

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 2

Damian Vernaci

Affordanzen und soziale Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit

Eine dokumentarische audio- und videografische Untersuchung zum Spanischunterricht

Abstract (deutsch)

Das Zusammenspiel verbaler und nonverbaler Verständigung im Spanischunterricht ist bisher fachdidaktisch kaum bearbeitet worden. Vor diesem Hintergrund präsentiert der Beitrag Beobachtungen zu Praktiken der sozialen Herstellung von Sprache und Sprachlichkeit im Spanischunterricht einer neunten Klasse. Unter Rückgriff auf die Affordanztheorie (Gibson 1977) werden Zwischenergebnisse einer dokumentarischen Audio- und Videostudie vorgestellt. Die Ergebnisse können relevante Impulse für die Lehrer*innenbildung geben, indem Lehrkräfte für verbal-nonverbale Praktiken im Spanischunterricht sensibilisiert werden.

Abstract (englisch)

The interplay of verbal and non-verbal communication in Spanish lessons is a blind spot in foreign language didactics. Therefore, this paper presents current observations with the documentary videography of practices of social construction of language and linguisticity by examining student interactions in a ninth grade Spanish lesson. Within this framework, scientific findings of everyday practices of linguistic construction in the foreign language classroom will be presented. The research results may lead to new impetus for teacher training by raising awareness for the ‚affordances‘ (Gibson 1977) of Spanish classes.

Keywords

Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Sprachlichkeit, Affordanztheorie, Spanischunterricht, Lehrkräftebildung

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/Vernaci

1. Einleitung

In einer Zusammenschau fachdidaktischer und pädagogischer Perspektiven auf den schulischen Spanischunterricht fällt der Blick u. a. auf Praktiken, die vorhandenes heterogenes Sprachenwissen (Herkunftssprachen, Schulsprachen) mit differenten Rollenidentifikationen (z. B. ‚Schülerjob‘, Medienexperte) adressieren. Daraus resultieren vielfältige Konstruktionen von Sprache. Semantisch unterscheidet sich an dieser Stelle zwischen Sprache und Sprachlichkeit. Unter Sprache verstehe ich im eingeschränkteren, sprachwissenschaftlichen Sinn die mündlich wie auch schriftlich erzeugte Wortsprache, d.h. die im Unterricht verwendeten Verkehrs-, Herkunfts- oder weiteren Schulsprachen. Sprachlichkeit hingegen meint die beim mündlichen Sprechen hinzutretende paralinguistische (z.B. Sprachtempo, Intonation) und nonverbale soziale Interaktion mittels Gebärden, Mimik, Blickkontakt oder Lautierungen (z.B. Lachen, Seufzen). Jede verbale Interaktion ist eng mit nonverbalen Ausdruckserscheinungen verknüpft. Das Forschungsprojekt greift diese Aspekte der sozialen Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit im Spanischunterricht auf und kontrastiert dazu Unterrichtsbeobachtungen an verschiedenen Klassen und Schulen in der Bundesrepublik.

Die Entwicklung der fremdsprachigen Verständigung im Spanischunterricht wurde bisher nicht systematisch untersucht, es fehlt noch insbesondere an Forschungen zum Zusammenspiel von verbaler und nonverbaler bzw. gesamtkörperlicher Verständigung (vgl. Tesch 2018, Ströbel 2021 i. d. B.), denn das Spanische ist wie in jedem fremdsprachlichen Klassenzimmer nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Unterrichts- und Arbeitssprache. Spanisch wurde im Vergleich zu den anderen Schulfremdsprachen relativ spät in den Fächerkanon deutscher Schulen aufgenommen, sodass über die Praktiken im Unterrichtsalltag im Vergleich zu Englisch und Französisch eher Annahmen und Erfahrungsberichte vorliegen (z. B. Vernal Schmidt 2021), kaum jedoch empirische Untersuchungen. Hierbei stellt sich die Frage, wie sich das Spezifikum der Verwendung des Spanischen auf die Verständigungspraktiken im Fremdsprachenunterricht auswirkt und wie sie sich rekonstruieren lassen (Tesch 2019). Im vorliegenden Beitrag wird aus den oben genannten Gründen eine Fokussierung auf Affordanzen vorgenommen, die sich aus der Interaktion Lernender mit ihrer unterrichtlichen Lernumgebung für das Zusammenspiel verbaler und nonverbaler Verständigungspraktiken im Spanischunterricht einer neunten Gymnasialklasse ergeben. Daraus wiederum können Schlüsse auf die Herstellung von Sprachlichkeit im oben definierten Sinne gezogen werden. Ob diese Schlüsse einen Beitrag zur Kompetenzdebatte liefern können, wird abschließend diskutiert.

Die beiden folgenden einführenden Abschnitte stellen die Gegenstands- und Grundlagentheorie vor. Im vierten Abschnitt wird die Fallanalyse eingeführt und erläutert. Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse aus der vorliegenden Analyse wird im abschließenden Kapitel eine Diskussion sowie ein Ausblick auf mögliche anschließende Fragestellungen gegeben. Es handelt sich um eine frühe Untersuchungsphase, die im Rahmen des DFG-geförderten Projekts „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“¹ durchgeführt wird.

1 Detailseite des Projekts: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/427834126>

2. Gegenstandstheorie

Sprache ist das zentrale Medium menschlicher Kommunikation. Im Folgenden werden traditionelle sprachtheoretische und fachdidaktische Anschlüsse umrissen und auf neuere didaktische Entwicklungen eingegangen. Überlappungen der grundlagen- und gegenstandstheoretischen Dimensionen erschweren es allerdings, eine trennscharfe Abgrenzung voneinander einzuhalten.

Die Konversationsanalyse hat sich seit den 1960er Jahren zu einem Forschungsfeld etabliert, das insbesondere in der Linguistik, Soziologie, Anthropologie sowie in der Psychologie Anwendung findet. Mit dieser Analysemethode werden kommunikative Regeln und Strategien natürlicher Gesprächssituationen von Kommunizierenden ermittelt und daraus soziale Phänomene ethnomethodologisch rekonstruiert (u. a. Goffman 1961, Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Garfinkel & Sacks 1976, Lantolf & Poehner 2008). Dieser soziolinguistische bzw. sozialkonstruktivistische Ansatz wurde u. a. von Lantolf (2000) auf die Fremdsprachenerwerbsforschung übertragen. Der Grundgedanke des sozialen Konstruktivismus ist, dass Menschen in einem vorstrukturierten Umfeld aufwachsen und „gesellschaftliche Wirklichkeit gemeinsam mit anderen und auch in der Auseinandersetzung mit anderen“ (Siebert 2004: 101) hergestellt wird. Wird dieses Konzept der Ko-Konstruktion (ibid.) auf Schule übertragen, so entsteht Lernen aus sozialkonstruktivistischer Sicht dialogisch in der Interaktion mit den Mitmenschen (Lernende-Lernende- oder Lehrende-Lernende-Gespräche). Demnach erzeugen die Akteure durch das gemeinsame fremdsprachliche Interagieren im fremdsprachlichen Klassenraum eine (fiktive) Welt, in der sie lernen. Innerhalb des Klassenzimmers verfügen die Akteure über ein theoretisches Wissen bezüglich des Spanischunterrichts, aus welchem normative Erwartungen, Vorstellungen und Ansprüche resultieren (z. B. „im Unterricht wird Spanisch gesprochen“). Abweichungen von diesen normativen Ansprüchen werden in der Praxis nicht selten negativ konnotiert. So wird beispielsweise der Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht kritisch betrachtet, Code-Switching und Sprachmischung kritisiert und z. T. auch – wie aus den bereits publizierten Daten hervorgeht – von den Lehrpersonen sanktioniert (vgl. Tesch, Vernaci & Ströbel 2020), Sprachen gegeneinander abgewogen und separiert. Solange diese Unterscheidungen vorgenommen werden, beispielsweise zwischen Deutsch und Spanisch, Deutsch oder Spanisch und den verschiedenen Schul- und Herkunftssprachen, werden positive und negative Normen konstruiert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob all das, was als Kommunikationshindernis für die Sprachentwicklung konstruiert wird, nicht vielmehr als Möglichkeit betrachtet werden kann.

