pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rosenbusch, Heinz S.

Zur Funktion nonverbaler Kommunikation im Unterricht

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 1, S. 42-54

Quellenangabe/ Reference:
Rosenbusch, Heinz S.: Zur Funktion nonverbaler Kommunikation im Unterricht - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 1, S. 42-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295630 - DOI: 10.25656/01:29563

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295630
https://doi.org/10.25656/01:29563

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Heinz S. Rosenbusch

Zur Funktion nonverbaler Kommunikation im Unterricht[1]

Die bisherige Darstellung nonverbaler Kommunikationsmodalitäten erfolgte fast ausschließlich nach dem Schema der Wahrnehmungskanäle. Diese technische Sichtweise brachte auch eine isolierte Behandlung einzelner Phänomene mit sich, die das Ganze der Kommunikation außer acht ließ. Sinnvoller dürfte es sein, von den Funktionen nonverbaler Kommunikationssignale im Unterricht auszugehen. Die Einteilung einer Triade unterrichtlicher Grundfunktionen kann helfen, die Komplexität der Unterrichtskommunikation zu erkennen. Die Frage ist nun, welche Funktionen durch verbale und nonverbale Kommunikationsmodalitäten wahrgenommen werden. Also: wo sind verbale und wo sind nonverbale Aspekte einbezogen? Einen schematischen Niederschlag finden diese Überlegungen im „Tannenbaum-Schema", welches tendenziell die Anteilstendenzen der Kommunikationsmodalitäten aufzeigt.

The function of nonverbal communication in the classroom

Previous presentations of the modalities of nonverbal communication followed almost exclusively the scheme of the channels of perception. This technical perspective led to an isolated treatment of individual phenomena which left out of consideration the whole of communication. It should make more sense to begin with the functions of the signals of nonverbal communication in the classroom. So a triad of basic classroom functions can help to distinguish the complexity of classroom communication. The question is, which functions are fulfilled by modalities of verbal and nonverbal communication, that is where are verbal and where are nonverbal aspect involved. The schematic representation of these considerations is found in the „Tannenbaumschema" („Christmas-tree-scheme") which shows the tendencies of the proportional role of the modalities of communication.

Stellen Sie sich folgende Situation vor:
Sie stehen als Lehrer vor einer Klasse und sollen in wenigen Augenblicken den Unterricht aufnehmen. Das Klassenzimmer ist jedoch so verändert, daß weder Sie einen Schüler sehen, noch die Schüler sie visuell wahrnehmen können. Nun beginnen Sie den Unterricht, dabei bleiben Sie unbeweglich am gleichen Punkt, ebenso die Schüler. Ihre Stimme und die Stimmen der Schüler werden zudem so gefiltert, daß nur die gleichmäßige, völlige emotionsfreie Produktion von Worten vernehmbar ist.

Wir haben eine Unterrichtssituation, in der nur verbale Sprache eine Rolle spielt – eine Vorstellung, die heute fast allen Konzepten von Unterricht und Unterrichtsanalyse zugrundeliegt. An diesem Beispiel wird die Wichtigkeit nonverbaler Kommunikationssignale durch die Ausblendung, z.B. des visuellen Wahrnehmungskanals – wie auch der Paralinguistik (also stimmlicher Variationen) – drastisch erkennbar. So werden Melden und Aufrufen in der üblichen Form – etwa durch Handzeichen – nicht möglich. Der Lehrer wäre zwar in der Lage, sachliche Informationen zu liefern, könnte aber nicht, z.B. aus der Mimik der Kinder, ablesen, wie diese Informationen aufgenommen werden. Die Schüler wiederum könnten sich äußern, sähen aber nicht, was der Lehrer von ihnen und ihrem Beitrag hält, da sein Gesichtsausdruck nichts erkennen läßt und der Klang der Stimme nichts verrät. Wir erkennen folgendes:

1. Mit dem Wegfall seines nonverbalen Kommunikationsrepertoires (also aller Möglichkeiten der Übermittlung von Informationen außer der verbalen) ver-

liert der Lehrer die Möglichkeit der vielseitigen Präsentation von Informationen – z.B. mimisch und gestisch illustrierte verbale oder auch nur nonverbale. Er würde lediglich wie ein unbeweglicher Tagesschausprecher – quasi ohne Punkt und Komma – Worte produzieren.

2. Lehrer und Schüler haben nicht die Möglichkeit der permanenten Orientierung – d.h. sie können nicht z.B. aus der Klangfarbe der Stimme, der Mimik oder Körperhaltung des Gegenübers kontinuierliche Informationen entnehmen, die für das Verständnis des kommunikativen Kontextes unerläßlich sind.
3. Vielseitige Präsentation und permanente Orientierung sind zwei Aspekte nonverbaler Kommunikation. Diese wiederum läuft auf unterschiedlichen Ebenen.

1. Die Triade der Grundfunktionen unterrichtlicher Kommunikation

Nehmen wir einige Sätze, die Lehrer oder Schüler im Unterricht gesprochen haben könnten:

a) „Der Wal ist ein Säugetier." „Christoph Columbus gilt bei vielen als der Entdecker Amerikas." „Am 16. ist Schulaufgabe." „Wie heißt die Hausaufgabe für morgen?" „Ludwig van Beethoven komponierte die IX. Symphonie."
b) „Setzt euch bitte in Gruppenform." „Bitte, seid ruhig." „Paßt doch besser auf." „Komm bitte heraus an die Tafel." „Laß bitte Hans ausreden." „Du hast das Wort." „Seht an die Tafel."
c) „Ich bin auf dich wütend," „Ich freue mich über deine Arbeit." „Ich fühle mich sehr wohl." „Deine Antwort amüsiert mich." „Ich habe Angst vor Ihnen." „Sie interessieren mich nicht im geringsten." „Ich vergöttere Sie."

