

Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembezogenen Wissen angehender Französischlehrkräfte

Clémentine Abel

PH Freiburg im Breisgau

Institut für Romanistik

E-Mail: clementine.abel@ph-freiburg.de

Abstract: In einer quantitativen Fragebogenstudie wurde untersucht, welche emblembezogenen Kenntnisse bei angehenden, nichtmuttersprachlichen Französischlehrkräften vorliegen und ob sie sich diesbezüglich von fachfremden und muttersprachlichen Probanden unterscheiden. Weiterhin wurde analysiert, ob personen- und ausbildungsbezogene Parameter mit dem Emblemscore korrelieren. Und schließlich wurden die Probanden zur Unterrichtshäufigkeit nonverbaler Merkmale in ihrer eigenen Ausbildung befragt. Im Ergebnis fand sich, dass angehende Französischlehrkräfte signifikant mehr französische Embleme erkannten, als dies fachfremde Probanden taten. Trotzdem blieben sie weit hinter den Werten der MuttersprachlerInnen zurück. Personenbezogene Parameter korrelierten bei gleichzeitiger Kontrolle der Variable „Romanistikstudium“ nicht mit dem Emblemscore. Eine Ausnahme hiervon bildete lediglich die Menge der gelernten Fremdsprachen.

In a quantitative questionnaire study, we examined the non-verbal skills of future, non-native French teachers in comparison to a control group of non-romance-language students. Furthermore, it was analyzed whether personal or educational parameters correlate to a score for non-verbal knowledge. Finally, subjects were asked about the frequency of teaching non-verbal traits in their own education. As one result, prospective French teachers recognized significantly more French emblems than non-specialist subjects did. However, their scores were significantly lower than those of the native-speaker group. Personal parameters didn't correlate with the score outcome, but with the only exception of the amount of foreign languages learned.

Schlagwörter: Gestik, Embleme, Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften, nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht; gestures, emblems, foreign teacher professional skills

1. Einleitung

In der linguistischen und didaktischen Forschung besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass nonverbale Elemente dazu beitragen können, eine inter- und transkulturelle¹ Begegnung gelingen – oder eben auch scheitern zu lassen (Birjandi & Nushi 2011; Calbris 1989, 1990, Gullberg 2006b, 2008; Kasper & Roever 2005; Kita 2009; Kotthoff 2002; Leist 1996; Müller 1998; Peltier & McCafferty 2010; Reimann 2000, 2012, 2016). Entsprechend postulierte Porcher schon 1989, dass insbesondere die Gestik einen wichtigen Aspekt der kulturellen Kompetenz² darstelle:

La compétence gestuelle, (c'est à dire la capacité de comprendre les gestes d'une société, et, éventuellement, de les produire, de savoir ce qu'ils impliquent, de saisir ceux qui sont adéquats dans telle situation et ceux qui ne le sont pas et...) fait partie intégrante de la compétence culturelle (Porcher 1989: 9).

Abel, Clémentine (2018), Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembezogenen Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 100-112. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Dieser Einschätzung ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, der para- und nonverbale Elemente in seiner ersten Version (Europarat, 2001) weitgehend außer Acht gelassen hatte, nun gefolgt. So werden in den neuen Skalen zum „plurikulturellen Repertoire“ (Conseil de l'Europe 2018: 166-167³) explizit paralinguistische Aspekte benannt, die von den Lernenden in inter- und transkulturellen Begegnungen genutzt werden sollen. Diese Kompetenzen reichen vom Erkennen und Anerkennen kulturspezifischer Gruß- und Abschiedsformen (A2) über Besonderheiten der Proxemik, des Blickverhaltens (B1) und Reflexionsfähigkeit bezüglich allgemeiner kultureller Ähnlichkeiten und Besonderheiten (Gestik und paraverbale Merkmale wie Lautstärke) (B2) bis hin zu einem konstruktiven und vollständig reflektierten Umgang mit kulturellen Konventionen (C2) (ebd. 166-167).