Im Nationenbildungsprozess gegen Ende des 18. bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts ging man davon aus, es sei ‚natürlich‘, dass Menschen eine Sprache beherrschen und eine dazugehörige Identität besitzen, nach Festigung der ‚Muttersprache‘ Deutsch in der Schule evtl. eine zweite Sprache dazulernen, um schließlich zwei Nationalsprachen zu beherrschen² (Christ & Rang 1985, Krüger-Potratz 2011). Auf Grundlage dieses homogenisierenden Sprach- und Kulturkonstrukts beschrieben die meisten bildungs- und sprachpolitischen Konzepte den monolingualen Menschen als etwas Natürliches, woraus sich der Monolingualismus historisch zur Norm entwickelt hat, trotz tatsächlich in der Gesellschaft existierender Mehrsprachigkeit (Gogolin 1994, Krüger-Potratz 2011, Bjegač 2020). Auswirkungen dieses monolingualen Konstrukts sind in der Institution Schule bis heute beobachtbar (Gogolin 1994), denn die nationale Standardsprache ist – außer im Fremdsprachenunterricht – die Sprache der Schule. Lernen Schüler*innen zu der Verkehrssprache

² Der Unterricht der modernen Fremdsprachen wurde bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts ausschließlich an höheren Schulen angeboten. Im Jahr 1964 wurde durch das Hamburger Abkommen Englischunterricht in Haupt- und Realschulen eingeführt (Christ & Rang 1985) und erst seit 2006 zählt er auch in den Grundschulen zu den Pflichtfächern.

weitere Nationalsprachen hinzu, so gelten sie als „mehrfach monolingual“, da sie diese im Fremdsprachenunterricht getrennt voneinander erlernen und praktizieren (Bjegač 2020).

In der aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik und der ‚Language Awareness-Diskussion‘ spielen sprachlerntheoretische Konzepte (‚linguaging‘, ‚translanguaging‘, körpertheoretische sowie sozio-materielle praktiken-theoretische Anschlüsse) eine wichtige Rolle (u. a. Fäcke & Meißner 2019, Hu 2003, García & Wei 2014, García & Cole 2014, García & Woodley 2015). Dort werden Sprachen und Identitäten aus der Perspektive der Sprechenden und nicht aus der Perspektive von Sprachsystemen und von Nationalstaaten betrachtet. Denn jeder Mensch besitzt mannigfaltige und fließende Identitäten. Heute wissen wir, dass sich Sprachen beim mehrsprachigen Menschen nicht in einem einzigen Repertoire befinden und dass alle Sprachen permanent dynamisch aktiviert werden (García & Wei 2014). Dieses Sprachhandeln drücken García und Woodley mit dem Begriff des „linguaging“ aus:

All learners need to embody their language practices in schools if they are to make meaning of their education. Bilingual education gives all students the possibility of doing so that is, of doing language, of linguaging in ways that constitute them, connect them, and relate them to their human actions and those of others. (2015: 137)

Die Potentialität aller zur Verfügung stehenden Sprachkompetenzen ist somit wichtig für das „doing language“, also um Sprache herzustellen. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird mit dem Begriff „translanguaging“ überdies der Prozess beschrieben, mit dem polyglotte Menschen flexibel und strategisch ihr gesamtes verbales und nonverbales Repertoire nutzen, um Sprache und Verständnis zu konstruieren:

Translanguaging is used by students and teachers as they make sense of their bilingual worlds, using their entire linguistic repertoires across various modalities (reading, writing, speaking, and listening), and across different people in order to meaningfully learn. For example, although a lesson might be officially in one language, students may discuss, research, and produce work using all their language practices. Teachers who use translanguaging may not be bilingual themselves, but they always encourage their students to use their entire linguistic repertoire in making meaning (ibid.: 141).

Dabei steht der Sprecher mit seinen vielfältigen individuellen Möglichkeiten im Zentrum und die nationalstaatliche Tradition, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbare Entitäten darstellen, wird hinterfragt (García 2009, García & Cole 2014, Otheguy, García & Reid 2015).

Unter der Berücksichtigung der mehrsprachlichen Schülerschaft im Spanischunterricht, soll in diesem Forschungsprojekt rekonstruiert werden,

- welche Rolle insbesondere heterogenes Sprachenwissen in den (verbalen und nonverbalen) Interaktionen des Spanischunterrichts spielt,
- wie Sprache bearbeitet wird, ob sie separierend oder homogenisierend betrachtet wird und welche Praktiken es gibt, die Grenzen von Sprache überschreiten und dadurch mehr Verbindungen zwischen Sprachen herstellen,
- wie Sprache aus körpersoziologischer Sicht und über den Körper hinaus, auch durch die Materialität des Unterrichts (z. B. Tafelaufschriebe, Schulbücher), sozial konstruiert wird,
- inwiefern sich Bezüge zu Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel in den Praktiken der Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit im Spanischunterricht identifizieren lassen.

Es soll somit nicht nur Sprache als ‚Wortsprache‘ rekonstruiert werden, sondern auch die Sprachlichkeit, die in diesem Kontext als strategische oder unbewusste Erweiterung der verbalen Sprache als Medium im Spanischunterricht verwendet wird. Dieser umfassende Begriff der Sprachlichkeit inkludiert sowohl die Nutzung der Affordanz (Gibson 1977) der nonverbalen gesamtkörperlichen Sprache im Spanischunterricht, als auch die der Assoziation der Dinge bzw. der Materialität (Latour 2005, 2002) des Unterrichts, durch welche die (Fremd)Sprache komplettiv hergestellt werden kann.

Aus praxeologischer Perspektive werden Verständigungsprozesse nicht allein durch das gesteuert, was normativ vorgeschrieben wird, sondern durch die beobachtbaren Logiken der Praxis. In diesem Forschungsvorhaben gilt es, diese Logiken mit den Unterrichtsbeobachtungen aus dem Spanischunterricht zu rekonstruieren.

3. Grundlagentheorie

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel angedeutet gibt es bezogen auf Sprache und Sprachlichkeit einen größeren Überschneidungsbereich zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorie.