In diesen Beispielen aus dem Unterricht können wir drei Gruppen von Äußerungen im Unterrichtsprozeß erkennen. Im ersten Bereich geht es vor allen Dingen darum, eine Tatsache, einen Lernstoff mitzuteilen oder direkt auf eine derartige Tatsache oder auf einen Wissensstoff hinzuweisen. Bei b) geht es vor allen Dingen um die Regelung von Interaktionsprozessen bzw. organisatorische Maßnahmen, d.h. es sind nicht Unterrichtsinhalte das Ziel der aktuellen Äußerung, sondern modale Prozesse, die unabhängig von bestimmten Unterrichtsstoffen erfolgen könnten. Im dritten Bereich (c) geht es weder um Lehrstoffe noch um Aspekte der Regulierung der Interaktion, sondern um Einschätzungen von Personen, Äußerungen zu Stimmungen, Gefühlen, besonders im Hinblick auf die Interaktionspartner sowie Selbstdarstellungen (s. auch die Gruppe der Evaluativa bei *Diegritz/Rosenbusch* 1977, 48ff.).
Es lassen sich also im groben drei Funktionen unterrichtlicher Kommunikation unterscheiden:

1. die Übermittlung inhaltlicher Aspekte,
2. die Übermittlung prozessualer Aspekte,
3. die Übermittlung von Beziehungsbotschaften.

Diese triadische Einteilung ist in keiner Weise spektakulär. Sie lehnt sich an die Trennung jeder Kommunikation in Inhalts- und Beziehungsaspekt durch *Watzlawick/Beavin/Jackson* 1974 an und berücksichtigt die Zweiteilung des deutschen

Erziehungswissenschaftlers *Winnefeld,* der in unterrichtlicher Kommunikation „stofftragende Tendenzen" und „verlaufsgestaltende Tendenzen" unterschied (*Winnefeld* 1967). Während *Winnefelds* Kategorie der „stofftragenden Tendenzen" dem Inhaltsaspekt nach *Watzlawick, Beavin und Jackson* in etwa entspricht, befaßt sich der zweite Aspekt mit Verfahren der Regulierung der Interaktion. Er fehlt bei *Watzlawick u.a.,* weil diese sich vor allem auf dyadische Kommunikation bezogen, bei der die Regulierung des Kommunikationsablaufes unproblematisch ist. Anders ist die Situation allerdings im Unterricht. Hier interagieren bis zu 30

Übersicht über Grundfunktionen unterrichtlicher Kommunikation

Übermittlung vorwiegend	verbal	nonverbal *)
1. inhaltl. Aspekte abstrakt z.B. Regeln, Begriffe, Handlung, Sachverhalt, Gegenstand konkret		
2. prozessuale Aspekte ungeregelt z.B. Reaktion, Monitore, Steuerung, z.B. Tempo, Spannung, turn-taking-Mechanismus geregelt		
3. beziehungsbestimmte Aspekte bewußt z.B. Affiliation, Relation, Expression unbewußt		

*) z.B. Paralinguistik
Mimik
Blickkontakt
Gestik
Körperb.
Proxemik
Körperkontakt

Menschen. Ohne eine Regelung wäre eine geordnete Interaktion zwangsläufig unmöglich. *Winnefeld* nannte diesen Aspekt im ähnlichen Sinne „verlaufsgestaltende Tendenz". Die dritte Funktion, die Übermittlung von Beziehungsbotschaften, handelt von der Art und Weise, wie der Sender diese Information verstanden haben will und teilt mit, wie Interaktionspartner ihr Verhältnis zu anderen und zu sich selbst sehen. Diese Kategorie fehlt bei *Winnefeld.*

Wenn wir nun die oben unter a), b) und c) angegebenen Sätze noch einmal Revue passieren lassen und überlegen, in welcher Form diese Aussagen vor allen Dingen gemacht werden, so können wir heuristisch darstellen, welche Kommunikationsmodalitäten auf den verschiedenen Funktionsebenen vorherrschen. Die Übersicht zeigt in der Zeile auf der rechten Seite die unterschiedlichen Kommunikationsmodalitäten einschließlich der verbalen. Damit soll angedeutet werden, daß ein sinnvolles Verständnis von verbaler und nonverbaler Kommunikation nur im Gesamtkontext möglich sein dürfte. Daß dabei auch Außenkriterien, wie gesellschaftliche, schulspezifische und aktuelle soziale Aspekte mit einzubeziehen sind, soll hier ausdrücklich erwähnt werden.

Auf der linken Seite ist die Triade der Grundfunktionen unterrichtlicher Kommunikation, nämlich die Übermittlung inhaltlicher, prozessualer und beziehungsbestimmter Aspekte angeführt nebst einigen beispielhaften Unterpunkten. Die Punkte unter 1. bedürfen kaum einer weiteren Erklärung, sie sind alltagssprachlich zu verstehen. Reaktion (unter 2.) meint die konkrete Reaktion auf eine Äußerung des Partners, die in drei Typen auftreten kann:

1. Signale der Aufmerksamkeit (Mitteilung, daß man zuhört – Blickkontakt),
2. Signale des Verstehens (Mitteilung, daß man eine Äußerung verstanden hat – Kopfnicken, verständnisvolles Lächeln – oder nicht verstanden hat: hochgezogene Augenbrauen),
3. Signale der Bewertung (zustimmendes Nicken, ablehnendes Kopfschütteln, unentschiedenes Achselzucken). (Vgl. *Scherer/Wallbott* 1979).

