

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>

2.2 Die Schreibprodukte

Durch den Einsatz der KK bietet es sich in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung an, auch die Unterrichtsdokumente der Beforschten in die Analyse einzubeziehen (Grein & Tesch 2022).

Im Folgenden wird exemplarisch die Herstellung eines Schreibprodukt präsentiert.

2.2.1 Fallbeschreibung

In diesem Fall handelt es sich um Textproduktionen einer Kleingruppe, die Aufgabe 2 bearbeiteten (s. Abb. 4 oder 5). Das Ganze wird in Form einer Dokumentenanalyse (Tesch 2022) untersucht.

Fall 1: *Monólogo interior* ('Innerer Monolog')

Im Fall 1 handelt es sich um das Schreibprodukt des Arbeitsauftrages 2, d. h. das Verfassen eines inneren Monologs eines der in Foto A abgebildeten Arbeiter und eines Grenzschutzpolizisten aus Foto B. Der vorliegende Text (s. Abb. 6) wurde von einer Gruppe aus zwei bzw. drei¹ Schülern verfasst. Die Triade besteht aus Alihan (S2), Fabian (S1) und Malte (S3) (von links):



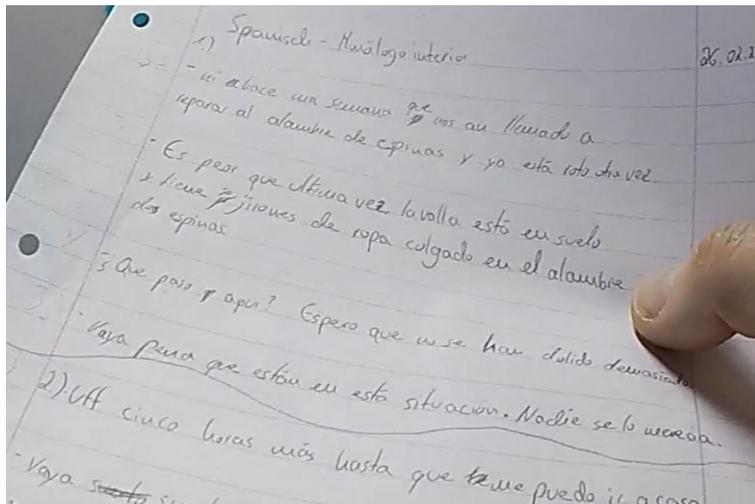
Abbildung 4: Gruppeninteraktion (KK III, 00:04:38, Bildausschnitt)

¹ Der dritte Schüler (Malte) erschien zu spät zum Unterricht.



Abbildung 5: Schreibprozess (KK I, 00:06:28, Bildausschnitt)

2.2.2 Dokumentenanalyse

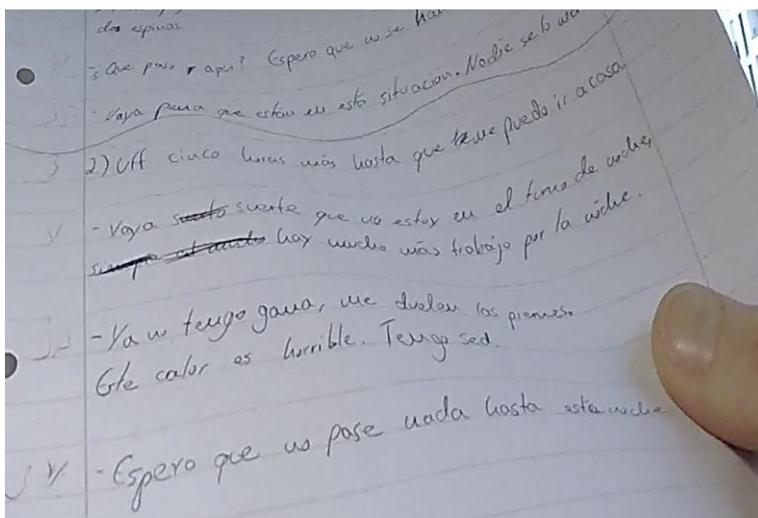


Spanisch - Monólogo interior
26.02.20

1.)