Die theoretische Grundlage des Forschungsprojektes bildet die praxeologische Wissenssoziologie mit ihrer methodischen Ausformung als dokumentarische Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018, Bohnsack 2014, 2017, Tesch 2019 [2016]). D. h., die audio- und videographischen Daten aus dem Spanischunterricht wurden mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2009, 2014) erforscht. Die Analyse der Performanzen steht im Fokus des Forschungsprojekts und erlaubt die Rekonstruktion der handlungsleitenden Logiken der Praxis und deren Verhältnis zu den als relevant rekonstruierten Normen (Grein & Tesch, im Druck).

Ein für rekonstruktive Forschungen anschlussfähiges Konzept bietet die aus der Wahrnehmungspsychologie stammende Affordanztheorie von James J. Gibson (1977). Die Theorie der Affordanz stellt eine Korrelation zwischen vorhandenen Umweltgegenständen und Subjekten (Mensch oder Tier) her. Gibson kreiert aus dem englischen Verb ‘to afford’ ein neues Substantiv ‘affordance’ und definiert damit „that the affordance of anything is a specific combination of the properties of its substance and its surfaces taken with reference to an animal“ (ibid.: 67). Damit bringt er die wechselseitige Ergänzung von Tieren bzw. Lebewesen und Umwelt zum Ausdruck und fügt hinzu, dass „[t]he affordances of the environment are what it offers animals, what it provides or furnishes, for good or for ill“ (ibid.: 68). Die Umwelt bietet Individuen – zum Guten wie zum Bösen – Gegenstände an, deren Eigenschaften sie individuell nutzen können. Gibson veranschaulicht sein Affordanzkonzept mit folgendem Beispiel:

If a surface of support with the four properties is also knee-high above the ground, it affords sitting on. We call it a seat in general, or a stool, bench, chair, and so on, in particular. It may be natural like a ledge or artificial like a couch. It may have various shapes, as long as its functional layout is that of a seat. Knee-high for a child is not the same as knee-high for an adult, so the affordance is relevant to the size of the individual. But if a surface is horizontal, flat, extended, rigid, and knee-high relative to a perceiver, it can in fact be sat upon. If it can be discriminated as having just these properties, it should look sit-on-able. If it does, the affordance is perceived visually. (Gibson 1986 [1979]: 128)

Die Affordanztheorie besagt somit, dass Lebewesen die Gegenstände in ihrer Umwelt vor dem Hintergrund der individuellen Beschaffenheiten und Anforderungsstrukturen bzw. ihrer Handlungsmöglichkeiten

wahrnehmen und nutzen. Eine Sitzmöglichkeit bietet demnach Menschen im Gegensatz zu Tieren, bei entsprechender Kniehöhe, den Angebotscharakter zum Sich-Setzen. Die Affordanz eines Objektes ist unabhängig von den Bedürfnissen der Lebewesen gegeben: „The same objects or events can present different affordances for different actors (...) a book in a foreign language presents different affordances for learners and users with differing levels of mastery of this language.“ (Aronin & Singleton 2012: 314). Daraus resultiert, dass die Affordanz eines Gegenstandes unverändert bleibt. Lebewesen müssen demnach Affordanzen zunächst erkennen, um von ihnen Gebrauch zu machen.

In Anbetracht des emergenten Affordanzcharakters und dessen Fülle an Handlungsmöglichkeiten, die sich aus dem Zusammenspiel zwischen Lebewesen und Umwelt bzw. der Interaktion eines Lernenden und seiner Lernumgebung individuell ergeben, lässt sich dieser wahrnehmungspsychologische Ansatz auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen und stellt einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Lehr-Lern-Forschung dar (Vanderbeke & Wilden 2017, Kordt 2018). Dieser affordanzbasierte Ansatz wurde durch Leo van Lier (2000, 2004, 2007) in den fremdsprachendidaktischen Diskurs eingebracht, um Lehr- und Lernprozesse nicht mehr nur über den Input zu deuten, sondern die Lernenden und ihr Lernumfeld dabei verstärkt zu berücksichtigen. Der Rückbezug auf das Affordanzkonzept ist in der deutschsprachigen praxeologischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts allerdings noch nicht weit verbreitet. Fremdsprachenforschende wie Aronin und Singleton (2012), Elsner, Bündgens-Kosten und Hardy (2015), Vanderbeke und Wilden (2017), sowie Kordt (2018) plädieren für die Anwendung des Affordanzkonzepts im Kontext mehrsprachiger Lehr-Lernprozesse. In ihren Forschungen untersuchten sie, welche durch die Lernumgebung verfügbaren mehrsprachigkeitsfördernden Affordanzen, mehrsprachige Lernende für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz in einer Fremdsprache vorliegen und ob und wenn ja, wie ihre vorab erworbenen Sprachen entsprechend genutzt werden. Mit dieser Zugangsweise kann untersucht werden, ob und in welcher Form die sozialen Praktiken zur Herstellung von Sprache und Sprachlichkeit der Lernenden von den Affordanzen anderer Sprachen, aber auch mittels Medialitäten und Materialität im fremdsprachlichen Klassenzimmer abhängen. Affordanzen können bewusst von den Lehrpersonen bei der Gestaltung einer Lernsituation bereitgestellt werden, dabei sollten diese für die Lernenden bemerkbar und ansprechend sein, damit sie auch genutzt werden können. Die Schüler*innen sollten mit der Zeit dazu befähigt werden, diese Lerngelegenheiten selbstständig wahrzunehmen und ggf. zu nutzen.

Im Fokus der Beobachtungen steht nicht nur die Frage, was die Lernenden mit der ihnen zur Verfügung stehenden Lernumgebung machen, sondern auch, wie sie mit individuellen Affordanzen, die sich aus ihren Vorkenntnissen in ihrer Herkunfts- oder anderen erworbenen (Schul-)Fremdsprachen ergeben und von denen sie Gebrauch machen können, umgehen. Schüler*innen nutzen Affordanzen, wenn sie deren Potential wahrnehmen und diese für das fremdsprachliche Agieren gewinnbringend einsetzen können. Dabei entscheidet jede*r Schüler*in selbst, welche Affordanzen für die Herstellung der fremden Sprache herangezogen werden können.

Um dies am eigenen Forschungsprojekt zu konkretisieren, wurde bspw. in einer Spanischklasse eine Italienisch-Muttersprachlerin beobachtet, die erst seit einigen Jahren in Deutschland lebt und zum Teil noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat, die im Spanischunterricht aber weniger auffallen. Wendet man das Affordanzkonzept in dieser Klasse mit heterogenem Fremdsprachenwissen an, lässt sich erkennen, dass Spanisch beispielsweise für das Mädchen italienischer Herkunft andere Affordanzen aufweist als für

ihre Mitschüler*innen, die Spanisch als Sekundär- bzw. Tertiärsprache erlernen oder gar den Inklusionschüler mit einem Cochlea-Implantat.³ Während sie als italophone Sprecherin für das Erlernen der Fremdsprache ihre bereits vorhandenen sprachlichen Wissensbestände bzw. Transferprozesse aufgrund der typologischen Nähe zum Spanischen fruchtbar einsetzen kann, müssen andere Mitschüler*innen auf andere Maßnahmen zurückgreifen bzw. andere Hürden meistern, denn „what an affordance is for one person or group of learner-users does not correspond to what it is for another individual or group“ (Aronin & Singleton 2012: 316). An diesem Beispiel wird aber auch deutlich, dass der monolinguale Habitus der Verkehrssprache Deutsch im Fremdsprachenunterricht z. T. aufgehoben wird und Lernende mit weiteren Herkunftssprachen die Möglichkeit haben, sich in diesem zu profilieren, da im fremdsprachlichen Klassenzimmer i. d. R. alle in einer ihnen fremden Sprache kommunizieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Affordanztheorie eine wechselseitige Bezugnahme von Subjekt und Objekt voraussetzt und sich auf den Fremdsprachenunterricht übertragen lässt, um „das individuelle Lernhandeln bzw. auch Nichthandeln, angesichts der potentiell unendlichen Menge an Handlungsmöglichkeiten, rekonstruktiv-interpretativ zu erklären.“ (Tesch 2019: 85).