Monitore dienen der Regulierung oder Korrektur abweichenden Verhaltens und sollen einen geregelten Ablauf sichern. Sie können von einem kurzen Blickaustausch bis zu expliziter Mahnung oder Warnung reichen (vgl. *Scheflen* 1976). Steuerung umschließt eine qualitative Veränderung des Kommunikationsprozesses durch Variierung des Tempos, Erzeugen von Spannung, z.B. durch paralinguistische, mimische, gestische und verbale Möglichkeiten. Der turn-taking-Mechanismus meint die meist eingespielten Regeln der verschiedenen Art des Meldens, Drannehmens, Wortergreifens etc. Affiliation bedeutet allgemein die Schaffung oder Aufrechterhaltung von Sozialbindungen. Es handelt sich dabei um eine Art Werbeverhalten, das in der Unterrichtssituation bei Lehrer und Schülern eine Rolle spielen kann (z.B. Lächeln, Zunicken) (vgl. *Scheflen* 1976). Relation spiegelt die Beziehung im engeren Sinn zwischen Interagierenden wider. Dabei spielen die Dimensionen Sympathie und Status eine Rolle. Expression liefert den Ausdruck von Persönlichkeitsdispositionen, also eine Art Selbstdarstellung eines Interaktionspartners (z.B. Ausdruck von Angst, Trauer, Freude).

Einige knappe Anmerkungen zu den Kommunikationsmodalitäten (ausführlicher s. *Argyle* 1979; *Scherer/Wallbott* 1979; *Scheflen* 1976; *Heinemann* 1976; *Reinert/Thiele* 1977; *Danziger* 1977; *Kendon* 1981; *Knapp* 1980): Paralinguistik (also Lautstärke, Stimmhöhe, Pausen, Sprechtempo usw.) ist eine entscheidend wichtige Verstehenshilfe für verbale Äußerungen. So kann, wie *Watzlawick, Beavin und Jackson* mitteilen, der Satz „Glauben Sie, daß das genügt?" fünf verschiedene Bedeutungen haben, je nachdem wie er ausgesprochen wird. Die syntaktische Form einer Bitte kann durch scharfe Intonation die Funktion einer Drohung erhalten. Mimisch werden vor allen Dingen Gefühlszustände mitgeteilt (Weinen, Lachen, Angst; vgl. dazu *Ekman* 1981). Die Mimik des Lehrers ist für Schüler auch ein Indikator z.B. für die Bewertung ihrer Äußerungen, umgekehrt auch für Lehrer.
Der Blickkontakt nimmt in der schulischen Interaktion eine zentrale Rolle ein. Das Auge ist (neben der Haut) das einzige Sinnesorgan, das gleichzeitig senden und empfangen kann. Durch den Blickkontakt können Beziehungen individuell zu einzelnen Schülern in Form von Affiliationen oder auch Monitoren hergestellt werden. Für die Regelung der Interaktionsabläufe ist der Blickkontakt von großer Bedeutung; auch die Gestik muß hier genannt werden (Melden der Schüler, Zeigen auf den Schüler, der drankommt). Wichtig ist die Gestik auch zur Selbstdarstellung (vgl. *Wallbott* 1982).
Die Körperbewegung dient im allgemeinen der Selbstdarstellung oder gibt Aufschluß über das Verhältnis zwischen Interaktionspartnern. Synchrone Übereinstimmung kann Harmonie, konträre Körperorientierung Ablehnung signalisieren. Das Verhalten im Raum (Proxemik) kann Beziehungen zwischen kommunizierenden Personen verdeutlichen. Ab einer gewissen Nähe (nach *Argyle* weniger als 50 cm) reagieren Menschen mit Erhöhung des Hautwiderstandes und Erregung.
Für Kinder ist es nicht immer eine Wohltat, wenn sich z.B. der Lehrer unvermittelt an ihren Platz setzt.
Körperkontakte können besonders bei jüngeren Schülern als Zeichen der Fürsorge, Kameradschaftlichkeit oder des Schutzes (Lehrer legt Arm auf die Schulter des Schülers) dienen (punitive Körperkontakte, wie sie in der Vergangenheit üblich waren, möchte ich in diesem Zusammenhang nicht eigens hervorheben).

2. Das Tannenbaumschema der verbalen und nonverbalen Kommunikationsmodalitäten

Zu fragen ist nun, welche Funktionen (inhaltlich, prozessual und beziehungsbestimmt) durch verbale und nonverbale Kommunikationsmodalitäten erfüllt werden; d.h. wo spielen verbale bzw. nonverbale Anteile eine Rolle. Dabei sollten wir uns an den eingangs genannten fiktiven Versuch zurückerinnern. Man kann sicher davon ausgehen, daß Inhalte vorwiegend verbal übermittelt werden (s. unter a), und zwar um so mehr, je abstrakter sie sind. So wären z.B. Regeln und metakommunikative Reflexionen nonverbal unmöglich darzustellen, ebenso historische Ereignisse. Dies ist nur verbal zu leisten. Je konkreter Sachverhalte sind, um so mehr