Es liegt auf der Hand, dass die Fremdsprachenlehrkräfte, denen es in institutionellen Sprachlernkontexten obliegt, den Kompetenzaufbau ihrer Schülerinnen und Schüler zu steuern, über entsprechende non- und paraverbale bzw. inter- und transkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen müssen, um die ihnen anvertrauten Lernenden für diese Phänomene zu sensibilisieren. Entsprechend fordert der European Profiling Grid für die „development phase 2.2“ in seinen Skalen zur interkulturellen didaktischen Kompetenz von angehenden Lehrkräften folgende Aspekte ein:

- can help learners to analyze stereotypical views and prejudices
- can integrate into lessons key areas of difference in intercultural behavior (e.g., politeness, body language, etc.) (North, Mateva & Gallia 2013: 7).

Allerdings ist bislang noch unbekannt, ob (angehende) Lehrkräfte tatsächlich über diese Kompetenzen verfügen, beziehungsweise ob nonverbale Elemente überhaupt in Unterricht und Ausbildung thematisiert werden. Daraus ergibt sich ein unmittelbares Forschungsdesiderat, worauf dieser Beitrag eine Antwort liefern möchte.

Nach einem Abschnitt, der sich der Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, sowie der Aufarbeitung des Forschungsstandes widmet, soll eine quantitative Studie vorgestellt werden, in welcher 19 angehende Französischlehrkräfte (6 Studierende und 13 ReferendarInnen) hinsichtlich ihrer Kompetenzen im Erkennen typischer französischer Embleme getestet (und mit einer fachfremden ($N = 36$) und einer muttersprachlichen ($N = 21$) Kontrollgruppe verglichen wurden. Darüber hinaus wird dargestellt, welche Faktoren (z.B. Auslandsaufenthalt oder Lebensalter) mit der oben beschriebenen Kompetenz zusammenhängen. Und schließlich soll diskutiert werden, welche Konsequenzen sich aus dem erhobenen Befund für die Lehrkräfteausbildung ergeben könnten.

2. Gestik: Definition und Forschungsstand

Cosnier (1982) definiert Gestik (*gestualité*) sehr weit gefasst als

les éléments mimogestuels apparaissant au cours d'une situation d'interaction de face à face avec communication verbale, que ces éléments soient 'volontaires', 'conscients', 'intentionnels' ou non, et qu'ils soient pris dans un système de type signifiant/signifié ou non, ne voulant pas préjuger de leur nature ou même de leur fonctionnement avant d'avoir procédé à leur étude descriptive (ebd. 257).

Redebegleitende Gesten bilden entsprechend eine Unterkategorie der allgemeingefassten Gestik:

Gestures are not just movements and can never be fully explained in purely kinesic terms. They are not just arms waving in the air, but symbols that exhibit meanings in their own right. They have a meaning that is freely designated by the speaker (McNeill 1992: 105).

Aus Gründen der sprachlichen Einfachheit soll jedoch im Folgenden der Gebrauch der Termini „Gestik“ und „redibegleitende Gesten“ synonym erfolgen. Wo eine Unterscheidung nötig wird, wird diese durch den Kontext geleistet.

In der Interaktion erfüllen Gesten zahlreiche Funktionen (Ekman & Friesen 1969; Graham & Argyle 1975; Gullberg 2006a; Reimann 2016). So können Gesten nach Müller (1998: 90) eine Darstellungs-, eine Appell- oder

Abel, Clémentine (2018), Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembezogenen Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 100-112. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

eine Ausdrucksfunktion erfüllen, sind also wie Müller (2013) anmerkt, dazu geeignet, die drei Dimensionen des Bühlerschen Organon-Modells abzubilden:

[W]hen considering the functions of co-verbal gestures closely, we find that gestures indeed may realize the three functions too: gestures are used to express inner states, to appeal to somebody (or are addressed towards somebody), and to represent objects and events in the world (ebd. 204).