4. Fallanalyse: Die verbale und nonverbale Kommunikation in Sprachübungen im Spanischunterricht

4.1 Untersuchungsgruppe und schulische Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden Szenen aus einer 9. Klasse eines baden-württembergischen, allgemeinbildenden Gymnasiums präsentiert. Die Schüler*innen sind zwischen 14 und 16 Jahre alt und lernen Spanisch im zweiten Lernjahr als zweite bzw. dritte Fremdsprache. Die Schule, in der die Unterrichtsvideografie durchgeführt wurde, legt Wert auf eine große Vielfalt beim Fremdsprachenangebot. Daraus ergibt sich in der untersuchten Spanischklasse eine heterogene Zusammensetzung der Sprachenlernfolge. Alle Schüler*innen haben in Klasse 5 mit Englisch begonnen, bei der Wahl der zweiten Fremdsprache in Klasse 6 (acht Gymnasialjahre) und Klasse 7 (neun Gymnasialjahre) sind in dieser Schule allerdings mehrere Optionen möglich. In der untersuchten Spanischklasse haben sich sieben Lernende für Französisch und einer für Latein als Sekundärsprache entschieden. Die übrigen 18 Jugendlichen lernen Spanisch als Sekundärsprache, da sie das Fach Naturwissenschaft und Technik in Klasse 6 und nicht eine zweite Fremdsprache gewählt haben und ab Klasse 8 eine zweite Fremdsprache (Französisch, Italienisch oder Spanisch) wählen mussten. Im Sinne der EU-Sprachenpolitik lernen hier alle Schüler*innen im Laufe ihrer Schullaufbahn somit mindestens zwei oder sogar drei Fremdsprachen. Die oben erwähnte Italienisch-Muttersprachlerin, die erst seit einigen Jahren in Deutschland lebt, wurde von der zweiten Fremdsprache befreit (vgl. VwV des KM vom 14.07.2017, (K.u.U. S. 99/2017).

³ Ob und wenn ja in welcher Form die Aspekte der Reform von Schule (Sprachenangebot, Klassenzusammensetzung, Migrationshintergrund, Inklusion) sich im Spanischunterricht als Norm niederschlagen und als Praktiken bearbeitet werden, lässt sich im Moment auf Grund der präsentierten Daten noch nicht sagen bzw. bleibt vorläufig offen.

4.2 Szenenauswahl

Der Szenenauswahl für die Feinanalyse liegen die Kriterien der Relevanz für die Forschungsfrage und der Repräsentanz für den Forschungsgegenstand zugrunde. Dabei werden die o.g. Aspekte der sozialen Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit im Spanischunterricht aufgegriffen und mit Unterrichtsbeobachtungen aus verschiedenen arbeitsgleichen Kleingruppen konfrontiert und kontrastiert, bei denen der Fokussierungscharakter immer wieder auftritt (Bohnsack 2014: 34). Hierbei scheinen Szenen, in denen die Schüler*innen die Gelegenheit erhalten, über ein Thema miteinander zu sprechen, besonders relevant, um das Zusammenspiel von verbaler und nonverbaler Verständigung zu rekonstruieren. Die Analyse der ausgewählten Szenen erfolgt mithilfe der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (Bohnsack 2014, Asbrand & Martens 2018). Bei der formulierenden Interpretation werden die Analysen der Verbaltranskripte und die der Standbilder simultan aufeinander bezogen. Bei der reflektierenden Interpretation wird die verbalsprachliche Diskursorganisation im Transkript und ihre Relation zu den nonverbalen Äußerungen anhand der Fotogramme herausgearbeitet, um mögliche Orientierungsrahmen der Akteure zu ermitteln.

Im Folgenden wird eine Fallanalyse von besonders aussagekräftigen Szenen in Bezug auf die soziale Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit präsentiert, die für den Interaktionsverlauf der gesamten Unterrichtsstunde als charakteristisch angesehen werden kann.

4.3 Gegenstand des beobachteten Spanischunterrichts

In den nachfolgenden Ausführungen wird eine kurze Beschreibung des Unterrichtsgeschehens zu einer besseren Einordnung in die Unterrichtsstunde aufgezeigt.

Es handelt sich hierbei um die vierte Doppelstunde der Unterrichtseinheit ¡Comunícate! (‘Kommuniziere!’, ‘Verständige dich!’). Nachdem zunächst ganz allgemein über Medien gesprochen wurde, ging es im Anschluss um die Zukunft der in den Schulen eingesetzten Medien. Hierbei wurde das *futuro simple* (Futur I) eingeführt.

Zum Stundenbeginn legt der Lehrer zur Einstimmung auf das Thema eine Folie unter die Dokumentenkamera, auf der die Titelseiten zweier spanischer Jugendromane, „Abdel“ von Enrique Páez und „Querido Ronaldinho“ (‘Lieber Ronaldinho’) von Jordi Sierra i Fabra, abgebildet sind. Der Lehrer fordert seine Schüler*innen dazu auf, mithilfe einer kooperativen Unterrichtsmethode (‘Think-Pair-Share’) Vermutungen über die Handlung der Bücher aufzustellen. Zunächst tauschen sich die Lernenden in Partnerarbeit bzw. Kleingruppen darüber aus, was sie bezüglich der Themen der Bücher annehmen, dann tragen sie im Plenum ihre Meinungen zusammen und begründen diese anhand der Buchcover. Dabei sollen ihnen als ‚Scaffolding‘ Redemittel an der Tafel und Vokabeln auf der projizierten Folie helfen, die auf die verschiedenen Teile der Buchtitelbilder verweisen.

4.4 Szenenvergleich

In den folgenden aufgeführten Szenen wird die Hypothesenbildung der Schüler*innen über die Handlung der Bücher in einem ‚Murmelgespräch‘ gegenübergestellt. Aus Praktikabilitätsgründen kann nicht auf alle vier untersuchten Vergleichsgruppen eingegangen werden.

Die exemplarisch ausgewählte Szene stammt aus der ersten Arbeitsphase, in der die Schüler*innen in Paaren oder zu dritt anhand von Buchtitelseiten Vermutungen über die Handlung zweier Bücher aufstellen sollen. Für die Bildbeschreibung werden den Schüler*innen Vokabelangaben bereitgestellt. Zudem stehen ihnen Redemittel zur Hypothesenbildung zur Verfügung.

