd Tesch, Xenia von Hammerstein, Petra Stanat & Henning Rossa (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II* (S. 220-243). Braunschweig: Diesterweg.
- Pfadenhauer, Michaela (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.
- Pogner, Karl-Heinz (2013). Writing, In: Michael Byram & Adelheid Hu (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 776-779). Abingdon: Routledge.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (i.V.). *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Rekonstruktionen des Alltags des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreform und gesellschaftlichem Wandel*. Berlin: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2022). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht: Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zitiertes Lehrmaterial:

- Lüning, Marita & del Mazo, Gloria (2013). *Movimientos migratorios. Spanisch für die Oberstufe. Themenarbeitsheft mit Multimedia-CD*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.