- ni ~~a~~ hace una semana ^{que} nos han llamado a reparar al alambre de espinas y ya está roto otra vez (vac.)
- Es peor que ultima vez la valla está en suelo y tiene [—] jirones de ropa colgado en el alambre de espinas (vac.)
- ¿Qué paso — ayer? Espero que no se han dolido demasiado. (vac.)
- Vaya pena que están en está situación. Nadie se lo merecia.

Abbildung 6: Schreibprodukt I (KK III, 00:14:00, Bildausschnitt)



2.) Uff cinco horas más hasta que ~~te~~ me puedo ir a casa.

- Vaya ~~suerte~~ suerte que no estoy en el turno de noche, ~~siempre~~ ^[—] ~~mucho~~ hay mucho más trabajo por la noche. (vac.)
- Ya no tengo gana, me duelen los piernas. Este calor es horrible. Tengo sed. (vac.)
- Espero que no pase nada hasta está noche.

Abbildung 7: Schreibprodukt II (KK III, 00:02:21, Bildausschnitt)

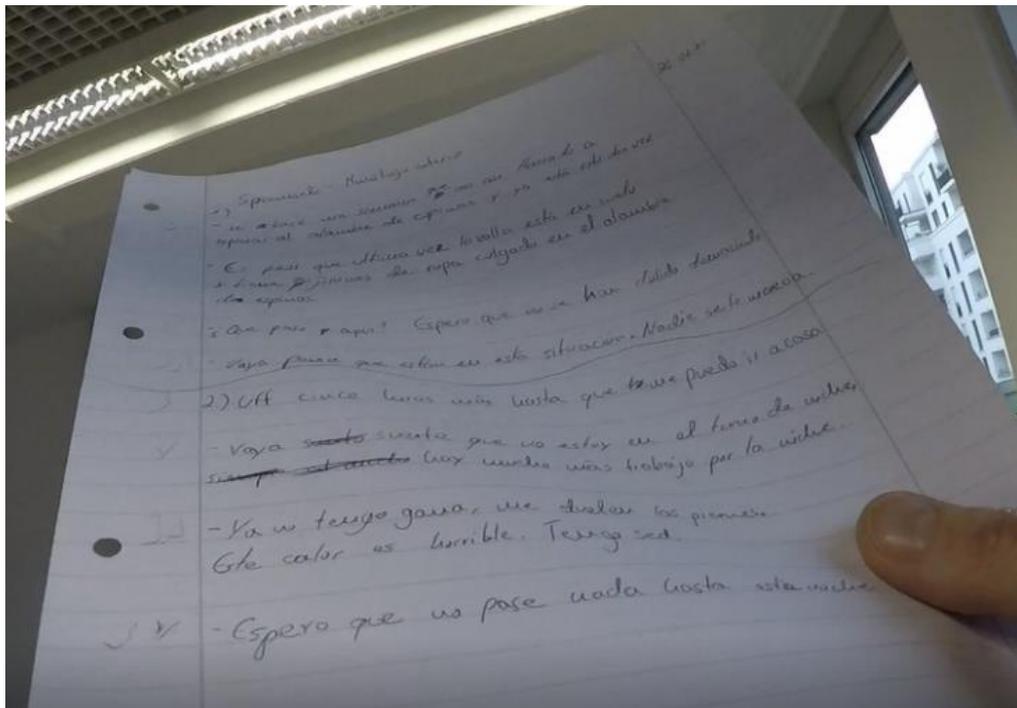


Abbildung 8: Übersicht Schreibprodukte I und II (KK III, 00:02:31, Bildausschnitt)

Formulierende Interpretation:

Der Bildausschnitt zeigt einen handschriftlichen Text auf einem Linienpapier mit beidseitigem Rand und Vierfachlochung. Am rechten oberen Rand befindet sich eine explizite Datumsangabe. Im mittleren Teil steht eine Überschrift, gefolgt von der Gliederungsziffer eins und vollständigen Sätzen mit Aufzählungszeichen und Schlusspunkt. Die Sätze sind jeweils durch eine unbeschriftete Zeile voneinander getrennt. Der letzte Satz geht über den rechten Schreibrand hinaus. Es sind Spuren einer sichtbaren Streichung zu erkennen. Über einer Tilgung liegt eine Überschreibung vor. Einige Buchstaben sind zudem nachgefahren worden. Am linken Rand alternieren drei verschiedene Großbuchstaben mit einem Schlusspunkt. Am rechten Bildrand ist ein Daumen zu erkennen, der das Blatt festhält.