ist es möglich, auch nonverbal inhaltliche Mitteilungen zu vermitteln. Beispiel: Deutsche Schäferhunde werden etwa so groß (der Lehrer zeigt die Höhenangabe mit der Hand über dem Boden und deutet damit das Stockmaß eines deutschen Schäferhundes an). Prozessuale Aspekte des Unterrichts können dagegen weitgehend nonverbal geregelt werden, z.B. durch Blickaustausch, Handzeichen, Aufstehen, Abwinken, ermunterndes Zunicken usw. Je besser Lehrer und Schulklasse aufeinander eingespielt sind, d.h. je mehr regulative Vorgänge bereits ritualisiert und formalisiert sind, desto mehr genügen normalerweise nonverbale Signale, um bestimmte Vorgänge auszulösen; d.h. wenn eine Regelung oder Formalisierung der interaktiven Vorgänge im Unterricht eingeführt ist, können diese im großen Ausmaße nonverbal vermittelt werden. Man könnte sagen, daß der Stellenwert nonverbaler Signale abhängt von der Dauer der Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern sowie von der gegenseitigen Verstehensqualität. Die Beziehungsbotschaften im Unterricht werden überwiegend nonverbal ausgetauscht (vgl. zur Inhalts- und Beziehungsproblematik die pragmatischen metakommunikativen Axiome von *Watzlawick/Beavin/Jackson* 1974). Freude, Begeisterung, Zuneigung, Angst, werden relativ selten verbalisiert, spiegeln sich jedoch häufig in der Mimik, Gestik und Paralinguistik von Schülern und Lehrern wider. Man kann sagen, je bewußter ein Interaktionspartner seine Beziehungen dokumentiert, desto häufiger wird er sich neben nonverbaler auch verbaler Signale bedienen. Je unbewußter sich Beziehungsbotschaften abspielen, desto ausschließlicher werden nonverbale Signale verwendet. Diese Überlegung ist unschwer logisch zu erklären. Jede Verbalisierung, auch die von Gefühlen, setzt einen bestimmten Grad an Bewußtheit voraus. Kaum dürfte es geschehen, daß Menschen unbewußt verbalisieren. Eine Ausnahme mag das Sprechen in Träumen darstellen (vgl. dazu auch *Buck,* der zwischen spontaner und symbolischer nonverbaler Kommunikation unterscheidet und dafür biologische Grundlagen – Spezifik der Gehirnhälften – heranzieht, *Buck* 1982, 29ff.; oder *Saarni,* die Anhaltspunkte dafür gefunden hat, daß einfache Affekte biologisch mit bestimmten nonverbalen Ausdrücken verdrahtet seien und so unmittelbar wirksam würden, *Saarni* 1982, 130ff.).

Wenn wir die o. g. Überlegungen in unserer Abbildung 1 grafisch darstellen wollten, so ergäbe sich im Hinblick auf die Verteilung verbaler und nonverbaler Kommunikationselemente je nach Art der Darstellung ein schematisierter halber oder ganzer Tannenbaum mit drei Ästen: Auf jeder der drei Ebenen erhöht sich der jeweilige Anteil der nonverbalen Äußerungen von oben nach unten (Ebene 1 abstrakt → konkret, Ebene 2 von ungeregelt → geregelt, Ebene 3 von bewußt → unbewußt). Auf der anderen Seite steigert sich der Anteil nonverbaler Kommunikationssignale an der Gesamtkommunikation von der Inhalts- über die Prozeßregelungsebene bis zur Ebene der Vermittlung von Beziehungsbotschaften insgesamt, so daß das o.g. Schema ohne viel Fantansie erkennbar wird. Diese tendenzielle Manifestation der Modalitätsanteile von Kommunikation kann – das sei ausdrücklich vermerkt – nur eine heuristische Hilfskonstruktion sein. Es ist methodologisch heute noch nicht möglich – wird auch aller Voraussicht nach niemals möglich sein – das Gesamt nonverbaler Äußerungen exakt zu erfassen, sinnvoll zu quantifizieren

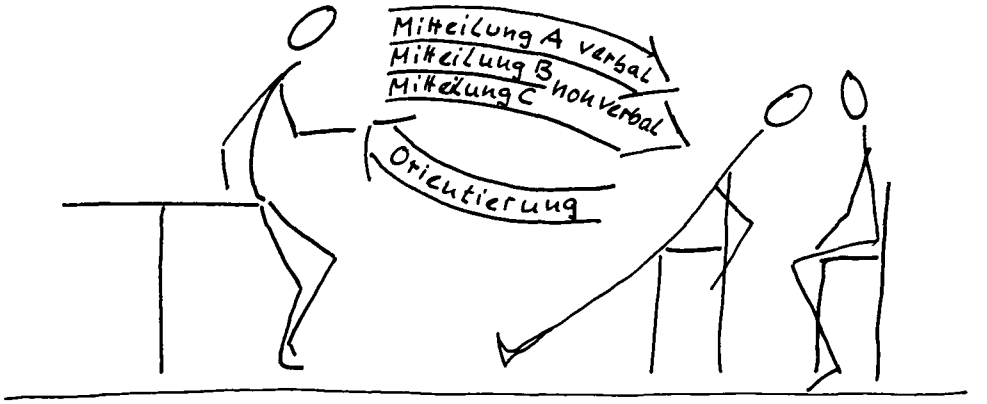
und abschließend zu beurteilen, daß keine offenen Fragen mehr bleiben (zum Methodenproblem *Scherer* in: *Koolwijk/Wieken-Mayser* 1974 66–109; *Diegritz/Rosenbusch* 1977 30ff.; *Wallbott* 1982 47–91). Außerdem ist darauf hinzuweisen, daß der genaue Umriß des „Tannenbaumes" abhängt z.B. von der Charakteristik des Unterrichtsstoffes, der Altersstufe der Schüler, subjektiven Eigenheiten der Interaktionspartner, dem sozialen Kontext, dies zeigten unsere Unterrichtsanalysen mit aller Deutlichkeit.
Die Haltbarkeit der Tendenz des Schemas wurde auch durch weitere Untersuchungen bestärkt. So zeigte sich bei wahrnehmungseingeschränkten Kindern (Klassen von Blinden) folgendes: Dadurch, daß bei blinden Kindern der visuelle Wahrnehmungskanal ausfällt, können körpersprachliche Steuerungssignale, die vor allen Dingen über den visuellen Wahrnehmungskanal aufgenommen werden (Deuten, Zeigen, Blickkontakt etc.), nicht erfolgen. Es ist deshalb schwierig, in einer geregelten Art Interaktionsprozesse im Plenum der Klasse durchzuführen. Dies führt zu der Konsequenz, daß nur sehr kleine Gruppen gleichzeitig interagieren können und außerdem das Interaktionsgeschehen durch die (sehende) Lehrerin organisiert werden muß (s. auch *Diegritz/Rosenbusch* 1977, 30ff.). Auch Versuche, in denen Lehrer aufgefordert wurden, möglichst ohne nonverbale Kommunikationsanteile zu unterrichten, ergaben wichtige Anhaltspunkte über die Funktion nonverbaler Signale, die in dem Schema untergebracht werden konnten. So wurde besonders die defizitäre Regulierungs- und Beziehungsfunktion registriert. Nach einer kürzeren Phase strafferen Unterrichts stellte sich bald Unsicherheit ein, die zu Unruhe, Durcheinanderreden und Umherlaufen der Schüler führte. Nebenbei bemerkt sind prozeßregelnde Interaktionsaspekte nicht nur im Frontal- oder Klassenunterricht vorfindbar, sondern auch im Gruppenunterricht, wo Schüler relativ autonom miteinander interagieren.