Verschiedene Forscher haben es unternommen, die Gesten zu klassifizieren (für einen Überblick s. Gullberg 2008; Kendon 2004; Müller 1998). Eine besonders prominente Typologie stellt dabei Kendons Kontinuum dar, das von McNeill (1992) in Berufung auf Kendon entwickelt wurde. Dabei werden die Gesten unter anderem nach dem Grad ihrer Konventionalisierung und ihrem Bezug zur gesprochenen Sprache eingeordnet (s. Abb. 1).

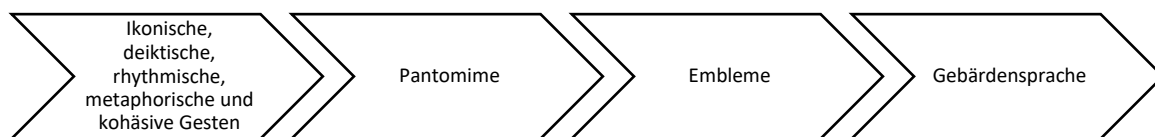


Abb. 1: Kendons Kontinuum nach McNeill (1992: 37)

Allen in Abbildung 1 genannten Gesten ist nach Graham und Argyle (1975), Potapova (2010) oder Calbris (1989) gemein, dass ihre Ausführung und ihr Gebrauch kulturell geprägt sind. So weist Gullberg (2008: 277-278) beispielsweise darauf hin, dass diejenigen Elemente, die gestisch untermalt werden, sich je nach Kultur unterscheiden. Ebenso kann Calbris (1989) in einer kulturvergleichenden Analyse zeigen, dass sich ungarische, japanische und französische Probandinnen hinsichtlich der Selektion, der Ausführung und des Verständnisses von redegleitenden Gesten stark unterscheiden.

Embleme bilden jedoch insofern eine besondere Gruppe, als sie, wie Ekman & Friesen (1969: 63) betonen, oftmals ein direktes sprachliches Korrelat haben, das ihrer Realisierung zugrunde liegt. Entsprechend sind sie – anders als beispielsweise pantomimische oder deiktische Gesten – für Unkundige kaum zu erraten. Entsprechend konnte Calbris (1990) zeigen, dass zahlreiche französische Embleme für ungarische Probanden kaum, für japanische Probanden jedoch überhaupt nicht verständlich waren. Zugleich eignen sie sich jedoch aufgrund dieser Charakteristika (insbesondere der kaum vorliegenden Idiosynkrasie und des Vorhandenseins eines sprachlichen Korrelats) in hohem Maße für eine fremdsprachendidaktische Nutzung.

Wie Reimann (2000) darstellt, existieren einige ältere Gestikinventare, die Distribution (z.B. Morris, Collett, Marsh & O'Shaughnessy 1979) und Bedeutung (z.B. Calbris 1989, 1990) verschiedener, insbesondere jedoch französischer Embleme dokumentieren. Allerdings gibt es nach Kenntnis der Autorin kein Inventar französischer Embleme, das auf Daten beruht, die jünger als 30 Jahre wären. Da jedoch, wie Peltier und McCafferty (2010) und Kita (2009) betonen, auch die Gestik sich durch Kulturkontakte verändern kann, wäre es durchaus möglich, dass es durch eine vermehrte Mobilität der Populationen und auch durch die Einflüsse internationaler visueller Medien zu Modifikationen gekommen sein könnte, welche die oben genannten Inventare nicht abbilden. Entsprechend muss diese Möglichkeit für eine empirische und/oder fachdidaktische Nutzung der aus den benannten Studien resultierenden Erkenntnisse bedacht werden.

Die Bedeutung nonverbaler Parameter – und insbesondere der Gestik – für das Gelingen inter- und transkultureller Begegnungen betont Potapova (2010):

In der Kommunikation werden alle Bewegungen, Haltungen und Stellungen, die ganze Mimik und Gestik sowie die emotionale und modale Färbung der Äußerungen bewusst oder unbewusst zusammen mit den Worten des Kommunikationspartners bewertet. Und wenn man dieses Zeichensystem nicht beherrscht, kommt es in der Kommunikation zu Missverständnissen oder sogar zu völligem Unverständnis (ebd. 37).