In der videografierten Unterrichtsstunde lässt sich feststellen, dass den Lernenden durch die angewandte Unterrichtsmethode (dezentrale Gesprächsform) ein großer Redeanteil zusteht und ihre Interaktionen somit im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Es lassen sich daher entsprechende didaktischen Prinzipien wie z. B. Lernenden- und Handlungsorientierung rekonstruieren. Entsprechend dieser Prinzipien hält sich die Lehrkraft, die in der Regel die Kontrollfunktion ausübt, zurück und überlässt das Feedback den Lernenden. Dabei rücken sprachliche Mittel (Lexik, Grammatik, Phonetik und Orthographie) und die Sprachrichtigkeit in den Hintergrund und üben nur noch eine dienende Funktion aus. Ziel eines solchen Unterrichts ist es, die Sprechkompetenz zu fördern, die Schüler*innen kognitiv zu aktivieren und sie zum selbstgesteuerten Lernen zu befähigen. Der Norm des kompetenten Sprechenden steht auf Seite der Lehrkraft die Norm des sprachlichen Vorbilds gegenüber (vgl. Tesch 2020). Die beobachtete Lehrperson hält sich strikt an ihre Rolle als sprachliches Vorbild.

Aus den ausgewählten Kleingruppengesprächen werden im Folgenden zwei Szenen verglichen und analysiert. Die erste Triade besteht aus Sinan, Justin und Nils⁴ (von links):

Abbildung 1 (Frontkamera (FK), 00:05:29)



Die zweite Triade setzt sich aus Maik, Oxana und Jonas (von links) zusammen:

Abbildung 2 (Körperkamera (KK), 00:02:22)



Abbildung 3 (FK, 00:05:39)



Die Proposition des Lehrers wurde von allen untersuchten Gruppen aufgegriffen und bearbeitet. Innerhalb der Gruppenarbeit lassen sich gewisse Rollenverteilungen rekonstruieren. Oxana und Nils nehmen in ihren

⁴ Eigennamen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

Gruppen jeweils die des Gesprächsführenden ein. In beiden Fällen decken sich ihre Rollen mit der Sprachwahl: sie sprechen deutlich mehr Spanisch als ihre Gruppenmitglieder. Allerdings spielt für Oxana die Sprachrichtigkeit eine wesentlich höhere Rolle. Während Nils oder Oxana die vom Lehrer proponierte Rolle weitgehend einnehmen, kommuniziert Sinan seine verbalen Nichtpartizipation (*Abbildung 1*, erste Sitzreihe links) expressiv durch seine Geste der Zurückhaltung (Hände zusammengefaltet auf den Tisch aufgelegt). Die übrigen Schüler*innen – mit Ausnahme von Sinan – bearbeiten den anderen Teil des Arbeitsauftrags (Hypothesenbildung über die Handlung der Bücher).

Diktiergerät C (4.48 - 6.45): Transkriptauszug⁵ aus der Triade bestehend aus Nils, Justin und Sinan

- 1 **Nils:** El libro trata de eh fútbol (.) es un libro sobre eh para eh Ronaldinho
 2 es un usu es un futbolonista ehm es starentista en fútbol porque está
 3 u- tricando [pfeift] ehm ehm él jugéis con los otros (.) er spielt mit
 4 den anderen
**Das Buch handelt von eh Fußball (.) ist ein Buch über eh für eh
 Ronaldinho ist ein usu ist ein Fußballspieler ehm ist ein Star im
 Fußball weil er u- tricando [pfeift] ehm ehm er spielt [2. Pers. Pl.
 statt 3. Pers. Sg.] mit den anderen (.)**
- 5 **Justin:** @(.)@ achso ok. Ich kann den nicht lesen von den beiden
- 6 **Nils:** A Punkt
 7 **Justin:** @.@ ne
 8 **Nils:** Keine Ahnung [gähnt]
- 9 **Justin:** Ich erkennns nicht mal
- 10 **Nils:** El protagonista del de la
 11 derecha (.) es Ronaldinho (3) mhm tengo un Pferde de fress
**Der Protagonist von rechts
 (.) ist Ronaldinho (3) mhm ich habe eine Pferde de fress**
- 12 **Justin:** @.@
 13 **Nils:** Mhm sí (.) ihr müsst auch was sagen
Mhm ja
- 14 **Justin:** Eh:::m (4) () Was ist der Titel von dem zweiten Buch? Ich kann's nicht
 erkennen
- 15 **Lehrer:** Abdel Abdel. Sí no se puede leer
Abdel Abdel. Ja man kann es nicht lesen
- 16 **Justin:** Ah ok (.) el libro Abdel trata de la inmigración ilegal (3 es klopft
 17 an der Tür) en otros países (2) de Abdel
**Ah ok (.) das Buch Abdel befasst sich mit der illegalen Einwanderung
 (3 es klopft an der Tür) in anderen Ländern (2) Abdels**
- 18 **Nils:** Y qué es Abdel (2) Quién es
Und was ist Abdel (2) Wer ist er
- 19 **Justin:** Eh es un Flüchtling @.@
Eh er ist ein Flüchtling @.@
- 20 **Nils:** Ah sí
Ah ja

⁵ Für das Anfertigen der Transkripte wurde die von Przyborski (2004: 331 ff.) und Bohnsack (2014: 253f.) vorgeschlagene Transkriptionskonvention angewendet.

- 21 **Justin:** Emigrando @.@ was heißt des
Gerundium von 'emigrar' (emigrieren)
- 22 **Nils:** Ehm

Es können aus den Transkriptauszügen im Wesentlichen drei Bearbeitungsmodi der Aufgabe beobachtet werden:

- vernetzte verbal-nonverbale Kommunikation
- formalsprachliche Korrektheit
- nonverbale Beteiligung

Nils orientiert sich primär an der Norm der Aufrechterhaltung der Kommunikation (ludischer Umgang mit der Sprache, Verwendung einer spöttischen Äußerung, die Nichtberücksichtigung der sprachlichen Korrektheit), wohingegen sich Justin primär an der Norm formaler sprachlicher Korrektheit orientiert. Für Justin erscheint die Kommunikation nicht sinnvoll zu sein bzw. er wird daran gehindert, an der Interaktion teilzunehmen, da er die formalen sprachlichen Regeln nicht beherrscht. Sinan beteiligt sich in dieser Spanischstunde im Gegensatz zu seinen Klassenkameraden generell nicht verbal, seine Körperhaltung lässt aber darauf deuten, dass er aufmerksam zuhört und Blickkontakt zu seinen Gruppenmitgliedern behält. Seine verbale Nichtpartizipation steht demnach in Kontrast zu seiner nonverbalen Partizipation. Man könnte an dieser Stelle von „Schülerjob“ (Breidenstein 2006, Grein & Vernal Schmidt 2020) sprechen. Breidenstein (2006) definiert ihn als pragmatische Pflichterfüllung, die weder von Identifizierung noch von Distanzierung gekennzeichnet ist. Das könnte besonders auf Sinan zutreffen, der seine Nichtidentifizierung bzw. Indifferenz zur normativen Erwartung der Mündlichkeit expressiv zum Ausdruck bringt, d.h. weder distanziert noch identifiziert er sich damit. Sowohl Sinans zurückhaltende Anstrengungs- als auch Justins geringe Fehlerbereitschaft beeinträchtigen sie, Affordanzen wahrzunehmen und sie für die Herstellung der Sprache produktiv nutzen zu können.