3. Die Polyfunktionalität kommunikativen Handelns im Unterricht

Lassen Sie uns wieder mit einem Beispiel beginnen: Der Lehrer spricht in die Klasse (freundliches Gesicht, Blick auf die Schüler): „Bamberg wird auch fränkisches Rom genannt."
Dieser Satz hat, wie nahezu jede Äußerung im Unterricht mehrere kommunikative Funktionen zugleich, nämlich

1. Übermittlung eines Inhalts: ich teile die Tatsache mit, daß die Stadt Bamberg auch als fränkisches Rom bezeichnet wird (A);
2. Prozeßregelung: ich wünsche, daß ihr besser auf den Sprecher achten sollt (Anheben der Stimme bei „auch", Pause zwischen „auch" und „fränkisches Rom") (B);
3. Übermittlung einer Beziehungsbotschaft: ich teile euch mit, daß ich euch sympathisch finde (freundliche Mimik, Blick zu den Schülern (C).

Es ist möglich, daß der Lehrer zu gleicher Zeit drei unterschiedliche Botschaften übermittelt und sich dabei an den Schülern orientiert. Grafisch sähe das so aus:



Auf verschiedenen Wegen wird verschiedenes signalisiert: A, B und C sind in unserem Beispiel unterschiedlich, d.h., daß in diesem Fall verbale, paralinguistische und körpersprachliche Informationen nicht gleichlaufend sind, sondern voneinander geschiedene Intentionen ausdrücken, nämlich

1. die Mitteilung eines Schulwissens,
2. Ersuchen um Aufmerksamkeit für den Sprecher und
3. die Mitteilung über die emotionale Empfindung gegenüber den Adressaten.

Die Tatsache, daß verbal und nonverbal u.U. völlig unterschiedliche Informationen übermittelt werden können, ist nicht neu. So unterscheiden *Ehlich/Rehbein* zwischen konkordanter und diskordanter Kommunikation, *Galloway* spricht von kongruenter und inkongruenter Kommunikation, während Robert *Rosenthal* (1982) die Informationen consistent und discrepant nannte. Sinnvoller wäre es jedoch, die Unterscheidungen differenzierter zu treffen, so daß zunächst einmal Informationen, die verbal und nonverbal die gleiche Tendenz verfolgen, als konvergierend (i. S. von dem selben Ziel zustrebend, übereinstimmend) bezeichnet sowie solche, die unterschiedliche Tendenzen verfolgen, als divergierend (i. S. von unterschiedlich, in verschiedene Richtungen zielend). Dabei müßten die divergierenden Botschaften noch einmal dreifach getrennt werden, nämlich

a) in solche, die untereinander relativ neutral sind (s. o.!) oder
b) sich gegenseitig modifizieren (beschwichtigendes Lächeln) oder
c) genau entgegengesetzt wirksam sind.

So können kommunikative Botschaften auf verschiedenen Wegen das gleiche signalisieren – wenn ein Lehrer z.B. einen Schüler wütend anblickt, die Faust ballt und verbal scharf zurechtweist oder wenn eine Person eine andere zärtlich anblickt, umarmt und mit zarter Stimme sagt „Ich liebe dich". In diesen Fällen sind alle Modalitäten tendenziell gleichgerichtet (konvergierend). Bei solchen divergierenden Botschaften, die gegensätzliche Mitteilungen vermitteln, kann man von kontravalenten Modalitäten sprechen (im Extremfall wäre das die lächelnd überbrachte

