

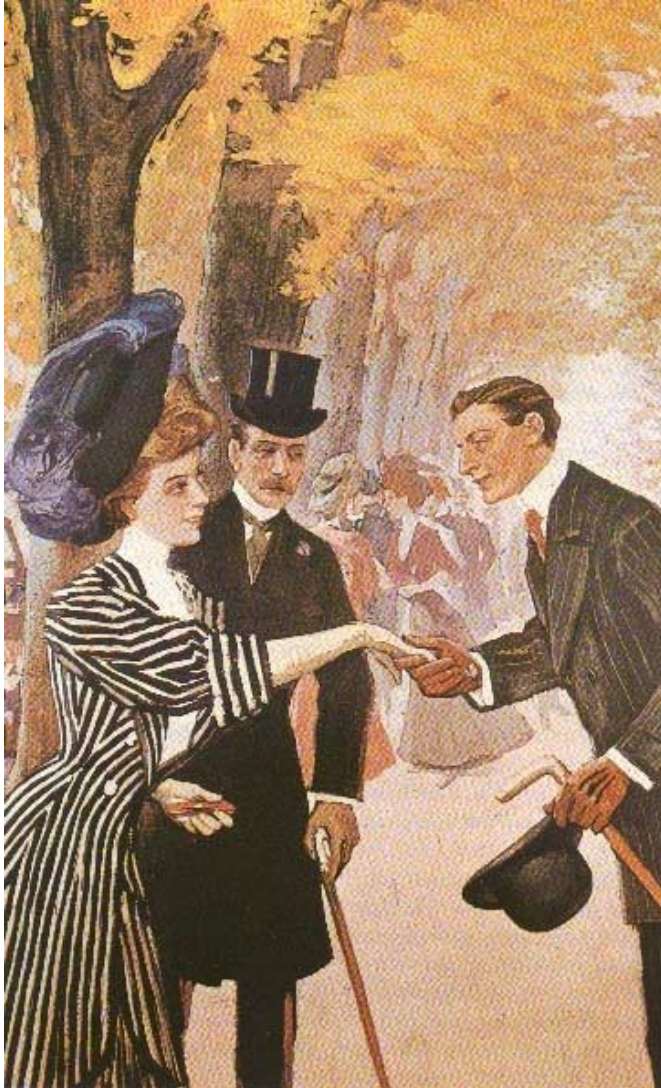
Ingelore Oomen-Welke

Körpersprachen und Extrasprachliches verschiedener Kulturen in Welt, Schule und Unterricht¹

demn. in: Schober / Rosenbusch: Körpersprache in der schulischen Erziehung.
Neubearb. 3. Aufl. 2003.

1 Zum Thema

Grenzüberschreitende Wanderungen und Migration sowie Begegnung und Austausch weltweit bringen immer mehr unterschiedliche Kulturen in Kontakt. Die Verständigung zwischen den Menschen der verschiedenen Kulturen erfolgt nicht nur sprachlich, sondern ist auch und vielleicht sogar zum größeren Teil nonverbal. Der nonverbale Anteil wird auf 55 bis 70 Prozent geschätzt.² Grundlegendes zur Körpersprache findet sich in den vorhergehenden Artikeln dieses Bandes. Da die nonverbale Kommunikation oft weniger bewusst ist als die verbale, weil sie in geringerem Maße und weniger methodisch thematisiert wird, lauern hier generell Missverständnisse mit evtl. bedeutenden sozialen Folgen. Zwischen verschiedenen Kulturen, in denen körpersprachliche Signale jeweils unterschiedliche Deutungen haben können, verstärkt sich die Gefahr falschen Verstehens. Das ist einer der Gründe, warum in aktuellen Medien – Printmedien wie Zeitungen, Magazinen, Ratgebern und anderen Büchern, Internet³ – auf kulturell bedingte Verhaltensunterschiede und auf den Zusammenhang mit Extraverbalem hingewiesen wird.



- Manche Benimm-Ratgeber fügen dem Verhaltenscode für die Kommunikation im eigenen Land ein Kapitel über das Benehmen auf Auslandsreisen bei (z.B. Wolff 1995, Schönfeldt 1987).
- Zeitungen und Zeitschriften bringen Berichte und Reportagen für das gebildete Publikum, wie jemand sich mit welchen Folgen im Ausland verhalten hat und was eigentlich zu beachten gewesen wäre. Oft haben solche Artikel sprechende Titel, die auf den nonverbalen Bereich hinweisen, wie „Die Grammatik der Kleider“ (Michel 2001) oder „Schwarz ist weiß, ja heißt nein. Andere Kulturen, andere Sitten: Was man aus Ignoranz leicht falsch macht.“ (Knapp 1988).
- Für Auslandseinsätze des Wirtschaftspersonals, aber auch der Streitkräfte sowie für das Auslandsstudium gibt es besondere Vorbereitungen für die nonverbale interkulturelle Kommunikation, entweder in Printform oder als Trainingskurs.⁴
- Gerade auch beim Fremdsprachenlernen spielt seit den 1980er Jahren der Bereich der Alltagskultur mit para- und nonverbalen Anteilen eine Rolle, obwohl sich das in neueren Publikationen nur sehr begrenzt widerspiegelt.⁵

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit dem Nonverbalen im Blick auf Schule und Unterricht. Dazu werden zunächst Grundlagen geklärt, dann Intentionen für das Lehren und Lernen entwickelt. Schließlich wird versucht, durch Situationen aus dem Schulalltag eine Sensibilisierung für Problembereiche zu gewinnen.

2 Nonverbale interkulturelle Kommunikation im Kulturkontakt - Einführung und Beispiele

Neben der Sprache bilden parasprachliche und nonverbale Mittel wie Prosodik, Mimik, Gestik, Blickverhalten, Körperhaltung und extraverbale wie Proxemik, Zeitkonzeption, Olfaktorik, Kleidung ein weiteres semiotisches System, das von Kulturangehörigen nur zum Teil bewusst und intentional verwandt wird. Als System ist es kulturell geprägt, obwohl manche nonverbalen Verhaltensweisen universal zu sein scheinen (Apeltauer 1986, 138ff; Ellgring in diesem Band).

2.1 Verhaltensweisen – natürlich, universal oder kulturell überformt?

Als universal werden die natürlichen Ausdrucksformen für Abscheu, Angst, Glück, Interesse, Trauer, Überraschung vermutet. Sie werden jedoch zum Teil kulturell überformt; die Kontrolle des Ausdrucks wird gelernt, was bedeutet, dass der Ausdruck abgeschwächt wird⁶ (meist) oder dass er verstärkt wird (z.B. aus Höflichkeit starker Ausdruck von Freude über ein Geschenk, das eigentlich nicht besonders wichtig ist). Man lernt in der deutschen Sozialisation, dass man sich (meist strahlend) für etwas bedankt und dass man seinen Abscheu nicht immer offen zeigen darf, weder vor Essbarem noch vor Personen. Auch Angst auszudrücken ist nicht immer günstig, also zeigt man sie nicht deutlich; andernfalls ist eine Therapie angesagt. Trauer wird dosiert gezeigt; Tränen dürfen fließen, aber man verhält sich besser still, wenn man nicht als hysterisch gelten will. Das kann in anderen Kulturen anders sein. Die Frage ist, was überformt wird und wie es überformt wird – und ob es nicht doch überformte Ausdrucksweisen von Trauer gibt.

Zur Verdeutlichung ein konfliktreiches Beispiel, das unterschiedliche Konzeptionen des Ausdrucks von Trauer spiegelt:

Eine in Deutschland lebende Ostafrikanerin erhielt unerwartet Besuch von mehreren afrikanischen und einer türkischen Freundin. Als die letzte Frau eingetroffen war, stimmten die Frauen ein lautes Klagen an, und die Ostafrikanerin klagte mit in der Meinung, es sei irgendein Unglück geschehen. Sie fragte nicht. Eine der Frauen ergriff eine Schere und schnitt der Ostafrikanerin die Haare ab, die augenblicklich verstand, dass es ihr eigener Mann war, der nicht mehr lebte. Sie schrie und raste und klagte und gab Zeichen, dass sie sich umbringen wolle. Inzwischen kam die deutsche Polizei, um die Witwe von dem Unfall ihres Mannes zu unterrichten, und ein besorgter Polizist verständigte einen Arzt. Dieser, interkulturell unerfahren, rückte mit einer Beruhigungsspritze an, die auch wirkte. Die anderen Frauen waren empört, dass man die Witwe mit Gewalt und Drogen am Klagen hinderte.

Später, nach dem aufwühlenden Begräbnis, begleitete ich die Witwe mehrfach zur Grabpflege. Unterwegs unterhielten wir uns über mancherlei. Am Friedhofstor begann sie zu klagen, das nahm bis zum Grab an Intensität zu; sie lief dann mehrfach um das Grab herum, warf sich darauf und gab ihrer Trauer und Verzweiflung laut Ausdruck. Danach sagte sie erschöpft, aber ruhiger: „So, jetzt müssen wir arbeiten.“ Und wir jäteten und pflanzten.

Offenbar wird auch das natürliche Trauern durch Sozialisation kulturell überformt. Nicht alle überformten nonverbalen Verhaltensweisen sind bewusst kontrolliert und intentional. Dass die Verhaltensweisen des Trauerns daher kulturabhängig sind, ist denen, die trauern, nicht bewusst und außerdem gleichgültig. Mitteleuropäer nehmen das Trauern von Südländern als theatralisch wahr, insbesondere halten sie auch die „Klageweiber“ für eine überflüssige Inszenierung der Trauer. Das Lächeln,

mit dem Japaner z.B. den Tod eines Angehörigen mitteilen, beurteilen Europäer als herzlos oder wenig aufrichtig.

Hilfreich wäre, dass die kulturelle Verschiedenheit und das Eigene dabei als eine der möglichen Varianten wenigstens dem professionell interagierenden Personal bewusst würde, also PolizistInnen, ÄrztInnen, PfarrerInnen, SozialarbeiterInnen usw., auch LehrerInnen. Dann könnten sie die Trauernden eine Weile in der Trauer belassen und evtl. mittrauern. Das Klagen und das Lächeln beim Trauern erfüllen wohl dieselbe Funktion wie das stille Weinen und die Beileids- und Begräbnisrituale in Deutschland.

Wie steht es dagegen mit natürlichen Gesten, die nicht symbolisch gebunden sind? Manche Menschen, die einen kleinen Gegenstand aus der Hand fallen lassen, z. B. eine Münze in einen Korb (in der Kirche, bei einer Straßensammlung), tun dies z. B. mit einer anderen Bewegung als Deutsche. Deutsche halten die Münze normalerweise zwischen Daumen einerseits, Zeige- und Mittelfinger andererseits (viele Afrikaner auch). Andere halten sie zwischen Daumen und ausgestreckter Hand, so dass der Daumen sie gegen den Handballen oder das mittlere Fingerglied drückt. Beim Einwerfen bewegen sie nur den Daumen weg, Deutsche lösen die Spannung der drei Finger. Die Geste und der optisch-ästhetische Eindruck sind völlig verschieden. Mag sein, dass eines als elegant, das andere als plump wahrgenommen wird und daher jeweils eine ästhetische Symbolik vermittelt wird. – Die Anzahl eins wird gestisch von Deutschen durch den Daumen, von Englischsprachigen durch den Zeigefinger gezeigt. Deutsche könnten ihn als zwei verstehen, wobei man den Daumen (eins) gerade nicht sieht. Im Deutschen bedeutet der erhobene Zeigefinger jedoch auch Belehrung oder Ermahnung.

Es ist nun nicht so, dass sich die Angehörigen einer Kultur oder eines Landes alle gleich verhalten. Es existiert ein Kern an gemeinsamen Verhaltensweisen und Vorstellungen (Knapp / Knapp-Potthoff 1990), die man in der Sozialisation erlernt hat, über die man jedoch nicht immer nachdenkt und denen man mehr oder weniger strikt folgen kann oder muss. Allerdings kann man sich auch gegen sie verhalten, aus Nachlässigkeit, bewusst oder provokativ. Insofern operiert in ein und derselben Tradition auch das Andere, Oppositionelle auf der gemeinsamen Basis, gegen die es sich absetzt. Evtl. wird es sanktioniert: Schlürfen von Tee oder Suppe ruft in Mitteleuropa gegenwärtig tadelnde Blicke oder Worte hervor. In als unangemessen beurteilter Kleidung darf man bestimmte Veranstaltungen nicht besuchen (Casino, Disco) oder nicht am Arbeitsplatz arbeiten... Insofern zeigt nicht jede Verhaltensweise den kulturellen Standard, sondern das, was das Individuum daraus macht. Die pluralen Gesellschaften lassen dafür Spielraum, die homogenen weniger. Was also ist jeweils kulturell, was individuell?, muss man fragen. Aber in der Außensicht: Je größer die kulturelle Distanz, desto weniger werden Varianten innerhalb einer Kultur wahrgenommen. Varianz und Differenziertheit zeigen sich eher im Binnenblick.