Wie schon die Überschrift darlegt, handelt es sich um einen inneren Monolog. Er ist aus der Sicht des Arbeiters (Foto A) geschrieben. Die Figur denkt darüber nach, wie sie letzte Woche angerufen wurde, um den Stacheldraht zu reparieren, der nun erneut beschädigt ist. Außerdem sei es schlimmer als beim letzten Mal, da der Zaun auf dem Boden läge und Kleidungsstücken am Stacheldraht hingen. Zudem fragt er sich, was gestern passiert sei und hofft, dass die Geflüchteten sich nicht zu sehr verletzt hätten. Außerdem findet er es schade, dass sie in dieser Situation seien, denn das hätte niemand verdient. Nach dem letzten Satz folgt eine frei Hand gezeichnete, kurvige Trennlinie. Direkt darunter schließt sich die Gliederungsnummer zwei und ein mittels Aufzählungszeichen gegliederter innerer Monolog an, welcher aus der Sicht eines Grenzwachters (Foto B) geschrieben ist. Der Wächter denkt darüber nach, dass er noch fünf Stunden länger warten müsse, bis er nach Haus gehen könne. Er ist glücklich darüber, nicht in



der Nachtschicht eingeteilt zu sein, da es bei dieser Schicht mehr zu tun gäbe. Außerdem habe er keine Lust mehr, da ihm die Füße schmerzten, es zu heiß sei und er zudem Durst habe. Abschließend hofft er, dass bis zu dieser Nacht nichts mehr passieren werde. Auch in diesem Abschnitt lassen sich Streichungen erkennen.

Reflektierende Interpretation:

Das Fotogramm zeigt die Perspektive aus der KK, die unmittelbar am Oberkörper der Lehrperson positioniert ist. Der abgebildete Daumen ist Herrn Kiefer, dem Lehrer des videografierten Spanischunterrichts, zuzuordnen.

Niedergeschrieben von Alihan (S2) werden im vorliegenden Text zunächst die Gedankenvorgänge eines Arbeiters bei Aufräumarbeit wiedergegeben. Der Text lässt sich in die Textart des inneren Monologs einordnen. Im weiteren Verlauf der Analyse wird auf die formale, inhaltliche und sprachliche Gestaltung des Textes eingegangen. Die Überschrift *Spanisch – Monólogo interior* beinhaltet sowohl das Unterrichtsfach als auch die Textsorte des Schreibprodukts. Der erste Text ist in vier Abschnitte bzw. Aufzählungspunkte gegliedert. Die einzelnen Sätze sind jeweils durch eine leere Zeile voneinander getrennt. Der erste Abschnitt wird mit einer Analepse eröffnet. Er spricht die Geschehnisse vom Vortag an und beschreibt, in welchem Zustand der Grenzzaun nun sei und dass Kleidungsfetzen an ihm hingen. Im zweiten Abschnitt wird ein Vergleich mit *que* (Vergleichs-*als*) eingeleitet, das zur Veranschaulichung der aktuellen Situation dient. Zudem wird der Ort näher beschrieben. Der dritte Abschnitt beginnt mit einer rhetorischen Frage und endet mit einer Hoffnung voller Sorge, dass die physische Gesundheit der Geflüchteten betrifft. Im letzten Satz wird das empfundene Mitgefühl ausgedrückt.