Mitteilung eines Todesurteils; Mimik vs. Sprache). Weiterhin ist zu bemerken, daß es divergierende Botschaften nicht nur zwischen verbalen und nonverbalen Signalen gibt, sondern daß sie auch nur in nonverbaler Weise erfolgen können (eine Lehrerin droht lächelnd mit dem Finger; Mimik vs. Gestik). *Bugental/Kaswan/Love* (in: *Scherer/Wallbott* 1979) fanden heraus, daß bei divergierenden verbalen und nonverbalen Mitteilungen stets die nonverbalen als die zuverlässigeren angesehen werden. Bei Kindern zeigte es sich, daß die Widersprüche meist so aufgelöst werden, daß das Schlimmste vermutet wird. Lehrerinnen, die lächelnd an einem Kind aus der Grundschule Kritik üben, mildern dadurch die Wirkung des verbalen Kontextes nicht ab – was bei Erwachsenen gelänge. Auch werden Ironie und Sarkasmus von Kindern nicht immer als solche erkannt. Die Fähigkeiten, derart komplexe Mitteilungen zu entschlüsseln, entwickeln sich erst mit zunehmendem Alter der Schüler (s. *Blank/Rosenthal* 1982, 203ff.). Auf schädliche und u.U. pathogene Wirkungen widersprüchlicher Botschaften auf Kinder weisen auch *Blank/Rosenthal* 1982 im Rekurs auf *Bateson/Jackson/Haley* und *Weakland* (1956, 225) hin. Sichtbar wird, wie in manchen Bereichen nonverbale und verbale Signale voneinander unabhängig verwendet werden, wie nonverbale Signale Verstehenshilfen für verbale Äußerungen bilden können, aber auch umgekehrt verbale Zeichen Verstehenshilfen für die in manchen Fällen leitende nonverbale Kommunikation sein können. (Zum Verhältnis von verbalen und nonverbalen Kommunikationsmodalitäten möchte ich hier keine weiteren Ausführungen machen, sondern verweise zunächst auf *Scherer* in: *Scherer/Wallbott* 1979 und *Ehlich/Rehbein* 1981).

4. Die Möglichkeit der permanenten Orientierung durch nonverbale Kommunikation

Bislang hatten wir uns vor allem mit der Sendefunktion der an der Interaktion Beteiligten befaßt. Welche Rolle spielt nun nonverbale Kommunikation im Bereich der Empfänger bzw. im Hinblick auf die Orientierung am anderen während des Kommunikationsprozesses? Verbale Äußerungen erfolgen, wie in dem Kommunikationsmodell von *Shannon und Weaver* richtig dargestellt, stets in eine Richtung, vom Sender zum Empfänger oder vom Sprecher zum Hörer. Nach der Beendigung einer sprachlichen Äußerung wird dann der Hörer zum Sprecher und der Sprecher zum Hörer. Die verbale Verständigung zwischen Sprecher und Hörer erfolgt also stets wie auf einer Einbahnstraße, bei der von Zeit zu Zeit die Schilder ausgetauscht werden. Wenn alle an der Interaktion Beteiligten zugleich sprächen, hätten wir einen gestörten Ablauf, denn keiner könnte mehr den anderen hinreichend verstehen. Anders bei nonverbaler Kommunikation: hier gibt es sozusagen ständig Gegenverkehr, denn die Interaktionspartner senden und empfangen gleichzeitig und permanent (vgl. das erste pragmatische Axiom von *Watzlawick/Beavin/Jackson:* Man kann nicht nicht kommunizieren). Das bedeutet für den Unterricht, daß nonverbale Kommunikationsmodalitäten nicht nur zur Bereicherung und Ergänzung verbalen Sprechens dienen, wie z.B. *Heinemann* (1976, 75f.) meint, sondern

daß sie für die Interaktionspartner permanent – also unabhängig von den verbalen Äußerungen – die Möglichkeit der Orientierung am anderen bieten. So orientiert sich der Lehrer an den Schülern der Klasse, auch während er spricht, und die Schüler orientieren sich am Lehrer, während einer von ihnen spricht, und der Lehrer verbal schweigt.

Daß Schüler sich am nonverbalen Verhalten des Lehrers orientieren können, beweisen empirische Studien, die wir durchgeführt hatten und z.Z. noch vervollständigen. So konnten bereits Grundschüler feststellen, wie der vorhergehende Schülerbeitrag war, auf den die mimische Reaktion ihrer Lehrkräfte erfolgte, nämlich falsch, weder richtig noch falsch, ziemlich richtig, genau richtig. Die Schüler waren bis auf wenige Ausnahmen in der Lage, die mimischen Reaktionen richtig einzuschätzen. Ebenso wurden zurechtweisende mimische Reaktionen richtig erkannt. Ebenso wie Schüler offensichtlich in der Lage sind, nonverbale Signale des Lehrers zu deuten, sollten umgekehrt auch Lehrer nonverbale Verhaltensweisen von Schülern deuten können. Lehrer können im Frontalunterricht verbal jeweils nur einen Schüler gleichzeitig empfangen und dessen Einstellungen, Informationsstand o. ä. mitgeteilt bekommen. Von den übrigen 20 oder 30 Schülern kann er gleichzeitig nur auf nonverbalem Weg herausfinden,

- ob die Schüler ein Problem verstanden haben (Schüler nicken im richtigen Moment, verständnisvolles „Aufleuchten" im Gesicht, bestätigende Gestik),
- ob sie interessiert sind (Blickkontakt mit Lehrer oder Schüler, der gerade spricht, etwas geweitete Augen, mimisches Mitgehen),
- ob sie sich langweilen (uninteressiertes Wegschauen, Spielen, mimisch keine Reaktion auf Informationsschritte),
- ob sie müde sind (Gähnen, mühsamer Blickkontakt, mimisch abgeschwächte, verspätete Reaktionen),
- ob sie opponieren (ostentatives Wegschauen, verschlossenes, unbewegtes Gesicht, keine Reaktion auf Versuche des Lehrers, einen Spaß zu machen, Körperhaltung vom Lehrer weg orientiert).