2.2 Extraverbale Zeichen und ihre Deutungen

Von den Angehörigen anderer Kulturen jedoch werden andere non- und extraverbale Äußerungen sehr bewusst wahrgenommen, und dies umso mehr, je unterschiedlicher die einzelnen Verhaltensweisen zu den ihnen vertrauten Verhaltensweisen sind. Nonverbalen Äußerungen anderer Kulturen schreibt man symbolische Bedeutung zu, mehr als den eigenen, teils zu Recht. Ein bekanntes Beispiel für kulturelle Deutungen, extraverbaler Bereich der Kleidung, ist das Tragen von Kopfbedeckungen, hier Kopftüchern samt den Bindetechniken:

„**Kopftuch**, unterschiedlich großes, meist rechteckiges Stoffstück, als Schutz und Zierde meist von der Frau getragen. Im alten Ägypten zum Königskopftuch, im Orient zum Turban, im MA auch als dünner Schleier zu verschiedenartigsten, meist das Haar vollkommen verhüllenden Hauben drapiert. Später auch *Haartuch*, *Kopfschürze* u. im 18. Jh. u. in der Volkstracht *Regentuch* genannt; seit den 1930er Jahren in Dreiecksform zusammengelegt u. unter dem Kinn gebunden.“

Bertelsmann-Lexikon 2000, Bd. 10, S. 53.

„Mit dem Verbot oder der Abschaffung des Schleiers in vielen islamischen Ländern entstand zum ersten Mal die Frage nach einer weiblichen Kopfbedeckung. Da in vielen islamischen Gesellschaften das Haupthaar von Frauen als Teil, der bedeckt werden soll, angesehen wird, mussten hier Lösungen entwickelt werden, die sich jedoch regional deutlich unterscheiden. Die Form der weiblichen Kopfbedeckung wurde damit zugleich zu einem sozialen, aber auch ideologischen Differenzierungsmerkmal. Westliche Damenhüte wurden zum Zeichen von Europäisiertheit und weiblicher Emanzipation und das Kopftuch zum Zeichen einer traditionellen, von islamischen Vorstellungen geprägten Haltung.“

Khoury / Hagemann / Heine: Islam-Lexikon 1991, Bd. 2, S. 452.

Das Kopftuch, im deutschsprachigen Kulturraum heute als praktischer Schutz aus der Mode gekommen und fast nur noch von alten Frauen getragen, gilt in ländlichen Regionen Europas oft als Zeichen verheirateter oder verwitweter Frauen. Ein hinten gebundenes Kopftuch mit verstärktem Stirnteil oder Hauben tragen weibliche Angehörige christlicher Orden. Raffiniert gesteckte Kopftücher sollen die Extravaganz von Vamps assoziieren lassen.

Ganz anders wird das – oft über der Stirn glatt zur Seite gesteckte – Kopftuch der Musliminnen angesehen; es ist nicht nur religiöses Emblem, sondern wird in Teilen Europas als Ausdruck orthodox-fanatischer Einstellungen gedeutet. Im Kopftuch-Streit in Frankreich (1990er Jahre) wurde Schülerinnen aus dem Maghreb/Nordafrika das Tragen eines Kopftuchs in der laizistischen französischen Schule nicht gestattet; sie wurden wegen des Kopftuchs aus der Schule ausgeschlossen, obwohl sie noch der Schulpflicht unterlagen. Im Kopftuch-Streit in Baden-Württemberg 1999-2002⁷ konnte eine zur Lehrerin ausgebildete Muslimin wegen ihres Beharrens auf dem Kopftuch nicht in den Schuldienst übernommen werden. Das Beispiel beweist u.a. den symbolischen Gehalt des Non- und Extraverbalen und die Kulturabhängigkeit der Symbole.⁸ Außerdem die oben „Grammatik“ genannten Systembeziehungen der non- und extraverbalen Ausdrucksweisen zu den jeweils gemeinten Inhalten.

2.3 Behavioreme als kulturelle Ausdrucksweisen

Konventionalisierte verbale, para- und nonverbale Ausdrucksweisen innerhalb kommunikativer Akte bezeichnet Els Oksaar 1988 im Rahmen ihrer Kulturemtheorie als Behavioreme. Zwischen den verbalen, nonverbalen Behavioremen und extraverbalen Faktoren bestehen Verbindungen. Die Behavioreme sind kulturellen Bedeutungen zugeordnet, z.B. dem Grüßen, Danken, Ablehnen und Weigern usw. Die soziokulturelle Kategorie, dass man sich grüßt, nennt Oksaar Kulturem. Realisierungen von Kulturemen, also Behavioreme, variieren nach kulturellen verbalen, nonverbalen und extraverbalen Faktoren, etwa beim Grüßen: Zur verbalen Grußformel musste ich als Kind meiner Oma das „schöne Händchen“ geben, gleichzeitig einen Knicks und ein freundliches Gesicht machen (nonverbale Gesten und Mimik, extraverbale Sozialbeziehungen), während türkische Kinder – zumindest auf dem Land – der Oma die Hände küssen sollten. Mein Vater zog zur Begrüßung auf der Straße den Hut, als Kind machte er einen Diener, seine Vorfahren

einen Kratzfuß. Hier zeigt sich wieder der extraverbale Faktor „Zeitphase, Epoche“, denn Knicks und Diener sind außer Mode gekommen, Männer haben heute seltener Hüte auf ... Der Wandel der Behavioreme durchdringt die Gesellschaften in verschiedenen Domänen mit verschiedener Geschwindigkeit.⁹ Oft geht der Wandel auf Kulturkontakt zurück.¹⁰

Es ist in der interkulturellen Kommunikation oft schwierig, fremde nonverbale Äußerungen wahrzunehmen und zu verstehen und mit ihnen umzugehen. Warum ist das so? Die Gründe dafür sollen hier kurz dargestellt werden.

„Japan ist für den Fremden zunächst eine verkehrte Welt, die das Eigene, längst Gewohnte auf den Kopf stellt. Man schreibt nicht horizontal und von links nach rechts, sondern vertikal und von rechts nach links; Handwerkszeuge werden beim Gebrauch in umgekehrter Richtung bewegt; die Geste des Heranwinkens sieht für uns aus wie eine solche des Fortschickens; der japanische Regenschirm aus geöltem Papier wird mit der Spitze in der Hand und dem Handgriff nach unten getragen; die Trauerfarbe ist nicht schwarz, sondern weiß; der Tod eines Angehörigen wird mit einem Lächeln mitgeteilt; ein Kuß in der Öffentlichkeit – etwa beim Abschied auf dem Bahnsteig – wäre gegen allen Anstand, während andererseits niemand daran Anstoß nimmt, wenn Frauen ihren Kindern in der Öffentlichkeit die Brust reichen und in der Nähe ländlicher Shintoschreine phallische Symbole verehrt werden. Die Höflichkeit erfordert, dass eine Frau ihren Schal abnimmt, wenn sie einen Mann begrüßt, während hier ein Mann seinen Hut abnimmt. ...“

Karl Löwith 1983, nach Seel 1986, S. 17

Wie hier gesagt wird, erscheint in Japan vieles anders herum, als Mitteleuropäer es gewohnt sind; sie verstehen also zunächst jeweils das Gegenteil. Der extraverbale Bereich: Man schreibt, wie oft gesagt wird, Bücher „von hinten nach vorn“. Solche konträren Beispiele können helfen, die interkulturell nötige neue Perspektive einzunehmen, nämlich zu lernen, dass auch Japaner von vorn nach hinten schreiben und lesen. Nur ist *vorn* dabei dort, wo für Deutsche *hinten* ist, also in der entgegengesetzten Richtung. Dasselbe erlebt man ja, wenn zwei Personen einander gegenüber stehen und sagen sollen, was vorn und hinten sei. Manches Relationale ist eine Sache der Perspektive oder dessen, was man gelernt hat und gewohnt ist.

Der mimische, nonverbale Bereich: Lächelnde Kulturen sind vor allem uns Deutschen fremd und verdächtig. Uns übertrieben erscheinende Freundlichkeit bringen wir leicht mit Falschheit in Verbindung. Dauernde Bereitschaft zum Lächeln und eine höhere Frequenz desselben halten wir für unecht und angelernt, nicht von innen kommend. Das gerade dokumentiert unsere Verkennung der kulturellen Überformung von Verhaltensäußerungen. Und nun noch das Lachen oder Kichern von Frauen aus Japan oder Vietnam, wenn ihnen etwas peinlich oder schmerzlich ist, womit ich selbst trotz entsprechenden Wissens Mühe habe. Ich bemerke jedoch, dass meine Interaktionspartner auch Mühe mit meiner Reaktion haben:

- Eine japanische Bekannte, die in Deutschland lebt, zerbrach mir aus Unachtsamkeit bei einem Besuch eine von meinem Mann aus Westafrika mitgebrachte große geschnitzte Statue. Sie teilte mir das kichernd mit. Ich versuchte mit Anstrengung, die Fassung zu wahren, sagte, das sei nun sehr schade, aber nicht mehr zu ändern, und wir würden es mit Kleben versuchen. – Beim nächsten Besuch erzählte sie, sie habe ihrem Freund davon berichtet, dass ich gar nicht sauer sei, wenn man etwas Schönes kaputt mache. Und sie fügte ohne Lachen hinzu: „Es tut mir sooo Leid.“ Ganz offensichtlich hatte sie sich über unsere kulturellen Behavioreme informiert und wollte sich entsprechend verhalten.

- Eine andere Bekannte aus Ostasien erzählte mir lachend, dass ihr Kind seit einiger Zeit nicht ansprechbar sei und Depressionen habe. Während wir weiter darüber sprachen,

wurde sie ernster, gegen Ende kicherte sie wieder. Ich musste mich währenddessen darauf konzentrieren, mir zu sagen, dass das Lachen die Überformung der Verzweiflung sei.

Die Beispiele sollen die Breite der Behavioreme in den verschiedenen Kulturen klar machen und die Annahme relativieren, dass es *natürliche* Ausdrucksweisen z.B. von Trauer und Verzweiflung gebe. Klagen und Lächeln, Schrei und Stille, das kann für ein Individuum sein natürlicher Ausdruck sein; in einer Kultur gibt es für diesen Ausdruck einen Erwartungshintergrund, auf dem das individuelle Verhalten gesehen und gelernt und bewertet wird, also ein Kulturrem. Dass die Witwe in Deutschland am Grabe lächelt, wäre sehr auffällig, es sei denn sie lächle mühsam unter Tränen:

„Stellen Sie sich vor, sie machte in Contenance, großbürgerlich. Lächelnd stand sie am Grab und nahm das Beileid entgegen. Also ich fand's unmöglich.“

Süddeutsche Frau, ca. 40 Jahre alt

Im Prinzip besteht hier ein semiotisches Problem, weil Ausdruck und Inhalt nicht zugeordnet werden können. Der Ausdruck kann also nicht den gemeinten Inhalt transportieren, so dass der Ausdruck für sich steht und offen, d.h. in der Regel nach den Gewohnheiten des Rezipienten, interpretiert wird. Das heißt, es erfolgt eine Rekonstruktion des Wahrgenommenen auf der Basis eigener Subjektiver Theorien, oder nach Piaget eine Assimilation. Das Gemeinte wird uminterpretiert, wodurch der Sprech- oder Handlungsakt misslingt. Das ist besonders bei kontextsensitiven Behavioremen festzustellen, seien sie verbal, paraverbal oder nonverbal.

Andere als verbale Behavioreme sind paraverbale Freundlichkeit, nonverbale Zuwendung (z.B. Gestik und Körperhaltung), extraverbale Komponenten wie Zeiteinsatz, Gastfreundschaft usw., die im Kulturkontakt fast überall, aber nicht immer verstanden werden. Sie alle sollen die Wertschätzung des Gegenübers im Rahmen des *face*-Konzepts¹¹ ausdrücken, und vieles davon wird mit Höflichkeit assoziiert. Dabei gibt es einen in der jeweiligen Kultur üblichen Standard und evtl. ein individuelles Mehr oder Weniger. Aber Achtung: Das deutsche Mehr an Zeiteinsatz und Gastfreundschaft kann von Osteuropäern leicht als ein Zuwenig angesehen werden, weil die Standards ganz verschieden sind:

Eine ungarische Kollegin sagte: „Deutsche und Ungarn lernen sich oft am Balaton (Plattensee) kennen, beim Camping. Dann laden die Ungarn die Deutschen nach Hause ein und tun alles für sie, kümmern sich den ganzen Tag, zeigen ihnen alle Denkmäler, kochen und sind freundlich. Das bekommen sie nie zurück, wenn sie nach Deutschland kommen. Die Deutschen sind nicht gastfreundlich und finden die Ungarn nicht so wichtig.“

2.4 Nähe und Distanz

An eine besondere Grenze gerät man im Bereich der Proxemik, also bei räumlicher Nähe und Distanz, weil derselbe Raumabstand – je nach kulturellem Habitus – einmal als kalt und fern, ein andermal als nah und aufdringlich interpretiert werden kann. Wer mehr Distanz gewohnt ist, rückt ein paar Zentimeter vom Gegenüber ab; mag sein, dass der oder die Andere nachrückt. Über den angenehmen Abstand zwischen Menschen wird in der jeweiligen Situation selten gesprochen, und wenn, dann nicht mit Deutlichkeit. Andere Gründe werden für das Abrücken geltend gemacht: Es sei zu warm oder Ähnliches.

Bei der Begrüßung ist die Distanz bzw. Nähe oft mit Gestik und Körperkontakt sowie dessen Rhythmen verbunden: Reicht man sich die Hand, wie lange, wie fest drückt man, darf die zweite Hand hinzukommen? Umarmt man sich, küsst man sich und wie,

wohin, wie oft? Bleibt man auf Distanz und spricht die Grußformel, gibt es Gesten in Form von Resten von Demutsgebärden, z. B. Verbeugungen? Reichen Blicke? Wer bestimmt das Begrüßungsritual? Dabei kann es zu kleinen oder großen interkulturellen Missverständnissen kommen. Beispiele:

- Deutsche Gasteltern reichen einer französischen Austauschschülerin die Hand, während das Mädchen die Wange zur bise / zum Kuss reicht, der nicht erteilt wird, worauf sie sich verunsichert oder enttäuscht abwendet: Ist sie nicht willkommen? Warum so kalt? – Beim Gegenbesuch weicht die deutsche Austauschpartnerin entsetzt zurück, als die Gasteltern sie auf (bzw. neben) die Wange küssen wollen. Die französischen Eltern finden das seltsam und vermuten eine Marotte; das deutsche Mädchen findet die Eltern aufdringlich. So kommt der Kontakt nur mit Schwierigkeiten in Gang.

