Pädagogische Hochschule Heidelberg

Bachelorstudiengang Bildung im Primarbereich (Bezug Lehramt Grundschule)

Fach / Studienbereich: Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaftlicher Sachunterricht
Schwerpunkt Biologie

Bachelorarbeit

Non-verbale Kommunikation im Unterricht. Welche Voraussetzungen müssen Lehrer*innen und Schüler*innen erfüllen oder gemeinsam erarbeiten, um im Diskursuniversum des Unterrichts non-verbal handeln und deuten zu können?

Verfasserin: Sandra Dering

Erstprüferin: Dipl.-Sprecherin, Dipl.-Sprecherzieherin Heike Heinemann

Zweitprüfer: Dr. Thomas Strehle, M.A.

Ort: Heidelberg

Abgabedatum: 14.08.2020

Inhaltsverzeichnis

0. Abkürzungsverzeichnis 2

1. Einleitung 3

2. Grundlagen non-verbaler Kommunikation 4

2.1 Was ist Kommunikation? 4

2.1.1 Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver (1949) 7

2.1.2 Kommunikationsmodell nach Watzlawick (1969) 8

2.1.3 Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun (1981) 11

2.2 Was ist non-verbale Kommunikation? 13

2.2.1 Funktionen non-verbaler Kommunikation 17

2.2.2 Das Linsenmodell nach Brunswik (1956) 18

2.3 Welche Dimensionen non-verbaler Kommunikation gibt es? 19

2.3.1 Mimik 20

2.3.2 Gestik 21

2.3.3 Kinesik 22

2.3.4 Proxemik 23

2.3.5 Blickverhalten 24

2.3.6 Weitere Dimensionen 24

3. Das Interpretative Paradigma 26

3.1 Einführung in das Interpretative Paradigma 26

3.2 Symbolischer Interaktionismus 28

3.3 Handeln und Deuten im Interpretativen Paradigma 31

3.4 Bezug zur non-verbalen Kommunikation 33

4. Studie zum Thema „nonverbale Kommunikation im Unterricht" 33

4.1 Studie von Diegritz T. und Rosenbusch H.S 34

4.1.1 Methode 34

4.1.2 Hypothesen 35

4.1.3 Ergebnisse..... 36
4.2 Zusammenfassung..... 39
5. Bedeutung für den Unterricht 40
5.1 Kommunikation im Unterricht 40
5.2 Bedeutung der non-verbalen Kommunikation im Unterricht..... 43
5.3 Folgen für den Unterricht..... 46
6. Fazit und Ausblick..... 46
7. Literaturverzeichnis 49
8. Abbildungsverzeichnis..... 53
9. Eigenständigkeitserklärung 54
10. Anhang..... 55
10.1 Inhalt der Daten-CD 55

0. Abkürzungsverzeichnis

bzw. → beziehungsweise

ebd. → eben da

d.h. → das heißt

s.o. → siehe oben

vgl. → vergleiche

1. Einleitung

> *„Das Wissen um die Problematik von Kommunikationsprozessen ist […] gerade in der schulischen Erziehung wichtig. Gefühle zwischen den Interagierenden sind für Lernzuwachs, Haltungsbildung und Motivation im Unterricht bedeutsam.“* (Rosenbusch, 2004, S. 143)

Das Zitat aus Rosenbuschs Aufsatz :„Nonverbale Kommunikation im Unterricht“ (2004) bietet einen kleinen Einblick in die Begründung der Relevanz des Themas aus Sicht der Literaturquellen.

Meine Begründung dieses Thema für meine Bachelorarbeit zu wählen, ist allerdings viel persönlicher. Während des Studiums habe ich viel über die einzelnen Bestandteile des Unterrichts gelernt. Gerade in der Sprecherziehung wurde dabei ein Augenmerk auf die Kommunikation im Unterricht sowie auf die Kommunikation im Umgang mit den Schülern*innen und Eltern gelegt. Dabei wurde mein persönliches Interesse an der Kommunikation im Schulalltag geweckt.

Aus diesem Grund habe ich im integrierten Semesterpraktikum besonders auf die Kommunikation geachtet. Dabei fiel mir auf, dass die Lehrpersonen einen sehr hohen Sprechanteil im laufenden Unterricht einnahmen. Ich erinnerte mich daran, dass in verschiedenen Seminaren darauf hingewiesen wurde, dass die Lehrkraft sich zurücknehmen und den Sprechanteil an die Schülerschaft abgeben soll. Ich beschäftigte mich im Rahmen der Professionalisierungsaufgabe mit der non-verbalen Kommunikation im Unterricht und führte schließlich einen Unterricht durch, bei dem ich nichts sprach.

Dieser Extremversuch entflammte ein noch größeres Interesse an dem Thema in mir, weswegen ich mich dafür entschied, mich in meiner Bachelorarbeit tiefgründiger mit diesem Thema auseinander zu setzen.

Mit meiner Fragestellung „Non-verbale Kommunikation im Unterricht. Welche Voraussetzungen müssen Lehrer*innen und Schüler*innen erfüllen oder gemeinsam erarbeiten, um im Diskursuniversum des Unterrichts nonverbal handeln und deuten zu können?“ möchte ich durch die wissenschaftliche Arbeit herausstellen, wie Kommunikation verbal und non-verbal abläuft und wie sich das im Unterricht widerspiegelt.

Dafür wurde diese Arbeit in fünf Abschnitte unterteilt.
Das Kapitel „Grundlagen der non-verbalen Kommunikation“ bildet dabei die Basis. In diesem Kapitel werden relevante Begriffe der Kommunikation und einige Modelle geklärt.
Im nächsten Kapitel „Das Interpretative Paradigma“ wird näher auf die Sozialforschung eingegangen, welche Hinweise dazu liefert, wie Menschen interagieren, welche Voraussetzungen sie dazu benötigen und wie sie diese erlangen. Danach wird der aktuelle Forschungsstand miteinbezogen. Leider ist das Gebiet der non-verbalen Kommunikation im Unterricht noch sehr unerforscht. Es gibt einige Untersuchungen aus den 70er Jahren, eine von ihnen wird im vierten Kapitel „Studien zum Thema „non-verbale Kommunikation im Unterricht“ präsentiert.
Das fünfte Kapitel meiner Arbeit „Bedeutung für den Unterricht“ vereint die vorangegangenen Kapitel. Hierbei werden der Unterricht und die Interaktion zwischen Lehrer*in und Schüler*in in den Mittelpunkt gerückt.
Den Abschluss dieser Arbeit wird das Fazit im sechsten Kapitel bilden. Es wird die Arbeit kurz Zusammenfassen und einen Ausblick für das weitere Vorgehen geben.

2. Grundlagen non-verbaler Kommunikation

Das folgende Kapitel befasst sich mit den Grundlagen der non-verbalen Kommunikation. Wesentliche Begriffe der Kommunikation und der non-verbalen Kommunikation im speziellen, sollen geklärt werden.
Um Watzlawicks bekanntem Zitat: *„Man kann nicht nicht kommunizieren“* (Watzlawick P. , 2000, S. 37) adäquat auf den Grund gehen zu können, muss hier zunächst erläutert werden, was Kommunikation im Allgemeinen bedeutet. Im Anschluss wird die non-verbale Kommunikation erklärt, um am Ende dieses Kapitels genauer auf die Dimensionen non-verbaler Kommunikation eingehen zu können.

2.1 Was ist Kommunikation?

Dem Begriff Kommunikation wird im Duden online die Bedeutung: „Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache, Zeichen“ ("Kommunikation" in Duden online, 2020) zugeschrieben.

Auch wenn es sich dabei um eine vereinfachte Definition handelt, wird im Duden Online-Artikel deutlich, dass es sich bei einer Kommunikation um die Verständigung mindestens zweier beteiligter Parteien handelt.

Heiner Ellgring formuliert dazu 1983 die Definition:

> *„Allgemein ist unter Kommunikation eine von einem System an ein anderes System gerichtete Informationsübertragung und damit ein Einfluss von einem Sender-System auf ein Empfänger-System zu verstehen, wobei die Systeme jeweils über korrespondierende Effektor- und Rezeptor-Organe verfügen müssen. Eine Interaktion wiederum ist durch wechselseitige Informationsübertragung und Beeinflussung beider Systeme gekennzeichnet.“* (Ellgring, 1983, S. 196)

In dieser Definition wird zunächst zwischen zwei Prozessen unterschieden, Kommunikation und Interaktion. Dabei werden die Beteiligten einer Kommunikation in Sender und Empfänger aufgeteilt. Ein Sender ist das System, das eine Information bewusst oder auch unbewusst mitteilt. Ein Empfänger ist das System, das eine Information bewusst oder auch unbewusst aufnimmt (vgl. Shannon & Weaver, 1949).

Das folgende Beispiel macht die Prozesse dieser beiden Systeme deutlich. Person A erzählt Person B vom Wochenende. Dabei ist Person A der Sender und Person B der Empfänger.

Unter Effektor- und Rezeptor-Organen versteht Ellgring, die Sinnesorgane, mit denen das Gesprochene gehört (die Ohren), verstanden (das Gehirn) und die non-verbalen Signale gesehen (die Augen) und interpretiert werden können (vgl. Ellgring, 2004, S. 14f.).

Bei der Interaktion beeinflussen sich Sender- und Empfänger-Systeme gegenseitig. Dies geschieht meist durch die unbewusste Interpretation des Verhaltens des Gegenübers, welches Auswirkungen auf die eigene Haltung und Handlung hat (vgl. Klinzing, 1984, S. 309).

Neben der oben genannten Definition, stellt Ellgring eine Liste an Komponenten auf, die in einem menschlichen Kommunikationsprozess eine Rolle spielen:

1. ***Wer*** *(Kommunikator, Sender)*
2. *sagt was (Nachricht, Kommunikation, Botschaft, Mitteilung, Message, Information)*
3. ***zu wem*** *(Kommunikant, Empfänger, Adressat)*
4. *womit (Zeichen, Signal, verbale und nonverbale Verhaltensweisen, Ausdruck)*
5. ***durch welches Medium*** *(Kanal, Modalität)*
6. *mit welcher Absicht (Intention, Motivation, Ziel)*
7. *mit welchem Effekt (Eindruck, Informationsverarbeitung)*

(Ellgring, 2004, S. 13)

In der Liste sind die Komponenten fett markiert, die in der *non-verbalen Kommunikation* als eindeutig identifizierbar gelten. Die anderen Komponenten sind oftmals nicht eindeutig und deshalb in der non-verbalen Kommunikation als kritisch zu betrachten (vgl. Ellgring, 2004, S. 13). Dazu im nächsten Unterpunkt mehr.

Kommunikation kann auf *drei verschiedenen Ebenen* stattfinden. Auf der *„verbalen Ebene“* (Heilmann, 2009, S. 9) ist die mitgeteilte Information ein vokal übermittelter Text. Vereinfacht bedeutet dies, die verbale Ebene ist ein Gespräch, das durch die Stimme und die Sprechweise Informationen vermittelt (vgl. ebd.).

Auf der *„paraverbalen Ebene“* (ebd.) wird der vermittelte Text durch verschiedene stilistische Mittel, wie zum Beispiel die Lautstärke der Stimme, den Stimmklang, die Artikulation und das Sprechtempo modelliert (vgl. ebd.).

Die *„extraverbale Ebene“* (ebd. S. 10) beinhaltet Aspekte, die neben einem Gespräch ablaufen. Hierzu zählen unter anderem Körpersprache, Gestik, Mimik, Kinesik und Proxemik (vgl. ebd.). Diese Aspekte werden im dritten Unterpunkt dieses Kapitels genauer erläutert.

Außerdem folgt die menschliche Kommunikation *zwei Grundmustern*. Die Kommunikation zwischen zwei Personen kann entweder *symmetrisch* oder *komplementär* verlaufen. Herrscht zwischen den Gesprächspartner*innen keine Hierarchie, also sind sich beide ebenbürtig, so spricht man von einer *symmetrischen* Kommunikation. Hierbei werden den beiden Gesprächspartner*innen die gleichen Rechte zuteil (vgl. ebd. S. 44f.).

Sind die Rechte der Gesprächspartner*innen aufgrund von Hierarchien unterschiedlich verteilt, spricht man von einer *komplementären* Kommunikation. Dabei ist zu beachten, dass sich beide Gesprächsanteile trotz der unterschiedlichen Gewichtung ergänzen. In einem komplementären Gespräch werden den Gesprächspartner*innen verschiedene Rollen zugeschrieben (Gesprächsleitung und Gesprächsteilnehmer*in). Diese Rollen lassen sich auf allen drei Gesprächsebenen (s.o.) erkennen (vgl. Heilmann, 2009, S. 44f.).

Zur menschlichen Kommunikation gibt es einige, von Wissenschaftlern entwickelte, Kommunikationsmodelle. Darunter zählen sehr bekannte Modelle, wie zum Beispiel das Sender-Empfänger-Modell nach Shannon und Weaver, das zirkuläre Kommunikationsmodell nach Watzlawick , das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun und einige mehr. Auf die genannten Modelle wird im Folgenden näher eingegangen.

2.1.1 Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver (1949)

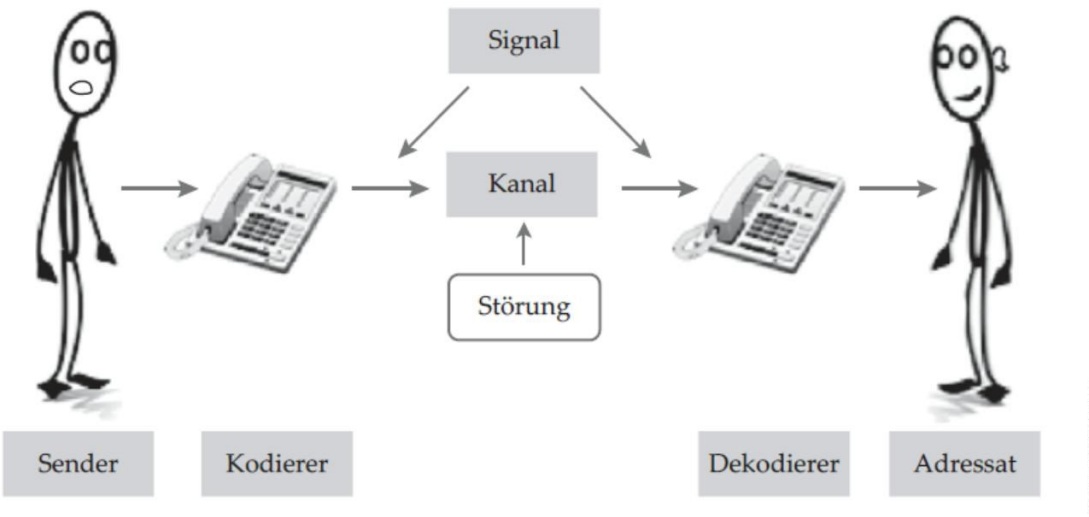

Abbildung 1: Sender-Empfänger- Modell nach Shannon und Weaver (Röhner & Schütz, 2016, S. 22)

Das Sender-Empfänger-Modell wurde in den 1940er Jahren von Claude E. Shannon und Waren Weaver entwickelt. Die beiden Wissenschaftler machten es sich zur Aufgabe, die Kommunikation zu optimieren. Für Shannon und Weaver sind sechs, beziehungsweise sieben Elemente an der Kommunikation beteiligt, siehe Abb. 1 (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 21).