Der zweite Text ist ebenfalls in vier Abschnitte unterteilt und durch jeweils eine freie Schreiblinie isoliert. In diesem inneren Monolog kommen die Gefühle (Lustlosigkeit, Durst, Schmerzen) eines Grenzschutzpolizisten zum Vorschein. Beim Betrachten der Textstruktur des verfassten Monologes ist zunächst augenfällig, dass dieser stark einem Dialog ähnelt und nicht, wie vom Arbeitsauftrag proponiert, einer zusammenhängenden Schilderung der Gefühlslage und der Gedanken des Arbeiters bzw. des Grenzwächters. Die textsortenspezifischen Vorgaben des Arbeitsauftrags wurden bei der Ausführung deshalb etwas vernachlässigt. Wirft man einen Blick auf die sprachliche Gestaltung des Textes, so kann man feststellen, dass Kollokationen (*ni hace una semana*) und Interjektionen (*vaya, uff*) verwendet werden. Es sind zwar orthografische und grammatikalische Normabweichungen vorhanden, diese sind jedoch nicht verständnishemmend. Der Text weist Schreibprozessspuren auf, wie z. B. Tilgungen und Überschreibungen. Laut Arbeitsauftrag hätten die Schüler*innen eigentlich nur einen inneren Monolog verfassen sollen.

Schreibprodukte erlauben nur bis zu einem bestimmten Grad, Beobachtungen zur Entstehung des Textes anzustellen. Für die Rekonstruktion des Schreibprozesses wird deshalb das Transkript des Gruppengesprächs herangezogen.



Reflektierende Gesamtinterpretation

Die in diesem Spanischunterricht erhobenen verbalen und visuellen Daten, sowie die durch die Körperkamera erfassten Felddokumente erlauben es, eine umfassendere Rekonstruktion der Aufgabenbearbeitungspraktiken der aufgezeichneten Personen durchzuführen. Dabei trägt der Einsatz der körpernah getragenen Kamera durch die Lehrkraft zu einer weiteren Beobachtungsperspektive bei, die die Dokumentation relevanter Artefakte ermöglicht (Grein & Tesch 2022).

In dieser behandelten Sequenz stehen das Arbeitsblatt sowie seine Bearbeitung durch die Schüler*innen im Mittelpunkt der (synchronen) Interaktion. Bohnsack verwendet im Kontext des Mediums Sprache/Text den Begriff der „Synchronizität“, d. h. „(synchrone) Relationen zwischen unterschiedlichen Darstellungsmedien [,] da das eine Medium [hier der sprachliche Ausdruck] den Kontext für das andere Medium [hier den schriftlichen Ausdruck] darstellt bzw. dass die Medien wechselseitig füreinander Kontexte bilden“ (Bohnsack 2011: 51).

In der beobachteten Sequenz ist der Lehrinhalt mit propositionalem Gehalt sowie die Strukturierung der Unterrichtsphase an ein Arbeitsblatt delegiert, das aus einem Themenarbeitsheft heraus fotokopiert wurde. D. h. die Lehrkraft setzt das Arbeitsblatt zur Übermittlung des Sachwissens ein. Die delegierenden Personen sind aber die Autorinnen des Themenheftes, die die didaktisch durchdachten Aktivitäten erstellt haben (vgl. Asbrand & Martens 2018). Die Lehrperson modifiziert die vom Arbeitsblatt proponierten Arbeitsaufträge leicht, indem sie die vorgesehene Einzelarbeit in Gruppenarbeit ausweitet und das Differenzierungsangebot bei der Gruppeneinteilung ignoriert. Diese Abweichung bleibt seitens der beobachteten Schülergruppe nicht unbemerkt. Fabian stellt zum einen fest, dass Aufgabe 1 (Steckbrief) einfacher zu bewältigen sei und hinterfragt zum anderen methodisch die Aufgabenstellung zum gemeinsamen Verfassen eines inneren Monologs und darüber hinaus das Festhalten des Ergebnisses auf einem Plakat (vgl. Aufgabenbewusstheit, Martinez & Meißner 2017). Die Kritik zum Plakat wird vom Lehrer angenommen und ratifiziert.

S1: Den inneren Monolog können wir ja schlecht in Gruppen machen
[...]