- „Wenn sich unbekannte Westafrikaner in Freiburg auf der Straße treffen, dann laufen sie zuerst mal aneinander vorbei. Dann bleiben sie stehen und sehen sich um, gehen dann zurück und begrüßen sich per Handschlag. Und dann tauschen sie sofort ihre Adressen. Ich kann das aber nicht, denn wenn ich einen Afrikaner kennen lerne und der fragt mich sofort nach meiner Adresse, dann gehe ich auf Distanz. Damals in Dakar haben sie mich auch immer nach 'ner Visitenkarte gefragt, und ich dachte dann, die wollten mich alle besuchen. Aber nein, das ist so als Bekanntschaft gemeint.“

Tutorin

- Zwei westafrikanische Studierende mit sehr guten Deutschkenntnissen fahren in Freiburg zum ersten Mal mit der Straßenbahn. Sie steigen ein und beginnen, alle Fahrgäste mit Handschlag zu begrüßen, wie es in ihren Bussen üblich ist. Die deutsche Begleiterin zieht sie schnell zurück, denn die Fahrgäste gehen sofort in Verteidigungsposition. Offensichtlich wird die Begrüßung von den Freiburgern nicht als Höflichkeit interpretiert, sondern als Vorspiel zu weiteren Belästigungen. Die Afrikaner verstehen nicht, warum sie in Deutschland nicht höflich sein sollen, und sind fortan verunsichert.



Ähnliche Erfahrungen haben dazu geführt, Kulturen in solche der Nähe und der Distanz zu klassifizieren. Das mag als allererste grobe Sortierung angehen, obwohl aufs Ganze gesehen diese Sicht schief ist: In Verbindung mit Hierarchie stimmt sie nicht, auch nicht analog-parallel zu Duzen und Siezen usw.

Es gibt Situationen, wenige, in denen Nähe taktil weltweit toleriert zu werden scheint: beim Stehen oder Sitzen in überfüllten Bahnen, hier sogar oft ohne Geschlechtertrennung. In anderen Situationen variiert Nähe nach den Faktoren formell – informell, Status in der Hierarchie bzw. den sozialen Beziehungen samt männlich - weiblich, Intimität, emotionale Verfassung, weitere situative Faktoren. Meist lässt sich sagen, dass die Kombination >Hierarchischer Abstand, formell< mit größerer räumlicher Distanz verbunden ist, dass in demokratischen Gesellschaften

jedoch Unterwerfungsgesten minimiert sind, auch wenn der enorme Schreibtisch des Chefs eine relative Distanz bewirkt. Gestik, Nähe und Distanz sind relativ zu dem, was in einer Kultur üblich ist, ebenso das Berühren der Gesprächspartner. Ein hübsches Beispiel über die Begegnung von Nordeuropäern mit Südamerikanern berichtet Knapp 1988: Während die Südamerikaner den Europäern beim eindringlichen Reden immer näher kommen, versuchen diese rückwärts zurückzuweichen, um der für sie zu großen Nähe zu entgehen. Beides ist höflich gemeint, nur unterscheiden sich die Behaviors.

2.5 Zu Wort kommen – wann wo wie?

Auch im pragmatisch-prosodischen Bereich des Paraverbalen, beim turn, gelten unterschiedliche Konventionen, z.B. bezüglich der Sprechdauer, bezüglich des gleichzeitigen Sprechen und des Respektierens von Pausen. Eine Frage ist, wem wie viel Wort zukommt. Die Legitimation des Wortergreifens ergibt sich aus Rang bzw. Macht, Intensität der Involviertheit und affektiver Situationsbewertung.¹² In vielen Kulturen gilt es als Höflichkeitskulturm zu schweigen, wenn ein Ranghöherer spricht. In vielen egalitären Kulturen gibt es entsprechend ein (situationsabhängiges) Kulturm, den Sprechenden möglichst ausreden zu lassen, bevor man selbst das Wort ergreift (turn taking). Eine Kombination aus beidem finden wir als Norm in deutschen und vielen anderen Schulen: Die Lehrperson hat immer Vorrang, und die Gesprächserziehung der Schüler und Schülerinnen sichert diesen grundsätzlich sukzessive Gesprächsanteile. Abweichungen wie Unterbrechungen und Überlappungen gelten als unhöflich. Ein paar Beispiele aus anderen Kulturen:

- Koreanische Studienbewerber in den USA, die auf ihre englischen Sprachkenntnisse überprüft wurden, fielen durch überwiegend knappe Antworten auf und bestanden damit in großer Zahl die Prüfung nicht. „Weitere Nachforschungen ergaben nun, dass es (i.) in Korea grundsätzlich als unhöflich gilt, Lehrern und anderen höhergestellten Personen lange, ausführliche Antworten zu geben; daß es (ii.) ebenso als unhöflich oder unangebracht gilt, eigene Aktivitäten im Detail zu schildern und daß es (iii.) in Korea zur Unterrichts- bzw. Prüfungsroutine gehört, daß der Lehrer den Schüler durch eine Rückfrage auffordert, seine bereits gemachte Aussage zu bestätigen. Tatsächlich dient diese Rückfrage jedoch dazu, die Machtposition des Lehrers zu bekräftigen. Es gilt dementsprechend als völlig unangemessen, die Rückfrage mit zusätzlichen Ausführungen zu beantworten.“

Klages-Kubitzki 1997, S. 196.

- Phillips 1972 ging u.a. der Frage nach, warum indianische Kinder eines Reservats in Oregon im üblichen / traditionellen Unterricht schweigsam waren und sich nicht beteiligten. Ihre Beobachtungen ergaben, dass die indianischen Kinder nicht allein vor allen Kindern sprechen wollten, jedoch bei Gruppenaktivitäten, die sie nicht individuell forderten, sehr gut mitarbeiteten. Außerdem waren die indianischen Kinder weniger an den Ausführungen der Lehrperson interessiert und meldeten sich nicht durch Handheben. Vielmehr nahmen sie Kontakt miteinander auf, wanderten herum, was den Erwartungen der Lehrperson an angemessenes Verhalten entgegen stand.

McLaughlin / Matute-Bianchi 1987, S. 263.

- Kinder eines Früherziehungsprogramms, die aus Hawaii in die USA gekommen waren, zeigten ärmliche Lernfortschritte, zum Beispiel beim Lesen. Es stellte sich heraus, dass diese Kinder mit dem Frontalunterricht nicht zurecht kamen, sondern in ihren Gruppen einen überlappenden Redestil sowie erzählendes Reden gewohnt waren. Das Akzeptieren dieses Stils im Unterricht brachte große Fortschritte. Wenn es um einen Frosch ging, konnten die Kinder zunächst spontan und überlappend all ihre eigenen Geschichten von und mit Fröschen erzählen, erst danach wurde das Lehrmaterial ausgegeben und in lockerer Form bearbeitet.

McLaughlin / Matute-Bianchi 1987, S. 264.

Die Beispiele zeigen, dass es unterschiedlich geregelt ist, wem wann wo wie viel Wort zukommt. Bei den koreanischen Studierenden geht es offenbar um Rang und Macht, wenn sie knapp oder ausführlich antworten. Bei den indianischen Kindern geht um ihr Verhalten gegenüber gleichgestellten Personen, aber auch um ihre Legitimation, aus ihrer Gruppe, der Klasse, sozusagen führend hervorzutreten. Ein kanadischer Indianer bestätigte im Gespräch diese Lesart als Problem zwischen indianischen Kindern und nicht indianischen Lehrpersonen.

Nun läuft dies in der außerschulischen Wirklichkeit des deutschen Sprachraums nicht entsprechend einer fixen Höflichkeitsnorm, Unterbrechungen kennzeichnen viele private, institutionelle und mediale Gespräche. Unterbrechungen bzw. Überlappungen sind im Privaten teils normal, sie sind in Institutionen verpönt, in Medien teils willkommen wegen der lebendigen Publikumswirksamkeit. In der Schule sind sie es nicht, hier werden sie als Regelverstoß gebrandmarkt und können Sanktionen nach sich ziehen. Die vergleichende ethnomethodologische Forschung allerdings beobachtet, dass Kinder aus manchen Kulturen überlappende Redeweisen für normal halten und nur im Kontext solcher lebhaften Interaktionen lernen können; andere Kinder dagegen können das nicht.¹³ Wie damit in der Schule umgehen? Oft wird Dazwischenreden als unhöfliche Provokation interpretiert und sanktioniert, Schweigen als Passivität interpretiert. In solchen Fällen sollten die Ursachen erforscht werden, denn was gleich aussieht, kann mit verschiedenen Hintergründen und Intentionen verbunden sein. Ähnlich aussehende Behaviors können zu verschiedenen Kulturen gehören, also auch hier *falsche Freunde / false friends*.

Andererseits ist oft nicht klar, ob *Nichtsprechen* eine Pause innerhalb eines Redebeitrags oder ein Ende des Turns bedeutet. Manchmal mag das thematisch oder situativ zu erfassen sein, oft ist das nicht so. Wer das Wort ergreift und sofern er/sie nicht gegen Höflichkeitskulturen verstoßen will, sichert sich ab, nicht zu unterbrechen, oder entschuldigt sich. Die Länge der Pausen scheint in den Kulturen verschieden zu sein. In den skandinavischen Ländern werden Deutsche vielfach als unhöflich empfunden, weil sie zu schnell das Wort ergreifen, nämlich sobald ein sprechwilliger Deutscher eine Kürzestpause oder eine auslaufende Intonation wahrzunehmen meint.

2.6 Pünktlichkeit

Es ist in den Kulturen verschieden, wie pünktlich man kommt, und die Pünktlichkeit der anderen schätzt man oft nach Länderstereotypen ein. Bei einer europäischen Konferenz in Brüssel kamen nach der Mittagspause alle Südeuropäer pünktlich zurück, während Deutsche und Skandinavier zu spät kamen in der Meinung, ihre eigenen Pünktlichkeitsvorstellungen könnten auf die Südeuropäer penetrant wirken. Auch diese extraverbalen Verhaltensweisen sind also Ursache für Missdeutungen. Es gibt hier mehr Schwierigkeiten, als wir vermuten. Manche davon sind natürlich individuell oder gruppenspezifisch, viele aber auch kulturell. Wenn wir kleine oder keine Unterschiede vermuten, sind Missverständnisse und Fehleinschätzungen beinahe programmiert. Wir unterstellen einen Willen der anderen, sich störend gegen unsere Erwartungen zu stellen, oder wir klassifizieren Verhaltensweisen, die von unseren abweichen, als absonderlich. In bestimmten Situationen werden weiterreichende Schlüsse gezogen. Ein interessantes und folgenreiches Beispiel berichtete Valentina Oxen:

Jugendliche Aussiedler aus Russland schätzten sich selbst als zuverlässig ein, wurden jedoch von ihren Deutschlehrpersonen als unzuverlässig angesehen. Einer der Gründe für diese Differenz war ihre Pünktlichkeit bei privateren Treffen. Während die Lehrpersonen davon ausgingen, dass man dazu pünktlich zu erscheinen hätte, hatten die Jugendlichen gelernt, dass das Eintreffen zur festgesetzten Zeit die Gastgeber in Verlegenheit bringe und man deswegen später zu kommen habe.¹⁴

Das heißt im Grunde, dass die Verspätung der Gesichtswahrung der Einladenden dienen soll. Ein Gegenbeispiel: Während es bei Einladungen und Verabredungen in Deutschland eher unhöflich ist, vor der vereinbarten Zeit im gastgebenden Hause zu erscheinen, ist das in Schweden erforderlich, widrigenfalls unhöflich. Wo und bei welcher Gelegenheit man pünktlich zu sein habe, das ist differenziert zu lernen, und zwar für jede einzelne Kultur. Man mag sich das für den deutschen Sprachraum selbst überlegen. In interkulturellen Kontakt erkundigt man sich besser vorher und hält sich an die Auskunft, auch wenn man im Einzelfall zu früh sein mag.

2.7 Ergebnis: Sinn unterstellen

Die beschriebenen Bereiche des nonverbalen Verhaltens stehen für weitere solcher Bereiche. Sie helfen zur Vertiefung des Bewusstwerdensprozesses und dienen gleichzeitig zur Sensibilisierung für Behavioreme anderer Kulturen, die ebenso eine alternative, normalerweise sinnvolle Realisierung eines Kulturemen darstellen können. Deswegen ist es in der interkulturellen Kommunikation von großer Bedeutung, den Behavioremen der jeweils Anderen im Voraus Sinn zu unterstellen. Das Unterstellen von Sinn ist auch eine Komponente im Rahmen des face-Konzepts, das die Grundlage kooperativer Kommunikation bildet. Sinnkonstitution spielt eine entscheidende Rolle in ethnomethodologischen Zusammenhängen. Die Ethnomethodologie erforscht die Konstitution oder Konstruktion sozialer Wirklichkeit und sozialen Alltagshandelns der Mitglieder einer Gesellschaft, aber auch von Menschen im Kulturkontakt, wie es hier dargestellt wird. In jedem Falle spielt der Sinn des eigenen und des anderen Verstehens und Verhaltens eine Rolle. Verstehen des Anderen kann sich erst durch das Unterstellen von Sinn einstellen, wie leicht einleuchtet.