4.4.1 Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit

Gebärden sind ein ausdrucksstarkes Kommunikationsmittel, denn mit ihnen kann das gesprochene Wort unterstrichen und in der Fremdsprache als wichtiges Unterstützungssystem verwendet werden, um Sprachdefizite zu kompensieren. Dies gelingt Nils, wenn er beispielsweise die Tricks bzw. das Dribbeln Ronaldinhos auf dem Buchcover nicht auf Spanisch verbalisieren kann. Er erfindet dafür das pseudospanische Wort „trizando“ und begleitet diesen Ausdruck mit einer singulären, d.h. nicht konventionalisierten Geste und einem Pfeifen, um die Bedeutung auch nonverbal nachzubilden. Dabei streckt er beide Zeigefinger nach unten, mit den restlichen Fingern bildet er eine geschlossene Faust, und begleitet diese Geste mit einem Pfeifen (vgl. *Abbildungen 5*). Seine Zeigefinger symbolisieren die Beine Ronaldinhos, mit denen er den Ball möglichst dicht am Fuß hält und Körpertäuschungen ausführt, um am Gegenspieler vorbeizulaufen. Aufgrund der extremen Ausführungsgeschwindigkeit dieser Geste und der räumlichen Position der Hände lässt sich diese Gebärde im untenstehenden Standbild nur ansatzweise erkennen. Nils erzeugt spontane Gebärden, welche indexikalisch nur mit dem konkreten Interaktionskontext korrelieren (Müller 2010).

Abbildung 5 (FK, 00:05:34)



Er spielt auch im weiteren Verlauf der Passage mit der fremden Sprache, da sie ihn vermutlich herausfordert, einen Text auf Spanisch zu produzieren. Auf der Ebene der lernersprachlichen Produktion weist Nils eine gewisse Flüssigkeit im Sprachgebrauch auf, die allerdings nicht akkurat umgesetzt wird. Abweichungen von der grammatischen Sprachnorm, wie z. B. „él jugéis“ anstatt *él juega*, werden in der Gruppe nicht thematisiert. Er unterstreicht das Gesagte immer wieder durch nonverbale Aktivitäten (Gebärden, labiales Pfeifen) und zeigt sich bei Wortfindungsproblemen durch die Bildung pseudospanischer Wörter sehr erfinderisch („futbalonista“ anstatt *futbolista*, „starentista“ anstatt *una estrella* oder „trizando“ anstatt *regateando* bzw. *haciendo dribbling*). Er vereinfacht somit seine Aussagen, indem er diese beiden Kompensationsstrategien miteinander kombiniert. Somit lässt sich bei Nils ein Handeln im Sinne von *translanguaging* rekonstruieren, d.h. durch das strategische Zurückgreifen auf sein sprachliches und nicht-sprachliches Repertoire gelingt es ihm, zu kommunizieren und Verständnis zu erzeugen (vgl. García & Wei 2014). Da Sprache lebendig und formbar ist, ergreift Nils diese Eigenschaft bzw. Affordanz des Konstrukts Sprache und spielt mit ihr. Er setzt den Schwerpunkt auf die gelingende, nicht aber auf die fehlerfreie Kommunikation. Dieser ludische Umgang mit der Sprache wurde auch von Vernal Schmidt (Grein & Vernal Schmidt 2020) im Spanischunterricht rekonstruiert. Eine hypothetische und empirisch jedenfalls bisher nicht bearbeitete Frage wäre, ob Spanisch im Kontext Schule eventuell andere Affordanzen als andere Fremdsprachen bietet.

Zudem thematisiert Nils die hervorstechenden Schneidezähne Ronaldinhos, indem er als Einziger die Rolle des Sportlers einnimmt und folgenden verunglimpfenden Satz äußert: „Tengo un Pferde de fress.“ Hierbei überträgt er das deutsche Kompositum „Pferdefresse“ ins Pseudospanische und kreiert das Kompositum „Pferde de fress“. Er verbindet das Determinans (Pferd) und das Determinatum (Fresse) mit der spanischen Präposition *de*, wie es in den romanischen Sprachen üblich ist, wobei er jedoch die rechtsköpfige germanische Position des Kompositums beibehält. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass er sich unter seinen Peers inszeniert und auf Spanisch parliert, indem er ganz beiläufig mit den zur Verfügung stehenden Mitteln Sprache herstellt. Zudem weicht er teilweise vom Arbeitsauftrag ab, wobei die Sprachrichtigkeit in den Hintergrund tritt und Witze auf Kosten von Degradierungen provoziert. Auch Justin spielt am Ende der ‚Murmelfase‘ ein wenig mit der Sprache und betont das deutsche Wort „Flüchtling“ auf der letzten Silbe, um es spanisch klingen zu lassen.

In der Triade, bestehend aus Oxana, Maik und Jonas, wird das Gespräch nicht wie in den übrigen Gruppen direkt mit der Beschreibung der Bilder eingeleitet, sondern mit einer automatisierten Begrüßung und Befindungsfrage auf Spanisch („Hola, ¿qué tal?“), mit welcher der Wechsel zum Spanischen vollzogen wird.

Dies sorgt bei Oxana für ein Auflachen, da sie möglicherweise nicht mit dieser spanischen Floskel gerechnet hat.

- 1 **Maik:** Sí (.) Hola cue [statt normsprachlich „qué“ ausgesprochen] tal?
Ja (.) Hallo wie geht es dir?
- 2 **Oxana:** @.@ @Bien y tu?@ @(5)@ @el el tema del libro es@ **es** el fútbol:
 @.@ @Gut und dir? @ @(5)@ @das das Thema des Buches ist@ **ist Fußball:**

Einen ludischen Umgang mit dem Spanischen lässt sich auch im Dialog zwischen Oxana und Maik feststellen („Sí es Ronaldinho (.) es bekannte“). Maik vervollständigt seinen Satz, indem er an das deutsche Wort „bekannt“ ein *-e* hinzufügt, um es spanisch klingen zu lassen und damit spontan eine Benennungslücke auf eine amüsante Weise zu schließen. Seine Äußerung bleibt allerdings nicht unbemerkt und erzeugt bei seinen Mitlernenden ein Auflachen. Oxana bringt das spanische Wort „famosa“ ein, wird aber unmittelbar von den beiden Jungen korrigiert, da es sich um Ronaldinho, eine männliche Person, handelt und es demnach „famoso“ heißen muss. In dieser Gruppe zeigt sich, dass die Lernenden über ein Wissen bezüglich Sprachrichtigkeit verfügen, das sich vor allem darin ausdrückt, grammatische Sprachnormen einzuhalten.

- 46 **Maik:** Sí es Ronaldinho (.) es bekannte
Ja ist Ronaldinho (.) er ist bekannte
- 47 **Oxana:** famosa
(sie) berühmt
- 48 **Maik:** @famosa@
- 49 **Jonas:** @famosa@
- 50 **Oxana:** famoso
(er) berühmt
- 51 **Jonas:** @bekannte@
- 52 **Oxana:** @bekannte@

Ein weiteres Spielen mit der Sprache kommt zum Vorschein, als Oxana über den Autor sprechen möchte und ihr Maik mit der Bemerkung „su madre“ ins Wort fällt. Hierbei handelt es sich vermutlich um einen der sog. „Deine-Mutter-Sprüche“, die zum Alltag der Jugendlichen gehören und der hier als Lehnübersetzung aus dem Englischen bzw. Deutschen ins Spanische transferiert wurde. Er verwendet „su madre“ somit als ein Schimpfwort gegen den Autor des Buches und provoziert ein Auflachen seiner Mitschülerin, da sie über das Wissen verfügt, diesen Witz zu dekodieren.