Entsprechend wird die Forderung laut, diese Aspekte vermehrt in Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachendidaktik zu thematisieren (Gullberg 2008; Knabe 2007; Reimann 2000, 2012, 2016). Der diesbezügliche wissenschaftliche Diskurs soll im Folgenden dargestellt werden.

3. Gestik in der Fremdsprachendidaktik

Die Erforschung von Gestik ist in der Fremdsprachendidaktik durchaus präsent. Allerdings dominieren in diesem Bereich Arbeiten, die die Eignung von Gestik als didaktisches *Mittel* für einen effektiveren, motivierenden Fremdsprachenerwerb⁴ in den Blick fassen (z.B. Allen 1995; Davies 2006; Hille, Vogt, Fritz & Sambanis 2010; Klippel 2000; Knabe 2007; Lazaraton 2004; Porter 2016; Schiffler 2012; Tellier 2008b, 2008a).

Demgegenüber sind diejenigen Arbeiten, die Gestik als *Gegenstand* des Fremdsprachenunterrichts betrachten (für die deutschsprachige Fachdidaktik sind z.B. folgende Arbeiten zu nennen: Kalverkämper 1995; Knabe 2007; Oomen-Welke 2003; Reimann 2000, 2012, 2016), deutlich schwächer vertreten. In diesem Bereich gibt es, wie Gullberg (2006b: 104-105) darstellt, zwei prinzipielle Forschungsrichtungen: Die erste konzentriert sich eher auf die Lernenden und untersucht beispielsweise, welchen Nutzen (z.B. in Form einer Kompensation lexikalischer Defizite) sie vom Einsatz von Gesten haben, bzw. welche Funktion Gesten im Rahmen der Herausbildung einer Interimssprache einnehmen. Die zweite Forschungsrichtung interessiert sich für Gesten als Teilbereich der kommunikativen Kompetenz und fragt nach der Lernbarkeit, der Lehrbarkeit – oder gar einer möglichen Diagnose der gestischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Wie Gullberg (vgl. ebd. 109) betont, legen die Forschungsergebnisse dieser Arbeiten nahe, dass sich für den Erwerb der zielsprachlichen Gestik, und insbesondere der zielsprachlichen Embleme im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts explizite und gezielte Instruktion als besonders wirksam erweisen. Entsprechend benennen Knabe (2007) und Reimann (2000, 2012, 2016) Unterrichtssettings, in welchen die Vermittlung der zielsprachlichen Gestik gelingen kann.

Gleichzeitig legen einzelne Forschungsarbeiten nahe, dass die Vermittlung zielsprachlicher Gesten im schulischen Fremdsprachenunterricht auf Schwierigkeiten stößt. So benötigen Lehrkräfte, um Gesten erfolgreich unterrichten zu können, inhaltliche Kenntnisse: Sie müssen die Gesten selbst kennen und erkennen können. Angesichts der Tatsache, dass die Mehrheit der Fremdsprachenlehrkräfte an deutschen Primar- und Sekundarschulen keine zielsprachlichen Muttersprachler sind⁵, ist jedoch nicht anzunehmen, dass sie diese Gesten durch ihre eigene Sozialisation erworben haben könnten. Ob Gesten durch Beobachtung, also beispielsweise im Rahmen der Ausbildung oder von Auslandsaufenthalten gleichsam implizit gelernt werden können, stellt die Studie von Cadet und Tellier (2007) infrage. Darum gebeten, im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen die Gestik der beobachteten Lehrkräfte zu analysieren, streuten die Urteile der ReferendarInnen derart, dass un gelenkte Beobachtung als zuverlässiges didaktisches Mittel zum Gestikerwerb nicht plausibel erscheint. Entsprechend müsste, wollte man sichergehen, dass Lehrkräfte die zielsprachliche Gestik erlernen, eine explizite, formfokussierte Instruktion vorgenommen werden. Ob dies aktuell in der Lehrkräfteausbildung geleistet wird, ist jedoch fraglich.