3 Didaktische Überlegungen¹⁵

Die beschriebenen Faktoren spielen für das Lernen im Kulturkontakt eine große Rolle. Trotz der Gewichtigkeit der non- und extraverbalen Verständigung in Migrationsgesellschaften scheint es gerade so zu sein, dass meist die Gruppen beieinander leben, deren Angehörige am wenigsten über diese kulturellen Systeme und ihre unterschiedlichen Konventionen und Behavioreme wissen. Sie halten daher ihre eigene kulturelle Praxis für normal, und sie vertreten sie normativ. Dass daraus Konflikte entstehen können, sogar gruppenfeindliche Gewalttaten, zeigt die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit diesen kulturellen Äußerungsformen, die am besten frühzeitig, in jungem Lebensalter, erfolgt.

Schule ist dafür ein geeigneter Ort. Man kann lernen, dass es – verbal und nonverbal – verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten / Behavioreme / Symbole für ein Gemeintes gibt und dass diese Behavioreme ungefähr gleichwertig sind. Behavioreme bzw. Symbole der Anderen zu kennen mindert Angst und Abwehr vor und von Fremdem, es lässt Verständigung erst zu. Das kann an einzelnen, für die Lerngruppe relevanten Beispielen bewusst gemacht und dann immer wieder in Erinnerung gerufen werden. Es soll ausdrücklich betont werden, dass dieses interkulturelle Lernen ein

gegenseitiges ist, die Kinder lernen voneinander und von der Lehrperson, die Lehrperson von Kindern, Eltern und Kollegen anderer Kulturen.

Unterschiedliche para-, non- und extraverbale Verhaltensweisen spielen eine wichtige Rolle bei Austausch und Begegnung. Im Schüleraustausch ist die kulturelle Erfahrung mit den Partnern zwar meist nicht von existentieller, manchmal aber doch von die Karriere oder spätere Haltungen betreffender Bedeutung: Wer als Schüler oder Schülerin die ausländischen Partner und ihre Lebenswelt als unangenehm erlebt, mag vielleicht danach deren Sprache nicht mehr oder lehnt ihre Gruppe ab, oder umgekehrt. Aus diesem Grund, damit man sie nämlich rechtzeitig kennt, sollten die Behaviors und Symbole der Partnerkulturen spätestens vor dem Schüleraustausch erforscht werden.

Neben solche pragmatischen Reflexionen interkultureller nonverbaler Kommunikation stellen wir anthropologisch-semiotische: Wie drücken Menschen aus, was sie meinen? Brauchen sie dazu neben der Sprache noch andere Mittel, etwa den Körper oder / und sachliche Zeichen? Wie funktioniert deren Zusammenspiel, ist es in verschiedenen Gesellschaften gleich oder unterschiedlich? Unterscheidet sich nonverbale menschliche von tierischer Kommunikation, wie? Wer versteht wen?

Mit diesen Fragen, die Reflexionen sind, gliedern wir die schulische Auseinandersetzung mit dem Nonverbalen in drei Bereiche. Es ist zu überlegen, ob es in allen Bereichen einer unterrichtlichen Thematisierung bedarf. Manches bleibt hier besser nonverbal. Günstig für den Unterrichtsparcours erscheint mir Folgendes: schon frühzeitig anthropologisch-semiotische Fragen, dann alltagspragmatische und erst danach, auf der Basis schon gewonnener Erkenntnisse und bei echtem Bedarf konfliktreiche Themen. Allerdings ist eine Verzahnung der Bereiche sicher unumgänglich und fruchtbar, weil die Schüler und Schülerinnen ihr Wissen aus vorgetragenen Beispielen und eigenen Erfahrungen gewinnen.

4 „Da geh ich nicht mehr hin!“

Nonverbale Differenzen beim Schüleraustausch

Für viele Schülerinnen und Schüler ist der Schüleraustausch mit Großbritannien oder Frankreich die erste landeskundliche Erfahrung in einer schulischen Zielsprache. In diesem Falle haben sie mindestens elementare zielsprachliche Höflichkeitsformen gelernt. Dagegen bleibt das Alltagsleben in seinen ethnokulturellen Selbstverständlichkeiten vielfach fremd. Mehr noch gilt das für Schulpartnerschaften und Schüleraustausch mit anderen Ländern, z.B. in Polen oder Spanien, und mit Klassen aus anderen Erdteilen. Offiziell wird Schüleraustausch als Erfolgsprogramm verkauft, was betreffs der Organisation stimmt. Die vielen internen Probleme (Alkohol, Diebstahl, Mobbing) werden heruntergespielt oder verschwiegen oder als individuelle Probleme einzelner Schüler gewertet. Weniger Probleme gibt es nach meiner Erfahrung beim Studierendenaustausch in Intensivprogrammen, wenn Familien beteiligt sind.

Der Schüleraustausch unterscheidet sich von Klassenfahrten oder vom Familienurlaub im Ausland schon deswegen, weil sich die Schülerinnen und Schüler vollständig auf den Mikrokosmos einer fremdkulturellen Familie mit ihren Kulturemen einstellen müssen. Dieser Mikrokosmos beginnt am Treffpunkt bei der Begrüßung (s. o.), betrifft

das Wohnen und den Tagesrhythmus sowie die Mahlzeiten (extraverbal), aber auch die para- und nonverbalen Signale. Die Familien erwarten Jugendliche, die interessant und interessiert sind und die landesspezifische Lebensweise kennen lernen wollen; oft wollen die Eltern alles Typische erklären. Viele Jugendliche wollen es aber gar nicht wissen, sondern eigentlich ihren eigenen Mikrokosmos nicht verlassen. Einige der Probleme, die sich dabei häufig zeigen, könnten durch Information und evtl. Training vermieden und sollen daher hier angerissen werden.

- Begrüßung. In vielen Ländern ist die Begrüßung mit Körperkontakt verbunden, vom Handgeben und Luftkuss bis zum Nasenreiben; in manchen weniger oder gar nicht oder entsprechend der Hierarchie oder dem Geschlecht. Eine spezifische Vorbereitung darauf ist erforderlich, damit die Jugendlichen sich gegenüber Eltern und anderen nicht abweisend verhalten. Es kann allerdings sein, dass auch die Gasteltern über Begrüßungsrituale in anderen Ländern informiert worden sind und sich anders verhalten als landesüblich. Die einfache, evtl. erst im Hause der Gastfamilie gestellte Frage, wie man sich normalerweise in diesem Land begrüße, hilft bei diesen Problemen, und das gemeinsame Einüben kann sogar Spaßvoll sein.
- Schlafen. Dieser extraverbale Bereich ist außerordentlich bedeutsam für das Gelingen von Kontakten, denn die Befindlichkeit steuert die Wahrnehmung. Wie und wann man schläft, das verrät ökologische sowie soziale Vorstellungen und Grenzen. Die erste Frage betrifft wieder die Nähe: Einzelzimmer oder nicht? Eine Jugendliche, Gast einer Familie mit sieben Kindern und Oma in Barcelona, die in vier Zimmern wohnten, sagte: „Das mach ich, die Chance krieg ich nicht wieder, so viel mitzukriegen!“, während andere Deutsche (Jugendliche und auch Betreuende) auf Einzelzimmern beharrten. Austauschjugendliche aus süd- und osteuropäischen Ländern, aber auch aus Irland und Portugal und sogar aus Frankreich – die Beispiele entsprechen meinen Erfahrungen – fühlen sich in Einzelzimmern manchmal einsam und abgestellt, wären lieber mitten im Familienleben und auch beim Schlafen nicht allein gewesen, was manche deutsche Familien nicht aushalten konnten. Objektive Verhältnisse (ob ein eigenes Zimmer zur Verfügung steht) und persönliche Bedürfnisse nach Kontakt und Rückzug sind oft im Voraus schwierig zu klären und nicht nach Belieben zu ändern. Selbst wenn die räumliche Möglichkeit besteht, nach Wunsch zu verfahren, müssten die Betroffenen einverstanden sein.
Eine zweite wichtige Frage betrifft die Art des Bettes. Traditionelle Betten in Frankreich, Spanien, Italien usw. haben als Oberbett eine Wolldecke mit Laken, die unter der Matratze festgesteckt ist. Wenn das Arrangement aus der Fassung gezurrt wird, löst es sich samt Bettuch beim Schlafen leicht ganz auf – der Kampf mit dem Bettzeug, der Schlaf verhindert. Vorherige Information hilft hier ein bisschen; ein mitgebrachter Schlafsack beseitigt ein sonst sehr störendes Problem. Man wisse: Einzelne Steppdecken sind auch in anderen Ländern im Vormarsch.
- Mahlzeiten. Beim Austausch Ludwigsburg – Barcelona waren die Deutschen immer hungrig, und die Katalanen konnten nichts essen. Warum? In Deutschland gab es vor 8 Uhr ein reichliches Frühstück, zwischen 12 und 1 Uhr ein warmes mehrgängiges Mittagessen und zwischen abends zwischen 7 und 8 Uhr Brote mit Belag. In Spanien gab es morgens vor 9 Uhr eine Tasse Kaffee mit einem Stückchen Brot, (nach-)mittags zwischen 14 und 15 Uhr einen Salat oder in den Familien von 3 bis 5 Uhr nachmittags ein mehrgängiges warmes Mittagessen, abends nach 9 Uhr ein weiteres großes Essen. Grund für Probleme sind also der verschiedene Rhythmus und die zu große oder zu geringe Opulenz dessen, was es zu welcher Zeit zu essen gibt. Das Frühstück ist ein kritischer Punkt. Offenbar hängt die normale Uhrzeit der anderen Mahlzeiten mit dem Sonnenstand des Tages zusammen, westlich isst man später. Der Biorhythmus der Gäste stellt sich nicht so schnell um. Deutsche Begleitpersonen scheiterten auch mit dem Versuch, früher etwas Essbares in Restaurants zu bekommen (Ausnahme: Fast Food). Deutschen könnten praktisch Müsliriegel helfen, Hungerstrecken zu überbrücken und dennoch fit für die Mahlzeiten zu sein. Für Spanier und andere Südländer bleibt das Problem, dass das Mahl immer zu früh kommt, so dass sie nur

wenig essen können und abends hungrig sind. Die Gasteltern sollten ihnen vielleicht einen späten Happen anbieten.

- Auch was und wie viel man zu welcher Mahlzeit isst, bedarf der Erläuterung. Gegensätzliche Pole bilden bekanntlich das skandinavisch reiche und das romanisch spartanische Frühstück. Französische Schüler und Schülerinnen lernen, in Deutschland esse man zum Frühstück gekochte Eier, so dass sie diese fälschlich täglich erwarten. In England kann man zum Frühstück offenbar täglich Spiegeleier oder Rühreier und Speck oder Würstchen bekommen. Man kann dort aber auch wider Erwarten schon um sieben Uhr mit einer Tasse Tee geweckt werden. Eine japanische Schülerin schrieb ihren Eltern, in Deutschland komme ihr das Frühstück so arm vor, weil nicht gekocht, sondern nur kalt gegessen werde. Deutsche Austauschschülerinnen kamen in Frankreich mit dem Geschirr nicht zurecht: kein Teller oder Brettchen, nur Teelöffel, Messer und eine große Schale (*bol*)... Unsere Studierenden waren sehr überrascht, in den benachbarten Niederlanden mittags lediglich ein Sandwich zu essen. In Deutschland dagegen erschien manchen Gastschülern und Gastschülerinnen ein plat unique, Hauptgericht ohne Vorspeise und Dessert, merkwürdig oder kalt und ungastlich. Während eines internationalen Hearings in Belgien wurde beim Mittagessen die belgische Küche gelobt („beste französische Küche in deutschen Portionen“). Briten konnten diese Einschätzung nicht teilen, denn sie fanden es mittags zu üppig und abends dürftig, ihren Essgewohnheiten entsprechend. (Das größere Problem stellen allerdings Jugendliche dar, die in der Gastfamilie überhaupt nicht essen wollen.)

Wie man isst, gestisch, mimisch und extraverbal, unterscheidet sich in vielerlei Hinsichten. Trinkt man zum Essen? In Deutschland tut man das heute fast überall, in kleinbürgerlichen Verhältnissen früher eher nicht. Was trinkt man? Sprudel oder Säfte oder Limonaden bzw. andere Süßgetränke, wenn nicht Alkohol; Leitungswasser wäre sehr alternativ. In romanischen Ländern ist Leitungswasser verbreitet. Brot zu einer warmen Mahlzeit kann es in Deutschland geben, es gehört jedoch nicht zum Standard; in romanischen Ländern wohl. Wann beginnt man mit dem Essen, gibt jemand das Startsignal, wer und wie? Sagt man etwas, das in etwa „Guten Appetit!“ bedeutet, oder eher nicht? In welcher Geschwindigkeit und mit welchen Geräuschen läuft das Essen ab, schlürft man? Lobt man das Essen, bedankt man sich, oder ist schweigendes Einschaulen das höchste Lob für die Küche? Wird erwartet, dass die Gäste zum Nachnehmen genötigt werden, gibt man ihnen ungefragt oder auch gegen ihren Protest mehr auf? Deutsche Studierende beklagten sich, dass sie in Ungarn mit Speisen überladen werden, auch wenn sie einen Nachschlag abgelehnt haben. Ungarische Studierende gestanden bei der Schlussbesprechung, sie seien in deutschen Familien nicht satt geworden, denn man biete nur einmal an und nehme dann die Speisen weg. Das erste höfliche Ablehnen der Ungarn werde von Deutschen tatsächlich wörtlich genommen!¹⁶

„Da geh ich nicht mehr hin!“, wie es nach einer Austauschwoche von Jugendlichen manchmal zu hören ist, markiert eine erste negative Erfahrung im Kulturkontakt, die oft bestimmend für das Weitere ist. Die dargestellten Fragen sind nicht nur praktischer Natur, sondern bestimmen das Bild vom Anderen, künftige Kontakte mit ihm und künftiges Lernen über sein Land samt seiner Sprache. Negative Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gehen oft nicht auf negativ zu beurteilende Wirklichkeit, sondern auf ihre Erwartungen, ihre subjektive Wahrnehmung der Ereignisse und ihre Rekonstruktionen eines Zusammenhangs zurück.