4.4.2 Ergebnisse

In der Aneinanderreihung von Kleingruppengesprächen dokumentiert sich, wie Lernende mit Affordanzen der spanischen Sprachverwendung ‚ringen‘ und dabei dazu angeregt werden, mit dieser zu spielen. Die Affordanz geht in den untersuchten Schülergruppen u. a. mit Kreativität im Umgang mit der Fremdsprache, sprachlichen Suchbewegungen, Zurückhaltung und (scheinbarer) Nichtpartizipation einher. Die Beispiele zeigen, wie sich Jugendliche das gesamte zur Verfügung stehende sprachliche und nicht-sprachliche

Repertoire (Jugend-, Herkunfts- und Schulsprachen, Gebärden) zunutze machen können, um im fremdsprachlichen Klassenzimmer eine Interaktion auf Spanisch voranzutreiben (vgl. *translanguaging*). Eine geringe Anstrengungs- und Fehlerbereitschaft (vgl. Sinans und Justins Interaktionsverhalten) können jedoch die Affordanznutzung beeinflussen und sie ggf. stark beeinträchtigen. Dieser Szenenvergleich innerhalb einer Spanischklasse zeigt zudem in Ansätzen, dass auch die nonverbalen individuellen Performanzen bei den Lernenden dieser Klasse unterschiedlich ausgeprägt sind.

Die Beobachtungen machen deutlich, dass das didaktische Konzept der Lehrperson eine signifikante Rolle bei der Konstruktion von Sprache spielt. Damit die Lernenden überhaupt Sprache konstruieren können, sollten im Fremdsprachenunterricht möglichst häufig Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Schüler*innen ein Mitteilungsbedürfnis verspüren und es als sinnvoll empfinden, sich zu einem Thema zu äußern. Zudem stellt das ‚Scaffolding‘ für viele Schüler*innen eine Starthilfe zur Verfügung, um das Sprechen überhaupt zu initiieren. Denn die Redemittel (nicht im obigen Datenauszug enthalten) wurden von allen Gruppen verwendet und bei der Hälfte der aufgezeichneten Gespräche haben sich die Gruppen lediglich auf diese Formulierungshilfen beschränkt und darüber hinaus sprachlich wenig eigenständig produziert. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern die Verwendung von Redemitteln das Sprechen favorisieren bzw. einschränken.

Dies zeigt sich auch, als der Lehrer die Lernenden dazu auffordert, Vermutungen zu äußern, wovon die beiden Bücher handeln. Dabei stellt er ihnen folgende Vokabeln zur Verfügung: „la inmigración ilegal, soñar con..., el talento, los problemas, el viaje, la vida de, una vida mejor“.⁶ Die Schüler*innen tauschen sich in Kleingruppen darüber aus, was sie bezüglich der Inhalte der Bücher annehmen, und nutzen dazu die vom Lehrer bzw. von der Lehrendenhandreichung proponierten Redemittel. Diese Vokabeln spiegeln u.U. eine unreflektierte ethnozentrische Sichtweise, was bei den Jugendlichen zur Zuschreibung von körperlichen und anagraphischen Merkmalen zur „sozialen Identität“ (Goffman 1961, Bohnsack 2017, aus kulturdidaktischer Perspektive vgl. Schmenk 2006) der „Flüchtlinge“ beiträgt und als zentrales Merkmal der Fremdverortung ihren Modus der Differenzsetzung und Attribution kennzeichnet. Mit Blick auf das sich in diesem Modus dokumentierende implizite und diffuse Wissen über Zugehörigkeit ist nun auffällig, dass alle Kleingruppen Abdel aufgrund seines Namens, seiner Hautfarbe und des Bootes eine illegale Einwanderung nach Europa zuschreiben. Individuen, denen die aufgeführten Merkmale zugeschrieben werden, werden als Flüchtlinge identifiziert. Diese stereotype Orientierung, die als homologes Muster in den verschiedenen Schüleräußerungen rekonstruiert werden kann, dokumentiert sich in der Proposition des Lehrers, aber auch im Fehlen positiver Vergleichshorizonte. Zudem zeigt sich, dass der Lehrer („Os doy dos minutos para hablar en español“, ‚Ich gebe euch zwei Minuten, um Spanisch zu sprechen‘) nicht primär Wert darauf legt, ob die Schüler*innen ein durchdachtes Gespräch über dieses gesellschaftliche Thema führen, sondern dass möglichst viele Lernende im Rahmen einer kurzen Äußerung zum Sprechen kommen und dabei die Redemittel anwenden. Es handelt sich hierbei um eine generelle Thematik in diesem Spanischunterricht, bei dem es primär nicht um die Anregung des Reflexionspotentials geht, d.h. weniger um Inhalte noch um die sprachliche Norm, sondern um die Initiierung von flüssiger Kommunikation. Inhaltliche Komponenten spielen demnach eine sekundäre Rolle.

⁶ Übersetzung: ‚die illegale Einwanderung, träumen von ..., das Talent, die Probleme, die Reise, das Leben von, ein besseres Leben‘.

5. Diskussion und Ausblick

Aus der untersuchten Spanischstunde geht hervor, dass der Hauptansatzpunkt für den Spanischunterricht primär auf dem Verständnis und der sprachlichen Produktion der Fremdsprache liegt, inhaltliche Aspekte spielen eine untergeordnete Rolle. Die Versprachlichung bzw. Wiedergabe der Inhalte in der Fremdsprache stellt die Lernenden dennoch vor Herausforderungen, die bei ihnen unterschiedliche Aufgabenbearbeitungsmodi auslösen. Diese können auf drei Hauptkomponenten resümiert werden: a) vernetzte verbal-nonverbale Kommunikation, b) formalsprachliche Korrektheit, c) nonverbale Beteiligung. Die beiden ersten Komponenten a) und b) werden in den Ergebnissen explizit dargestellt. Auf Letztere kann im Rahmen dieses Beitrags nur in begrenztem Umfang eingegangen werden.

Sprache wird oftmals lediglich als verbalsprachlich betrachtet und die nonverbale Beteiligung der Schüler*innen werden nicht bewertet bzw. nicht gewürdigt, wenn überhaupt nur eine Kombination aus beiden, jedoch nicht lediglich die nonverbale Kommunikation. Dabei bedeutet das Schweigen der Lernenden – wie an Sinans Beispiel deutlich wurde – nicht, dass sie nicht am Unterricht partizipieren.