Darüber hinaus benötigen Lehrkräfte, um Gestik erfolgreich unterrichten zu können, entsprechende deskriptive Kenntnisse. So müssen sie, wie Chêne (2010) unterstreicht, analog zu sprachlichen Fertigkeiten, über die notwendige Terminologie bzw. die Metasprache verfügen:

Enfin, la typologie descriptive et le métalangage du geste de par sa complexité semble être une entrave potentielle à l'intégration du geste dans les formations nécessaires pour que les futurs enseignants soient capables d'aborder le geste en tant qu'objet d'apprentissage [...] (ebd. 11).

Abel, Clémentine (2018), Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembesetzten Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 100-112. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Auch hier erscheint es jedoch wenig plausibel, dass Lehrkräfte diese Kenntnisse ohne gezielte Vermittlung erwerben könnten. Angesichts dieser möglichen Schwierigkeiten betont Gullberg (2008: 295), dass „the acquisition of gestural repertoires represents an enormous challenge to language learners and educators“.

Welche gestikbezogenen Kenntnisse angehende Fremdsprachenlehrkräfte in Deutschland jedoch tatsächlich besitzen, ob sie sich hinsichtlich ihrer Kenntnisse von Muttersprachlern einerseits und von fachfremden Studierenden andererseits unterscheiden, und ob personenbezogene Merkmale (wie z.B. Aufenthalte in den zielsprachlichen Ländern) mit den Kenntnissen interagieren, ist aktuell noch unbekannt. Diese Fragen bilden daher den Kern der im Folgenden vorgestellten Studie.

Entsprechend lauten die Forschungsfragen der vorliegenden Studie folgendermaßen:

1. Welche Kenntnisse besitzen angehende Französischlehrkräfte in Bezug auf ausgewählte französische Embleme?
2. Unterscheiden sich angehende Französischlehrkräfte hinsichtlich der Kenntnis ausgewählter französischer Embleme von
 - a. fachfremden Studierenden?
 - b. französischen MuttersprachlerInnen?
3. Gibt es Zusammenhänge zwischen personen- und ausbildungsbezogenen Faktoren mit den o.g. Wissensfacetten?
4. Was sagen die Probanden über die Unterrichtshäufigkeit von Emblemen in Schule und Ausbildung aus?

4. Studie

4.1. Design, Probanden, Instrument und Durchführung

Bei der vorgestellten Studie handelt es sich um eine quantitative Fragebogenstudie, bei der die Probanden in einem offenen Antwortformat die Bedeutung sechs verschiedener Bildvignetten, die typische französische Embleme darstellten, benennen sollten. Die Vignetten waren dem Werk von Calbris (1990: 4, 6, 7) entnommen⁶. Auswahlkriterium waren die Distributionsanalysen der Autorin (1990: 15-16), die ergaben, dass die Vignetten von > 90 % der befragten französischen Probanden erkannt worden waren.

Darüber hinaus sollten alle angehenden (romanistischen und fachfremden) Lehrkräfte Fragen zu Funktionen der Gestik, zur Thematisierung von Gestik in ihrer eigenen Schullaufbahn bzw. Ausbildung sowie zu personenbezogenen Aspekten beantworten. Die muttersprachliche Kontrollgruppe wurde, um die Belastung möglichst gering zu halten, lediglich zur Bedeutung der sechs Vignetten, zum Lebensalter, zum Geschlecht sowie zum Lebensumfeld (Frankreich vs. Expatriation) befragt.

Abel, Clémentine (2018), Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembезogenen Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 100-112. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/ziif/>.