In grenzüberschreitenden Kontakten kann und sollte man sich viele Behavioreme gegenseitig erklären, ihren Sinn und Stellenwert begreifbar machen; die elementarsten wie Begrüßen, Essen und Schlafen sind aber von Anfang an aktiv und daher prägend. Sie haben Auswirkungen auf die Befindlichkeit im Land und in der Sprache, steuern die weitere Sprachlernmotivation mit und wirken so über die unmittelbare Situation hinaus.

Etwas anders verhält es sich mit den Erfahrungen im Studienaustausch. Da die Unterbringung der Studierenden oft in Wohnheimen erfolgt, aber nicht immer in Einzelzimmern, ergeben sich hier modifizierte Situationen gegenüber dem Familienkontakt, die jedoch ebenfalls interkulturelles Lernen fordern. Stark ist diese Notwendigkeit auch bei internationalen Intensivseminaren.¹⁷

5 Nonverbales Verstehen in multikulturellen Klassen

Vor einiger Zeit habe ich mit Studierenden dazu ein kleines Projekt durchgeführt. Wir beobachteten eine internationale Vorbereitungs-klasse, Alter 8 bis 10 Jahre, die ein Märchen behandelte, im Unterricht: Texteingührung, Lesen, Spielen des Märchens. Daraus sind – nur zum Eigengebrauch – zwei Videofilme entstanden, von denen der eine das Märchenspiel zeigt, der andere die Interaktion der Lehrpersonen und der Studierenden mit den Kindern im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Beide geben Aufschluss über die Körperprache der Beteiligten.

Der Film über die Interaktion von *Lehrpersonen* mit Kindern, die Deutsch nur begrenzt verstehen, heißt „Helfende Hände“. Die Hände als körpersprachliches Organ der Lehrpersonen intensivieren ihre Arbeit verständlicherweise vor allem, wenn Worte nicht genug tragen. Was tun Lehrpersonen?

- Sie sprechen langsamer, deutlicher (vokal und paraverbal) und unterstützen ihre Erklärungen mit der Gestik (nonverbal).¹⁸ Außer bei konkreten Erklärungen wie Angaben zur Richtung oder >groß, klein< ist die Leistung der Gesten allerdings begrenzt. Für die Behaltensleistung der Lernenden mögen die Gesten wegen der Mehrkanalität jedoch eine Rolle spielen.
- Sie streichen über Köpfe, Schultern und Hände. Das geschieht auch bei solchen Kindern, deren Zustand möglicherweise nicht den hygienisch-ästhetischen Vorstellungen der Lehrperson entspricht.
- Sie ersetzen manche verbale Verhaltenskorrektur an den Kindern durch Gesten. Wenn ein Kind aus seiner Bank nach vorn kommt, um etwas zu zeigen oder zu fragen, fassen sie es lächelnd und zart an der Schulter und drehen es mit einer Wendung der Hand um 180° sanft herum. Das heißt, dass die neue Richtung der Bewegung gestisch angezeigt wird: *Setz dich wieder an deinen Platz!*, ohne dass sie Ermahnung wörtlich und vielleicht scharf erklingen müsste. Hier leisten die Gesten semiotisch Eindeutiges und pädagogisch Stabilisierendes.
- Sie korrigieren mit den Händen sanft die Position von Büchern und Heften und Stiften, heben Dinge vom Boden auf und legen sie an den gewünschten Platz, sie zeigen wortlos mit dem Finger auf einen Fehler oder etwas, das mehr Beachtung verdiente. Sie blättern Seiten in Schülerbüchern und -heften um. Sie drehen falsch sitzende Kragen nach außen, und ebenso glätten sie Eselsohren.
- Vor dem Märchenspiel zupfen sie an den Kostümen, beim Spiel winken sie die Kinder an die Plätze und symbolisieren gestisch das zu Tuende.
- Die Mimik unterstützt die Gesten bei der Spielprobe. Bei Ermahnungen steht sie gewissermaßen in komplementärem Gegensatz: Die Mimik bleibt freundlich, auch wenn die Hände korrigieren oder ermahnen.
- Ebenso sprechend ist der gebeugte Rücken, der die Höhe bzw. den Abstand zu den Kindern verringert. Die Beugung des Rückens bringt Mimik und Gestik näher an die Kinder heran. Je kleiner die Kinder und je größer die Lehrperson, desto gebeugter der Rücken.

Der Zusammchnitt des Rohmaterials zu unserem Lernvideo brachte durch die Verdichtung der körpersprachlichen Unterrichtswirklichkeit eine neue Erkenntnis. Die

Lehrpersonen zeigten darin viel Zuwendung, selbst bei Korrekturen. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler fühlen sich (und sind auch) adressiert. Dass sie wenig Worte gebrauchten, um zu korrigieren, erlaubte den Kindern das Aufrechterhalten ihres *face*; das *face* wurde nicht bedroht, zumal andere Kinder nicht auf die Korrektur aufmerksam wurden. Gleichwohl macht die Lehrperson ihre Vorstellungen gestisch deutlich: wie man seine Materialien zu ordnen habe, dass man auf dem Platz zu bleiben habe... seien diese nun ethnomethodologisch reflektiert oder nicht. Die Körperhaltung signalisierte immer Nähe und Verbundenheit. So agieren viele Lehrpersonen, die sich die Förderung der Kinder im Zweitspracherwerb zur Aufgabe gemacht haben. So lernen Kinder, weil die affektive Faktoren in der Lernsituation günstig sind.¹⁹

Körpersprachliche Verhaltensweisen von *Kindern* anderer kultureller Herkunft sind bekannt, allerdings variieren die Behaviors individuell, nach Kultur, nach Geschlecht, nach Alter und nach Situation. Manche Verhaltensweisen scheinen eher schicht- oder milieuspezifisch als kulturspezifisch zu sein, etwa wenn Kinder die Tasche der Lehrperson nicht respektieren und sie auspacken. Distanz und Respekt des Anderen ist zu lernen. Man bedenke im Übrigen auch, dass offenbar Lehrpersonen diejenigen ihrer Schülerinnen und Schüler mit ihnen vertrauten Verhaltensweisen positiver beurteilen als diejenigen mit unvertrauten Verhaltensweisen (Apeltauer 1986, S. 148).

Einige Beispiele für in unseren Schulen auffällige körpersprachliche und situationsspezifische Verhaltensweisen:

- Blickkontakt. Es ist in vielen Kulturen nicht üblich, die vorgesetzte Person, mit der man spricht, direkt anzusehen. Entweder sieht man an ihr vorbei oder senkt den Kopf mehr oder weniger stark. In manchen Kulturen gilt das insbesondere und verstärkt für Mädchen und Frauen. Die Aufforderung „Sieh mich an!“ bringt die Kinder in eine Doppelbindungssituation mit dem Zwiespalt, welcher Norm sie nun folgen sollen.
- Nähe. Bedürfnis und Erfahrung von Nähe sind bei den Kindern individuell und kulturell unterschiedlich. Die dazu obigen Ausführungen haben auch für Kinder Gültigkeit; sie brauchen hier nicht wiederholt zu werden.
- Interaktion innerhalb der Lerngruppe und mit der Lehrperson. Manche Kinder reagieren nur lehrerzentriert, andere nehmen untereinander Impulse auf wie die genannten indianischen Kinder. Mit den interaktiv-kommunikativen Unterrichtsmethoden können offenbar nicht alle Kinder gleich gut lernen, je nach den mitgebrachten Lernvorstellungen.
Fragen: Gehen die Schüler eher auf lehrerzentrierte oder gruppenzentrierte Methoden ein? Geht von ihnen eine Tendenz zur Reproduktion oder zur Problematisierung aus? Arbeiten sie eher selbständig oder nach genauer Anweisung? Verhält sich das bei allen Inhalten gleich? Welche Typen von Aufgaben verhandeln die Kinder in der Schülergruppe, welche mit der Lehrperson? Reden sie frei vor mehreren Personen? Welche Gruppengröße scheint für die Schüler eher annehmbar?
- Konkurrenzverhalten. Es ist oft schwierig zu entscheiden, was individuell ist und was gruppenspezifisch. Beim Memory gaben sich in verschiedenen Untersuchungen bestimmte Gruppen gegenseitig Hinweise und freuten sich, wenn einer aus der eigenen kulturellen Gruppe ein Kärtchenpaar richtig aufgedeckt hatte. In einer anderen kulturellen Gruppe deckten die Kinder heimlich Kärtchen auf und verwirrten Mitschüler, die an der Reihe waren und zögerten, durch Zwischenrufe, Beschimpfungen oder Verschieben von Kärtchen. Als Störer fielen dabei besonders Kinder auf, die sich bereits an deutsche Bedingungen angepasst / assimiliert hatten.²⁰
Fragen: Zeigen bestimmte Schüler ein eher helfendes, ein eher sachorientiertes, ein eher rivalisierendes Verhalten bezüglich Leistung / bezüglich Lehrperson / bezüglich

- Gruppe? Erwarten sie, für Fehler bestraft oder gedemütigt zu werden, oder dürfen Fehler nicht manifest werden? Differiert das nach Geschlecht und Alter?
- Lernstil und Reaktionsgeschwindigkeit. Es gibt überindividuelle Unterschiede in der Reaktionsgeschwindigkeit. Norddeutschen Städtern oder Parisern wird nachgesagt, sie reagieren schneller als andere im Land. Elias Canetti berichtet von der langsamen Reaktion der Schüler in Zürich beim Aufstrecken der Finger, also beim Zu-Wort-Melden.²¹ Die Unübersichtlichkeit der Schul- und Unterrichtssituation kann die Reaktionsgeschwindigkeit der immigrierten Kinder verlangsamen. Auch die Lern- und Arbeitsstile können differieren, was zu langsameren Reaktionsweisen beitragen kann. Starke Orientierung an den zwischenmenschlichen Beziehungen in einer Kultur führt offenbar zu umfeldsensiblen Lernverhalten, das mit ganzheitlicherer Wahrnehmung und Problemlösung einhergeht. Frühe Ermutigung zur Selbständigkeit des Handelns führt demgegenüber mit zunehmendem Alter eher zum feldunabhängigem Lernstil und analytischen Verfahrensweisen. Auf Letzteres ist die Schule in Deutschland eingestellt. Andere Lernstile werden leicht als problematisch und weniger klug beurteilt, vgl. Apeltauer 1986, 147/148.
 - Verhalten im Unterricht. Im Unterricht wird von den Kindern diszipliniertes und das Lernen unterstützendes Verhalten erwartet. Wir haben oben gesehen, was in europäischen Schulen darunter verstanden wird: Am Platz zu bleiben, nicht zappeln, kein Überlappendes Reden, *turn*-Regelungen. Zuwiderhandeln wird negativ sanktioniert. Man sollte jedoch fragen, ob die Kinder überhaupt erkennen und würdigen können, was die Erwartung ist und wie sie sich vom Gewohnten unterscheidet, und ob sie ihr folgen können. Die eigenkulturelle Erwartung vor allem an Jungen kann gerade eine Art Piazza-Verhalten sein, der große öffentliche Auftritt wird daher vor der Klasse geübt – was den Unterricht stört. Außerdem verhindert der freundliche Ton der Lehrkraft gelegentlich, dass ihr Gebot als verbindlich wahrgenommen wird. Eine gewisse Ernsthaftigkeit der Ansprache und Erklärung kann dem Gebot Gewicht verleihen, ohne dass die affektive Situation ins Barsche umschlägt. Geduld braucht die Lehrperson allemal.
 - Umgang mit Unterrichtsmaterial. Haben die Familien Erfahrung mit einer Schrift- oder Papierkultur oder nicht? Welche Rolle spielen Schrift, Textsorten und formalisierter Schriftverkehr für die Schüler und ihre Familienkultur? Welche Wertschätzung von Schriftstücken erwarten wir von Schülern, z. B. aus Afrika, die einen vom Onkel geschriebenen Zettel anstelle einer Geburtsurkunde vorlegen? Wo es keine schriftlichen Dokumente gibt (keine Geburtsurkunde, keine Zeugnisse etc.), darf man nicht dieselbe Wertschätzung von Papieren erwarten. Werden die Schulmaterialien bestimmungsgemäß verwendet oder nicht oder nur teilweise? Variiert das nach der Art der Materialien, nach ihrer Menge oder nach anderen Situationsfaktoren? Werden sie sorgfältig oder nachlässig behandelt, haben die Kinder Hüllen für Blätter? Was geschieht mit den Arbeitsergebnissen / Produkten? Wollen die Kinder sie mit nach Hause nehmen oder lieber in der Schule lassen, weil sie daheim nicht gewürdigt würden? Usw.

Solche und weitere Ergebnisse der ethnomethodologischen Unterrichtsforschung können als Beobachtungsraster dienen, an dem Lehrpersonen und Lehramtsstudierende ihre Aufmerksamkeit schulen. Daraus ergibt sich ein ziemlich differenziertes Bild der Lernsituation, und es taucht die Frage auf, wie diese noch bewältigt werden soll. Sind Lehrpersonen in multikulturellen Klassenzimmern überhaupt noch handlungsfähig? Vielleicht werden sie es gerade dadurch, dass sie kulturelles Verhalten von individuellem Stören zu unterscheiden lernen und damit ihre Wahrnehmung differenzieren. Dann erst können sie bei den Schülern Verhaltensalternativen aufzubauen helfen, zum Beispiel auch die bei uns präferierten.