Das Modell veranschaulicht die Übertragung einer Information zwischen zwei Systemen, dem Sender und dem Empfänger. Der Sender überlegt sich zunächst eine Nachricht (Nachrichtenquelle), die mithilfe seiner Stimmbänder (Kodierer) durch den veränderten Schalldruck (Signal) über die Luft (Kanal) übertragen wird. Dieses Signal wird von den Ohren (Dekodierer) des Empfängers aufgenommen und mithilfe des Gehirns entschlüsselt. Wie in Abb. 1 zu sehen, kann es bei diesem Kommunikationsvorgang zu Störungen kommen. Störungen können beispielsweise im Kanal (der Luft) auftreten, wenn es in dem Raum, in dem die Kommunikation stattfindet, laute Nebengeräusche gibt (vgl. Shannon & Weaver, 1949). Diese Störungen gilt es im besten Fall zu vermeiden.

Für eine erfolgreiche Kommunikation legen Shannon und Weaver verschiedene Kriterien fest:

- beide Systeme müssen aufmerksam sein
- die Nachricht sollte an vorhandenes Wissen anknüpfen
- beide Systeme benötigen ein übereinstimmendes Zeichen- und Bedeutungswissen (zum Beispiel eine bestimmte Sprache)
- der Kanal sollte möglichst störungsfrei sein

(vgl. Shannon & Weaver, 1949)

Durch Fehler bei der Kodierung und Dekodierung kann es laut Shannon und Weaver zu Missverständnissen kommen, da die gesendete und empfangene Nachricht nicht identisch ist und so vom Empfänger falsch interpretiert werden kann (vgl. ebd.).

2.1.2 Kommunikationsmodell nach Watzlawick (1969)

Das zirkuläre Kommunikationsmodell wurde 1969 von Paul Watzlawick entwickelt. Es besteht aus fünf Axiomen. Axiome sind laut Duden online: „als absolut richtig erkannte Grundsätze“, anders gesagt, eine „gültige Wahrheit, die keines Beweises bedarf“ ("Axiom" in Duden online, 2020).

Im Gegensatz zum Sender-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver ist im zirkulären Kommunikationsmodell nicht nur die Reaktion vom Empfänger auf die Mitteilung des Senders von Bedeutung, sondern ebenso die Rückwirkung, also die Reaktion des Senders (der dann zum Empfänger wird) auf die Reaktion des Empfängers (der dann zum Sender wird) (vgl. Watzlawick, Beavin, & Jackson,

2000). Das heißt, dass dieses Modell kreisförmig funktioniert, was auch im Namen zu erkennen ist.

Störungen in der Kommunikation werden darauf zurückgeführt, dass dabei ein Verstoß gegen ein Axiom vorliegt. Meist betreffen diese Störungen die Beziehungsebene der Kommunikationspartner*innen. Die Störungen können durch eine Metakommunikation, also ein Gespräch darüber, wie die Beteiligten miteinander gesprochen haben und wie sie dieses Gespräch wahrgenommen haben, aufgeklärt und auch beseitigt werden (vgl. Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000, S. 13).

Axiom 1: „Man kann nicht nicht kommunizieren." (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000)

Die Basis dieses Axioms bildet der Umstand, dass in einer zwischenmenschlichen Situation jedes Verhalten einen Mitteilungscharakter besitzt. Aufgrund der Tatsache, dass es nicht möglich ist, sich nicht zu verhalten, ist es folglich auch nicht möglich, nicht zu kommunizieren. Kommunikation beginnt für Watzlawick dann, wenn sich Menschen wahrnehmen. Dabei ist es irrelevant, ob die Kommunikation bewusst oder unbewusst stattfindet. Die Wirkung des Verhaltens hängt von der individuellen Interpretation des Empfängers ab (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 30).

Axiom 2: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt." (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000)

Der *Inhaltsaspekt* einer Nachricht beinhaltet die Sachinformationen. Diese werden meist verbal ausgedrückt. Der *Beziehungsaspekt* gibt Informationen über die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern wieder. Diese bestimmen, wie der Empfänger die Sachinformationen auffassen sollte. Die Informationen des Beziehungsaspekts können sowohl verbal als auch non-verbal übermittelt werden.

Störungen in der Kommunikation können auftreten, wenn beide Aspekte in einer Botschaft im direkten Widerspruch zueinander stehen. Das ist beispielsweise bei Verwendung von Ironie der Fall (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 30f.).

Axiom 3: „Kommunikationsabläufe werden unterschiedlich strukturiert." (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000)

Kommunikation verläuft laut diesem Modell zirkulär, ohne dabei einen Anfang oder ein Ende klar definieren zu können. Nach Watzlawick leben die Menschen in einer Wirklichkeit, die sie sich ganz individuell, aufgrund von persönlichen Erfahrungen und Urteilen konstruiert haben. Dies hat zur Folge, dass die Interaktionsbeteiligten von verschiedenen Wirklichkeiten ausgehen. Das kann wiederum zu Konflikten führen. In der Konstruktion unserer Wirklichkeit legen wir auf manche Ereignisse besonderen Wert. Wir interpunktieren bestimmte Ereignisfolgen, was dazu führt, dass wir sie als Ursache oder Auslöser für weitere Handlungen wahrnehmen. Hieraus können Interaktionsstörungen entstehen, die möglicherweise zu Druck oder Zwangsprozessen führen (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 31ff.).

Axiom 4: „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten." (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000)

Digitale und *analoge Modalitäten* lassen sich mit dem Inhalts- und Beziehungsaspekt einer Nachricht, aus dem zweiten Axiom, vergleichen. Auch diese Modalitäten ergänzen sich gegenseitig.
Durch *digitale Modalitäten*, wie das Miteinander-Sprechen, werden vorwiegend Inhaltsaspekte vermittelt. Wohingegen durch *analoge Modalitäten*, wie die Körpersprache, Sprechweise und den Kontext, meist Beziehungsaspekte vermittelt werden. Zur Deutung der Gesamtaussage, werden vor allem analoge Modalitäten berücksichtigt (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 33f.).

Beide Modalitäten einzeln betrachtet weisen Mängel auf. Analoge Modalitäten sind nicht eindeutig, außerdem fehlt es ihnen an logischen Operatoren, ohne die bestimmte Aussagen, wie zum Beispiel: „Letzten Monat war ich an der Nordsee.", nicht übermittelt werden können. Digitalen Modalitäten fehlt der perfekte Wortschatz, sodass es schwierig ist, Beziehungsaspekte rein digital und trotzdem glaubhaft zu vermitteln (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 33f.).

Störungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation können durch die Mehrdeutigkeit digitaler und analoger Modalitäten auftreten (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 33f.).

Als Beispiel kann an dieser Stelle ein Gespräch zwischen einem Paar angebracht werden. Partner A ist genervt von den herumliegenden Socken von Partner B. Auf digitaler Ebene vermittelt Partner A deswegen „Mich stören deine Socken“, allerdings wird auf analoger Ebene durch ein Lächeln und eine unsichere Stimme eine Diskrepanz erzeugt.
Partner B könnte diese Mitteilung nun missverstehen und es käme zur Störung in der zwischenmenschlichen Kommunikation.

*Axiom 5: Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch (d.h. gleichwertig) oder komplementär (d.h. ergänzend), je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partner*innen auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“* (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000)

Symmetrische Beziehungen versuchen Ungleichheiten zu vermeiden oder aufzulösen, während in *komplementären Beziehungen* der Interaktionsprozess durch sich ergänzende, unterschiedliche Verhaltensweisen bestimmt wird. Menschen können je nach Interaktionspartner*in zwischen Symmetrie und Komplementarität wechseln. Dies ist abhängig von der Rolle, die sie in der Sozialbeziehung spielen, welche je nach Kontext auch verändert werden kann. Eine *komplementäre Sozialbeziehung*, wie zum Beispiel die Beziehung zwischen Schüler*in und Dozent*in, könnte vorübergehend symmetrisch ablaufen, wenn sich beide in ihrer Freizeit im Sportverein treffen.
Sowohl eine unflexible Komplementarität, das heißt wenn sich im Beispiel der/die Dozent*in auch im Sportverein als ranghöheren Interaktionspartner*in versteht, als auch eine extreme Abwehr von Komplementarität, das heißt wenn im Beispiel das Bedürfnis bei dem/der Schüler*in besteht, unter keinen Umständen unterlegen sein zu wollen, kann problematisch werden (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 34).

2.1.3 Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun (1981)

Friedemann Schulz von Thun veröffentlichte erstmals 1981 sein Kommunikationsmodell. Dieses hat gegenüber den Modellen nach Watzlawick oder Shannon und Weaver den Vorteil, stark anwendungsbezogen und praktisch zu sein. Allerdings ist es nicht empirisch abgesichert und hat daher eher heuristischen Wert. Schulz von Thun geht in seinem Modell von vier Seiten einer Aussage aus. Diese hält er in einem Kommunikationsquadrat fest (vgl. Thun, 1981)

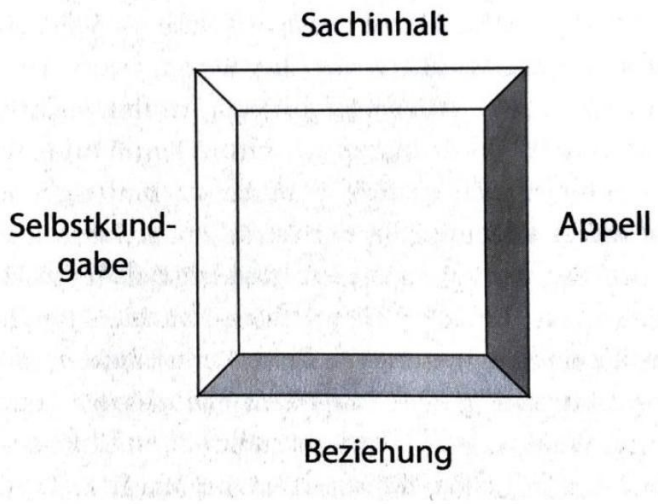

Abbildung 2: Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (Schulz von Thun, Zach, & Zoller, 2012, S. 115)

Sachinhalt: Eine Botschaft enthält eine „neutrale“ Sachinformation, die der Sender dem Empfänger mitteilen möchte → „worüber ich informiere“ (Schulz von Thun, Zach, & Zoller, 2012, S. 115f.).

Selbstkundgabe: In jeder Botschaft schwingen Informationen über den Sender mit, die sowohl aus beabsichtigter als auch unbeabsichtigter Selbstkundgabe bestehen → „was ich von mir zeige“(ebd.).

Beziehung: Diese Kommunikationsebene drückt die Beziehung von Sender und Empfänger über die Wortwahl, stimmliche Merkmale oder Körperausdruck aus → „was ich vom anderen halte und wie ich zu ihm stehe“ (ebd.).

Appell: Eine Botschaft auf der Appellebene wird vom Sender übermittelt, um bei dem Empfänger etwas zu bewirken. Beispielsweise verfolgt der Sender das Ziel, dass der Empfänger der Botschaft etwas Bestimmtes macht oder lässt → „was ich beim anderen erreichen möchte“ (ebd.).

Neben den vier Seiten einer Aussage, definiert Schulz von Thun auch auf der Empfängerseite vier Ohren, die auf verschiedenen Ebenen etwas empfangen können (vgl. Schulz von Thun, Zach, & Zoller, 2012, S. 237ff.).

Abbildung 3: Der "vieröhrige" Empfänger (Schulz von Thun, Zach, & Zoller, 2012, S. 238)

Sach-Ohr: Empfängt Fakten → „Wie ist der Sachverhalt zu verstehen?“ (Schulz von Thun, Zach, & Zoller, 2012, S. 237)

Selbstkundgabe- Ohr: Empfängt Informationen über den Sender → „Was ist das für einer?“ „Was ist mit ihm?“ (ebd.)

Beziehungs-Ohr: Empfängt Informationen über die Beziehung zwischen Sender und Empfänger, außerdem nimmt es auf, wie sich der Empfänger behandelt fühlt → „Wie redet er eigentlich mit mir?“ „Wen glaubt er vor sich zu haben?“ (ebd.)

Appell-Ohr: Nimmt Aufforderungen zu bestimmtem Verhalten vom Sender wahr → „Was soll ich tun, denken, fühlen aufgrund seiner Mitteilung?“ (ebd.)

Je nach Stimmung, Situation oder persönlichen Erfahrungen kann es dazu kommen, dass Kommunikationspartner*innen besonders auf einem Ohr hören. Dies kann dazu führen, dass die Kommunikation gestört wird, weil der Empfänger die Intention des Senders falsch interpretiert. Die Qualität einer Kommunikation ist also abhängig von der Entschlüsselung der vom Sender übermittelten Botschaft (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 24).

2.2 Was ist non-verbale Kommunikation?

Der Begriff non-verbale Kommunikation wurde in der deutschsprachigen Fachliteratur erstmals im Jahr 1979, von den Wissenschaftlern Klaus Scherer und Klaus Wallbott, verwendet (vgl. Heilmann, 2009, S. 11f.). Der Begriff nonverbal (lat. non = dt. nicht) meint etwas „Nicht-Verbales/ Nicht-Textliches“(ebd.).
Es gibt verschiedene Möglichkeiten non-verbale Kommunikation zu definieren, hier eine Definition von Heiner Ellgring aus dem Jahr 2004:

> *„Nonverbale Kommunikation ist ein Spezialfall von Prozessen, bei denen Informationen zwischen Systemen ausgetauscht werden“*
> (Ellgring, 2004, S. 13)

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass non-verbale Kommunikation ein Verhalten, aber auch Signale wie die Kleidung, den Geruch oder die Raumaufteilung meint (vgl. Caswell & Neill, 1996, S. 25). Die verschiedenen Dimensionen non-verbaler Kommunikation lassen sich sowohl beim Menschen als auch bei Tieren feststellen. Einige dieser Dimensionen benennt Schiller im Jahr 1793. Eine genaue Betrachtung der Dimensionen folgt im Kapitelabschnitt 2.3.