L: Vielleicht ein bisschen schwierig auf dem Plakat

Auf Bitte von Alihan entscheidet sich Fabian letztendlich den Monolog gemeinsam in Partnerarbeit zu verfassen. Zudem wird die schlechte Qualität der Fotokopie innerhalb der Gruppe beanstandet.

S1: was sind das eigentlich für Bilder ich erkenn hier gar nichts
[...]

S2: die Bilder isch erkenn da einfach nix

Die Beschäftigung mit dem proponierten Arbeitsauftrag und die formale Gestaltung des Arbeitsblattes zeigen, dass die Schüler diese trotz anfänglicher Kritik angenommen haben und sie sich nachfolgend auf die Aufgabenbearbeitung fokussieren. Da Alihan den Unterrichtsinhalt



noch nicht erfasst hat, liefert Fabian ihm die notwendigen Hintergrundinformationen. Das in Nordafrika gelegene Melilla wird fälschlicherweise als spanische Kolonie bezeichnet und von Fabian ratifiziert. Diese Fehlinformation bleibt in der Gruppe undiskutiert bestehen. Auch Unsicherheiten bezüglich der formalen Merkmale eines inneren Monologs werden innerhalb der Gruppe besprochen.

S2: Monolog ist doch wie ein Dialog eigentlich

[...]

S2: Also innere Monolog ist so was wie Gedanken

Alihan erkundigt sich bei der Lehrkraft über die formalen Vorgaben zur Länge und Bearbeitungszeit des zu produzierenden Textes, da der Arbeitsauftrag keine Angaben dazu macht. Die leeren Zeilen auf dem Arbeitsblatt könnten eine Orientierung für die Textlänge liefern, da sie dazu einladen, diese mit den Schreibprodukten zu füllen. Es lässt sich beobachten, dass sich die Schüler mit dem Schreiben zwar an dem propositionalen Gehalt des Arbeitsblatts orientieren, jedoch nicht an dessen formalen Gestaltungsproposition, da sie eigenes Papier dafür verwenden. Obwohl die Schüler ein gemeinsames Produkt erstellen sollen, schreiben sie jeweils auf einem separaten Blatt. Auf den ersten Blick und bei vorrangiger Analyse der Schreibprodukte, lassen sich lediglich inhaltliche und strukturelle Beobachtungen der Schreibprodukte aufzeichnen. Unter Hinzuziehung der Verbaltranskripte im Rahmen der Audioaufnahmen zeigt sich allerdings die Genealogie des Schreibens, d. h. wie die Schreibprodukte der Schüler entstanden sind. Aus den verbalen Aufzeichnungen geht hervor, dass Fabian, der sich als Herkunftssprecher bezeichnet, den Text seinem Partner diktiert. Die in den handschriftlichen Schreibprodukten evidenten Spuren der Streichung und Korrektur sind auf das Niederschreiben dessen, was Fabian diktiert hat, zurückzuführen. Diese Spuren lassen eine Unsicherheit des Schreibers im Spanischen erkennen. Es lassen sich innerhalb der Gruppe differente Rollenverteilungen beobachten. Während Fabian als Diktierender (und Schreiber) einen freien Text vorträgt, bringen Alihan und Malte ihn zu Papier. Fabian weist eine gute Sprachbeherrschung auf und ist in der Lage, auch vorgefertigte sprachliche Sequenzen zu formulieren. Er produziert seinen Text beim Diktieren phonisch, d. h. medial mündlich, dieser wird aber simultan medial grafisch festgehalten. Durch nächstsprachliche Komponenten, wie z. B. die Interjektionen, wird in den Schreibprodukten - wie es bei der Vermittlung von Gedankenvorgängen normativ vorgesehen wird - konzeptionelle Mündlichkeit simuliert (vgl. Koch & Oesterreicher 1985).