Beobachten macht aufmerksam, die Reflexion der Beobachtungen relativiert eigene Vorstellungen, also die eigenen Subjektiven Theorien des Lernens. Dies sind Aspekte, die von Lehrpersonen bedacht werden sollten, um mögliche Verhaltensweisen der Kinder aus zugewanderten Familien interkulturell zu verstehen und sich für weitere zu sensibilisieren. Den Verhaltensweisen der Kinder Sinn zu unterstellen gibt diesen einen Vertrauensvorschuss, der oft als Vertrauen zurückgegeben wird – was eine Grundlage für das Lernen schafft.

6 Lehrpersonen in Kontakt mit Eltern von anderswo

Der Kontakt zwischen Schule und Eltern ist ohne Zweifel grundlegend für das Lernen, aber oft auch schwierig. Die Erfahrungen von Zuwanderereltern mit der deutschen Schule hat Dietrich 1997 veröffentlicht; Sie sind durchweg enttäuschend. Zuwanderereltern fühlen sich und ihre Kinder wenig respektiert und verstanden. Nur ganz vereinzelt scheint Zufriedenheit durch.

Wobei kommen Zuwanderereltern mit der Schule und den Lehrpersonen in Kontakt, und welche Probleme gibt es dabei? Ein paar problematische Bereiche seien exemplarisch genannt; sie sind nicht nur für Zuwanderereltern schwierig.

- Sprechstunden. Wenn Eltern in die Schule kommen, haben sie meist ein dringendes Anliegen. Sie richten sich den Besuch zeitlich nach ihrer Abkömmlichkeit ein, was mit dem Stundenplan kollidiert, so dass sie zu hören bekommen, Sprechstunde sei dann und dann, jetzt nicht. Eltern mit geringer Schulbildung können nicht verstehen, warum die Lehrperson nicht Herrin ihrer Zeit ist, warum sie nicht mit ihnen spricht. Sie fühlen sich gedemütigt, in ihrem *face* verletzt, kehren unverrichteter Dinge um und zögern beim nächsten Gang in die Schule.
- Die Rollen im Elterngespräch. Vereinzelt kommt es vor, dass ein Migrantenvater eine Lehrerin oder Rektorin nicht respektiert und mit einem Mann sprechen will. Dieser Forderung muss die Lehrerin ruhig standhalten, was ihr von Amts wegen gelingen sollte. Hinderlich für das Verstehen könnten – wegen der gegenseitigen Voreinstellungen – wenig dezente Kleidung der Lehrerin oder das Kopftuch der Mutter sein. Im Gespräch selbst werden wieder Nähe und Distanz, das Blickverhalten und die dafür eingeräumte Zeit, also die Gesprächsdauer, unausgesprochen eine Rolle spielen. Extraverbale Faktoren wie die Sicherheit im Schulraum oder das Notenbuch als Statussymbol, in dem sie blättert und Belege für ihre Worte findet, machen die Lehrperson schwer angreifbar. Den Eltern wird von ihr zugemutet, die Hausaufgaben und das Lernen zu unterstützen und zu kontrollieren, wozu sie oft nicht in der Lage sind. So ist es manchmal Hilflosigkeit, der (bei auch noch begrenzten sprachlichen Mitteln) den Ton brüsk und laut werden lässt. Es leuchtet ein, dass die Lehrperson diesen Hintergrund durchschauen muss, um angemessen ruhig das Gespräch fortzusetzen.
- Der Umgang mit Papier und Informationsmaterial. Viele Kinder kommen aus wenig schriftfernen Elternhäusern. Es ist nicht immer Urkundenfälschung, wenn Kinder ihre Entschuldigungen selbst schreiben oder unter ihre Klassenarbeitsnote den Namen der Mutter schreiben; oft ist dies einfach der Auftrag der schreibunkundigen Eltern. Mit den schriftlichen Informationsmaterialien sind viele überfordert, auch in der eigenen Sprache. Ganz besonders gilt das für Graphiken, wie sie bei Elternabenden z.B. vor dem Übergang in weiterführende Schulen gezeigt werden, um den Aufbau des deutschen Schulsystems dazustellen. Dass in schriftfernen Elternhäusern schriftliche Produkte wenig geschätzt und geschützt werden, ergibt sich mit wenigen Ausnahmen schon daraus, dass keine Mappen und Ablagen bereit stehen.

- Elternabend und Hausbesuche. Beim Elternabend haben viele Eltern Scheu, das Wort zu ergreifen, sie schweigen daher. Es wird Eltern als mangelndes Interesse ausgelegt, wenn sie nicht zum Elternabend erscheinen. Soeben sind andere Gründe dafür dargestellt worden. Der baden-württembergische Ministerpräsident Teufel will künftig Lehrpersonen zu Hausbesuchen bei Eltern veranlassen, die nicht zum Elternabend kommen.

Badische Zeitung vom 27. 8. 2002

Teufel will Eltern bilden

Mittel aus Landesstiftung

STUTTGART (dpa). Als Reaktion auf die Pisa-Studie will Baden-Württembergs Landesregierung die Elternbildung fördern... Er wolle die Eltern verstärkt in die Pflicht nehmen, so Teufel. „Man könnte zum Beispiel sagen: Bei Eltern, die nicht am Elternabend teilnehmen, macht der Klassenlehrer einen Hausbesuch. Das halte ich für zumutbar.“ ...

Auf diesen Vorschlag reagierte die GEW mit der Betonung arbeitszeitrechtlicher Probleme. Kein Gedanke wurde an die Tatsache verschwendet, dass Lehrpersonen auf die m.E. begrüßenswerten Besuche bei Eltern aus anderen Kulturen besonders vorbereitet sein müssten: Wie wohnt die Familie, zu welcher Zeit kann ich kommen, wie lange bleiben? Wie gestaltet sich die Begrüßung, wie nahe kommt man sich, worauf sitzt man wie, wer gehört zum Haushalt? Wie bringe ich meinen Respekt ihnen gegenüber, wie mein Interesse an ihrem Kind zum Ausdruck? Wie verhalte ich mich bei Bewirtung, kann ich einen Tee, Gebäck oder eine Mahlzeit annehmen? Wie bringe ich mein Anliegen vor, ohne die Eltern zu verletzen? Kann ich eine wirksame Verabredung herbeiführen? Wie bedanke ich mich, wie verabschiede ich mich?

- Erziehungsvorstellungen. Beim Kontakt mit den Eltern ergeben sich vielleicht unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Erziehungsmittel. Es ist bekannt, dass bestimmte Eltern den Umgang deutscher Lehrpersonen mit den Kindern zu lasch finden und dass Schlagen z.T. als ein anerkanntes Mittel gilt. Der umgekehrte Fall kann eintreten, wenn Eltern die schulischen Erziehungsmittel ablehnen. Dieses Problem geht weit über das hier behandelte Thema hinaus, soll aber genannt werden.

Auch dem Verhalten der Eltern sollten Lehrpersonen Sinn unterstellen und in kritischen Situationen herauszufinden versuchen, warum sie entsprechend reagieren. Das verbal und nonverbal durch Körperhaltung, Blicke, Zeit usw. ausgedrückte Interesse der Lehrperson ruft ein Interesse der Eltern an der Schule hervor, weil sie sich und ihre Kinder akzeptiert fühlen. Auf dieser Basis kann Beratung durch die Lehrperson von den Eltern angenommen werden.

7 „Ja den ganzen Körper kann man eigentlich zum Sprechen benutzen“ Kinder erkunden Körpersprache anderer Kulturen

Das abschließende Kapitel will Beispiele dafür liefern, was Schülerinnen und Schüler über Körpersprachliches und Extraverbales wissen und wie sie darüber mehr erfahren können. Das Thema halte ich für anthropologisch grundlegend, es gehört zum Bereich der Sprachlichkeit des Menschen sowie, weiter gefasst, zur Semiotik in der Welt. Grundsätzliche Einsichten in verschiedene Verständigungssysteme, von Verkehrszeichen bis hin zu Rauchzeichen, Farbsymbolen, Morsen, Braille-Blindenschrift, Geheimzeichen, Tiersprachen usw., bringen Einsichten in die Struktur von Zeichen und Zeichensystemen sowie in ihre Verwendungsweisen mit den pragmatischen Bedingungen. Sie entlasten im Vorhinein sozial schwierige Interaktionen mit fremden nonverbalen Verhaltensweisen, verhindern bestenfalls chauvinistische ethnozentrische Sichten. Denn sich semiotisch anders als üblich zu verhalten, gehört zu den natürlichen und anerkannten Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten in der Welt.

7.1 Sprachen ohne Wörter

Im Rahmen unseres Projekts zu „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit in der mehrsprachigen Gesellschaft“²² haben wir ein- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche von sieben bis fünfzehn Jahren gefragt, ob sie Sprachen ohne Wörter kennen. Swetlana aus Kasachstan, zwölf Jahre alt, auf diese Frage:

„Zeichensprache= Gesichtsausdruck ist auch ne Sprache= und wenn man so= wenn man so nicht richtig redet↘ sondern↗ so Töne gib↗ dann kann man auch so sagen= wenn es einem schlecht geht sagt↘ * man so [S. stöhnt]↘ * und wenn es einem gut geht macht man so Luftsprünge und↘ ja den ganzen Körper kann man eigentlich zum Sprechen benutzen↘* für Kommunikation= zum Kommunizieren=
Also Kleinkinder würd↗ ich sagen= also Babies↗ ganz kleine Säuglinge= die können nur schreien= mit Schreien deuten sie auch Sachen dar↘* oder lachen können sie auch= Lachen bedeutet auch etwas=“

Die russisch- und deutschsprachige Swetlana skizziert in Umrissen die Funktion und Bedeutung von paraverbalen und körpersprachlichen Signalen, wobei sie den Begriff *Zeichen* verwendet und zwischen Ausdruck und Inhalt klar unterscheidet. Die Antwort entspringt ihrer Reflexion über Alltagserfahrung, nicht dem Unterricht. Mit *Zeichensprache* meint sie vermutlich gestische Zeichen, so wird dieser Begriff alltäglich gebraucht. Danach zählt sie geordnet die nonverbalen Bereiche auf: Mimik, Parasprachliches (Prosodie, selbständige Formen), Körpersprache (Bewegungen), daraus folgt eine Generalisierung bezüglich der körpersprachlichen Kommunikation. Für Säuglinge nennt sie vokale nonverbale Ausdrucksformen, die Bedeutung tragen. Sie bringt an dieser Stelle nicht zur Sprache, dass nonverbale Signale missverständlich sein können, weil sie entweder nicht eindeutig sind oder weil sie in verschiedenen Kulturen mit verschiedener Bedeutung belegt sind. Daraus lässt sich aber nicht schließen, dies sei ihr nicht bewusst.

Dass Swetlana sich diese Gedanken macht, ist kein Zufall. Kinder aus der Migration, die in vielen Situationen mit ihnen neuen nonverbalen Ausdrucksformen konfrontiert werden und die stark auf nonverbale Kommunikation angewiesen sind, erfahren diese bewusster als Kinder mit monokulturellem Hintergrund. Letztere übernehmen zunächst die Sprache, das Parasprachliche und die Körpersprache der Umwelt, die für sie unauffällig sind und daher nicht unmittelbar Anlass zum Nachdenken bieten. Kinder aus anderen Kulturen und bikulturelle Kinder sind dagegen ständig mit verschiedenen Signalen konfrontiert, die sie – auch im Vergleich – deuten müssen. Ein Produkt davon ist ihre Bewusstheit des Verbalen und des Nonverbalen.

Auf die Frage nach Sprachen ohne Wörter nennen sowohl die ein- als auch die zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen viele verschiedene Typen. In beiden Gruppen wurden *Zeichensprache*, *Taubstummensprache*, *Lippenlesen*, *Gebärdensprache* genannt. Die Einsprachigen nannten außerdem *Blindensprache*, *Körpersprache*, *Tiersprache*, *Geistersprache*, *Rauchzeichen*, *Höhlenmalereien*, *Morsen*. Die Zweisprachigen nannten *Fingeralphabet*, *Bewegungen*, *Gesichtsausdruck*, *Töne*.

Die genannten Sprachen ohne Wörter sind nicht gleichartig. Einige sind konventionalisiert, etwa *Taubstummensprache*, und dies in verschiedenen Sprachräumen unterschiedlich. *Taubstummensprache* besteht aus mimischen, gestischen und kinesischen Zeichen. *Lippenlesen*, eine speziell ausgebildete Fähigkeit Gehörloser, ist demgegenüber eine andere Rezeption der Wörtersprache. Aus Gehörlosenperspektive mag dies aber nonvokales Verstehen sein. *Gebärdensprache*

(Günther 1993, S. 205 f.) ist der exaktere Terminus für *Taubstummensprache*. Dagegen ist mit *Blindensprache* vermutlich *Blindenschrift* gemeint.

Zeichensprache wird allgemein und unscharf für mimische und gestische Verständigung gebraucht; sie muss nicht, kann aber in gewissen Funktionen konventionalisiert sein. Eine Variante von Zeichensprachen ist in der Wahrnehmung der Kinder das *Fingeralphabet*, das eigentlich, wie Blindenschrift, nicht in diesen Bereich gehört. *Rauchzeichen* und *Höhlenmalereien* führen zur extraverbalen Kommunikation.