> *„Indem eine Person spricht, sehen wir zugleich ihre Blicke, ihre Gesichtszüge, ihre Hände, ja oft ihren ganzen Körper mitsprechen, und der mimische Teil der Unterhaltung wird nicht selten für den beredtsten erachtet.“*
> (Schiller, 1793, S. 72)

Schillers Annahme, dass „der mimische Teil der Unterhaltung […] nicht selten für den beredtsten erachtet [wird].“ (ebd.), wird auch heute noch bekräftigt.
Es wird davon ausgegangen, dass zwei Drittel der menschlichen Kommunikation non-verbal und nur ein Drittel verbal abläuft (vgl. Heidemann, 2007, S. 85).
Eine andere Aufrechnung zeigt die „Zauberformel: 7%-38%-55%“ (Heilmann, 2009, S. 13), wobei die 55% für den non-verbalen Anteil einer Kommunikation stehen (7% = Inhalt; 38% = Stimme). Christa Heilmann (2007) kritisiert diese Zauberformel. Sie merkt an, dass die Zauberformel eine „starre Relation“ suggeriert, die es in den verschiedensten Sprechsituationen nicht geben kann (vgl. ebd.).

Dennoch wird deutlich, dass der non-verbale Anteil einer Kommunikation relativ hoch ist. Nicht zuletzt ist dies auch ein Grund dafür, dass im Zweifelsfall bei einer Aussage, dem non-verbalen Anteil mehr glauben geschenkt wird, als der verbalen Aussage (vgl. Ellgring, 2004, S. 27).

Die non-verbale Kommunikation ist fester Bestandteil verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Untersuchungen dazu lassen sich beispielsweise in der Linguistik, Biologie und Psychologie finden.

In der Biologie können verschiedene Themenschwerpunkte behandelt werden. Zunächst kann die Evolution der Kommunikation betrachtet werden. Aufgrund

der späten Entwicklung des Kehlkopfs zur Lautsprache wird davon ausgegangen, dass die Vorfahren des *Homo sapiens sapiens* darauf angewiesen waren, non-verbal zu kommunizieren (vgl. Scheunpflug, 2004, S. 100). Nolan (1975) schrieb dazu:

> *„Nonverbal behavior preceds verbal behavior in the evolution of communication".* (Nolan, 1975, S. 101)

Folglich ging er davon aus, dass die Entwicklung des non-verbalen Verhaltens, der des verbalen Verhaltens vorausging. Das menschliche non-verbale Verhalten unterscheidet sich zu dem der Tiere vor allem in der Mimik. Durch die 26 Gesichtsmuskeln ist eine hohe Variabilität der menschlichen, mimischen Ausdrücke möglich. Für unsere Vorfahren galt es, diese verschiedenen Gesichtsausdrücke innerhalb kürzester Zeit zu entschlüsseln, um so die Absicht des Gegenübers einschätzen zu können. Die Fähigkeit rasch Gesichtsausdrücke entschlüsseln zu können, hilft uns auch heutzutage noch dabei, beispielsweise Lügen zu erkennen (vgl. Scheunpflug, 2004, S. 100).

Die körperlichen Signale lassen sich in zwei Kategorien festhalten. Die *primäre Körperlichkeit* ist die Kategorie der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit. Dazu gehört die Produktion eigener non-verbaler Signale, aber auch die Möglichkeit, die Interaktionspartner*innen zu sehen, zu hören und zu riechen (vgl. Heilmann, 2009, S. 14).

Die *sekundäre Körperlichkeit* meint das Wahrnehmen der Informationen des Gegenübers, die dabei helfen, eine Situation zu deuten und daraus Schlüsse über den Zustand des Gegenübers zu ziehen (vgl. ebd.).

Die Hirnforschung legt ihr Augenmerk genau auf diese beiden Kategorien. Hier werden zum einen die genutzten Hirnareale bei der Produktion non-verbaler Signale betrachtet. Zum anderen ist auch die Betrachtung der Hirnareale bei der Aufnahme und Verarbeitung solcher Signale essenziell. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Prozesse an der Grenze zwischen dem Temporal- und dem Okzipitallappen stattfinden. An dieser Stelle muss betont werden, dass sowohl die Produktion als auch die Aufnahme und Verarbeitung non-verbaler Signale im Alltag meist unbewusst stattfinden (vgl. Scheunpflug, 2004, S. 101f.).

Nonverbale Kommunikation folgt den Prinzipien *Individuenspezifität des Ausdrucks* und *Ganzheitlichkeit des Eindrucks*. Durch diese Prinzipien wird dafür sorgegetragen, dass das Verhalten jedes Menschen individuell bleibt und zugleich von Außenstehenden verstanden werden kann (vgl. Ellgring, 2004, S. 22).

Je besser sich die Kommunikationspartner*innen kennen, desto differenzierter können die Signale entschlüsselt werden. Allerdings ist es durch die Individuenspezifität nicht möglich, ein Wörterbuch für non-verbale Kommunikationssignale zu erstellen (vgl. ebd.).

Trotzdem können non-verbale Signale in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. Sie können *universell gültig* sein, wie beispielsweise ein Lächeln oder ein Augengruß. Das bedeutet, dass es keines spezifischen Vorwissens bedarf, diese Signale zu entschlüsseln, da sie kulturübergreifend sind.
Allerdings können non-verbale Signale auch *kulturell bedingt gültig* sein. Dieser Kategorie begegnet man beispielsweise bei der Zählweise verschiedener Kulturen. Durch die kulturellen Besonderheiten kann es hierbei, aufgrund von fehlendem Vorwissen, zu Missverständnissen kommen. (vgl. Caswell & Neill, 1996, S. 32).

Eine weitere Kategorie bildet die *rituelle Körpersprache*. Alltagsriten, wie zum Beispiel die Begrüßung oder Verabschiedung gehören in diese Kategorie. Die Signale dieser Kategorie sind stark kultur- und religionsabhängig. Meist fällt es Menschen aus anderen Kulturen schwer, mit diesen Ritualen umzugehen, was wiederum zu Missverständnissen führt (vgl. Heilmann, 2009, S. 26).

Ein Alltagsbeispiel stellt hierbei das Küsschen neben die Wange dar. Je nach Land folgt dieser Alltagsritus bestimmten Regeln.
In Frankreich werden zur Begrüßung zwei bis vier Wangenküsschen ausgetauscht. Innerhalb eines Landes kann es regionale Unterschiede geben, „in Paris küsst man zweimal, in Montpellier im Süden dreimal und in der Region Turballe im Westen Frankreichs viermal“ (dpa, 2020). Dahingegen sind in Afghanistan öffentliche Küsse verboten, stattdessen wird sich zur Begrüßung umarmt (vgl. dpa, 2020).

2.2.1 Funktionen non-verbaler Kommunikation

Michael Argyle zeigt in seiner Sammlung theoretischer Abhandlungen, Beschreibungen und empirischer Untersuchungen, dass das non-verbale Verhalten während des Sprechens *unterstützend, vervollständigend, umrahmend, kommentierend* sowie *organisierend* und *strukturierend* wirkt. So verdeutlicht die non-verbale Kommunikation im Gespräch die Intention des Sprechers. Der Zuhörer wiederum gibt durch seine Art der Körpersprache Feedback zum Gesagten (vgl. Argyle, 2013, S. 17).

Non-verbales Verhalten lässt sich in drei funktionale Aspekte kategorisieren. Dabei gibt es auch Verhaltensweisen, die mehreren Aspekten angehören. Sie stellen die Überschneidungen der verschiedenen Aspekte dar. In Abbildung 4 wird dies veranschaulicht (vgl. Ellgring, 2004, S. 15f.).

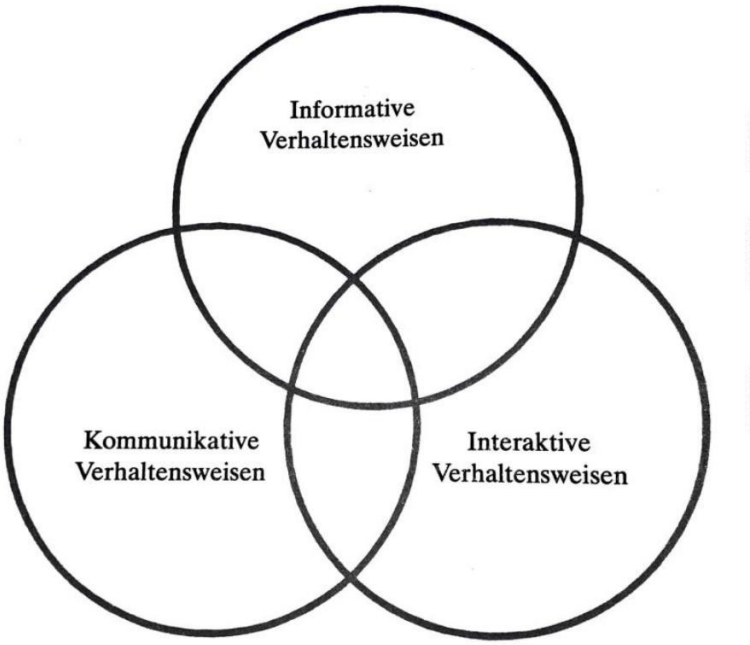

Abbildung 4: Funktionale Aspekte non-verbalen Verhaltens. (Ellgring, 2004, S. 16)

Die *kommunikativen Verhaltensweisen* stellen dabei ein partnergerichtetes Verhalten dar. Ein weiteres Merkmal für diesen Aspekt ist die eindeutige Absicht des Senders, eine Nachricht an den Empfänger zu senden (vgl. Ellgring, 2004, S. 15f.).

Interaktive Verhaltensweisen sind durch wechselseitige Beeinflussung gekennzeichnet. Eine Botschaft, die diesem Aspekt zugeordnet wird, beeinflusst das Verhalten eines oder auch beider Interaktionspartner*innen (vgl. ebd.).

Schlussfolgerungen über den Zustand oder die Absicht eines Interaktionspartners erlauben die *informativen Verhaltensweisen*. Dabei kann eine Nachricht, von mehreren unterschiedlichen Empfängern identisch interpretiert werden (vgl. Ellgring, 2004, S. 15f.).

Wie eingangs schon angedeutet, gibt es auch Verhaltensweisen, die mehreren Aspekten zugeordnet werden können. Ein Beispiel dafür stellt das Lächeln dar. Dies würde in Abb. 4 im Schnittpunkt aller Kreise eingetragen werden, da es jedem Aspekt zugehören kann (vgl. ebd.).

Allgemein gesprochen hat non-verbale Kommunikation die Aufgabe, Unsicherheiten zwischen den Interaktionspartner*innen, durch Informationsübertragung, zu reduzieren (vgl. ebd. S. 17). Außerdem lässt sich das Verhalten beispielsweise des Gegenübers, mithilfe der non-verbalen Funktionen nach Scherer steuern (vgl. Ellgring, 2004, S. 8).

Klaus R. Scherer (1977) definiert vier Funktionen non-verbalen Verhaltens:

1. *syntaktische Funktion*: formale Strukturierung einer Botschaft durch Unterteilung, Betonung und Synchronisation (vgl. Scherer, 1977).
2. *pragmatische Funktion*: Ausdruck innerer Zustände beim Senden einer Botschaft; Vermittlung der Aufmerksamkeit, des Verstehens und der Bewertung als Reaktion auf eine Botschaft (vgl. ebd.).
3. *semantische Funktion*: non-verbales Verhalten kann die verbale Nachricht ersetzen, erweitern, verändern oder ihr widersprechen (vgl. ebd.).
4. *dialogische Funktion*: Regulierung des Interaktionsablaufs; Definition der Beziehung der Interaktionspartner*innen (vgl. ebd.).

2.2.2 Das Linsenmodell nach Brunswik (1956)

Das Linsenmodell nach Brunswik bildet den Eindrucks- bzw. Ausdrucksprozess ab. Dabei werden die Wirkungsfaktoren sowohl auf der Sender- als auch auf der Empfängerseite benannt (vgl. Wallbott, 1984, S. 295). Das Modell wird als Ergänzung an dieser Stelle in Kürze angefügt.

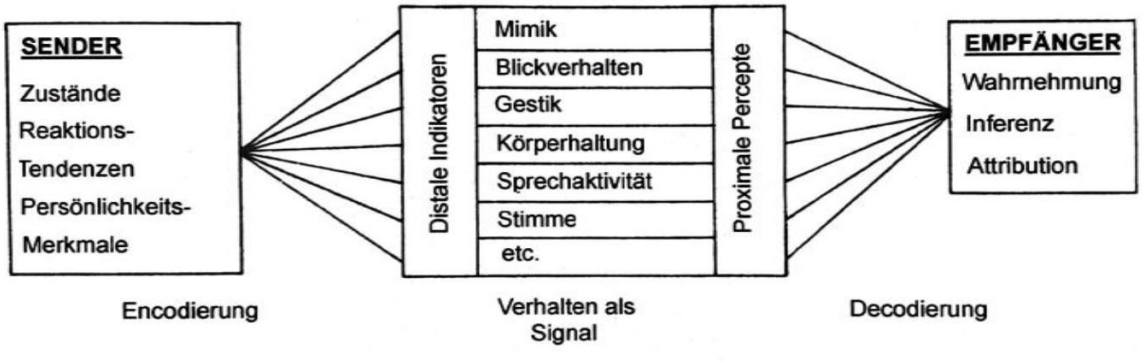

Abbildung 5: Linsenmodell non-verbaler Kommunikation (Ellgring, 2004, S. 21)

Die Persönlichkeit oder der aktuelle Zustand spielen vor allen Dingen beim Ausdruck eine besondere Rolle. So hat der Sender dieser Signale eine große Bandbreite an Möglichkeiten, wie er seinen Zustand, seine Reaktionstendenzen und seine Persönlichkeitsmerkmale als *distale Indikatoren* vermitteln kann. Distale Indikatoren, sind jene Ausdrucksmittel, die von der Körpermitte entfernt (=distal) an den Empfänger gesendet werden (vgl. Ellgring, 2004, S. 21).

Der Empfänger fasst diese Indikatoren zu einem Gesamtbild zusammen und empfängt, zum Körper hin (=proximal) einen *Gesamteindruck*. Dabei können die spezifischen Indikatoren, die zu diesem Eindruck geführt haben, nicht einzeln benannt werden (vgl. Ellgring, 2004, S. 21).

2.3 Welche Dimensionen non-verbaler Kommunikation gibt es?

Es gibt verschiedene Dimensionen nonverbaler Kommunikation: Mimik, Gestik, Kinesik, Proxemik, Blickverhalten, Paralinguistik, Aussehen, Körperkontakt, Olfaktorik, Gegenstände. Diese Dimensionen spielen meist auf mehreren Ebenen zusammen.

Laut Christa Heilmann gehören die Mimik, Gestik, Kinesik und Proxemik zu den Grunddimensionen (vgl. Heilmann, 2009, S. 53).

Im Folgenden wird näher auf die Grunddimensionen nach Heilmann (2009) eingegangen. Diese werden um die Dimension des Blickkontakts erweitert. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit werden die weiteren Dimensionen non-verbaler Kommunikation nur kurz und zusammenfassend dargestellt.

2.3.1 Mimik

Der Begriff Mimik kommt aus dem lateinischen „mimica“ und wird vom Duden online (2020) folgendermaßen definiert: „Wechsel im Ausdruck des Gesichts und in den Gebärden als Nachahmung fremden oder als Ausdruck eigenen Erlebens“ ("Mimik" in Duden online, 2020). Bei der Mimik geht es um meist temporäre Bewegungen der Gesichtsmuskulatur. Dabei ist die Mimik ein größtenteils universelles Signalsystem, das dem Gegenüber den momentanen Zustand des Senders übermitteln kann. Das Adjektiv universell wird verwendet, da schon bei Säuglingen mimische Ausdrücke erkennbar sind, welche in vielen Kulturen ähnliche Verwendung finden (vgl. Ellgring, 2004, S. 24).

Als Interaktionspartner*in ist es möglich, die Gesichtsausdrücke des Gegenübers verschiedenen Emotionen oder Gemütszuständen zuzuordnen (bspw. müde, traurig, lustig, verliebt, usw.). Allerdings ist es schwierig auszudrücken, wodurch konkret diese Bewertung der Mimik stattfindet (vgl. Heilmann, 2009, S. 54).

Dazu muss das Gesicht in die Bereiche: Stirn, Augen und Augenbrauen, Nase und Mund unterteilt werden. So sind die einzelnen Bereiche beobachtbar. Dadurch wird deutlich, dass sich die einzelnen Gesichtsareale nicht gänzlich voneinander trennen lassen und es Ausdrucksmuster für die verschiedenen Emotionen gibt, welche erlernbar und wiedererkennbar sind. Viele dieser Ausdrucksmuster sind kulturübergreifend. Ihre Stärkeausprägung ist allerdings sehr spezifisch und von Kultur zu Kultur unterschiedlich (vgl. Heilmann, 2009, S. 54).

Obwohl die Mimik Überträger von Emotionen sein kann, ist es auch möglich sie unabhängig von Gefühlen einzusetzen. Ein falsches Lächeln zum Beispiel lässt sich allerdings sehr gut durch eine Asymmetrie von einem „echten“ Lächeln unterscheiden (Ellgring, 2004, S. 24f.).

Die Mimik wird zum Großteil zur Kommunikation eingesetzt. Als Zentrum der verbalen als auch der non-verbalen Äußerungen in einer Kommunikation wird ihr deshalb eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Zahra, 2011, S. 60). Heiner Ellgring merkt sogar an, dass Personen mehr mimisches Verhalten zeigen, wenn andere Personen anwesend sind (vgl. Ellgring, 2004, S. 25f.).

2.3.2 Gestik

Die Gestik beschreibt die Bewegungen der Arme, Hände und der einzelnen Finger. Diese Dimension der non-verbalen Kommunikation wird am häufigsten bewusst geübt und eingesetzt (vgl. Ellgring, 2004, S. 38). Die unterschiedlichen Funktionen der Gesten können in *sprachbezogene Gesten* und *Manipulatoren* unterteilt werden.

Als sprachbezogene Gesten werden *Illustratoren* bezeichnet. Sie sind Gesten, die sich auf die Sprache beziehen. Ein Beispiel für einen Illustrator ist das Zeigen auf einen Gegenstand. Außerdem zählen Embleme zu dieser Kategorie. *Embleme* sind Gesten, welche die gesprochene Sprache ersetzen, zum Beispiel das „Daumen hoch“ zeigen als Zeichen der Zustimmung (vgl. ebd. S. 39f.).

Illustratoren werden meist in der Mitte einer Äußerung eingesetzt, wenn eine erneute Sprechplanung wahrscheinlich ist. Embleme bergen aufgrund ihrer Kulturspezifität das höchste Potential missverstanden zu werden. Trotzdem geben sie den Sachverhalt am besten wieder, wohingegen Illustratoren vor allem die Aufmerksamkeit des Empfängers halten (vgl. ebd.).

Als Manipulator bezeichnet man *Adaptoren*. Sie sind sprachunabhängig und drücken allgemeine emotionale Erregungen, wie Anspannung oder Unruhe aus. Als Adaptor wirkt zum Beispiel das Ballen einer Faust, bei aggressiver Erregung (vgl. Ellgring, 2004, S. 39f.).

Adaptoren werden vorwiegend bei der Sprechplanung eingesetzt, um beispielsweise sich selbst zu stimulieren und ein höheres Aktivierungsniveau sicherzustellen. Für den Empfänger haben Adaptoren informativen Wert. Sie geben Auskunft über die Anspannung des Senders (vgl. ebd.).

Eine Besonderheit, welche die Gestik gegenüber der Mimik und den anderen Grunddimensionen aufweist, sind die rituellen Gesten. Diese Gesten sind als verweisende Zeichen zu verstehen. Dabei finden sie in bestimmten Gruppen Verwendung, in denen die Bedeutung der Gesten allen Zugehörigen bekannt sein muss. Als Beispiele können hier die Taufe oder die Beerdigung angeführt werden (vgl. Heilmann, 2009, S. 58f.).

2.3.3 Kinesik

Die Kinesik ist die Kommunikation durch körperliches Verhalten (Heidemann, 2007, S. 100).

In der Kinesik wird das Augenmerk auf die Körperhaltung gelegt. Allerdings wird dabei nicht nur die Körperhaltung eine*s/r Gesprächspartner*s/in betrachtet, sondern die Körperhaltungen beider Gesprächspartner*innen werden in Relation zueinander gesetzt. Dadurch können *kongruente* (= identische) und *inkongruente* (= verschiedene) Körperhaltungen in einem Gespräch identifiziert werden (vgl. ebd.).

Kongruente Körperhaltungen findet man in Gesprächen mit positivem Verlauf. Dabei orientieren sich beide Gesprächspartner*innen aneinander und imitieren die Körperhaltung des Gegenübers (vgl. Ellgring, 2004, S. 44f.).

Inkongruente Körperhaltungen treten häufig bei einem Gespräch auf, in dem die Gesprächsbeteiligten keine gute Beziehung zueinander haben (vgl. ebd.).

Der Körperausdruck, insbesondere die Körperhaltung und -spannung, kann Auskunft über die emotionale Verfassung eines Menschen geben. Dieser Effekt wird in schwierigen Gesprächen oder Therapien ganz bewusst genutzt, um situationsangemessen zu agieren (vgl. Heilmann, 2009, S. 61).

Eine bewusste Änderung der Körperspannung kann Auswirkungen auf die emotionale und psychische Verfassung haben. Dies kann zum einen dazu führen, dass ein Mensch beispielsweise aufgrund des Verlustes der Körperspannung emotional zusammenbricht und anfängt zu weinen. Andererseits kann ein Spannungsaufbau auch dazu führen, einen lustlosen Menschen zu motivieren und positiv zu beeinflussen (vgl. Heilmann, 2009, S. 61).

Auch die Körperhaltung kann rituell geprägt sein. Als Beispiel können hier Soldaten angemerkt werden, die beim Marschieren eine bestimmte Haltung einnehmen. Diese rituellen Körperhaltungen sind allerdings nicht kulturübergreifend (vgl. ebd.).

2.3.4 Proxemik

Die Proxemik behandelt das Raumverhalten in Bezug auf Kommunikation. Dabei spielen verschiedene Distanzzonen eine wichtige Rolle. Diese Distanzen sind nach Edward Hall (vgl. Hall, 1968) folgendermaßen definiert:

- *öffentliche Distanz*: Die öffentliche Distanz beschreibt eine Entfernung von mehr als 4 Metern. In dieser Distanz wird vor allem zu großen Gruppen gesprochen, um alle Zuhörer miteinzubeziehen. Dieser Abstand lässt Fluchtmöglichkeiten offen, stellt den Redner allerdings auch heraus, sodass der überbrachten Botschaft in dieser Distanz eine hohe Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Ellgring, 2004, S. 47).

- *soziale Distanz*: Bei der sozialen Distanz handelt es sich um eine Distanzzone, die ab 1,2 m Entfernung entsteht. Hier spielen sich die alltäglichen Interaktionen üblicherweise ab. Diese Zone suggeriert den Interaktionsbeteiligten eine Sicherheit. Außerdem kann in dieser Zone der ganze Körper als Kommunikationsmittel wahrgenommen werden.
  Die meisten formalen Begegnungen finden in einer erweiterten, sozialen Distanz zwischen 1,5 m bis 4 m statt. Die konkrete Entfernung zwischen Sprecher*in und Zuhörer*in hängt von Hierarchien und Beziehungen zwischen den Beteiligten ab (vgl. Ellgring, 2004, S. 47).

- *persönliche Distanz*: In der Zone der persönlichen Distanz spielen sich in der Regel Interaktionen zwischen Freunden und Verwandten ab.
  Die Entfernung liegt hier zwischen 35 cm und 1,2 m. In dieser Distanz wird vor allem dem Blickkontakt eine große Bedeutung zugeschrieben.
  Die persönliche Distanz erlaubt das Reden in einer normalen Lautstärke, welche kulturspezifisch festgelegt ist. Dennoch ist der direkte Körperkontakt je nach Entfernung erschwert (vgl. Ellgring, 2004, S. 48).

- *intime Distanz*: In der intimen Distanzzone werden üblicherweise nur der Partner oder die Partnerin, Ehemann oder Ehefrau geduldet. Die Entfernung von Gesicht zu Gesicht beträgt in dieser Zone weniger als 35 cm. Auch der Körperkontakt ist in dieser Zone ohne weiteres möglich. Der

Geruch, die Körperwärme und der Atem sind in dieser Zone von großer Bedeutung (vgl. Ellgring, 2004, S. 48).

Das räumliche Verhalten hängt von verschiedenen Faktoren ab. Unter anderem zählen hierzu kulturelle Normen, persönliche Beziehungen, Raumgröße, Bewegungstempo, persönlicher Raum und die Bewegungsrichtung. Der Bereich des persönlichen Raumes hängt immer von der aktuellen Situation ab. In einem überfüllten Bus ist die Empfindung des persönlichen Raums eine andere, als in einem Raum, der viel Platz zulässt (vgl. Heilmann, 2009, S. 64).

2.3.5 Blickverhalten

Anders als die zuvor genannten Dimensionen ist das Blickverhalten eng mit kognitiven Prozessen verknüpft. Durch die Zuwendung des Blickes wird automatisch die Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung gelenkt. Das Blickverhalten übernimmt zusätzlich die Funktionen der Überwachung, Regulation und des Ausdrucks. Indem eine Person den Blickkontakt mit einer anderen Person aufnimmt, wird eine Kommunikationsbereitschaft signalisiert. Zugleich kann auch eine Kommunikationsvermeidung durch Abwenden des Blicks verdeutlicht werden (Ellgring, 2004, S. 32f.).

Während eines Gesprächs lassen sich verschiedene Phänomene im Blickverhalten eines Menschen beobachten. Zu Beginn einer Sprechphase blicken die Sprecher häufig eine längere Zeit weg. In dieser Zeit sind die Sprecher nicht etwa unkonzentriert oder uninteressiert. Vielmehr findet in dieser Phase die Sprechplanung statt. Zum Ende einer Äußerung wird der Zuhörer wieder angeschaut. Dadurch wird ein Feedback zu dem Gesagten eingeholt. Beim Zuhören wird das Gegenüber häufiger angeschaut (vgl. Ellgring, 2004, S. 34f.).

Die Blickrichtung, in die jemand beim Überlegen sieht, gibt Auskunft darüber, welche Gehirnhälfte gerade beansprucht wird. Meist wird beim Überlegen, entgegengesetzt zur beanspruchten Hirnregion geschaut (d.h. wird die linke Region beansprucht wird nach rechts geschaut) (vgl. ebd.).

2.3.6 Weitere Dimensionen

Paralinguistik/ vokale Kommunikation: Die Paralinguistik beinhaltet Aspekte, die das Sprechen variieren. Beispielsweise die Lautstärke der Stimme, das Sprechtempo, Pausen, Sprachstörungen, usw. (vgl. Smith, 1979, S. 651). Auch

das Sprech-Pausen-Verhalten und die hörbare An- oder Entspannung in der Grundfrequenz der Stimme zählen darunter (vgl. Ellgring, 2004, S. 50ff.).

Olfaktorik: Bei der Olfaktorik (Geruchswahrnehmung) werden bestimmte Gerüche oder Pheromone untersucht, die zur Kommunikation beitragen (vgl. Scheunpflug, 2004, S. 113). Allerdings ist deren Bedeutung gerade als non-verbales Signal im Unterricht noch nicht ausreichend erforscht (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 149).

Gegenstände/ Aussehen: Unter Gegenständen, die eine Kommunikation beeinflussen können, werden Kleidungsstücke oder Accessoires gezählt. Durch die Kleidung können beispielsweise soziale Barrieren signalisiert werden (vgl. Scheunpflug, 2004, S. 114).

Körperkontakt: *„Die intimste Form nonverbaler Kommunikation ist die körperliche Berührung“* (Ellgring, 2004, S. 48). Der Körperkontakt ist kulturspezifisch, er folgt gerade im Punkt Angemessenheit bestimmten Regeln. Diese können sich allerdings von Kultur zu Kultur sowie in bestimmten Altersgruppen unterscheiden (vgl. ebd.).

3. Das Interpretative Paradigma

Das dritte Kapitel dieser Bachelorarbeit beleuchtet das Interpretative Paradigma, welches als theoretischer Hintergrund der Sozialforschung gilt. Um herauszustellen, welche Voraussetzungen Lehrer*innen und Schüler*innen erfüllen müssen, muss der unterrichtliche Kontext genauer untersucht werden. Der Unterricht stellt hierbei einen speziellen Kommunikations- und Handlungsraum dar. Deshalb ist es für die Klärung der Fragestellung nötig, diesen, mithilfe des Interpretativen Paradigmas genauer zu betrachten.

Zunächst wird hierfür eine kurze Einführung in das Paradigma gegeben, anschließend wird der Fokus auf den Symbolischen Interaktionismus, als wichtigste Teilströmung des Interpretativen Paradigmas gelegt (vgl. Keller, 2012, S. 109). Daraufhin werden das Handeln und Deuten in diesem Kontext betrachtet und diese Ergebnisse in Bezug zur non-verbalen Kommunikation zu setzen.

3.1 Einführung in das Interpretative Paradigma

Der Begriff „Interpretatives Paradigma“ wurde in den 1970er Jahren erstmals vom Soziologen Thomas P. Wilson benutzt (vgl. König, 1991, S. 49).

„Paradigma“ beschreibt eine bestimmte Art der Weltanschauung, die anhand ihrer Erfahrungen und Standards mit Anderen verglichen und beurteilt wird (vgl. Kuhn, 2009, S. 2f.). Im Duden Online-Artikel wird dem Begriff die bildungssprachliche Bedeutung: „Muster, Beispiel“ zuteil ("Paradigma" in Duden online, 2020).

Matthes (1980) definiert das Interpretative Paradigma in seinem Buch „Einführung in das Studium der Soziologie“ wie folgt:

> *„Man könnte das Interpretative Paradigma am ehesten als eine grundlagentheoretische Position bezeichnen, die davon ausgeht, dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutung dessen, was der andere tut oder tun könnte.“* (Matthes, 1980, S. 201)

In den verschiedenen Ansätzen des Interpretativen Paradigmas werden zu zahlreichen Definitionen auch die Grundgedanken des Soziologen Max Weber berücksichtigt. Dieser schlägt vor, dass die Soziologie als „Kulturwissenschaft“ genutzt werden soll. Daraus ergibt sich eine Doppelfunktion des Interpretativen Paradigmas (vgl. Keller, 2012, S. 5).

> *„Menschen sind „von Natur aus Kulturwesen“, sie leben immer und notwendig „kulturell“ und in „Kulturen verstrickt“. Sie deuten (interpretieren) die Welt, in der sie sich bewegen und die entsprechende Soziologie deutet (interpretiert) ihrerseits dieses Tun.“* (Keller, 2012, S. 5)

Eine der Grundintentionen des Interpretativen Paradigmas ist es, dass alle Handlungen aufeinander bezogen werden, indem eine weitere Person darauf antwortet oder die Handlung als solche erkannt wird. Somit kann es keine separierten Handlungen geben. Jede Handlung, ob sie in einer Gruppe stattfindet oder in einsamen Situationen, ist ein Teil einer Interaktion (vgl. ebd.).

Das Interpretative Paradigma wurde von Wilson als Abgrenzung zum Normativen Paradigma eingeführt.
Das *Normative Paradigma* bezeichnet eine *„Auffassung von gesellschaftlicher Wirklichkeit als Normierung objektiv sachhaft und äußerlich vorgegeben“* (Matthes, 1980, S. 202). Es ist eine passive Rollenübernahme. Dabei werden Handlungen und Interaktionen zwischen Personen als Beziehung zwischen eindeutigen Rollen angesehen. Eine Rolle, die eingenommen werden kann, gibt klare Regeln zum Verhalten und der Interaktion vor. Für die Erfüllung dieser Rollenerwartung folgt eine Belohnung für die Missachtung eine Sanktionierung (vgl. Keller, 2012, S. 13).

Im Interpretativen Paradigma wird davon ausgegangen, dass sich die Menschen durch das Handeln und Deuten in einer bestimmten Perspektive, die Rollenbilder aneignen. Dies wird aktive Rollenübernahme genannt. Die Handelnden müssen im Sinne des Interpretativen Paradigmas zunächst zu einer gemeinsamen Situationswahrnehmung gelangen, um sich in bestimmte Rollen hineinversetzen zu können (vgl. ebd.).

Zu den verschiedenen Akzentuierungen des Interpretativen Paradigmas gehören der Symbolische Interaktionismus nach Mead und Blumer, die Ethnomethodologie nach Garfinkel und die Konversationsanalyse nach Sacks und Schegloff (vgl. ebd. S. 19).

> Sie haben ihre *„gemeinsamen Ausgangspunkte in der Betonung des aktiven und kreativen menschlichen Zeichen- und Symbolgebrauchs, des permanenten Zusammenspiels von Deuten und Handeln in konkreten*

Situationen, sowie der interaktiven Herstellung sozialer Ordnungen.“ (Keller, 2012, S. 17).

An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, dass sich diese Arbeit im Folgenden, aufgrund der hohen Bedeutung für die Fragestellung, nur mit dem Symbolischen Interaktionismus näher auseinandersetzt. Die übrigen zwei Teilströmungen, welche in der Einführung des Interpretativen Paradigmas benannt wurden, werden hier außer Acht gelassen.

3.2 Symbolischer Interaktionismus

Wie bereits einleitend angedeutet, wird der Symbolische Interaktionismus als wichtigste Teilströmung des Interpretativen Paradigmas angesehen (Keller, 2012, S. 109). Der symbolische Interaktionismus geht auf Überlegungen von George Herbert Mead aus den 1930er Jahren zurück. Doch erst durch Meads Assistenten Herbert Blumer, wurde aus den Überlegungen eine eigenständige soziologische Position (vgl. Keller, 2012, S. 108).

> *„Der Symbolische Interaktionismus (SI) interessiert sich dafür, wie Individuen in Interaktionsprozessen und durch Symbolgebrauch ihre Annahmen über die Wirklichkeit bzw. allgemeiner: die symbolische Ordnung ihrer Welt erzeugen, stabilisieren und verändern.“* (Keller, 2012, S. 109)

Wird von einer *symbolischen Interaktion* gesprochen, sind damit keine außergewöhnlichen Handlungen gemeint. Symbolische Interaktion meint die Vermittlung und Koordination aller menschlichen Interaktionen, durch den Einsatz signifikanter Symbole (vgl. ebd. S. 118). Neben diesem wechselseitigen, aufeinander bezogenen Verhalten gibt es auch reflexartiges Verhalten, welches als *nicht-symbolische Interaktion* bezeichnet wird. Als Beispiel für dieses Verhalten könnte das Ausweichen eines Schlages angebracht werden (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 49).

Signifikante Symbole sind Gesten, die von den Beteiligten einer Interaktion die gleiche Bedeutung zugeschrieben bekommen. Dazu wird zum Beispiel die Sprache gezählt. Allerdings können die Körpersprache und die eindeutigen non-verbalen Signale auch zu den signifikanten Symbolen gehören (vgl. Keller, 2012, S. 95).

Zu jedem Symbol gibt es soziale, historisch und gesellschaftlich festgelegte Grundbedeutungen, welche die Mitglieder einer Gesellschaft im Laufe ihres Lebens erlernen (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 49).

Um von übersituativ, signifikanten Symbolen sprechen zu können, braucht es ein spezifisches, gesellschaftliches Umfeld. Innerhalb dieses Umfeldes wird einem Symbol, von allen Gesellschaftsmitgliedern, die gleiche Bedeutung zugeschrieben (vgl. Keller, 2012, S. 98). Mead bezeichnet eine solche Gesellschaft in seinem Buch „Geist, Identität und Gesellschaft“ aus dem Jahr 1973 als ein *Diskursuniversum*.

Maed (1973) definiert den Begriff des Diskursuniversums folgendermaßen:

> *„[Ein Diskursuniversum] ist einfach ein System gemeinsamer oder gesellschaftlicher Bedeutungen.“* (Mead G. H., 1973, S. 129f.)

Synonym zu diesem Begriff kann auch „Sprachuniversum“ oder „Redegemeinschaft“ genutzt werden. In einem solchen Umfeld werden die Bedeutungen der signifikanten Symbole produziert und reproduziert.
Das schließt das Ersetzen einiger Symbole durch andere oder gar das Verschwinden einiger Symbole mit ein. Was zum Beispiel der Fall ist, wenn manche Wörter oder Ausdrücke durch andere ersetzt und nicht mehr benutzt werden. Ein Diskursuniversum ist also kein starres System, es lebt von der Dynamik, in der sich auch seine Mitglieder befinden (vgl. Keller, 2012, S. 98f.).
Keller nennt es *„ein im historisch-gesellschaftlichen Prozess […] entstandenes und veränderliches System gemeinsamer Bedeutungen […]“* (Keller, 2012, S. 99).

Meads Sozialisationstheorie schließt an dieses Diskursuniversum an. Er ist der Meinung, dass Menschen in ein Diskursuniversum geboren werden, welches über ein ausgebildetes System signifikanter Symbole verfügt. Diese Symbole erlernt ein Kind während seiner individuellen Entwicklung. Dabei entwickelt es zudem die Denkfähigkeit, eine Vorstellung der eigenen Identität und die Fähigkeit sich in andere Rollen hineinzuversetzen (vgl. ebd. S. 101).
Im Sozialisationsprozess übernehmen Kinder die Symbolsprache des Diskursuniversums. Das heißt sie erlernen die Sprache und die non-verbalen Kommunikationsmittel. In Interaktionen lernen die Kinder die Symbole in ihrer

spezifischen Ausprägung einzusetzen und sie, dem Umfeld entsprechend, zu interpretieren (vgl. Keller, 2012, S. 117).

Der symbolische Interaktionismus folgt drei Grundpositionen.

1. *„Menschen handeln mit Dingen auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Dinge für sie besitzen.“* (Blumer, 1981, S. 81)

Zunächst muss der Begriff „Ding“ in diesem Zusammenhang geklärt werden. Als Dinge sind hier nicht nur materielle Objekte gemeint. Blumer unterscheidet zwischen drei Arten von Dingen: physikalische Dinge (z.B. Bäume), soziale Dinge (z.B. Freunde) und abstrakte Dinge (z.B. Freiheit). Wenn Blumer von *„der Grundlage der Bedeutung“* spricht, meint er den Sinngehalt dieses Begriffs, dabei ist mit Bedeutung nicht zwingend eine besondere Wichtigkeit gemeint, wobei auch dies zutreffen kann. Das heißt, wenn Menschen in einem bestimmten Diskursuniversum von beispielsweise einem Buch sprechen, dann wissen die Mitglieder dieses Diskursuniversums, was hinter dem Wort „Buch“ steckt, unabhängig dessen, welche Bedeutung dieses Buch für die Personen hat (vgl. Keller, 2012, S. 114).

Keller schreibt dazu: *„Will man das Handeln von Menschen verstehen, muss man wissen, wie ihre „Welt von Objekten“ aufgebaut ist.“* (Keller, 2012, S. 114)

2. *„Die Bedeutung solcher Dinge ist aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, entstanden oder abgeleitet.“ (ebd.)*

Hierunter versteht man grob gesagt die Sozialisation von Menschen in einem Diskursuniversum. Der Begriff „Bedeutung“ hat hier das gleiche Wesen, wie in der ersten Grundposition. Dabei geht es darum, dass Menschen in der Interaktion mit ihren Mitmenschen erfahren können, welchen Sinngehalt die Begriffe in dem spezifischen Diskursuniversum haben. Das heißt, dass die Bedeutung der Objekte, im Kontakt und Wechselprozess mit der Welt, durch Interpretation zugewiesen wird (vgl. ebd. S.117f.).

„Für mich ist ein Tisch ein Tisch, weil ich durch andere erfahren habe, was ein Tisch ist und was man damit macht“ (vgl. ebd.).

3. *„Die Bedeutung kann in interpretativen Prozessen, den die Personen in ihrer Auseinandersetzung mit den ihnen begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt oder geändert werden.“* (Blumer, 1981, S. 81)

Die Bedeutungszuschreibungen, von denen in den vorhergegangen zwei Punkten schon gesprochen wurde, spielen auch in dieser Position eine Rolle. Sie sind veränderbar. Jede*r Handelnde macht sich auf die, für seine Situation bedeutsamen, Dinge aufmerksam und prüft in einem Interpretationsprozess deren Bedeutung. Manche Bedeutungen können in bestimmten Situationen an der Realität scheitern und müssen dann sehr spontan und schnell umgedeutet werden. Dazu verfügen die Menschen in ihrem Alltag über eine verblüffende Kompetenz, die dabei hilft, in kürzester Zeit eine neue, angemessene Interpretation/ Bedeutungszuschreibung der Dinge zu finden (vgl. Keller, 2012, S. 118f.).
Die Realität wird somit als gesellschaftliche Konstruktion aufgefasst.

Als Beispiel lässt sich hier das Autofahren anbringen. Als Fahrschüler lernt man sich penibel an die Verkehrsregeln zu halten. Dieses Verhalten wird meist nach einiger Zeit verändert. Der erfahrene Autofahrer hält sich nicht so genau an die Regeln und passt sein Fahrverhalten der jeweiligen Situation an (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 51f.).

Der Symbolische Interaktionismus zieht die Konsequenz, dass es nicht nur eine Wirklichkeit gibt. Die Begriffe „Wirklichkeit“ und „Wissen“ gehören zu spezifischen, gesellschaftlichen Diskursuniversen, die es bei der Interpretation zu beachten gilt (vgl. ebd.).

3.3 Handeln und Deuten im Interpretativen Paradigma

„Menschen müssen die Situationen und Beziehungen, in denen sie sich befinden und bewegen, permanent deuten und verstehen, um handeln zu können.“ (Keller, 2012, S. 11)

Eine Ansicht von Handeln stellt das Reiz-Reaktions-Schema von John B. Watson dar. Dieses Modell geht davon aus, dass ein beobachtbarer Reiz auf einen Organismus, zum Beispiel eine Person oder ein Tier trifft. Der Organismus verarbeitet diesen Reiz in seiner sog. „black box“, was nicht direkt beobachtbar ist. Aus den verarbeiteten Informationen des Reizes erzeugt der Organismus eine Reaktion, die erneut beobachtbar ist (vgl. Keller, 2012, S. 92).

Mead und seine Nachfolger Dewey und Thomas betonten, dass das Handeln mehr als nur eine Reiz-Reaktion ist. Zwischen dem Empfangen des Reizes und dem Erzeugen der Reaktion tritt die Wahrnehmung des Reizes. Die Wahrnehmung wird durch die *„Interpretation, ein aktives Handhaben von Zeichen und Symbolen im Hinblick auf die Bewältigung der Situation […]“* (Keller, 2012, S. 92) geprägt und unterscheidet den Menschen von den Tieren (vgl. ebd.).

Menschliches Handeln ist von der jeweiligen Situation abhängig, das besagt auch das Zitat von Reiner Keller, welches dieses Unterkapitel einleitet. Das Handeln tritt in Situationen oder aufgrund von Situationen auf. Dabei kann der/die Handelnde auf persönliche Erfahrungen und Deutungsroutinen zurückgreifen. Deutungsroutinen sind keine terminalen Handlungsabfolgen, sie können und müssen teilweise erneuert oder überdacht werden. Das Handeln wird durch bestimmte Strukturen (sozial, gesellschaftlich, organisatorisch) beeinflusst. Je komplexer die Rahmenbedingungen der Situation sind, desto deutungsbedürftiger sind die Situationen, in denen sich die Menschen befinden (vgl. ebd. S. 113).

Die Deutung einer Handlung beschreibt die Denk- und Bewusstseinsprozesse, welche ablaufen, wenn der Mensch einen Reiz empfängt und diesen verarbeitet. Dabei kommt es in den meisten Fällen zu Verzögerungen, da das Verarbeiten eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt (vgl. ebd. S. 96).

Meads Annahme dazu ist*:*

> *„Nur wo Gesten signifikante Symbole sind, ist Bewusstsein und Intelligenz möglich. Denn nur wo Gesten signifikante Symbole sind, kann es Denken geben- das nichts anderes ist als die internalisierte oder implizite, durch Gesten vermittelte Verständigung des Individuums mit sich selbst.*“
>
> (Mead G. H., 1969, S. 213f.)

Aus dieser Aussage Meads lässt sich auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme herleiten. Das Denken funktioniert laut Mead nur, weil es signifikante Symbole gibt und das Individuum diese nutzen kann. Diese nutzt das Individuum sowohl zur Kommunikation mit sich selbst als auch im Umgang mit seinen Mitmenschen. Daraus ergibt sich die Fähigkeit, sich in andere Rollen zu versetzen und diese zu antizipieren, aber auch die Fähigkeit Rollen selbst aktiv zu gestalten (vgl. Keller, 2012, S. 96f.).

3.4 Bezug zur non-verbalen Kommunikation

Non-verbale Kommunikation stellt im Sinne des Symbolischen Interaktionismus eine Form des menschlichen Symbol- und Zeichengebrauchs dar (vgl. Keller, 2012, S. 95f.). Dabei werden sowohl kulturspezifische als auch kulturübergreifende Signale verwendet. Jedes dieser Signale kann dabei als signifikantes Symbol, in einem speziellen Diskursuniversum angesehen werden (vgl. ebd.).

Dabei stellt Deutschland beispielsweise ein Diskursuniversum dar, welches in die verschiedenen Regionen (Schwaben, Bayern, Baden, usw.) und ihre Diskursuniversen unterteilt werden kann. Aus dem vorangegangenen Kapitel wird deutlich, dass nicht nur Länder und Regionen eigene Diskursuniversen bilden. Verschiedene Diskursuniversen können auch durch Institutionen entstehen, in denen sich unterschiedlich Verhalten wird (vgl. Kapitel 3.2). Dieses Verhalten, die Symbole und Zeichen müssen allerdings, um als Diskursuniversum zu gelten, allen Beteiligten völlig klar sein (vgl. Keller, 2012, S. 98f.). Das heißt, die non-verbale Kommunikation in der Kirche ist eine ganz andere als die im Unterricht, wobei die Beteiligten, also die Glaubensgemeinschaft (1. Beispiel) oder die Lehrer*innen und Schüler*innen (2. Beispiel), die Zeichen und Symbole sehr gut beherrschen.

4. Studie zum Thema „nonverbale Kommunikation im Unterricht"

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit einer Studie zur non-verbalen Kommunikation im Unterricht. Es wurde sich dabei auf eine Studie beschränkt, da die non-verbale Kommunikation im Unterricht noch recht unerforscht ist. Dadurch lassen sich nur sehr schwer Studien finden, welche die gewünschten Aspekte untersuchen.

Im Folgenden soll nun die Studie von Diegritz und Rosenbusch dargestellt werden. Dafür wird zunächst die verwendete Methode erläutert. Im Anschluss daran werden die von den Autoren aufgestellten Hypothesen und die Ergebnisse der Untersuchung abgebildet. Schließlich wird eine Zusammenfassung der Studie gegeben, die einige Möglichkeiten für Ausblicke zulässt.

4.1 Studie von Diegritz T. und Rosenbusch H.S.

Die empirische Studie „Wie Schüler die Körpersprache des Lehrers lesen“ von Theodor Diegritz und Heinz S. Rosenbusch aus dem Jahr 1986 beschäftigt sich mit den „Decodierungsmöglichkeiten non-verbaler Bewertungshandlungen von Lehrer[*innen] durch Schüler[*innen]“ (Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 73).

4.1.1 Methode

Die Autoren untersuchten 8 Grundschulklassen (Jahrgangsstufe 3-4) mit insgesamt 173 Schüler*innen (im Alter zwischen 9-11 J.). Diesen Schüler*innen wurden Videosequenzen ohne Ton und in schwarz-weiß vorgespielt, die eine Lehrkraft zeigten, welche gerade eine Schüler*innen-Äußerung vor allem non-verbal bewerteten. Insgesamt wurden 17 Sequenzen von vier verschiedenen Lehrkräften, aus jeweils vier 45minütigen Aufzeichnungen ausgewählt. Im Video konnten die Schüler*innen meistens den Oberkörper und manchmal auch nur das Gesicht der Lehrkraft sehen. Anschließend, sollten die Schüler*innen die Situation interpretieren und in einem Fragebogen eintragen (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 75f.).

Jede der untersuchten Klassen kannte eine Lehrkraft aus dem laufenden oder vergangenen Schuljahr als Klassenlehrer*in. Das bedeutet, dass sie diese Lehrkraft besonders gut kannten.

Die Bedeutungen der ausgewählten Sequenzen wurden zunächst von den Autoren festgelegt. Dabei wurden die Sequenzen vier Kategorien zugeordnet:

Zustimmung (Z) : „kommunikative Handlung des Lehrers […], in der er zeigte, dass er mit der Schülerreaktion auf seine Frage einverstanden war und sie positiv akzeptierte“ (vgl. ebd.).

Ablehnung (A) : „kommunikative Handlung [des Lehrers], in denen [er] die Schülerantwort als unkorrekt nicht akzeptierte und zurückwies“ (vgl. ebd.).

Kenntnisnahme (K) : „kommunikative Handlung [des Lehrers], in denen [er] ohne Zeichen von Zustimmung oder Ablehnung die entsprechende Schülerantwort nur registrierte“ (vgl. ebd.).

Rückfrage (R) : „kommunikative Handlung [des Lehrers], in denen [er] die Schülerantwort aufnahm, sie jedoch für ergänzungs- bzw. korrekturbedürftig hielt,

sodass er sie an den entsprechenden Schüler oder die Klasse zurückgab“ (Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 75).

Die videobasierte Untersuchung entspricht nicht gänzlich den schulischen Alltagsbedingungen, kommt diesen aber möglichst nah, da die Lehrer*innen in ihrem alltäglichen Unterricht aufgezeichnet wurden. Allerdings konnten die Reaktionen der beteiligten Schüler*innen durch die Wahl des Bildausschnitts in den Sequenzen nicht beobachtet werden. Zudem wurden die Störfaktoren, die für den Kontext des Unterrichtsgeschehens relevant sind, ausgeblendet. Trotzdem ähneln die Videos mehr den Situationen des Schulalltags als gestellte Szenen oder Laboruntersuchungen, welche von Digritz und Rosenbusch gänzlich ausgeschlossen wurden, da diese zu stark von den Bedingungen des Schulalltags abweichen (vgl. ebd.).

Es wurden zwei Untersuchungen durchgeführt (A und B). Diese hatten die gleichen Kategorien, allerdings wurden unterschiedliche Sequenzen gezeigt. Die Autoren Diegritz und Rosenbusch warnen aufgrund ihrer Ergebnisse davor, voreilige Schlüsse zu ziehen, da sich die Untersuchungsergebnisse beider Stränge aufgrund der unterschiedlichen Sequenzen deutlich voneinander unterschieden (vgl. ebd. S. 77).

4.1.2 Hypothesen

1. *„Die Interpretationsfähigkeit ist vom Alter der Schüler abhängig.“*

Die Autoren nahmen an, dass ältere Schüler*innen das non-verbale Verhalten der Lehrkräfte besser interpretieren können als jüngere Schüler*innen. Diese Hypothese begründen sie mit der Annahme, dass Kinder die Fähigkeit zur Dekodierung von Körpersprache im Laufe der Sozialisation erwerben (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 74).

2. *„Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede in der Dekodierfähigkeit.“*

Die Forschungsergebnisse von Hall und Rosenthal aus dem Jahr 1978 zeigen, dass weibliche Versuchspersonen non-verbale Signale besser entschlüsseln können als gleichaltrige männliche Versuchspersonen. An dieses Ergebnis lehnen Diegritz und Rosenbusch ihre Hypothese an (vgl. ebd).

3. *„Die Schulleistung wird als weitere Determinante der Dekodierungsfähigkeit von non-verbalem Lehrerverhalten angenommen.“*

Diegritz und Rosenbusch vermuten, dass Schüler*innen, die Schwierigkeiten im verbalsprachlichen Bereich haben, diese durch eine höhere Sensibilität für körpersprachliche Signale ausgleichen können. Außerdem formulieren die Autoren eine Gegenhypothese dazu, die besagt, dass Schüler*innen wegen ihrer höheren Sensibilität für die non-verbale Kommunikation zu besseren Schulleistungen kommen können (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 74)

4. *„Grundschüler [können] das non-verbale Verhalten ihnen bekannter Lehrer, zutreffender und sicherer entschlüsseln als das ihnen unbekannter Lehrpersonen.“*

Die Autoren gehen davon aus, dass das Lehrerverhalten individualspezifisch ist. Außerdem könnten „Eingeweihte“ non-verbale Interaktionsrituale, die sich in einer Klassengemeinschaft abspielen, besser verstehen als Außenstehende (vgl. ebd).

5. *„[B]is zu welchem Ausmaß [sind] Grundschüler in der Lage, non-verbale Bewertungssignale zu identifizieren[?]“*

Damit meinen Diegritz und Rosenbusch, welche Typen und Komplexitätsgrade der non-verbalen Bewertungssignale die Schüler*innen leichter, schwerer oder überhaupt nicht entschlüsseln können (vgl. ebd).

4.1.3 Ergebnisse

1. *„Können Grundschüler non-verbale Lehrersignale kontextfrei entschlüsseln?“*

Die Untersuchung zeigt, dass die Probanden die größten Schwierigkeiten dabei haben Rückfragen richtig zu interpretieren. Dahingegen fällt es den Schüler*innen sehr leicht die Steuerungsgesten der Lehrkräfte richtig zu deuten. Dies zeigt sich besonders in Untersuchung A, bei der ca. 90% der Probanden unabhängig von Alter, Geschlecht und Schulleistung die entsprechenden Gesten richtig deuten können. Grundsätzlich stellt sich heraus, dass die Schüler*innen

unterschiedlich in der Lage sind, die Lehrersignale kontextfrei zu entschlüsseln. Diegritz und Rosenbusch geben an, dass „etwa jeder zweite Grundschüler in der Lage ist, die non-verbalen Lehrerverhaltensweisen richtig zu interpretieren“ (Rosenbusch & Schober, 1986, S. 77), allerdings muss dabei miteinbezogen werden, dass es sich bei den gezeigten Sequenzen um sehr unterschiedliche Schwierigkeitsgrade handelt (vgl. ebd.).

2. *„Die Abhängigkeit der Interpretationsfähigkeit vom Alter der Probanden“*

Die Ergebnisse dieser untersuchten Hypothese stellen keine signifikanten Aussagen dar. Allerdings, so Diegritz und Rosenbusch, lässt sich gerade aus der Untersuchung A ein Trend ableiten. Die Ergebnisse zeigen einen Unterschied der Dekodierungsfähigkeit zwischen den 9- und 10jährigen. Dabei deuten 10jährige etwa 10% besser als 9jährige. Die Ergebnisse der 11jährigen gleichen sich denen der 10jährigen an.
Feststellbar ist, dass die 10 und 11jährigen die Kategorien Zustimmung und Ablehnung besser richtig deuten können als die Kategorien Kenntnisnahme und Rückfragen. Dies könnte daran liegen, dass die letzteren Kategorien eine feinere Unterscheidung von den Probanden verlangen.

Die nicht signifikanten Ergebnisse könnten laut Diegritz und Rosenbusch aus der Tatsache resultieren, dass das Alter der Probanden sehr nahe beieinander liegt. Sie behaupten ferner: „Sicherlich wären die Ergebnisse deutlicher, hätte man Erstklässler, Fünftklässler und Neuntklässler untersucht.“ (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 80).

3. *„Die Abhängigkeit der Interpretationsfähigkeit vom Geschlecht der Probanden“*

Auch die Ergebnisse dieser untersuchten Hypothese stellen keine signifikanten Aussagen dar. Allerdings lässt sich eine Tendenz erkennen, welche die Aussage unterstreicht, dass die Interpretationsfähigkeit der Mädchen besser als die der Jungen ist. Die Kategorie Rückfragen stuft das Forschungsteam bei der Sichtung der Ergebnisse als die komplizierteste Kategorie ein.

In dieser Kategorie wird der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen am deutlichsten sichtbar.
Die Autoren behaupten gestützt auf die Untersuchungen von Hall und Rosenthal (1978), dass die Mädchen die Feinunterscheidungen von Kenntnisnahme und Rückfragen leichter bestimmen können, da sie möglicherweise eine höhere Sensibilität für non-verbale Signale aufweisen als die Jungen.
An dieser Stelle muss allerdings nochmals betont werden, dass die Unterschiede nicht signifikant festzustellen sind (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 80).

4. *„Die Abhängigkeit der Interpretationsleistung von der Schulleistung der Probanden“*

Die Ergebnisse zeigen Tendenzen in die Richtung der Gegenhypothese, die Diegritz und Rosenbusch aufstellen. Dennoch sind auch sie nicht signifikant.

Es wird sichtbar, dass die leistungsstärkeren Schüler*innen die Identifizierung der non-verbalen Signale besser beherrschen als die Schüler*innen des mittleren bzw. schwachen Leistungsniveaus.

Die von Diegritz und Rosenbusch aufgestellte Hypothese, Schulschwäche lasse sich durch erhöhte non-verbale Sensibilität ausgleichen, bestätigt sich nicht. Die Autoren ergänzen: „[…] mit dem Anstieg der Schulleistung [verbindet sich] auch eine erhöhte Fähigkeit der richtigen Erkennung non-verbaler Bewertungssignale des Lehrers“ (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 81).

5. *„Die Abhängigkeit der Interpretationsfähigkeit vom Bekanntheitsgrad des Lehrers“*

Diese Hypothese lässt sich nur für eine der vier Lehrpersonen nachweisen. Dies könnte damit zusammenhängen, so Diegritz und Rosenbusch, dass es Verhaltensrituale gibt, die überindividuell, also in der ganzen Schule verwendet werden. Das hat zur Folge, dass auch dem Lehrer „fremde“ Schüler*innen die non-verbalen Signale richtig deuten können. Allerdings dürfen diese Signale einen bestimmtes Komplexitätsniveau nicht überschreiten (vgl. ebd.).