Diese Reihe ließe sich fortsetzen. Die Wichtigkeit der Beachtung derartiger Phänomene im Unterricht ist den meisten Lehrern und auch Unterrichtswissenschaftlern bewußt, doch werden sie kaum thematisiert. Die Orientierung der Schüler am Lehrer als auch umgekehrt des Lehrers an den Schülern dient der sensiblen und subtilen Einschätzung des Zustandes der anderen und erleichtert dadurch die flüssige und situationsadäquate Kommunikation. Damit ökonomisiert die richtige Interpretation beobachteter nonverbaler Phänomene die unterrichtliche Kommunikation, da sie verbale Fragen sowie Kontrollen weitgehend erspart. Durch nonverbale Signale, die sofort auf bestimmte Ereignisse hin bei Schülern eintreten (bekanntlich erfolgen nonverbale Signale auf bestimmte Ereignisse rascher als verbale) kann der Lehrer umgehend reagieren und ggf. sich neu orientieren. Im anderen Falle würde er erst viel später angemessen handeln, wenn z.B. die Schüler lauthals verbal protestieren. Ein humanisierender Effekt des Einsatzes nonverbaler Kommunikation wäre darin zu sehen, daß der Lehrer tatsächlich auch im Vollzug unterrichtlicher Kommunikation schülerorientiert handeln könnte, indem er durch

rechtzeitige Erfassung bestimmter nonverbaler Äußerungen einzelner Schüler Hinweise auf deren momentane Interessen und Bedürfnisse empfängt. Er würde z.B. nicht einen Schüler, der nonverbal Angst zeigt, schroff aufrufen oder ein schüchternes Kind, das sich ausnahmsweise meldet, übersehen. Inwieweit fertig ausgebildete Lehrer fähig sind, nonverbale Signale der Schüler richtig zu deuten, ist noch nicht im einzelnen empirisch untersucht.

Wir wissen aber aus amerikanischen Untersuchungen (*Hall u.a.* 1978), daß Lehrer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen nicht herausragen. Am besten zeigen sich 1. Schauspieler, dann 2. Wissenschaftler, die sich mit nonverbaler Kommunikation befassen, 3. Studenten der bildenden Künste, 4. Mediziner und Collegestudenten und erst 5. Lehrer und 6. Geschäftsleute. Die letzten Gruppen schnitten ähnlich ab wie Oberschüler. Beim Vergleich zwischen dem Abschneiden im Hinblick auf nonverbale Fähigkeiten und Berufsqualifikation ergab sich eine positive Korrelation. Frauen erwiesen sich bei dem durchgeführten Test, nebenbei bemerkt, in 80% der Fälle besser als Männer, Mädchen besser als Jungen. Außerdem wurde sichtbar, daß die Dekodierungsfähigkeit nonverbaler Botschaften mit steigendem Alter zunimmt und sich zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr einpendelt.

Interessant ist auch in diesem Zusammenhang der Hinweis von Heiner *Ellgring* vom Max-Planck-Institut für Psychiatrie, München, daß Interagierende während einer Problemlösungsphase den Blickkontakt regelmäßig unterbrechen müssen, d.h. bei kognitiven Belastungen findet eine „Innenwendung" statt, und alle zusätzlichen sozialen Aktivitäten müssen vorübergehend eingestellt werden (eine Ausnahme ist das Durch-den-anderen-Hindurchschauen, was in Wirklichkeit auch eine Unterbrechung des Blickkontaktes darstellt). Diese Erkenntnis sowie die bereits genannten Untersuchungsergebnisse, die zeigen, daß Interaktionsprozesse in ihrer gesamten Komplexität verbaler, körpersprachlicher und paralinguistischer Art erst ab einer bestimmten Altersstufe möglich sind, machen auch verständlich, warum Unterrichten besonders für Anfänger so kompliziert ist. So sind Lehrerstudenten häufig nicht in der Lage, auf den drei Ebenen unterrichtlicher Kommunikation gleichzeitig und sicher zu kommunizieren. Dies führt dazu, daß sie häufig zwar auf der Inhaltsebene sicher sind, jedoch die Steuerungsfunktion im Unterricht vernachlässigen oder daß sie steuernd in den Unterricht eingreifen, jedoch auf der inhaltlichen Ebene in Schwierigkeiten kommen, d.h. den Faden verlieren – oder auf der Inhalts- und Prozeßebene sich adäquat verhalten, jedoch eigenartige nonverbale Beziehungsbotschaften, bedingt durch die Anstrengung auf der kognitiven Ebene, von sich geben. Abgesehen davon ist es fast die Regel, daß die Orientierung an den Schülern bei Studien- oder Lehranfängern zu kurz kommt, so daß sogar spektakuläre Ereignisse in der Klasse während des Unterrichts überhaupt nicht wahrgenommen werden können.

5. Schluß

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten für Forschung und Lehre? Ich möchte abschließend nur auf einige Probleme hinweisen:

1. Vermutlich spielen nonverbale unterstützende Zeichen für jüngere Kinder eine größere Rolle als für ältere, für Mädchen mehr als für Jungen, für Gastarbeiterkinder mehr als für einheimische Schüler. Diese Hypothesen wären empirisch zu überprüfen. Falls sie sich bestätigen, hätten sie Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis und auf die Lehrerausbildung.
2. Basil *Bernstein* registrierte eine schichtenspezifisch unterschiedliche nonverbale Kommunikation, die im Zusammenhang mit den verbalsprachlichen Codes steht. *Volkmar/Siegel* 1982, 231ff. fanden heraus, daß die Tonlage für Unterschichtkinder wichtiger als für Mittelschichtkinder sei. Letztere würden mehr auf den lexikalischen Inhalt der Kommunikation achten. Auch diese Beobachtungen müßten empirisch genauer erkundet werden, ebenfalls der Zusammenhang zwischen Unterrichtsfach, Unterrichtssituation und kommunikativen verbalen und nonverbalen Modalitäten. Diese Liste könnte lange fortgeführt werden.
3. Für die Lehre, besonders im Rahmen der Ausbildung der Lehrer, ergibt sich die Forderung nach Veranstaltungen, die die Problematik nonverbaler unterrichtlicher Kommunikation theoretisch bewußt machen und zur Reflexion anregen. Theoretisches Wissen alleine reicht jedoch für eine Verbesserung gerade des nonverbalen Lehrerverhaltens nicht aus. Es muß mit praktischen Übungen verknüpft werden – theoretisches Wissen und praktisches Tun müssen in Wechselwirkung stehen.