Bleiben *Körpersprache*, *Tiersprache*, *Bewegungen*, *Gesichtsausdruck*, *Töne*.

Das heißt, Kinder bringen schon was mit, worauf man aufbauen kann; der Unterricht wird anthropologisch, ethnomethodologisch und semiotisch kontrastiv. Gemeinsam kann man diese Systeme zu Sachgruppen sortieren, und die Kategorien finden die Kinder ohne große Mühe selbst. Solche Sortierungen sind immer Verarbeitungs- und Vertiefungsprozesse, und sie führen weiter, weil die Klasse danach aus dem Feld der nonverbalen Sprachen diejenige(n) auswählen kann, mit der sie sich weiter beschäftigen möchte. Den Zusammenhang solchen Arbeitens mit Kognition und Welt und den nebenbei stattfindenden Ausbau der Argumentations- und Methodenkompetenz braucht man hier eigentlich nicht extra hervorzuheben; er liegt auf der Hand.

Im Folgenden sollen ein paar weitere Denkanstöße gegeben werden, die sich aus meinem Sprachaufmerksamkeitsprojekt entwickelt haben.

7.2 „Ja heißt Nein und Nein heißt Ja“ – Menschliche Gesten kontrastiv

Es ist eine Mär, dass Kommunikation nonverbal immer klappt und dass man sich mit Gesten überall verständigen könne. Manches klappt, anderes nicht. Viele Gesten sind kulturgebunden und nicht international oder universell, wie oben gezeigt.



„... Griechen selbst können sich beliebig gut und lang über eine Reihe von Themen nur mit Händen und Kopfbewegungen verständigen. Dass solche Wörter wie „essen, trinken, schlafen, στενοχωρία haben, groß, klein, kurz, lang“ und alle möglichen Schimpfwörter auch in reiner Gestik hervorragend ausgedrückt werden können, versteht sich von selbst. Wichtig für Sie ist zunächst die Ablehnung des „nein“ und die Zustimmung des „ja“. Wenn Sie auch das Wort οχι [ochi] mit hervorragender Aussprache, das heißt mit dem ch-Laut wie in deutsch „Sichel“ und nicht wie in „kochen“ beherrschen, bleibt es doch zweifelhaft, ob ein Kellner, ein Taxichauffeur oder ein Polizist Sie jemals mit diesem οχι beglücken wird, wenn er etwas verneinen will. Er wird statt dessen meist nur kurz die Augenbrauen hochziehen! Wenn er ein Übriges tun und Ihnen damit die pure Unmöglichkeit Ihres Vorhabens

demonstrieren will, wird er zusammen mit den Augenbrauen den ganzen Kopf kurz nach hinten wegziehen und einmal kurz mit der Zunge schnalzen!

Bei einer positiven Antwort wird der Betreffende seinen Kopf schräg von rechts oben nach links unten bewegen, was dann *soviel* heißt wie „es ist möglich“. Wenn irgendwelche Laute dabei noch mitzuhören sind, so wird es bei der Verneinung eher noch ein $\mu\alpha$ [ba] und bei der Bejahung ein $\pi\omega\xi$ [pox] sein.

... Nur eines sollten Sie zu vermeiden suchen: **unsere** begleitenden Kopfbewegungen. Da der griechische Kopf, nachdem er sich ablehnend aufgebäumt hat, wieder herunterfallen muss, ergibt sich logischerweise für einen Uneingeweihten ein Kopfnicken, also Zustimmung, wo Ablehnung gemeint ist, und da der griechische Kopf, nachdem er sich von einer Seite zur andern bewegt hat, auch wieder in seine Ausgangsstellung zurückkommen muss, ergibt sich mit derselben Logik ein „Kopfschütteln“, also Ablehnung, wo Zustimmung gemeint ist. Und wenn Sie $\alpha\chi\iota$ sagen und dabei emphatisch ihren Kopf schütteln oder $\nu\alpha\iota$ [nä] sagen und mit dem Kopf nicken, wird es immer Ärger geben, da dem Griechen die begleitenden Bewegungen *soviel* Wert sind wie das gesprochene Wort, und er dadurch in die peinliche Lage kommt, an Ihren sonst so perfekten Griechischkenntnissen zu zweifeln. Dass unser „nein“ bzw. „nee“ im Griechischen nun ausgerechnet „ja“ bedeutet (allerdings kurz zu sprechen: „nä“) ist ja ohnehin schon eine bekannte Falle...“

Eideneier 1968 / 1983, S. 88/89.

Bekannt ist der Kontrast der – jeweils konventionalisierten – Ja-Nein-Gesten zwischen Griechen (und manchen Südtalienern und Türken) und anderen Europäern bei den kulturellen Bestätigung und Verneinung/Ablehnung. Hier sind die Behaviors konträren Inhalten zugeordnet: Was wir als Nicken sehen, ist Verneinung; was wir als Kopfschütteln sehen und was von [nä], begleitet sein kann, ist Bestätigung, also *ja*. Dieses Kontrastbeispiel zeigt die Arbitrarität von kulturellen und Zeichen allgemein.

Manche Kinder haben auf Reisen schon Erfahrungen mit fremder Gestik gemacht. In multikulturellen Klassen kann das Anschauungsmaterial von den Beteiligten selbst beigetragen werden. „Kann man *ja* ohne Worte ausdrücken? Wo wird das verstanden? Wer versteht es, wer gebraucht es so?“ Daran erkennen sie (evtl. mit Hilfe), dass ein Ausdruck für etwas Gemeintes steht, dass dasselbe Gemeinte aber auch anders ausgedrückt werden kann.

Zum Kontrastieren eignen sich weiter die Gesten

- des Heran- und Wegwinkens: ein gestreckter Arm mit der Innenfläche der Hand nach oben oder nach unten, Bewegen der Finger oder Bewegen des Unterarms usw. Versteht man die Geste des Anderen ohne weiteres? In manchen Kulturen gibt es für bestimmte Gesten starre Normen, weil z.B. das Zeigen der Innenhand beleidigend sein kann.
- des Zeigens auf die eigene Person, *ich, mir, mich*. Deutsche zeigen mit dem (rechten) Zeigefinger oder mit allen Fingerkuppen auf die Mitte der Brust, auf das Brustbein. Japaner legen den Zeigefinger an die Nase. Griechen ... Italiener ... Westafrikaner ...
- des Zeigens auf andere Personen in verschiedenen Kulturen: Tut man das, wann keinesfalls, wann ist es möglich? Wie und womit zeigt man auf andere, mit dem spitzen Zeigefinger oder mit der ganzen Hand, mit Gegenständen?
- des Zeigens auf Dinge: mit welchem Finger oder Gegenstand? Was kann man mit dem Finger noch zeigen? Was bedeutet es hier, mit dem Finger an die Schläfe zu zeigen (*Vogel* oder *Köpfchen*)?
- des Betens, die an Friedens- und Demutsgebärden erinnern: die gestreckten Hände aneinander legen (katholisch) oder die Finger der aneinander gelegten Hände verschränken (allgemein christlich) oder Unterarme und Hände über der Brust kreuzen

- oder beide Hände erheben oder den ganzen Körper durch Prostration in die Demutsgebärde einbeziehen wie Muslime ... Vgl. hier auch das Knien beim Gebet.
- beim Begrüßen und Verabschieden, beim Essen usw.²³
- der Unterrichtsorganisation in der Klasse: Meldet man sich überhaupt, wie meldet man sich? Wie kann die Lehrperson nonverbal jemanden aufrufen? Welche Gesten sind üblich? Die Lehrperson gibt Zeichen für Aufstehen, Hinsetzen usw.; die Schülerinnen und Schüler verständigen sich eher untereinander mit Gesten; mit der Lehrperson kommunizieren sie eher verbal...
- zur Darstellung von Begriffen: *lang* und *kurz*, *hoch* und *niedrig*, *Uhrzeit*, *bitte lauter* ... Sind sie universell oder unterschiedlich?

Im Zusammenhang mit dem Nonverbalen ist der methodische Bereich des Lernens zu bedenken, etwa Lernen und Bewegung.²⁴ Für den interkulturellen Bereich gibt es Simulationsspiele, die nonverbal verlaufen und die Spielenden in fremde Situationen versetzen.²⁵

Die Fülle der Möglichkeiten erlaubt es, das Arbeiten an nonverbaler Kommunikation im Unterricht über einen breiten Zeitraum zu verteilen. Der Kulturvergleich ist für die Kinder nicht beschwerend oder langweilig, sondern hat Pepp. Erkundungen können evtl. bei Eltern, Lehrpersonen und bei Nachbarn eingezogen werden, in der Stadtbücherei gibt es Reiseführer und Wissenswertes über Kulturen.

7.3 Tiersprachen

Eine andere Frage unserer Untersuchung lautete schlicht: Können Tiere sprechen?²⁶ Seitdem haben wir sie öfter als Unterrichtseinstieg benutzt. Lebhaftes Interesse und viele weiterführende Beiträge waren die Reaktion, darin enthalten Wissen und Einstellungen zur Semiotik der Körpersprache und zu Kommunikationsweisen. Nach dem Zusammentragen des vielen von den Kindern oder Jugendlichen zu Sagenden (und manchmal nach kontroversen Diskussionen) muss es einen Moment der Besinnung geben, in dem wieder sortiert wird, um Gesichertes festzuhalten und Fragliches weiter zu erkunden. Letzteres braucht wohl manchmal die Steuerung durch Lehrpersonen, oft aber auch nur zurückhaltende Beratung. Wodurch man dem Ziel näher käme, die Kinder und Jugendlichen Methodenentscheidungen überlegen und treffen zu lassen und damit ihre Methodenkompetenz zu entwickeln.

Die Beiträge der Schülerinnen und Schüler thematisieren vor allem die folgenden Bereiche, die sie mit reichen Erfahrungsbeispielen garnieren:

- Verständigung zwischen Tier und Tier, Mensch und Tier
- Körpersprachliche und vokale Ausdrucksweisen von Tieren
- Spracherwerb der Tiere

Dass Mensch und Tier sich verstehen, dass Tiere miteinander kommunizieren, das wird durch viele Beispiele belegt. Wie weit diese Verständigung geht und was von Tier, was von Mensch gelernt werden kann, das ist weniger eindeutig. Hier spielt der Zeichenbegriff eine Rolle, der aus dem Thema entwickelt werden kann. Menschen erkennen viele körpersprachliche und vokale Ausdrucksweisen der Tiere, die sie kennen; bei fremden Tieren ist das eingeschränkt. Schwanzwedeln (Ausdruck) bedeutet Freude (Inhalt), das ist ein natürliches Zeichen beim Hund. Die natürliche Sprache der Tiere sei, so meint man, aufrichtig. Dagegen ist die (pragmatische) Reaktion auf bestimmte andere Ausdrucksformen in der Kommunikation zwischen Mensch und Tier an- oder abgezogen, z.B. das Gehorchen auf Befehle wie „Platz!“ durch Setzen (pragmatischer Erfolg des Sprechakts); oder das Vermeiden von

Ansprechen der Personen (Ausdruck) als Ausdruck von Freude (Inhalt). Körpersprachliche Ausdrucksweisen von Tieren können also nach *natürlich* und *gelernt* sortiert werden. Vielleicht ist aber nicht alles zweifelsfrei kategorisierbar. Manche Verhaltensweisen des Menschen werden vom Tier als symptomhaft-zeichenhafte Ausdrücke interpretiert, etwa das Öffnen der Kühlschranktür als Ausdruck für den Inhalt ‚Fütterung‘, das Anziehen der Schuhe als Ausdruck für den Inhalt ‚Gassi gehen‘... Nicht immer trifft die tierische Interpretation zu. Der Bereich der körpersprachlichen Ausdrucksweisen von Tieren und der Verständigung zwischen Tier und Mensch kann forschend von den Schülerinnen und Schülern erweitert und vertieft werden, z.B. durch Beobachtungstagebücher ihrer Tiere, durch forschende Lektüre von Sachbüchern²⁷ und Zeitschriften.

Dass Tiere und Menschen im Kontakt die Sprache des Anderen ein Stück weit lernen, das ist eigentlich unstrittig. Kinder in unseren Klassen waren jedoch durchweg uneinig über die Basisfrage, ob die Tiere selbst nach der Geburt ihre Tiersprache lernen müssten oder ob sie angeboren sei.

Manuel, 9 Jahre, einsprachig: „Ich war schon mal in Italien= *da hab ich mal irgendwo eine Katze gesehen↗ die sprechen ein kleines bisschen anders↗ ein bisschen anderes Miauen als die Katzen hier in Deutschland↘“

Jana, 10 Jahre, einsprachig: „Immer wieder macht die [die Katzenmutter] das vor↗ bis die das können↘ tausendmal“

Sissi, 12 Jahre, mehrsprachig: „Nein Tiere glaub ich nicht↘* also kommt drauf an manche Tiere vielleicht= aber also so von den Tieren die ich jetzt kenn so wie = zum Beispiel Hund der bellt↘ ich glaub die können das= von Anfang an wenn sie geboren sind ↘* Tiere haben sich auf eine Tiersprache geeinigt↘“

Katerina, 12 Jahre, mehrsprachig: „Ich glaub eher↘ schon von der Geburt↘ ich glaub bei den Tieren gibt es auch eher so ne – erst ne - *Babysprache bei den Kleinen↘ und weil die Eltern halt immer so sprechen mit den Tieren↘“

Mark, 14 Jahre, einsprachig: „Von den Eltern!“

Mike, 15 Jahre, einsprachig: „Angeboren!“

Die Antworten machen zum Teil das Überlegen und Lavieren deutlich, vgl. hier Sissi. Die Frage führt in die Biologie und wieder in Beobachtungen und Sachinformation, mit denen Schüler und Schülerinnen arbeiten können. Viele Hinweise gibt es im Internet unter dem Suchwort *Tiersprachen*. Evtl. entsteht ein arbeitsteiliges Projekt.