6. *„Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Komplexitätsgraden der Sequenzen und Schülerergebnissen“*

Diegritz und Rosenbusch ordnen in ihrem letzten Arbeitsschritt die Sequenzen hierarchisch danach, wie sicher sie von den Schüler*innen interpretiert werden konnten. Aufgrund dieser Hierarchisierung stellen sich vier Faktoren heraus, die in Abhängigkeit zum Interpretationsverhalten der Probanden stehen:

- „Die Interpretation der Schüler*innen wird von der Konvergenz der Elemente der non-verbalen Verhaltenseinheit beeinflusst“
- „Das Interpretationsverhalten ist abhängig von der Deutlichkeit“
- „Verwirrend sind widersprüchliche Mitteilungen“
- „Der letzte Eindruck“ zählt

(Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 81f.)

4.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie von Digritz und Rosenbusch keine signifikanten Aussagen treffen kann. Trotzdem lassen sich Hinweise darauf finden, dass die Fähigkeit non-verbale Signale richtig deuten zu können mit zunehmendem Alter wächst (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 82f.). Meiner Ansicht nach könnte dieser Punkt weiter erforscht werden. Dazu könnten die gleichen Schüler*innen in einer Langzeitstudie über mehrere Jahre getestet werden. Durch die vorgeschlagene Langzeitstudie könnten eventuell signifikante Ergebnisse, zur Weiterentwicklung der Fähigkeit non-verbale Signale zu deuten, gewonnen werden.

Außerdem scheinen Mädchen eine höhere Sensibilität für non-verbale Signale zu haben als Jungen im selben Alter (vgl. ebd.). Interessant wäre es zu untersuchen, ob die Jungen generell weniger Sensibilität für non-verbale Signale aufweisen oder ob dies mit dem Geschlecht der Lehrperson zusammenhängt. Diese These wurde in der vorliegenden Studie nicht beachtet.

Gerade das Interpretieren von Steuerungsgesten fiel den Probanden durchweg leichter, was darauf hinweisen könnte, dass diese überindividuell an den Schulen verwendet werden, bzw. einen Hinweis auf lehrertypisches Verhalten geben (vgl. ebd.). Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf die spezielle Kommunikationsart im Diskursuniversum Unterricht. Um dieses Ergebnis weiter zu erforschen, sind

meiner Meinung nach Untersuchungen nötig, mit regulär beschulten Kindern sowie Kindern, die ausschließlich Homeschooling-Erfahrungen mitbringen. So könnten Beweise für das spezielle Diskursuniversum Unterricht gefunden werden.

Deutlich wurde auch, dass „Konvergenz bzw. Divergenz bei der Dekodierung […] eine große Rolle spielt“. Außerdem ist die Intensität der Signale und der letzte Eindruck einer Sequenz von großer Bedeutung für die erfolgreiche Interpretation (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986, S. 82f.).

5. Bedeutung für den Unterricht

Das fünfte Kapitel dieser Bachelorarbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen non-verbaler Kommunikation auf den Unterricht. Der Unterricht stellt dabei ein spezielles Diskursuniversum dar, in dem eine spezifische Art der Kommunikation stattfindet. Dies soll zunächst geklärt werden. Im Anschluss daran wird die Bedeutung der non-verbalen Kommunikation im und für den Unterricht behandelt, um zum Schluss dieses Kapitels einen Blick auf die Folgen für den Unterricht zu werfen.

5.1 Kommunikation im Unterricht

Im Diskursuniversum Unterricht agieren Lehrer*innen und Schüler*innen miteinander, es herrscht eine spezielle Kommunikation. Da sich die Schüler*innen in einer besonderen Entwicklungsphase befinden, muss die unterrichtliche Kommunikation bestimmte Eigenschaften erfüllen (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 142f.). Diese sind nach Rosenbusch (2004) :

- *Adressatenspezifität*: Das Alter, der Entwicklungsstand, persönliche Eigenschaften und Befindlichkeiten der Schüler*innen müssen in der unterrichtlichen Kommunikation berücksichtigt werden. Das heißt, dass beispielsweise Erstklässler*innen anders angesprochen werden müssen als Schüler*innen der Oberstufe (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 144).

- *Situationsspezifität:* Die gegebene Situation muss berücksichtigt werden. Das heißt alle Handlungen, die sich im Unterricht abspielen, müssen in die Kommunikation miteinbezogen werden. Die Nichtbeachtung der aktuellen

Situation hätte zur Folge, dass das Verhalten im Widerspruch zur Situation stünde. Ein Beispiel für einen solchen Widerspruch ist ein Lächeln des Lehrers, während er schlechte Noten austeilt (vgl. ebd.).

- *Institutionsspezifität:* Institutionsspezifische Kommunikation ist eine Kommunikation, die sich den institutionellen Rahmenbedingungen anpasst. So würde man beispielsweise in einer Kirche anders reden als auf einer Parteiversammlung (vgl. ebd.).

- *Inhalts-/Sachspezifität:* Die vermittelten Inhalte und die Methode, die gewählt wird, um diese zu vermitteln, müssen übereinstimmen. Ein Märchen, das wie eine Gebrauchsanleitung gelesen wird verstößt gegen die Inhaltsspezifität (vgl. ebd.).

Die Kommunikation im Unterricht verfolgt zusätzlich zu den unterschiedlichen Eigenschaften, die sie berücksichtigen muss, auch unterschiedliche Funktionen. Diese benennt Rosenbusch als „die Triade der Grundfunktionen unterrichtlicher Kommunikation“ (Rosenbusch, 2004, S. 145):

1. *„die Übermittlung inhaltlicher Aspekte“*, meint die Vermittlung von Tatsachen oder den Lerninhalt des Unterrichts (ebd.).
2. *„die Übermittlung prozessualer Aspekte“*, meint die organisatorischen Maßnahmen, die einen Unterricht steuern und strukturieren (ebd.).
3. *„die Übermittlung von Beziehungsbotschaften“*, vermittelt werden einerseits die Einschätzungen über die Gefühle und die Stimmung der Beteiligten, andererseits zählt zu dieser Funktion auch die Selbstdarstellung der Lehrer*innen und Schüler*innen (ebd.).

Diese Triade ist an die Einteilung in Inhalts- und Beziehungsaspekt von Watzlawick angelehnt, die in Kapitel 2.1.2 genauer behandelt wurde. Die einzelnen Funktionen der unterrichtlichen Kommunikation treten nicht zwangsläufig getrennt voneinander auf. Wahrscheinlicher ist, dass die Lehrperson mit einer Aussage mehrere Funktionen, beispielsweise unter Zuhilfenahme der non-verbalen Signale, abdecken kann. Dabei orientiert sich die Lehrperson zeitgleich an den Schüler*innen, welche non-verbales Feedback geben (vgl. ebd. S. 152).

Rosenbusch (2004) nennt dieses Phänomen „Polyfunktionalität einer kommunikativen Handlung“, dies wird in Abb. 5 illustriert.

Abbildung 6: Die Polyfunktionalität kommunikativen Handelns (Rosenbusch, 2004, S. 153).

Die Polyfunktionalität kommunikativen Handelns betont die Komplexität unterrichtlicher Kommunikation. Dabei gibt es *konvergente* Botschaften, jene die gleichgerichtet sind. Beispielsweise ein *verbales Lob* und das dazu passende Lächeln.
Oder *divergente Botschaften*, jene die unterschiedliche Inhalte vermitteln (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 154). Diese können in drei Stufen eingeteilt werden:

- *„Interdivergenz“*: Widerspruch zwischen verbalen und non-verbalen Signalen.
- *„Intradivergenz“*: Widerspruch zwischen unterschiedlichen non-verbalen Signalen (z.B. Lächeln während des, zur Drohung, erhobenen Zeigefingers).
- *„Subdivergenz“*: Widerspruch innerhalb des einzelnen Ausdrucksbereichs. (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 154)

Im schulischen Alltag sind die Möglichkeiten differenzierter und vielseitiger Kommunikation, durch die Komplexität dieser und gleichzeitig der Menge der beteiligten Personen, nahezu grenzenlos (vgl. ebd. S. 142f.).

Kommunikationshygiene soll dem entgegenwirken. Sie verfolgt das Ziel möglichst störungsfreie, ökonomische, widerspruchsfreie und verständliche Kommunikation zu ermöglichen. Dazu gilt es die Ebene der Eigenschaften unterrichtlicher Kommunikation (s.o.), die Ebene der Funktionen unterrichtlicher Kommunikation (s.o.) und die folgende Ebene, die instrumentellen Voraussetzungen unterrichtlicher Kommunikation zu beachten (vgl. ebd. S. 143f.).

Die Ebene der instrumentellen Voraussetzungen umfasst drei Bereiche:

1. *Technische Bedingungen* (äußere Situation, störende Außeneinwirkung, Sitzordnung, usw.)
2. *Verbalsprachliche Voraussetzungen* (Artikulation, Verständlichkeit, usw.)
3. *Non-verbale Voraussetzungen* (Lautstärke, Deutlichkeit, Konvergenz zur Verbalsprache, usw.) (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 143f.)

Allerdings gibt es in der Realität keine sterile Interaktion, weswegen man nicht davon ausgehen kann, dass es im Unterricht oder in anderen kommunikativen Situationen nicht zu Missverständnissen kommen kann (vgl. ebd. S. 144f.).

5.2 Bedeutung der non-verbalen Kommunikation im Unterricht

Welche Wirkung hat non-verbale Kommunikation speziell im Diskursuniversum Unterricht?

> *„Der Pädagoge steht […] nicht vor der Wahl, dieses Medium einzusetzen oder nicht, sondern hat nur unterschiedliche Möglichkeiten, sie zu „sprechen“ und bei seinen Schülern zu verstehen“* (Pazzini, 1985, S. 497)

Non-verbale Mitteilungen sind im Austausch zwischen Menschen generell von großer Bedeutung. Daher dürfen sie im pädagogischen Kontext keinesfalls außer Acht gelassen werden (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 141).

Non-verbale Signale können unabhängig von der Situation in der gehandelt wird, selbstständige, das heißt sprachersetzende Funktionen, aber auch sprachbegleitende Funktionen übernehmen. Das Tannenbaumschema von Heinz S. Rosenbusch zeigt auf, welche kommunikativen Aspekte im Unterricht non-verbal und welche zumeist verbal ablaufen (vgl. ebd. S. 149ff.)..

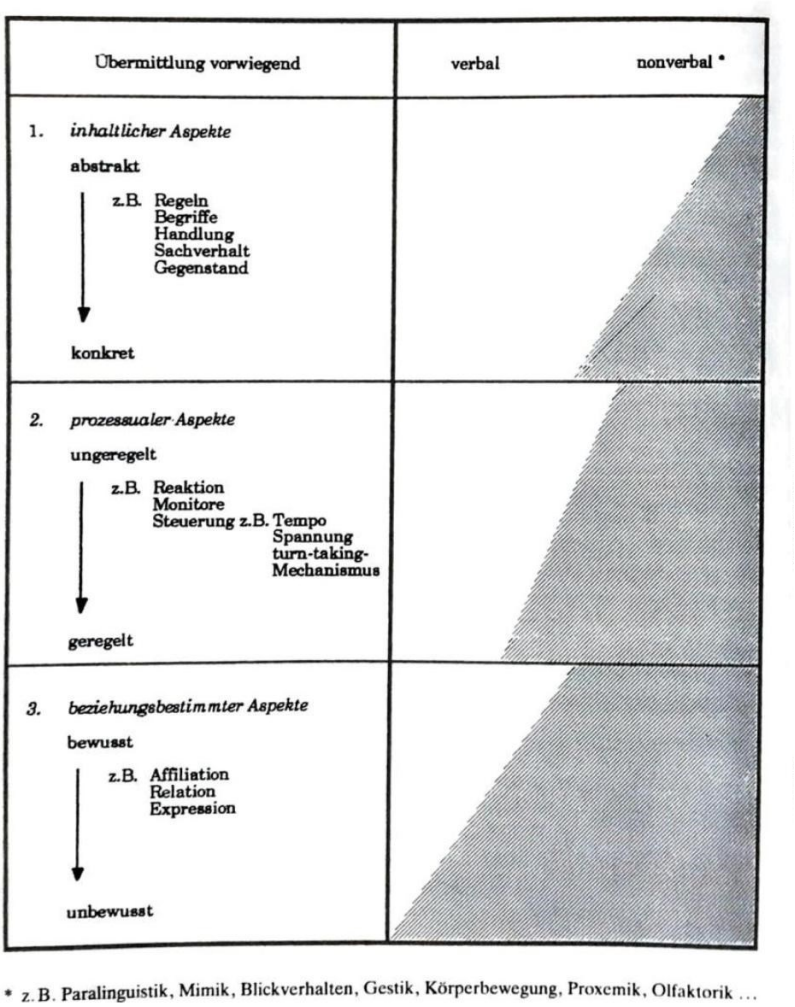

Abbildung 7: Das Tannenbaumschema (Rosenbusch, 2004, S. 150)

Aus diesem Schema geht hervor, dass non-verbale Kommunikationsmittel gerade auf inhaltlicher Ebene an ihre Grenzen stoßen. Dies wurde auch im Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit deutlich.
Um das Beispiel nochmal aufzugreifen ist es schlichtweg nicht möglich, den Satz: „Letzten Monat war ich an der Nordsee“, non-verbal zu vermitteln. Trotzdem können Fakten, die sehr konkret sind, zum Teil non-verbal dargestellt werden. Beispielsweise lassen sich Größen ohne Probleme non-verbal darstellen („Erik ist so groß“→ durch eine Handbewegung wird die Größe veranschaulicht) (vgl. Rosenbusch, 2004, S. 151).

Auf prozessualer Ebene kann schon mehr non-verbal ausgedrückt werden. Besonders wenn die Beteiligten, also Lehrer*innen und Schüler*innen, aufeinander eingespielt sind und Regeln festgelegt und ritualisiert sind, lassen sich diese durch einzelne Gesten nahezu problemlos einsetzen (vgl. ebd.).

In der Beziehungsebene kann die non-verbale Kommunikation punkten. Hier ist es oftmals leichter eine Beziehungsbotschaft mithilfe non-verbaler Mittel zu überbringen, als diese verbal auszudrücken. „Je unbewusster sich Beziehungsbotschaften abspielen, desto ausschließlicher werden non-verbale Signale verwendet“ (Rosenbusch, 2004, S. 151).

Als non-verbale Kommunikationsmittel werden im Unterricht vor allem die Proxemik, die Mimik, der Blickkontakt, die Gestik, die Körperbewegungen, die Körperkontakte und die Paralinguistik eingesetzt. Dabei erfüllen diese Mittel bestimmte Aufgaben. Durch sie kann die Lehrperson die Interaktionsabläufe steuern (Blickkontakt), Äußerungen bewerten (Mimik), Auskünfte über die Beziehung zu den Schüler*innen geben (Proxemik, Körperbewegung), Akzente setzen (Paralinguistik) und auch Dominanz und Hierarchien verdeutlichen (Körperkontakt, Proxemik, Körperbewegung).
Diese Beispiele dienen nur als kurzer Einblick in die unzähligen Möglichkeiten, die es für den Einsatz non-verbaler Kommunikationsmittel gibt (vgl. ebd. 147ff.).