Aus den schriftlich vorliegenden Dokumenten (Arbeitsblatt und Schreibprodukte) sowie der dazugehörigen Gruppeninteraktion (Transkripte) lassen sich unterschiedliche Orientierungsschemata herausarbeiten:

Fabian orientiert sich bei der Aufgabenbearbeitung sowohl an der inhaltlichen (Produktion, Kohärenz, Textaufbau) als auch formalsprachlichen Korrektheit (Grammatik, Orthografie und Interpunktion). Zudem orientiert er sich an stilistischen Spracheigenschaften („das kann man deutlich eleganter machen“, „Dramatik einbauen“) und an ästhetischen Konzepten der Form



(„Ärztesschrift“). Er verfügt auch über ein Repertoire an Kollokationen („ni hace una semana“), Interjektionen („vaya“, „uff“) und Wortschatzerschließungsstrategien („horrible auf Englisch“) und nutzt die Wortangaben des Arbeitsblattes als Hilfsmittel.

Alihan orientiert sich an der Aufgabenerledigung und an formalen Vorgaben (z. B. Länge des Textes, Bearbeitungszeit) und versucht die eingeforderte Textlänge durch formale Tricksereien zu erreichen. Auf formaler Ebene ist der Monolog nicht in einem Fließtext verfasst, sondern gleicht aufgrund der Gliederung dienender waagerechten Gedankenstriche am Anfang eines jeden Satzes eher einem Dialog. Weil der Text zu kurz ist, versucht Alihan ihn künstlich in die Länge zu ziehen. Er möchte den Text strecken, damit die eingeforderte Länge erreicht wird. Dadurch lassen sich die Verwendung von Aufzählungszeichen und leeren Zeilen zwischen den einzelnen Sätzen erklären. Diese sollten anfänglich zudem dazu dienen, den Text beim klassenöffentlichen Präsentieren gerecht unter den Gruppenmitgliedern aufzuteilen. Die drei verschiedenen Großbuchstaben mit einem Schlusspunkt am linken Papierrand, stehen für die Initialen der Schüler und hätten der Einteilung des Textes für das laute Vorlesen im Plenum dienen sollen. Man könnte an dieser Stelle Alihans pragmatische Pflichterfüllung und Handlungsweisen als Ausprägungen des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006, Grein & Vernal Schmidt 2020) bezeichnen.

Malte, der verspätet zum Unterricht erschienen ist, beteiligt sich sporadisch und verhält sich eher zurückhaltend. Seine Körperhaltung (s. Abb. 4 und 5) lässt darauf deuten, dass er aufmerksam zuhört, indem er Blickkontakt zu seinen Gruppenmitgliedern behält und sich mit dem Arbeitsblatt beschäftigt.

Fabian hat sich ganz auf die Bearbeitung der Aufgabe konzentriert und fordert von der Gruppe, ihn von der Präsentation des Endprodukts zu entbinden. Er erklärt Alihan, dass die strukturelle Segmentierung der inneren Monologe wenig Sinn ergibt, da es sich um zusammenhängende Selbstgespräche der Figuren handle und nicht um Wechselreden der Figuren. Aus diesem Grund werden die Monologe im Plenum jeweils von nur einem Schüler laut vorgelesen. Wie vereinbart leitet Fabian die Monologe ein. Auf der Ebene der lernersprachlichen Produktion weist Fabian im Gegensatz zu seinen Gruppenmitgliedern eine Flüssigkeit im Sprachgebrauch auf, welche auf seine südspanischen Wurzeln zurückzuführen ist. Nicht nur seine Mitschüler, sondern auch der Lehrer greifen auf seine Sprachkenntnisse zurück, etwa beim Vorlesenlassen von Texten oder bei der anfänglichen Bildbeschreibung, bei der er aber Schwierigkeiten aufweist. Weshalb der Lehrer daraufhin auf einen weiteren Schüler mit spanischen Wurzeln (Marco) zurückgreift. Fabian thematisiert seine Sprachenbiografie auf der Basis von Selbstreflexion

dieses s ne ich ich sag immer schuerte weil dieses s ist dieses so
dieses spanische vor allem südspa-„ , „ne ne ich sprechs nicht so
übertrieben aus des ist wie ein Südspanier weil meine Oma ist
Südspanierin sie spricht es auch so aus



und Selbstevaluation/Sprachvermögen: „mein Vokabular ist auch nicht unbedingt das beste“. Dabei thematisiert er seine Unsicherheiten im Umgang mit der spanischen Sprache und geht auf Sprachstrukturen und Färbungen einer Variante des Spanischen ein, damit werden Zusammenhänge zwischen Sprache und Gesellschaft thematisiert und erkannt. Seine Großmutter dient ihm als Sprachvorbild. Fabian möchte sein Ergebnis nicht präsentieren und gibt sich anscheinend mit einer schlechteren mündlichen Spanischnote zufrieden; offenbar hat häufige mündliche Beteiligung im Spanischunterricht für ihn keine Priorität:

S3: du bist so gut in Spanisch warum meldest du dich nicht oft Bruder
S1: ehm kein Bock @.@
S2: ()
S1: mhm
S2: da könntest du Punkte raushauen
S1: ich hab' doch 13 Punkte im Zeugnis
S3: aber du kannst doch 15 Punkte
S1: kann ich machen ja
S2: easy

Fabians sprachliches Können wird durch seine Gruppenmitglieder anerkannt und hervorgehoben (vgl. Tesch 2022: 101). Dieses Gespräch demonstriert, dass Schüler*innen implizit wissen, dass der schulische Fremdsprachenunterricht primär durch Leistung gerahmt ist (vgl. Bohnsack 2022: Kap. 6) und die klassenöffentliche Darstellung des Könnens gute Noten hervorbringen kann.

Auch in dieser beobachteten Gruppe lässt sich ein ludischer Umgang mit dem Spanischen („noche schische“) aufzeigen. Alihan versucht auf eine amüsante Weise einen Vorschlag für eine Benennungslücke zu schließen, da Fabian die spanische Übersetzung von „Nachtschicht“ nicht kennt. Fabian geht darauf nicht ein und übersetzt das Wort mit Hilfe seines Smartphones.

Der Lehrer delegiert und orientiert sich an den Arbeitsaufträgen. Er verlangt von seinen Schüler*innen v. a. die Ausführung des Arbeitsauftrages. Die beobachtete Gruppe wird vom Lehrer nach Beendigung des inneren Monologs aufgefordert, einen zweiten Monolog zu verfassen, was anfangs auf Protest stößt, da laut Arbeitsauftrag nur einer von zwei Monologen erstellt werden soll. Mit einer Zusatzaufgabe hatten die Schüler nicht gerechnet. Der Lehrer wendet, um die restliche Zeit zu überbrücken, eine mit den Schülern unvereinbare Mengendifferenzierung an. Die Erarbeitung einer inhaltlich vergleichbaren Aufgabe erscheint hier allerdings redundant. Die Schreibprodukte werden im Plenum nicht ausführlich kommentiert. Schreibprodukte dienen hier als Gegenstand für eine weitere Erarbeitungsphase. Da weder die Thematik noch die Texte vertieft behandelt werden, geht es beim Ausführen der Aufgabe lediglich darum, ein Schreibprodukt auf Spanisch zu erstellen.

Die aktuelle Diskussion um Flucht und Migration scheint fächerübergreifend (Deutsch, Religion, Ethik, Gemeinschaftskunde, Geografie, FSU) eine wichtige Rolle zu spielen. Auch im Spanischunterricht erhalten die Lernenden einen Einblick in diese Thematik. Die Schüler-



*innen vertiefen in der videografierten Spanischstunde ihr Wissen zur illegalen Einwanderung in Spanien, insbesondere in Bezug auf die Gefahren während der Reise und der Grenzkontrolle. Dabei finden sich im Fremdsprachenunterricht immer wieder Aufgaben des Sich-Hineinversetzens in die Rolle eines Geflüchteten, ohne dass dabei allerdings eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Thematik stattfindet. Die Lernenden sollen zwar ein Verständnis für das Leben der Migranten entwickeln und dafür sensibilisiert werden. Allerdings wird häufig wenig berücksichtigt, dass solche Perspektivenübernahmen in der Fremdsprache aufgrund der sprachlichen Hürde nicht in die Tiefe gehen können. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Auseinandersetzung mit diesem Thema nicht vielmehr als Schreibanlass instrumentalisiert wird.