Anmerkung

[1] Die vorstehenden Ausführungen sind mit unwesentlichen Unterschieden auf der 2nd International Conference of Nonverbal Behavior, Toronto 1983, vorgestellt worden.

Literatur

Argyle, M.: Körpersprache und Kommunikation. Paderborn 1979.
Argyle, M./Trower, P.: Signale von Mensch zu Mensch. Basel/Weinheim 1981.
Baltus, B.: Variationen des Blickverhaltens in Abhängigkeit verbaler und nonverbaler Hinweisreize. Weinheim 1982.
Bernstein, B. u.a.: Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965–1970. Amsterdam 1970.
Birdwhistell, R. L.: Kinesics and Context. In: University of Pennsylvania publication in conduct and communication, Nr. 2. Philadelphia 1970.
Blanck, P. D./Rosenthal, R.: Developing Strategies for Decoding „Leaky" Messages: On Learning How and When to Decode Discrepant and Consistent Social Communications. In: *Feldman, R. S.* (Hrsg.): Development of Nonverbal Behavior in Children. New York 1982, 203–230.
Buck, R.: Spontaneous and Symbolic Nonverbal Behavior and the Ontogeny of Communication. In: *Feldman, R. S.* (Hrsg.): a.a.O., 29–62.
Buser, R.: Ausdruckspsychologie. München 1973.
Danziger, K.: Interpersonal Communication. New York, Toronto, Oxford, Sydney, Paris, Frankfurt, 2. 1977.
Darwin, Charles: The Expression of the Emotions in Man and Animals. London: John Murray, 1872; Chicago: University of Chicago Press, 1965.
De Paolo, B. M./Jordan, A.: Age Changes in Deceiving and Detecting Deceit. In: *Feldman, R. S.* (Hrsg.): a.a.O., 151–180.
Diegritz, T./Rosenbusch, H. S.: Kommunikation zwischen Schülern. München, Wien, Baltimore 1977.
Ekman, P.: Emotion in the Human Face. Cambridge 1981.

Ehlich/Rehbein: Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke. In: *Winkler, P.* (Hrsg.): Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen. Stuttgart 1981, 302–312.
Euler/Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Wien, Baltimore 1983.
Feldman, R. S. (Hrsg.): Development of Nonverbal Behavior in Children. New York 1982.
Galloway, Ch.: Silent Language in the Classroom. Bloomington. Indiana 1976.
Goffman, E.: Wir spielen alle Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München 1969.
Guthrie, R. D.: Das gewisse Etwas. Signale des Körpers. Was zieht uns an, was stößt uns ab. München 1978.
Hall, J. A./Rosenthal, R./Archer, D./Dimatteo, R. M./Rogers, P. L.: Decoding wordless messages (by Human Nature Inc.). o. O. 1978.
Izard, C. E.: Die Emotionen des Menschen. Weinheim 1981.
Jahnke, J.: Interpersonelle Wahrnehmung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.
Kendon, A.: (Hrsg.): Nonverbal Communication, Interaction and Gesture. Selections from Semiotica. New York 1981.
Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt/M. o. J.
Knapp, M. L.: Essentials of Nonverbal Communication. New York 1980.
Koolwijk, J./Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 3. München 1974.
Mehrabian, A.: Nonverbal Communication. Aldine, New York 1972.
Reinert, G.-B./Thiele, J. (Hrsg.): Nonverbale pädagogische Kommunikation. München 1977.
Rosenthal, R./Hall, J. A./Dimatteo, R. M./Rogers, P. L./Archer, D.: Sensivity to Nonverbal Communication. The *Pons*-Test. Baltimore 1979.
Saarni, D.: Social and Affective Functions of Nonverbal Behavior: Developmental Concerns. In: *Feldman, R. S.* (Hrsg.): a.a.O., 123–148.
Saitz, R. L./Cervenka, E. J.: Handbook of Gestures. Mouton den Haag, Paris 1972.
Scheflen, A. E.: Körpersprache und soziale Ordnung. Stuttgart 1976.
Scherer, K. R./Wallbott, H. G. (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim, Basel 1979.
Scherer, K. R. (Hrsg.): Vokale Kommunikation. Weinheim, Basel 1982.
Stangl, A.: Die Sprache des Körpers. Düsseldorf 1977.
Ulich, D.: Das Gefühl. München, Wien, Baltimore 1982.
Volkmar, F. R./Siegel, A. E.: Responses to Consistent and Discrepant Social Communications. In: *Feldman, R. S.* (Hrsg.): a.a.O., 231–256.
Wallbott, H. D.: Bewegungsstil und Bewegungsqualität. Untersuchungen zum Ausdruck und Eindruck gestischen Verhaltens. Weinheim, Basel 1982.
Watzlawick, P./Beavin, H. J./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Stuttgart, Wien ^{4}1974.
Weitz, S. (Hrsg.): Nonverbal Communication. Oxford 1974.
Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München, Düsseldorf ^{4}1967.
Zivin, G.: Watching the Sands Shift: Conceptualizing Development of Nonverbal Mastery. In: *Feldman, R. S.* (Hrsg.): a.a.O., 63–98.

Verfasser:
Dr. Heinz S. Rosenbusch, PD, Institut für Schulpädagogik der Universität, Feldkirchenstr. 21, 8600 Bamberg.