Wie sich zeigte, birgt die sprachliche Heterogenität im (Tertiär-)Fremdsprachenunterricht Spanisch ein bedeutendes und häufig noch ungenutztes Potential. Zusammen mit den anderen Schul- und Herkunftssprachen sowie mit der nonverbalen Kommunikation kann sie als ‚Scaffolding‘ multimodal und ressourcenorientierter eingesetzt werden und dadurch können den Lernenden im Sinne der Affordanztheorie und des *translanguaging*-Konzepts mehr Angebote bzw. Handlungsspielräume gewährt werden. Auf die Nutzung der verschiedenen medialen Affordanzen in der Lernumgebung als Referenz zur Herstellung von Sprache konnte in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden. Ob und wenn ja, in welcher Form die Dinge des Unterrichts (z. B. Tafelaufschriebe, Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien, Smartphones) im Spanischunterricht als Affordanzen zur Sprachkonstruktion von den Lernenden wahrgenommen und genutzt werden, lässt sich im Moment aufgrund der präsentierten Daten noch nicht sagen bzw. bleibt vorläufig offen. Zudem sind diese Ergebnisse selbstverständlich nur auf eine Lerngruppe bzw. einzelne Lernende bezogen, sodass sich die Frage stellt, inwieweit aus diesen Beobachtungen verallgemeinerbare Aussagen abgeleitet werden können. Bei der Beobachtung der Affordanznutzung für das Agieren im Spanischen lassen sich aber gewisse Tendenzen der Spanischlernenden (das Benutzen verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksformen, die ihnen zur Verfügung stehen, für die fremdsprachliche Kommunikation) abzeichnen, die weiterer Untersuchungen bedürfen.

Auf Seite der Lehrpersonen sind verschiedene Funktionen der Körpersprache elementarer Bestandteil der fremdsprachigen Verständigung (Tesch 2018), doch der nonverbalen visuellen Artikulation (Mimik, Gestik, Miremik, Proxemik, Taktilität), die von den Lernenden -bewusst und unbewusst- als Affordanz bzw. Kommunikationshilfsmittel eingesetzt wird, wurde bislang in der Fachdidaktik wenig Beachtung geschenkt und stellt ein Desiderat dar. Deshalb sind die Herausforderungen dieses Forschungsvorhabens, Differenzen zwischen verbaler und korporierter Sprache herauszuarbeiten bzw. Kongruenzen und Inkongruenzen festzustellen.

Das Wissen über korporierte Praktiken im Fremdsprachenunterricht ist ein professionelles Wissen. Damit die Lernenden ihr gesamtes Spektrum an sprachlichen und nicht-sprachlichen Möglichkeiten einsetzen und berücksichtigen können, sollten Lehrkräfte sensibilisiert werden, vielfältigen Affordanzen wahrzunehmen und für ihren Sprachunterricht anzubieten. Das Affordanzkonzept bietet die Möglichkeit das Zusammenspiel zwischen Lernenden und der Lernumgebung aufzuzeigen und zu analysieren. Um neue

Perspektiven auf die Lernenden und das Fremdsprachenunterricht zu gewinnen, kann aus diesem Grund zusätzlich zu den verwendeten grundlegenden Theorien ein affordanztheoretischer Ansatz für die Unterrichtserforschung relevant sein.

Literaturverzeichnis

- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 311–331.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Baltruschat, Astrid (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bündgens-Kosten, Judith & Elsner, Daniela (2018). Affordances of multilingual learning situations: Possibilities and constraints for foreign language classrooms. In Andreas Bonnet & Peter Siemund (Hrsg.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (S. 281–304). Amsterdam: John Benjamins.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim (Hrsg.) (1985). *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945*. Tübingen: Narr.
- Elsner, Daniela; Bündgens-Kosten, Judith & Hardy, Ilonca (2015). Affordanzen und Nutzung mehrsprachiger Lernumgebungen – erste Ergebnisse aus der Pilotierung zum Forschungsprojekt LIKE. In Jutta Rymarczyk & Markus Kötter (Hrsg.), *Englischunterricht auf der Primarstufe: neue Forschungen -weitere Entwicklungen* (S. 35–57). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Josef (Hrsg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fritsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack; Bettina Fritsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Cole, Debra (2014). Deaf Gains in the Study of Bilingualism and Bilingual Education. In H-Dirksen L. Bauman & Joseph J. Murray (Hrsg.), *Deaf Gain. Raising the Stakes of Human Diversity* (S. 95–111). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia & Woodley, Heather H. (2015). Bilingual Education. In Martha Bigelow & Johanna Ennser-Kananen (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (S. 132–144). New York: Routledge.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey (1976). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In Fritz Sack & Jim Schenkein (Hrsg.), *Ethnomethodologie – Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns* (S. 130–176). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gibson, James J. (1977). The Theory of Affordances. In Robert E. Shaw & John Bransford (Hrsg.), *Perceiving, acting, and knowing* (S. 67–82). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gibson, James J. (1986, [1979]). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Goffman, Erving (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grein, Matthias & Tesch, Bernd (im Druck). Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In Barbara Asbrand, Thade Buchborn, Matthias Martens & Jürgen Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer VS.
- 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, 19–38. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2020/05/Grein-VernalSchmidt.pdf> (zuletzt geprüft am 10.06.2020).
- Hu, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Kordt, Birgit (2018). Herausforderungen und Chancen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Fremdsprachenforschung mit Beispielen aus einer Studie zur Umsetzung von EuroComGerm in der Schule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 147–168.
- Krüger-Potratz, Marianne (2011). Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lantolf, James P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox.
- Latour, Bruno (2002). *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017). Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen vom 14.07.2017. *Amtsblatt Kultus und Unterricht*, 14, 95–101. (Abgekürzt VwV des KM vom 14.7.2017).

- Müller, Cornelia (2010). Wie Gesten bedeuten. Eine kognitiv-linguistische und sequenzanalytische Perspektive. *Sprache und Literatur*, 41(105), 37–68.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Siebert, Horst (2004). Sozialkonstruktivismus. Gesellschaft als Konstruktion. *sovi-onlinejournal*, 3(2), 95–103. Online: <https://d-nb.info/1175045926/34> (zuletzt geprüft am 22.11.2020).
- Schmenk, Barbara (2006). Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In Angela Hahn & Friederike Klippel (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005 (267–278)*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.
- Ströbel, Lisa Marlen (2021 i. d. B.). Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion. Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 2.
- Tesch, Bernd (2018): Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(1), 51–72.
- Tesch, Bernd (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht: Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2020). Zur Relativierung fachdidaktischer Normen durch praxeologisch ermittelte Normen im Fremdsprachenunterricht [Vortrag]. Fachtagung in Tübingen: *Relativität und Bildung. Herausforderungen und Grenzen des Relativen*.
- Tesch, Bernd; Vernaci, Damian & Ströbel, Lisa (2020). Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, 71–86. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2020/05/Tesch-Vernaci-Stroebel.pdf> (zuletzt geprüft am 10.06.2020).
- Vanderbeke, Marie & Wilden, Eva (2017). Sachfachliche Diskursfähigkeit durch fremdsprachliche affordances in bilingualen Schülerlaborprojekten. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28(1), 3–27.
- van Lier, Leo (2000). From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In James P. Lantolf (Hrsg.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 155-177.
- van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer.
- van Lier, Leo (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 46-65.

Vernal Schmidt, Janina (2021). *Kultur im Spanischunterricht – Eine rekonstruktive Fallstudie zu einer aufgabenorientierten und filmbasierten Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorenangaben

Damian Vernaci, Wissenschaftlicher Mitarbeiter für romanistische Fachdidaktik (Spanisch/Italienisch) an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Lehrer an einem beruflichen Gymnasium in Baden-Württemberg.

Romanistische Fachdidaktik, soziale Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit, Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers