

„Estamos más cerca de lo que creemos“ — Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht

Benjamin Inal

Philipps-Universität Marburg
Institut für Romanische Philologie
Wilhelm-Röpke-Str. 6 D
35039 Marburg
E-Mail: benjamin.inal@staff.uni-marburg.de

Abstract: Der vorliegende Beitrag behandelt das Thema Proxemik als Teil des transkulturellen Lernens im Spanischunterricht. Proxemik hängt mit Körpernähe und -distanz zusammen, die je nach Kommunikationssituation und -teilnehmenden unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und realisiert wird. Dabei variiert proxemisches Verhalten je nach Individuum und Gruppe und lässt sich nicht verallgemeinernd einem Kollektiv wie zum Beispiel einem Nationalstaat unterschiedslos zuschreiben. Dementsprechend sollen anhand konkreter Beispiele (u.a. Werbevideos, die auf Spanien bzw. Argentinien bezogen sind) methodische Möglichkeiten der Fokussierung auf transkulturelles Lernen im Unterricht herausgearbeitet werden.

This contribution focuses on proxemics as a part of transcultural learning in Spanish classroom. Proxemics deals with the physical distance maintained by individuals in communication with each other. This behaviour varies according to individual but also collective contexts and can not be reduced to nationality for example. Correspondingly this article proposes methodical ways to deal with proxemics focusing on transcultural learning processes. Promo videos with reference to proxemic behaviour in Spain and Argentina and other methodical proposals serve as examples to develop cultural awareness in Spanish classroom.

Schlagwörter: Proxemik, transkulturelles Lernen, Spanien, Argentinien, Werbevideos; proxemics, transcultural learning, Spain, Argentina, promo videos

1. Einleitung

Die beklemmende Enge, die man in einem vollen Fahrstuhl empfindet, wie auch das Unbehagen, wenn bestimmte Formen der Begrüßung ‚zu nahe gehen‘, sind Beispiele für spezifische Wahrnehmungsweisen von Körperdistanz bzw. -nähe, die dem Begriff der Proxemik zuzuordnen sind. Hier wird bereits deutlich, dass Proxemik einerseits eine kollektive Dimension besitzt, etwa im Falle gruppenspezifischer Handlungsmuster, die zum Beispiel das Grüßen oder die Gesprächsführung betreffen können. Andererseits wird auch deutlich, dass sich Proxemik jenseits der sozialisatorischen Prägung oder der jeweiligen gruppenspezifischen Umgebung als höchst individuelles Gefühl vom richtigen oder falschen Maß an Nähe manifestiert.

Im Folgenden werden methodische Vorschläge unterbreitet, um transkulturelles Lernen im Spanischunterricht anhand der Auseinandersetzung mit vermeintlich kulturspezifischen Formen von Proxemik zu fördern.

Der Blick in die Literatur offenbart, dass inter- bzw. transkulturelles Lernen seit Jahren durchgängig intensiv in den Blickwinkel fachdidaktischer Forschung gerät.¹ Während jedoch die Theoretisierung weit vorangeschritten ist, mangelt es in der Fachdidaktik für das Fach Spanisch weiterhin in einigen Bereichen an konkreten Beispielen, wie sich die theoretischen Ansätze methodisch ausgestalten lassen.² Der vorliegende Beitrag setzt sich somit zum Ziel, das methodische Angebot an unterrichtsbezogenen Aufgabenbeispielen zu erweitern, ohne dabei die gerade für transkulturelle Lernprozesse fundamentale theoretische Ebene zu vernachlässigen.

2. Proxemik als Teil nonverbaler Kommunikation in transkultureller Perspektive

Zunächst ist festzustellen, dass in mündlichen Kommunikationssituationen neben Verbalsprache, auf die Fremdsprachenunterricht tendenziell primär fokussiert, auch paraverbale (z.B. Intonation), extraverbale (z.B. Gerüche) wie auch nonverbale Faktoren (z.B. Proxemik) den Gehalt und den Ablauf von Kommunikation determinieren. Proxemik soll hierbei verstanden werden als räumlich manifeste Körperlagen und -bewegungen, die sich in Kommunikationssituationen zwischen Interaktionsteilnehmenden ergeben (vgl. Lüsebrink 2016: 61). Ein zentraler Aspekt von Proxemik ist der Körperabstand, also das Nähe-/Distanzverhältnis zwischen den Körpern der Interaktionsteilnehmenden, wofür eingangs bereits Beispiele genannt worden sind. Transkulturell ist Proxemik insofern relevant, als aus ungewohntem bzw. unerwartetem proxemischem Verhalten und darauf basierenden Missverständnissen kommunikative Hürden und Herausforderungslagen bis hin zu *critical incidents* resultieren können. Nimmt man das Beispiel des Körperkontakts, mit dem ein Gespräch durch Berührung eines Arms oder einer Schulter nonverbal angereichert werden kann, so wäre sowohl eine Fehlinterpretation im Sinne amouröser Absichten, wie auch im Sinne fehlenden Respekts vorstellbar. Gleichermaßen kann Unsicherheit über die gruppenspezifisch gängigen Begrüßungskonventionen je nach Situation und InteraktionspartnerIn pragmatische Konsequenzen nach sich ziehen.

Ein unterrichtlicher Fokus auf Proxemik unter transkultureller Perspektive tangiert somit die drei Dimensionen transkulturellen Lernens (vgl. Grünwald 2012: 56-58): Die Vermittlung von soziokulturellem Orientierungswissen in Hinblick auf kulturell unterschiedliche Proxemik-Normen (kognitive Dimension) kann das Bewusstsein für eigenkulturelle Wahrnehmungsprägung wie auch die Toleranz gegenüber anderen Wahrnehmungsweisen und Handlungsmustern fördern (attitudinale Dimension). Idealerweise führen dieses Wissen und Bewusstsein zu einem adäquaten nonverbalen Agieren in konkreten Kommunikationssituationen (handlungsorientierte Dimension).

Was die Wissensdimension anbelangt, so stellte Edward Hall mit Blick auf die USA fest, dass je nach Kommunikationskontext und -teilnehmenden unterschiedliche Distanzzonen gelten. Der Autor unterscheidet intime, persönliche, soziale und öffentliche Distanzzonen, wobei letztere die Distanz beispielsweise zu einer berühmten Person meint, die etwa einen öffentlichen Vortrag hält, während ‚sozial‘ die Distanz zu einer Person bezeichnet, mit der man nicht persönlich bekannt ist (vgl. Hall 1990: 114-125). Hall quantifiziert diese Zonen im Bereich zwischen 50cm und näher und 2,1m und ferner. Für das oben genannte Beispiel des Körperkontakts während des Gesprächs wäre zu vermuten, dass persönliche und intime Distanzzone bei möglichen Kommunikationsteilnehmenden gegebenenfalls nicht deckungsgleich sind.

Während Hall innerhalb eines Nationalstaats proxemische Verhaltensnormen differenziert, so führt Lüsebrink (vgl. 2016: 62) spezifische Nähe-/Distanzmerkmale in Kommunikationssituationen im nationalstaatlichen Vergleich an, wobei er auf ein Modell des Verhaltensforscher Desmond Morris zurückgreift. Demnach lassen sich Länder mit einer sogenannten Ellbogenzone (z.B. in Spanien), Handgelenkzone (z.B. in osteuropäischen Ländern) und Fingerspitzenzone (z.B. Deutschland) unterscheiden. Folgte man dieser Kategorisierung unhinterfragt, ließe sich für den Spanischunterricht an dieser Stelle eine relativ große Devianz konstatieren, da Menschen aus Spanien scheinbar sehr viel mehr Nähe in Kommunikationssituationen herstellen und gewöhnt sind (Handgelenkzone) als Menschen aus Deutschland (Fingerspitzenzone).

Neben diesen Parametern verweist das bereits genannte Beispiel der Begrüßungssituation darauf, dass jenseits verallgemeinerter proxemischer Tendenzen auch ‚kulturspezifische Handlungen‘ existieren, die spezifisch mit

Inal, Benjamin (2018), „Estamos más cerca de lo que creemos“ — Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 30-36. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Proxemik zusammenhängen. Begrüßungen mit Wangenkuss oder mit einer Verbeugung in je nach Situation spezifischem Winkel wären Beispiele für kulturspezifische Handlungen, die Lüsebrink zufolge (vgl. 2016: 64-65) auch aus einer Außenperspektive heraus als charakteristisch für bestimmte Kollektive erkannt werden. Mit den vorangegangenen Beispielen würden dementsprechend sicherlich Frankreich und Japan dominant assoziiert werden.

An dieser Stelle wird deutlich, dass in der Fachliteratur vielfach die Kulturspezifität proxemischen Verhaltens und proxemikbezogener Wahrnehmung auf nationalstaatlicher Ebene verortet wird. Und demnach ist auch die individuelle zuschreibende Wahrnehmung – man erkennt zum Beispiel einen Wangenkuss *à la française* –, die gleichfalls nie unabhängig vom sozialen Kontext jeweiliger ‚Interpretationsgemeinschaften‘ (vgl. Fish 1980) abläuft, meist auf den Nationalstaat fokussiert. Dieser gilt vielen weiterhin als „our primary cultural container“ (Wallerstein 1997: 92).

Dem Konzept von Transkulturalität folgend, wie es etwa Wolfgang Welsch (vgl. 1994) vertritt, muss jedoch stärker differenziert werden. Für Spanien und Argentinien, um die es nachfolgend geht, wäre in Hinblick auf die These von der verhältnismäßig großen Körpernähe zu fragen: Trifft dies denn so verallgemeinernd zu auf Menschen aus dem Baskenland und aus Andalusien, auf Großeltern und Jugendliche, auf Menschen aus der Hauptstadt wie vom Land, auf kürzlich eingewanderte Personen, auf Menschen mit akademischem wie bildungsfernem Hintergrund, auf Menschen mit indigenen Wurzeln etc.? So ist beispielsweise insbesondere unter Jugendlichen eine starke Heterogenität zu beobachten, was Begrüßungsrituale anbelangt. Ferner verschieben und verändern sich diese Normen, denn proxemisches Verhalten ist immer „as subjectivity itself is, in process“, könnte man anschließend an Stuart Halls (1997: 47) Feststellung in Bezug auf kulturelle Identitäten sagen.

Für die folgenden didaktisch-methodischen Überlegungen und Vorschläge soll es nicht darum gehen, den nationalstaatlichen (Be-)Deutungsrahmen vollkommen zu negieren, sondern diesen als einen unter vielen Rahmungen zu begreifen, die allesamt im Wandel begriffen sind, anstatt in einer Überzeitlichkeit zu verharren, was nationale Identitätskonstruktionen zumeist suggerieren und propagieren. Das Material der Werbevideos, so wird zu zeigen sein, bietet ferner die Möglichkeit, nationalstaatliche Identitätskonstruktionen kritisch zu hinterfragen und mit der Pluralität an Lebensrealitäten in Kontrast zu bringen.

3. Methodische Vorschläge für den Spanischunterricht: szenisches Spiel und Werbevideos

3.1. Proxemik und szenisches Spiel

Im Folgenden sollen nun über die didaktische Begründung hinaus zwei methodische Ansätze präsentiert werden. In einer Art szenischem Spiel simuliert eine Lerngruppe ‚am eigenen Körper‘ unterschiedliche Ausprägungen von Körperdistanz/-nähe in einer Kommunikationssituation. Als kommunikatives Rahmenthema soll hier exemplarisch die Verabredung für die Gestaltung des Wochenendes gewählt werden. Hierfür wird lexikalisches Wissen, wie es für gewöhnlich spätestens im zweiten Lernjahr erworben wird, vorausgesetzt (Verben wie *quedar* und *querer*; Uhrzeit; Wochentage; Freizeitaktivitäten). Zwei SchülerInnen (im Folgenden: Kleingruppe) verlassen den Raum und bekommen von der Lehrkraft die Aufgabe, sich nachfolgend mit der Großgruppe ins Gespräch zu begeben und zu versuchen, sich mit möglichst vielen Gruppenmitgliedern für eine bestimmte vorgegebene Aktivität zu verabreden (z.B. könnte die Lehrkraft der Kleingruppe vorgeben: *Queréis ir al cine el viernes a las ocho y media de la noche.*). Die Großgruppe wird über diese Aufgabe der Kleingruppe informiert und bekommt ihrerseits die Aufgabe, sich gleichsam über die Freizeitgestaltung am kommenden Wochenende zu unterhalten. Die Simulation beginnt, wenn die Kleingruppe zur Großgruppe hinzu kommt und die einzelnen Gruppenmitglieder sich abwechselnd unterhalten, um sich zu verabreden. Jedoch haben einzelne Mitglieder der Großgruppe den zusätzlichen Auftrag erhalten, im Gespräch mit Mitgliedern der Kleingruppe gegen Proxemik-Normen zu verstoßen und die Körperdistanz in ungewöhnlicher Weise zu verringern bzw. direkten Körperkontakt herzustellen, indem z.B.

Inal, Benjamin (2018), „Estamos más cerca de lo que creemos“ — Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 30-36. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

der Arm des/der Anderen kurz berührt wird. Die Übung endet, nachdem sich die Kleingruppe mit der Mehrheit der Großgruppe ausgetauscht hat und wird daraufhin gemeinsam reflektiert. Einige Hinweise: Für diese Übung ist darauf zu insistieren, dass die Lerngruppe die Vorgaben ernsthaft umsetzt und nicht dazu nutzt, zu übertreiben und sich anderen SchülerInnen gegenüber inadäquat zu verhalten. Während der Reflexion sollte zunächst die Kleingruppe zu Wort kommen und berichten, welche Normabweichung feststellbar war und wie diese wahrgenommen wurde. Daraufhin erläutert die Großgruppe, welches ihre Aufgabe war. Anschließend kann mit der Klasse besprochen werden, inwiefern diese Übung mit Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht werden kann. Im besten Falle erkennt die Lerngruppe bzw. weiß aus eigener Erfahrung, dass die Wahrnehmung von normaler vs. anormaler Nähe beim Kommunizieren unter anderem als kulturspezifisch angesehen werden kann. Die Anschlusskommunikation sollte ferner dafür genutzt werden, die SchülerInnen über diesbezügliche Erfahrungen, Irritationen etc. aus dem eigenen Lebensumfeld berichten zu lassen. Auch wäre in Entsprechung zu dem hier vertretenen transkulturellen Ansatz die Frage nach kulturspezifischem proxemischem Verhalten kritisch zu perspektivieren. Neben beobachtbaren Unterschieden, die mit Nationalstaatlichkeit in Verbindung gebracht werden können, wären weitere Rahmungen offen zu legen: Geschlecht, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Subkultur, Bevölkerungsminderheit oder sozialen Schicht, Alter, situative Faktoren (Freizeit, Beruf etc.), persönliche Neigung usw.

3.2. Proxemik und Werbevideos

Während der erste Vorschlag die Lernenden ganzheitlich aktiviert und ‚in Szene‘ setzt, nimmt der folgende Vorschlag in konkreten Medienprodukten seinen Ausgang. Genutzt werden zwei teildentische Werbespots von Coca-Cola®, die 2017 in Argentinien und Spanien unter dem Titel „Estamos más cerca de lo que creemos“ (dt.: „Wir sind uns näher als wir denken“; eigene Übersetzung) lanciert wurden.³ Zentraler Inhalt der Videos ist das vermeintliche Proxemik-Verhalten in den jeweiligen Nationalkulturen. Demgemäß sollen nachfolgend Identitätskonstruktionen, die einen fundamentalen thematischen Baustein für transkulturelle Lernprozesse darstellen, schwerpunktmäßig beleuchtet werden.

Beide Spots verweisen eingangs auf wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf länderspezifische Proxemik, insbesondere auf den im *Journal of Cross-Cultural Psychology* erschienenen Aufsatz „Preferred Interpersonal Distances: A Global Comparison“ (vgl. Sorokowska et al. 2017). Dieser weist Argentinien als das Land unter den untersuchten Ländern aus, in dem die persönliche Distanzzone am geringsten ist, worauf im Video rekuriert wird. Die spanische Version betont u.a., Spanien sei eines der Länder, in dem das Zusammensein mit anderen Menschen am meisten akzeptiert sei. Die Spots haben eine Länge von ca. einer Minute und visualisieren nach der wissenschaftsgestützten Exposition des Themas in 41 (Argentinien) bzw. 28 Szenen (Spanien) unterschiedlichste Formen der Körpernähe bzw. -distanz (Gesprächssituationen, Begrüßungen, Feierlichkeiten, Nutzung von Fortbewegungsmitteln etc.), wobei das Visuelle durch eine Stimme aus dem Off erläutert und konkretisiert wird. Somit wird durchschnittlich alle 1-2 Sekunden eine Szene persönlicher Nähe und folglich nationalstaatlicher Kohäsion veranschaulicht – wobei hier nur am Rande bemerkt werden soll, dass die Quantität bereits eine eigene, exemplarifizierende Semantik besitzt. Die Analyse der einzelnen Szenen zeigt ferner, dass 16 Szenen identisch sind, was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass die spanische Version eine Variante der ursprünglichen argentinischen Version darstellt. Dem Genre des Werbevideos entsprechend ist außerdem in 13 (Argentinien) bzw. 10 Szenen (Spanien) das Produkt des Coca-Cola®-Getränks sichtbar. Hierbei ist auffällig, dass sich die Darstellung der Mehrzahl dieser Szenen (5 oder mehr Szenen) auf die letzten 15-20 Sekunden der Videos verteilt. Vereinfacht lässt sich somit hier bereits festhalten, dass in den Werbeclips zunächst eine im Vergleich zu anderen Ländern geringe körperliche Distanz als nationalstaatliches Merkmal semantisiert wird. Im weiteren Verlauf der Clips werden beide Aspekte zunehmend mit dem Getränk in Verbindung gebracht, sodass rezeptionsseitig als Konklusion feststeht: Nähe (positiv mit Freude und Genuss konnotiert) = Argentinien/Spanien (bzw. die entsprechende national-staatliche Identität) = Coca-Cola®; oder in den Worten eines Marketingverantwortlichen der Firma zum entsprechenden argentinischen Spot: „[...] cuando hay una Coca-Cola en la mesa se une a la gente“ (cocacoladeargentina.com.ar 2017) (dt.: „[...] eine Coca-Cola auf dem Tisch bringt die Menschen zusammen“; eigene Übersetzung). Den Höhepunkt

Inal, Benjamin (2018), „Estamos más cerca de lo que creemos“ — Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 30-36. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

dieses Sich-Begegnens, dieses Sich-Annäherns bildet in der spanischen Version die Neujahrsfeier und in der argentinischen ein großes Familienfest, begleitet jeweils am Ende beider Clips von der Feststellung „que hasta parecemos uno“ (dt.: „dass wir gar als Gemeinschaft wie ein einziges Individuum wirken“; eigene sinngemäße Übersetzung), ein (nationalstaatliches) Ganzes also, in dem die Glieder fast bis zur Ununterscheidbarkeit aufgehen.

Das didaktisch-pädagogische Potenzial insbesondere in Hinblick auf transkulturelle Lernprozesse liegt in verschiedenen Aspekten begründet, die nachfolgend erörtert werden sollen. Das Material erlaubt in herausragender Weise eine Kontrastierung und einen Vergleich unterschiedlicher Muster der Semantisierung nationalstaatlicher Identitäten. Das ‚Wir‘, das grammatikalisch durch die Verwendung der ersten Person Plural („estamos [...] creemos“) gekennzeichnet ist, also das jeweilige Kollektiv der SpanierInnen und ArgentinierInnen, wird in teils identischer, teils unterschiedlicher Weise semantisiert. Auf die identifikatorisch relevante Frage, wie die SpanierInnen sind – im Unterricht könnte die Frage lauten: *¿Cómo son los argentinos/españoles según el vídeo?* –, suggeriert der spanische Clip als Antwort: körpernah und liebevoll, sozial und gesellig, gut gelaunt, flexibel und tolerant sowie das beworbene Produkt konsumierend. Für den argentinischen Fall gibt das Video zu verstehen: ArgentinierInnen sind körpernah und liebevoll, sozial und gesellig, gut gelaunt, solidarisch-hilfsbereit sowie das beworbene Produkt konsumierend. Ferner ließe sich im Unterricht herausarbeiten, dass Argentinien in spezifischer Weise semantisiert wird, indem Tanz in einer Szene dargestellt wird und indem die Stimme aus dem off argentinisches Spanisch spricht und für den Cono Sur typische Lexeme wie *franelero* oder *acá* verwendet. Auch die Einblendung des Schriftzugs „Siente el sabor“ bzw. „Sentí el sabor“ (dt.: „Spüre den Geschmack!“; eigene Übersetzung) am Ende des Videos macht deutlich, inwiefern – hier über die unterschiedliche Verwendung des Imperativs – das Videomaterial auch dazu geeignet ist, Varianten des Spanischen zu thematisieren.⁴

Ausgehend von diesen Beobachtungen wäre im Sinne einer *critical literacy* (vgl. Breidbach, Medina & Mihan 2014) aus transkultureller Perspektive zu fragen, wie angemessen die Darstellungen angesichts der Pluralität an Lebensrealitäten in den beiden Ländern sind. Neben der Frage, ob in den Spots vor allen Dingen junge, schöne und möglicherweise wohlhabende Menschen zur Darstellung gelangen, wäre unbedingt zu problematisieren, inwiefern Minderheiten der beiden jeweiligen Länder kaum oder gar nicht repräsentiert werden. Für den argentinischen Fall wäre beispielsweise zu konstatieren, dass indigene Identitäten keine Darstellung finden, genauso wenig wie beispielsweise migrantische im Falle des spanischen Clips. Unter der immensen Gesamtzahl an dargestellten Menschen findet sich z.B. im spanischen Spot lediglich eine Person, die als *person of color* deutlich erkennbar ist. Darüber hinaus wird eine einzige Person gezeigt, die offensichtlich asiatischer Herkunft ist. Verblüffenderweise muss jedoch festgestellt werden, dass diese dem *othering* dient, das heißt, sie wird nicht einer Inklusionslogik folgend als Teil Spaniens markiert, sondern sie verkörpert Alterität. Denn die Erzählstimme spricht in dem Moment, in dem der asiatisch aussehende Mann von einer weißen Frau mit Wangenkuss begrüßt wird, davon, dass SpanierInnen Fremde auf eine den Fremden ungewohnte Art begrüßen („saludamos a los extraños como en otro país a los amigos“; dt.: „Wir begrüßen Fremde auf eine Art, wie sich in anderen Ländern Freunde begrüßen“; eigene Übersetzung). Diese Befunde besitzen umso mehr Relevanz und Tragweite, als die Clips ja implizit den Anspruch erheben, Kollektive abzubilden und diese repräsentativ darzustellen. Methodisch könnten die Werbevideos im Unterricht beispielsweise mit Bildern aus Argentinien oder Spanien kontrastiert werden, die im Gegensatz zu den Werbespots die Diversität an Bevölkerungsgruppen in den betreffenden Ländern aufgreifen.

Im Sinne einer mediendidaktischen *critical literacy* könnten zudem die Zusammenhänge von Wirtschaftsinteressen und Identifikationsprozessen anhand der Werbespots diskutiert werden. Offenkundig werden die Rezipierenden, die ihre Zugehörigkeit zum argentinischen oder spanischen Nationalstaat bejahen, auch zu einer Bejahung des Verzehrs des beworbenen Getränks animiert. Unterstützt wird diese Suggestion durch positive Emotionen, die in den Clips bildlich in Szene gesetzt werden und die ferner mit kollektividentitärem Gemeinschaftserleben – dem zentralen Thema der Werbeclips – zusammenhängen. Darüber hinausgehend symbolisiert die Coca-Cola Company bekanntlich Globalisierung im Sinne einer globalen Verfügbarkeit eines Produkts, das überall auf der Welt das gleiche Geschmackserlebnis verspricht. Im Sinne der Glokalisierung (vgl. Robertson 1998) verschränkt sich diese transnationale Unternehmenssemantik mit lokaler/nationaler Kultursemantik. Genauso wie ‚der Argentinier‘

Inal, Benjamin (2018), „Estamos más cerca de lo que creemos“ — Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 30-36. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

oder ‚die Spanierin‘ als Konsumentin global und ‚von Welt‘ ist, gibt sich Coca-Cola® ‚argentinisch‘ bzw. ‚spanisch‘ und nutzt somit die positiven Effekte nationalen Zugehörigkeitsempfindens. So erstaunt es nicht, dass der Konzern in einem anderen Werbevideo auch die spanienspezifische Barkultur in ihrer national-identitären Relevanz werbewirksam aufgegriffen hat.⁵

Die aufgeführten Beispiele zeigen, wie Proxemik als Teil nonverbaler Kommunikation als transkultureller Lerngegenstand aufgegriffen und in welcher vielfältiger Hinsicht methodisch daran angeschlossen werden kann (u.a. sprachproduktiv, szenisch-spielerisch, rezeptiv über das Hörsehverstehen etc.). Es ist wichtig zu betonen, dass es nicht um das Erlernen starrer Regeln geht, die dann etwa bei einem Spanienaufenthalt erfolgreich reproduziert werden können. Stattdessen gilt es, ausgehend von der Bedeutung unterschiedlicher Proxemiknormen und -wahrnehmungen eine Sensibilität zu fördern, die letztlich nicht nur für Aufenthalte jenseits eigenkultureller Kontexte, sondern für das Interagieren innerhalb unserer transkulturell verfassten Gesellschaften wichtig ist. Denn nicht zuletzt im Zuge gegenwärtiger Migration ist die Kommunikation mit Menschen, die unterschiedliche Ausprägungen von Körpernähe-/distanz (unter anderem bei der Begrüßung) als normal oder aber als unangenehm empfinden, eine zunehmend alltägliche Situation. Somit kann postuliert werden, dass die Kompetenzgewinne im Sinne einer generellen Förderung unter anderem von cultural awareness weit über eine Fachgrenze hinaus zum Tragen kommen.

Literatur

- Bär, Marcus & Franke, Manuela (Hrsg.) (2016), *Spanisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bredella, Lothar (2002), *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Breidbach, Stephan; Medina, José & Mihan, Anne (2014), Critical literacies, multiliteracies and foreign language education. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 2, 91-106.
- cocacoladeargentina.com.ar (2017), *Estamos más cerca de lo que creemos*. [Online unter <https://www.cocacoladeargentina.com.ar/historias/products-nueva-campana-base-cientifica>. 04.09.2018].
- cocacolaespana.es (2017a), *Benditos bares en datos*. [Online unter <http://benditosbares.cocacolaespana.es>. 04.09.2018].
- cocacolaespana.es (2017b), *La nueva campaña de Navidad de Coca-Cola ‚Estamos más cerca de lo que creemos‘ destaca el carácter cercano de los españoles*. [Online unter <https://www.cocacolaespana.es/prensa/nueva-campana-navidad-caracter-cercano-espanoles>. 04.09.2018].
- Fish, Stanley (1980), *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grünewald, Andreas (2012), Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41: 1, 54-71.
- Hispanorama*, 159 (2018): Themenschwerpunkt: El aula como tercer lugar.
- Hall, Edward T. (1990), *The Hidden Dimension*. New York: Anchor.Hall, Stuart (1997), Old and new identities, old and new ethnicities. In: King, Anthony (Ed.), *Culture, Globalization, and the World-system: Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 41-68.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr.
- Kramsch, Claire (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Inal, Benjamin (2018), „Estamos más cerca de lo que creemos“ — Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 30-36. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2016), *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (4., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Montiel Alafont, Francisco Javier; Vatter, Christoph & Zapf, Elke Christine (2014), *Interkulturelle Kompetenz Spanisch. Erkennen – verstehen – handeln*. Stuttgart: Klett.
- Reimann, Daniel (2014a), Nonverbale Kommunikation im Spanischunterricht und interkulturelles Hör-/Sehverstehen. In Reimann, Daniel (Hrsg.), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: ibidem, 199-217.
- Reimann, Daniel (2014b), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: ibidem.
- Robertson, Roland (1998), Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 192-220.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Sorokowska, Agnieszka; u.a. (2017): Preferred Interpersonal Distances: A Global Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 48: 4, 577-592 [Online unter https://bib.irb.hr/datoteka/873645.sorokowska_et_al_2017.pdf. 04.09.2018].
- Wallerstein, Immanuel (1997), The national and the universal: Can there be such a thing as world culture? In: King, Anthony (Ed.), *Culture, Globalization, and the World-system: Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 91-105.
- Welsch, Wolfgang (1994), Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. *Via Regia* 20, o.S. [Online unter https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf. 04.09.2018].

Anmerkungen

¹ Vgl. exemplarisch für die verschiedenen Fremdsprachendidaktiken und Schwerpunktsetzungen seit Anfang der 1990er Jahre Bredella 2002; Hu & Byram 2009; Kramsch 1993; Reimann 2014b; Roche 2001 sowie den Themenschwerpunkt in Hispanorama, 159, 2018.

² Selbstverständlich existieren Ausnahmen. In monographischer Form präsentieren beispielsweise Montiel Alafont, Vatter & Zapf (2014, hier: 32-34, 93-95), deren Publikation stark praxisorientiert ist und theoretische Perspektiven eher unterbelichtet lässt, zwei Übungen zur Proxemik. Außerdem finden sich Buchkapitel, beispielsweise in der jüngst erschienenen Spanisch-Didaktik von Bär & Franke (2016) wie auch bei Reimann (2014a), die als konkretes Aufgabenbeispiel für den Spanischunterricht die interkulturelle Auseinandersetzung mit Gestik als Teil der nonverbalen Kommunikation vorschlagen.

³ Als Werbevideos, die auf maximale Zirkulation und Distribution ausgelegt sind, sind die Materialien z.B. über online-Videoplattformen leicht einsehbar. Die argentinische Version ist zudem auf der in der Bibliographie aufgeführten argentinischen Internetseite von Coca-Cola® direkt verfügbar. Informationen zum spanienbezogenen Spot bietet cocacolaespana.es (2017b) [abgerufen am 04.09.2018].

⁴ Auf der argentinischen Internetseite cocacoladeargentina.com.ar 2017 [abgerufen am 04.09.2018] findet sich eine entsprechende Photographie, die das beworbene Produkt und das thematisierte proxemische Verhalten samt der Einblendung des Imperativs „Sentí el sabor“ zur Darstellung bringt.

⁵ Vgl. cocacolaespana.es (2017a) [abgerufen am 04.09.2018].