Generell lässt sich sagen, dass sich sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen durch die non-verbale Kommunikation im Unterricht aneinander orientieren können. Dabei können *ökonomisierende Effekte* auftreten, was bedeutet, dass die Beteiligten durch eine korrekte Interpretation der Handlungen direkt auf bestimmte Ereignisse, wie zum Beispiel Unklarheiten, eingehen können und der Unterricht so effektiver gestaltet werden kann (vgl. ebd. 156 f.).

Daneben können auch *humanisierende Effekte* auftreten, was bedeuten würde, dass die Lehrperson schülerorientierter agieren könnte. Durch non-verbale Signale könnte die Lehrperson laut diesem Effekt, die Interessen und Bedürfnisse der Schülerschaft besser erkennen und schneller darauf eingehen (vgl. ebd.).

Der Erfolg von Unterricht ist maßgeblich abhängig von der kommunikativen Wahrnehmungs- und Verarbeitungskompetenz der interagierenden Personen. Sowohl verbale als auch non-verbale Kommunikation wird als Reaktion auf die non-verbale Kommunikation des Gegenübers eingesetzt. Das bedeutet, dass die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, welche zu einem erfolgreichen Unterrichtserleben beiträgt meist unbewusst von den non-verbalen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Scheunpflug, 2004, S. 109f.).

5.3 Folgen für den Unterricht

Als Folgen für den Unterricht sollte sich die Lehrperson zunächst über die Bedeutung der non-verbalen Kommunikation im Klaren werden. Der Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel in Bestrafungs- bzw. Belohnungssituationen kann einen erheblichen Einfluss auf das Verhalten der Schüler*innen haben. Die negative, non-verbale Rückmeldung kann zur Folge haben, dass sich Leistungen und Kreativität verringern, dahingegen können sich diese Eigenschaften bei positiver, non-verbaler Rückmeldung steigern (vgl. Ellgring, 2004, S. 56).

Für Lehrer*innen ist es besonders wichtig, auf individuelle Unterschiede in der Verwendung non-verbaler Kommunikation zu achten. Wie zuvor schon in der Arbeit behandelt, können Unterschiede durch verschiedene Sozialisation entstehen. So kann man eindeutig kulturelle Unterschiede im Kommunikationsverhalten, sowohl verbal als auch non-verbal erkennen (vgl. Caswell & Neill, 1996, S. 34f.).

Diese kulturellen Unterschiede können Lehrer*innen aber nicht nur als Ursache für Missverständnisse betrachten, die sie im besten Fall umgehen sollten. Die kulturelle Verschiedenheit der Beteiligten kann als Chance gesehen werden, sich mögliche Varianten von Verhalten bewusst zu machen und diese ganz gezielt einzusetzen (vgl. Oomen-Welke, 2004, S. 70).

6. Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Bachelorarbeit war es die Fragestellung: „Non-verbale Kommunikation im Unterricht. Welche Voraussetzungen müssen Lehrer*innen und Schüler*innen erfüllen oder gemeinsam erarbeiten, um im Diskursuniversum des Unterrichts nonverbal handeln und deuten zu können?“ zu klären.

Dafür wurde sich in den verschiedenen Kapiteln damit auseinandergesetzt, was Kommunikation ist. Der Begriff Diskursuniversum wurde geklärt und die Bedeutung der Sozialisation wurde hierfür miteinbezogen. Der Forschungsstand wurde berücksichtigt und das spezielle Diskursuniversum Unterricht wurde beleuchtet.

Unter Kommunikation ist eine „gerichtete Informationsübertragung“ von einem „Sendersystem“ an ein „Empfängersystem“ zu verstehen. Der Ablauf dieses

Prozesses wurde durch verschiedene Kommunikationsmodelle verdeutlicht (vgl. Ellgring, 2004, S. 196).

Die Information kann verbal oder auch non-verbal vermittelt werden. Die Grunddimensionen für die non-verbale Kommunikation sind dabei die Mimik, Gestik, Kinesik und Proxemik (vgl. Heilmann, 2009, S. 53). Trotzdem sollten auch die weiteren Dimensionen, wie das Blickverhalten, der Körperkontakt, die Paralinguistik und die Olfaktorik nicht außer Acht gelassen werden.

Das Interpretative Paradigma macht Aussagen über die menschliche Interaktion. Dabei wurde in dieser Arbeit ein Augenmerk auf den menschlichen Symbolgebrauch und somit den Symbolischen Interaktionismus gelegt. Die Symbole, wie zum Beispiel die Sprache oder non-verbale Kommunikationsmittel, übernimmt ein Mensch aus seinem Diskursuniversum. Um sie allerdings adäquat anwenden und deuten zu können, wird die Interaktion mit anderen Menschen benötigt. In dieser Interaktion werden die Bedeutungszuweisungen und Ausprägungen der Symbole überprüft (vgl. Keller, 2012, S. 95ff.).

Der Forschungsstand der non-verbalen Kommunikation im Unterricht ist ernüchternd. Es lassen sich kaum Studien zur Nutzung und Interpretation non-verbaler Signale im Unterricht finden. Außerdem sind die Aussagen, die diese Untersuchungen treffen können, meist nicht signifikant. Trotzdem lassen sich Trends, im Hinblick auf die Abhängigkeit der Interpretationsfähigkeit vom Alter und vom Geschlecht der Probanden, erkennen. Aufgrund der Wichtigkeit dieses Themas, sollte dringend daran weitergeforscht werden (vgl. Diegritz & Rosenbusch, 1986).

Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. Sie verfolgt im Unterricht spezielle Funktionen und muss sich auch besonderen Herausforderungen stellen. Auch der non-verbalen Kommunikation im Unterricht wird eine besondere Rolle zuteil. Durch non-verbale Signale können sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen Aussagen bewerten und so unbewusstes Feedback geben, welches sowohl motivierend als auch demotivierend sein kann (vgl. Rosenbusch, 2004).

Abschließend soll nun noch geklärt werden, welche Voraussetzungen Schüler*innen und Lehrer*innen brauchen, um im Unterricht non-verbal deuten und handeln zu können.

Sowohl auf Schüler*innen- als auch auf Lehrer*innen-Seite spielt die Sozialisation der Individuen eine besondere Rolle. Sie ist für die Verwendung bestimmter Ausdrücke oder Signale verantwortlich.
Wichtig dabei ist zu beachten, dass dieser Symbolgebrauch dynamisch ist. Das heißt in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, können die Symbole, welche für den Unterricht von Bedeutung sind, geklärt, bewertet und auch verändert werden. So entsteht ein spezielles Diskursuniversum, in dem jeder der Beteiligten die Bedeutung der jeweiligen Symbole kennt und diese adäquat verwenden und interpretieren kann.

Ich bin durch die Arbeit an dieser Bachelorarbeit zu der Überzeugung gekommen, dass dem Gebiet der non-verbalen Kommunikation im Unterricht noch eine größere Bedeutung zuteilwerden sollte. Meiner Meinung nach könnten viele Diskrepanzen, die im Unterricht entstehen durch eine genauere Betrachtung der non-verbalen Kommunikationsabläufe beseitigt werden. Dafür sollte der non-verbalen Kommunikation sowohl im Unterricht als auch in der Lehrerbildung und in der Unterrichtsforschung mehr Aufmerksamkeit zugeschrieben werden.

Anlehnend an die Studie von Diegritz und Rosenbusch (Kapitel 4) könnten weitere Studien zur non-verbalen Kommunikation durchgeführt werden. Hierbei könnte die Fähigkeit der Deutung non-verbaler Signale von Grundschüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen der Mittelstufe untersucht werden. Eine weitere Möglichkeit wäre es zu untersuchen, inwiefern das Geschlecht bei der Deutung non-verbaler Signale eine Rolle spielt. Dabei könnte das Geschlecht der Schüler*innen, wie in der Studie von Diegritz und Rosenbusch, betrachtet werden. Zudem könnte betrachtet werden, ob sich die Kompetenz verändert, wenn das Geschlecht der Lehrpersonen und Testpersonen übereinstimmt oder nicht.

7. Literaturverzeichnis

"Axiom" in Duden online. (20. Juni 2020). Von https://www.duden.de/node/11843/revision/11870 abgerufen

"Kommunikation" in Duden online. (16. Juni 2020). Von https://www.duden.de/node/81415/revision/81451 abgerufen

"Mimik" in Duden online. (06. Juli 2020). Von https://www.duden.de/node/97134/revision/97170 abgerufen

"Paradigma" in Duden online. (15. 07 2020). Von https://www.duden.de/node/108180/revision/241795 abgerufen

Argyle, M. (2013). *Körpersprache & Kommunikation. Nonverbaler Ausdruck und Soziale Interaktion. 10. überarbeitete Neuauflage.* Paderborn: Junfermann Verlag.

Blumer, H. (1981). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In A. B. (hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Caswell, C., & Neill, S. (1996). *Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung.* Münster: Daedalus Verlag Joachim Herbst.

Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (1986). Wie Schüler die Körpersprache des Lehrers lesen. In H. S. Rosenbusch, & O. Schober, *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation.* (S. 73-83). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Bücherei Schneider.

dpa. (02. Juli 2020). *Andere Länder, andere Küsse - so knutscht die Welt (2014)*. Von Focus online: https://www.focus.de/familie/gesellschaft-bussi-bussi-internationaler-tag-des-kusses_id_3963746.html abgerufen

Ellgring, H. (1983). Kommunikation. In D. Frey, & S. G. (Hrsg.), *Sozialpsychologie- eIn Handbuch in Schlüsselbegriffen.* (S. 196-203). München: Urban & Schwarzenberg.

Ellgring, H. (2004). Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In H. S. Rosenbusch, & O. Schober, *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarbeitete Auflage* (S. 7-67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Galloway, C. M. (1972). *Analysis of theories and research in nonverbal communication.* Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

Hall, E. T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology 9*, S. 83-108.

Heidemann, R. (2007). *Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. 8. Auflage.* Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co.

Heilmann, C. M. (2009). *Körpersprache richtig verstehen und einsetzen.* München: Ernst Reinhardt, GmbH &Co. KG, Verlag.

Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Klinzing, H. G. (1984). Expressives nichtverbales Lehrerverhalten im Unterricht: Ein Forschungsbericht. *Unterrichtswissenschaft; Nr. 4*, S. 308-319.

König, E. (1991). Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik. In D. Hoffmann, *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft* (S. 49-63). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kramer, M. (2019). *Aufstellungsarbeit im Klassenzimmer. Nonverbale Kommunikationssysteme- ein stiller Paradigmenwechsel. 1. Auflage.* Seelze: Kallmeyer in Verbingung mit Klett. Friedrich Verlag GmbH.

Kuhn, T. (2009). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Auflage.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lamnek, & Krell. (2016). *Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage.* Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Matthes, J. (1980). *Einführung in das Studium der Soziologie. 3. Auflage.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mead, G. H. (1969). *Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von Anselm Strauss.* Neuwied: Luchterhand.

Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Hrsg. von C.W. Morris.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nolan, M. J. (1975). The relationship between verbal and nonverbal communication. In G. J. Hanneman, & W. McEwen, *Communication and Behavior* (S. 101). Reading Mass.: Addison-Wesley.

Oomen-Welke, I. (2004). Körpersprachen und Extrasprachliches verschiedener Kulturen in der Welt, Schule und Unterricht. In H. S. Rosenbusch, & O. Schober, *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarbeitete Auflage* (S. 68-98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Pazzini, K.-J. (1985). Körpersprache. In D. Lenzen, *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Band 3* (S. 497-500). Stuttgart: Klett Verlag.

Prof. Dr. Keller, R. (2012). *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Röhner, J., & Schütz, A. (2016). *Psychologie der Kommunikation. 2. Auflage.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rosenbusch, H. S. (2004). Nonverbale Kommunikation im Unterricht - Die stille Sprache im Klassenzimmer. In H. S. Rosenbusch, & O. Schober, *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarbeitete Auflage* (S. 138-176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Scherer, K. R. (1977). Die Funktionen des nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In D. W. (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S. 275-297). Hamburg: Buske.

Scheunpflug, A. (2004). Nonverbale Kommunikation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In H. S. Rosenbusch, & O. Schober, *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarbeitete Auflage* (S. 99-121). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Schiller, F. v. (1793). Über Anmut und Würde. *Werke*. Leipzig/Wien: J. Belllermann.

Schulz von Thun, F., Zach, K., & Zoller, K. (2012). *Miteinander reden von A bis Z : Lexikon der Kommunikationspsychologie.* Reinbeck bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag.

Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication.* University of Illinois Press: Urbana Champain.

Smith, H. A. (Fall 1979). Nonverbal Communication in Teaching. *Review of Educational Research; Vol. 49, No. 4*, S. 631-672.

Thun, F. S. (1981). *Miteinander reden 1 - Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Wallbott, H. G. (1984). Nichtverbale Kommunikationsforschung: Berufnde, Probleme und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft; Nr. 4*, S. 295-307.

Watzlawick, P. (1969). *Menschliche Kommunikation.* Bern: Huber.

Watzlawick, P. (2000). *Anleitung zum Unglücklichsein. 21. unveränderte Auflage.* München: Piper.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Auflage.* Bern: Hans Huber.

Zahra, A. (2011). *Nonverbale Komponenten der Bedeutungsklärug in Fremdsprachen-Tandems.* München: IUDICIUM Verlag GmbH.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sender-Empfänger- Modell nach Shannon und Weaver (Röhner & Schütz, 2016, S. 22)..... 7
Abbildung 2: Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (Schulz von Thun, Zach, & Zoller, 2012, S. 115)..... 12
Abbildung 3: Der "vieröhrige" Empfänger (Schulz von Thun, Zach, & Zoller, 2012, S. 238)..... 13
Abbildung 4: Funktionale Aspekte non-verbalen Verhaltens. (Ellgring, 2004, S. 16)..... 17
Abbildung 5: Linsenmodell non-verbaler Kommunikation (Ellgring, 2004, S. 21) 19
Abbildung 6: Die Polyfunktionalität kommunikativen Handelns (Rosenbusch, 2004, S. 153)..... 42
Abbildung 7: Das Tannenbaumschema (Rosenbusch, 2004, S. 150)..... 44

9. Eigenständigkeitserklärung

gemäß § 22 Abs. 11

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmitteln benutzt, alle wörtlichen oder sinngemäß übernommenen Textstellen, als solche kenntlich gemacht und dieselbe Arbeit oder wesentliche Teile nicht bereits anderweitig als Prüfungsleistung verwendet habe.

Datum _____ Unterschrift _____

Sandra Dering

10. Anhang

10.1 Inhalt der Daten-CD