Wie sichtbar wird, ergeben sich aus dem Thema *Tiersprachen* wichtige Einsichten in die Funktionsweise von Zeichen, Kommunikation und Körpersprache. Dies geschieht kontrastiv und dabei selbststeuernd. Gelernt wird am Beispiel des Erwerbs der Tiersprachen außerdem, dass Beobachtung nicht immer ausreicht, um zu Ergebnissen zu kommen: Würde ein kleiner Hund von einer ihn bemutternden Katze das Miauen lernen? Alle echten Fragen führen in weitere Problemfelder, und das ist gut so.

Legende der transkribierten Äußerungen:

- = gleichbleibende Intonationshöhe
- ↗ steigende Intonation
- ↘ fallende Intonation
- * Kürzestpause
- Stocken
- [...] Nonverbales oder Sinnergänzungen

Bibliographie:

- Apeltauer, Ernst 1997: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15 DaF Kassel. Berlin, Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst 1994: Aus Erfahrung lernen. Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 16. Baltmannsweiler, Schneider.
- Apeltauer, Ernst 1987: Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: E. Apeltauer Hrsg.: Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München, Hueber. S. 9-50.
- Apeltauer, Ernst 1986: Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitspracherwerb. In: H. S. Rosenbusch / O. Schober Hrsg.: Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler, Schneider. S. 134-169.
- Apeltauer, Ernst 1985: Verbale und nonverbale Bewertungshandlungen türkischer und deutscher Grundschullehrer im Unterricht mit türkischen Schülern. In: J. Rehbein Hrsg.: Interkulturelle Kommunikation. Kommunikation und Institution 12. Tübingen, Narr. S. 242-256.
- Bertelsmann-Lexikon 2000. 18 Bde. Gütersloh, Bertelsmann Lexikon Vlg.
- Canetti, Elias 1977: Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. Als Fischer-TB 1994.
- Celli, Giorgio 1999: Konrad Lorenz. Spektrum der Wissenschaft Biographie. Heidelberg.
- Eideneier, Hans 1968: Neu-Griechisch, wie es nicht im Wörterbuch steht. Sprachführer und Einführung in die griechische Lebensart. Lizenzausgabe Bergisch-Gladbach, Lübbe 1983.
- Günther, Klaus B. 1993: Gebärdensprache. In: H. Glück Hrsg.: Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Metzler Vlg. S. 205/206.
- Hermann-Brennecke, Gisela 1994: Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5,2. S. 1-21.
- Khoury, Adel Theodor / Ludwig Hagemann / Peter Heine 1991: Islam-Lexikon. Geschichte – Ideen – Gestalten. 3 Bde. Freiburg, Herder.
- Klages-Kubitzki, Monika 1997: Aspekte des sprachbegleitenden Verhaltens im Fremdsprachenunterricht – Beispiel Englisch. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 50,4. S. 194-204.
- Knapp, Karlfried 1988: Schwarz ist weiß, ja heißt nein. Andere Kulturen, andere Sitten: Was man aus Ignoranz leicht falsch macht. In: Die Zeit Nr. 3, S. 51.
- Knapp, Karlfried / Annelie Knapp-Potthoff 1990: Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1. S. 62-93.
- Kodron, Christoph / Ingelore Oomen-Welke 1995: Europe is us! Teaching Europe in multicultural society. Freiburg, Fillibach.
- Kolb, Marianne 1999: Über die Höflichkeit oder die Vermeidung von Missverständnissen. In: Lipóczy / Oomen-Welke 1999. S. 87-92.
- Kotthoff, Helga 1998: Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen, Niemeyer.
- Lipóczy, Sarolta / Ingelore Oomen-Welke 1999: Students East – West. Sprachen, Gesellschaft, Künste, Bildung. Arbeitsbuch. Freiburg, Fillibach.

- Michel, Elke 2001: Die Grammatik der Kleider. Schon ein falscher Schlips kann außer Landes zu Missverständnissen führen. Der Dresscode ist deshalb Teil des interkulturellen Trainings. In: Die Zeit Nr. 32. S. 64.
- Oksaar, Els 1988: Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Hamburg, Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften.
- Oksaar, Els Hrsg. 1987: Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb. Tübingen, Narr.
- Oksaar, Els 1987: Grüßen, bitten und danken bei zweisprachigen Kindern. Zum Erwerb der interaktionalen Kompetenz in Eltern-Kind-Interaktion. In: Oksaar 1987. S. 184-216.
- Oomen-Welke, Ingelore demn. 2003: Benimm an fremden Tischen. Kulturkontakt und Höflichkeit. In: Praxis Deutsch demn.
- Oomen-Welke, Ingelore 2002: Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? In: E. Cheauré / O. Gutjahr / C. Schmidt Hrsg.: Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft. Freiburg, Rombach.
- Oomen-Welke, Ingelore 2001: Egéségedre – Santé! Handlung, Handlungsmuster, Zeichen, Symbol, subjektive Theorie in internationalen Begegnungen. In: Jürgen Belgrad / Horst Niesyto (Hrsg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler, Schneider. S. 251-264.
- Oomen-Welke, Ingelore 1994: Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft. In: Schweizer Schule 7-8. S. 17-35.
- Oxen, Valentina 1995: Kulturspezifisch bedingte Unterschiede und deren Bedeutung im Verständigungsprozeß – Ausgesiedelte KursteilnehmerInnen aus der ehemaligen Sowjetunion im Deutschlehrgang für Erwachsene. In: A. Linke / I. Oomen-Welke: Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg, Fillibach. S. 98-112.
- Parker, Steve 1995: Können Tiere denken? Das Interessanteste über das Verhalten der Tiere in Frage und Antwort. Freiburg, Herder.
- Roberts, Monty 1997: Der mit den Pferden spricht. Bergisch-Gladbach, Lübbe.
- Schönfeldt, Sybil Gräfin 1987: 1 x 1 des guten Tons. Das neue Benimmbuch. München, Mosaik Vlg. Rororo Sachbuch 8877. 1991.
- Seel, Peter C. 1986: "Angepasste Unterrichtsformen" – ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von „Lehr- / Lerngewohnheiten“. In: J. Gerighausen / P.C. Seel Hrsg.: Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsform? München, Goethe-Institut.
- Spektrum der Wissenschaft Spezial 1999: Intelligenz. Heidelberg.
- Vollmer, Helmut J. u.a. 2001: Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12,2. S. 1-145.
- Wolff, Inge 1995: Moderne Umgangsformen. Niedernhausen/Ts., Falken Vlg.

¹ Dieser Artikel ist die Nachfolgefassung des Artikels « Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitspracherwerb » von Ernst Apeltauer 1986 in früheren Auflagen dieses Buchs. Apeltauer hat sich auf breite Forschungsliteratur gestützt, die ich hier nicht wieder anführe, auf die ich jedoch hiermit ausdrücklich verweise; desgleichen verweise ich auf den von ihm dargestellten Bereich des Erstspracherwerbs. Die Perspektive dieses Artikels wird in anderer Richtung verbreitert.

² Vgl. www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/deu/0904-deu.html

³ Angaben auf über zwanzig Seiten unter dem Suchwort *Körpersprache*, unter dem Suchwort *nonverbal* Angaben auf ebenso vielen Seiten.

⁴ Häufig verweisen die Angaben im Internet auf Trainingskurse für Manager, für Verkaufspersonal oder individuell Fortbildungswillige.

⁵ Eine Durchsicht der neueren Hefte verschiedener fremdsprachendidaktischer Zeitschriften förderte ein äußerst mageres Ergebnis zutage. Es gibt kaum Titel, die auf Nonverbales und Körpersprache verweisen. Wenn man doch auf einen Titel wie „Aspekte sprachbegleitenden Verhaltens im Fremdsprachenunterricht“ (Klages-Kubitzki 1997) trifft, wird man enttäuscht: Der an sich interessante Artikel setzt sich mit (m.E. übertypisierenden) Kulturkonzepten (z.B. Hall 1976) und mit interkulturellen Deutungen theoretisch auseinander, geht jedoch auf Sprachbegleitendes im Sinne von Nonverbalem gar nicht ein. – Nun könnte man annehmen, das Nonverbale sei ein selbstverständlicher Teil der Fremdsprachendidaktik geworden und brauche nicht eigens im Titel thematisiert zu werden, denn es spiele implizit eine Rolle. Aber auch hier war der Befund verschwindend gering; z.B. bei Hermann-Brenneke 1994 zwei Zeilen in einer Aufzählung, ohne Kommentar. – Der sehr umsichtige und weit blickende Forschungsbericht 2001 von Vollmer u.a. (über 100 Seiten in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung), den ich übrigens dankbar rezipiert habe, behandelt Nonverbales nicht. Daraus schließe ich, dass ich nicht allzu viel übersehen haben kann. Im Internet finde ich unter den Suchworten *Körpersprache Deutsch als Fremdsprache* reichlich Hinweise; unter *Körpersprache Fremdsprache* kommen zum Teil dieselben Angaben zu DaF, aber kaum Hinweise auf Körpersprache im Zusammenhang mit Schulfremdsprachen.

⁶ Vgl. Klages-Kubitzki 1997 mit weiteren Literaturhinweisen.

⁷ Zuletzt: Die Zeit Nr. 29, 11. Juli 2002, S. 1.

⁸ Zu Symbolen in der interkulturellen Kommunikation vgl. Oomen-Welke 2001: Symbole als nicht-analoge Zeichen und Symbole als anderes, abweichendes Bild, das dem Bezeichneten durch die Andersartigkeit ein Mehr an Bedeutung hinzufügt. Was zum Symbol wird, ist arbiträr. Ähnliche Symbole mit ähnlichen Bedeutungen können in zwei Kulturen unterschiedlich gehandhabt werden und dadurch Missverständnisse verursachen.

⁹ Möglicherweise wandeln sich dadurch auch die Kulturen: Man grüßt nicht mehr alle Nachbarn. Damit will ich mich hier nicht beschäftigen, vgl. aber meinen Artikel in Praxis Deutsch „Höflichkeit“ demn. 2003.

¹⁰ Dies ist übrigens ein Grund, warum Angehörige isolierter Gesellschaften, z. B. in Kultur- und Sprachinseln, oft enttäuscht auf den vollzogenen Wandel ihrer Ursprungsgesellschaft reagieren. Sie erwarten dieselben Kulturen mit denselben Behaviors in ihrer Ursprungskultur und finden sie nicht oder verändert.

¹¹ Nach Goffmann; vgl. dazu Kotthoff 1998. Es geht um die Bedrohung des „Gesichts“ von Interaktionspartnern bzw. um Verhalten, das zeigt, dass eine Bedrohung nicht intendiert ist, und es geht darum, dem Anderen vorab sinnhaftes Handeln zu unterstellen. Der Zusammenhang mit Höflichkeit ist offensichtlich. Vgl. hier Abschnitt 2.5.

¹² Klages-Kubitzki 1997, S. 195 zitiert dazu ein unveröffentlichtes Ms. von Janney 1994.

¹³ Dazu mehrere Artikel in Oksaar 1987, die ethnomethodologische Ansätze und Aspekte diskutieren.

¹⁴ Mündlich berichtet von Valentina Oxen, Hamburg. S. weitere Beispiele kultureller Differenz zwischen Bundesdeutschen und Russlanddeutschen in Oxen 1995.

¹⁵ Zum Hintergrund ausführlicher Oomen-Welke 1994.

¹⁶ Weitere Beispiele bei Kolb 1999 und Oomen-Welke 2001.

¹⁷ Zu Exkursionen und Auslandspraktika in DaF und DaZ Apeltauer 1994; zu Programm und Soziodynamik in Intensivseminaren Lipóczy / Oomen-Welke 1999 und Kodron / Oomen-Welke 1995; zum Austausch mit Schulpraktikum Costas i Costa et al. 2001.

¹⁸ Vgl. Apeltauer 1986, S. 155 ff.

¹⁹ dazu Apeltauer 1987; Klages-Kubitzki 1997.

²⁰ Zu diesem Bereich Apeltauer 1987, Oksaar 1987, Oomen-Welke 1993.

²¹ In seiner Jugendbiographie; vgl. Canetti 1977 / 1994, S. 252 ff.

²² 1995 – 1999, in der Verlängerung als JaLing-Projekt des Europarats 2000 – 2003 und als Comenius-Projekt JaLing 2001-2004.

²³ Vgl. dazu oben Kap. 2 und 4 sowie das Praxis-Deutsch-Heft „Höflichkeit“ 2003, u.a. mit meinem Artikel und mit zugehörigen Arbeitsblättern.

²⁴ Z. Bsp. Total Physical Response oder auch Suggestopädie usw. Vgl. auch Apeltauer 1986, S. 150/151.

²⁵ Z. Bsp. Zwei-Kulturen-Spiele, die auf Bafa-Bafa zurückgehen. Mehrere Versionen davon in Kodron / Oomen-Welke 1995, S. 92 ff: Outsider, Rafa-Rafa, Blauwand-Geelland usw.

²⁶ Vgl. zur Felduntersuchung Oomen-Welke 2002, S. 193-203.

²⁷ Parker 1995 für jüngere Schüler, Spektrum der Wissenschaft Spezial: Intelligenz 1999 für ältere Schüler. – Über Konrad Lorenz und die Ethologie / Verhaltensbiologie Spektrum der Wissenschaft: Biographie 1999 mit Literaturhinweisen. – Zur Körpersprache der Pferde vgl. Monty Roberts 1997.