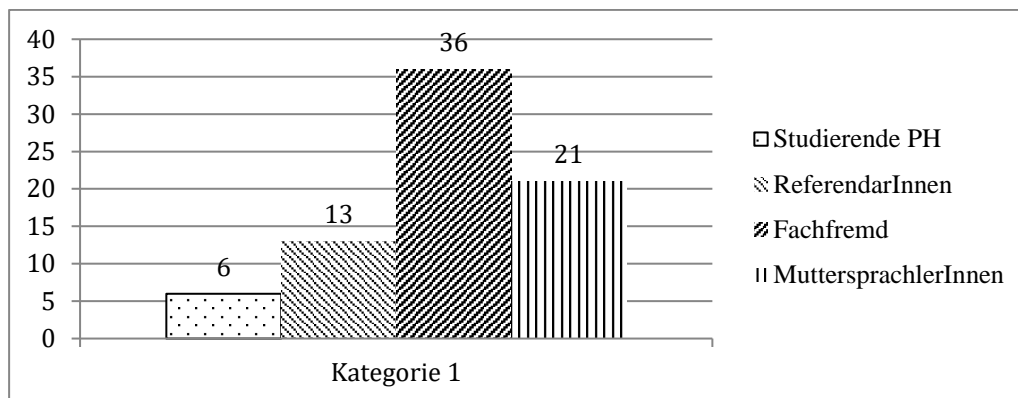


Abb. 2: Verteilung der ProbandInnen ($N = 76$) nach Gruppe (die Zahl über den Balken entspricht der Anzahl der Probanden)

Die Probandengewinnung verlief je nach Gruppe unterschiedlich. Die Studierenden wurden im Rahmen eines an der Pädagogischen Hochschule Freiburg angebotenen fachdidaktischen Modul-3-Seminars zur linguistischen Pragmatik um Teilnahme gebeten. Die TeilnehmerInnen waren fortgeschrittene Studierende (mindestens 6. Fachsemester). Die ReferendarInnen wurden anlässlich einer Seminarstunde zur interkulturellen Kommunikation (vor Beginn des Unterrichts) befragt. Die fachfremden Studierenden wurden im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Einführungsseminars für Lehramtsstudierende rekrutiert. Die MuttersprachlerInnen wurden einerseits über persönlichen Kontakt gewonnen, darüber hinaus aber gebeten, die Vignetten unter ihren Bekannten möglichst breit zu streuen, um auf diese Weise die Probandenzahl und die Reichweite zu erhöhen. Auf diese Weise ergaben sich $N=12$ in Frankreich lebende und $N = 9$ nach Deutschland ausgewanderte französische Probanden. Die Teilnahme war in jedem Fall freiwillig.

Die insgesamt $N = 76$ Probanden verteilten sich wie in Abb. 1 dargestellt. Dabei waren 83 % ($N = 63$) der Probanden weiblich und 17 % ($N = 13$) der Probanden männlich. Die Altersspannweite der Probanden streute von 18 bis 66 Jahren ($M = 26.9$ Jahre, $SD \pm 10.9$ Jahre).

4.2. Auswertung

Die offenen Fragen nach der Bedeutung der auf den Vignetten abgebildeten Embleme wurden nach einem Codierungsmanual nach ihrer Korrektheit bewertet. Grundlage für eine Bewertung als „korrekte“ bzw. „konventionelle“ Antwort war die bereits erwähnte Distributionsanalyse von Calbris (1990). Entsprechend dieser Einteilung in richtige (1 Punkt) und falsche (0 Punkte) Antworten wurde für jeden Probanden ein Gesamtscore gebildet, der sich aus der Summe der jeweils einfach gewerteten korrekten Antworten ergab. Die übrigen Fragen, bei denen es sich um geschlossene Antwortformate handelte, wurden lediglich quantitativ codiert. Alle Daten wurden in der Statistiksoftware JMP (SAS Institute, Version 13, Cary, USA) quantitativ ausgewertet. Hierbei kamen neben Verfahren der deskriptiven Statistik vor allem nicht-parametrische inferenzstatistische Verfahren (Wilcoxon- bzw. Kruskal-Wallis-Tests und Spearman-Korrelationen) zum Einsatz.

4.3. Ergebnisse

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, erkannten studierte RomanistInnen (sowohl die PH-Studierenden als auch die ReferendarInnen für das Lehramt an Gymnasien) im Durchschnitt 0.67 (PH) bis 0.85 (ReferendarInnen) der sechs im Test abgebildeten Vignetten. Die fachfremden Studierenden erreichten einen Durchschnittsscore von 0.06 von 6 möglichen korrekten Antworten. Die französischen MuttersprachlerInnen erzielten einen Mittelwert von 3.78

(die in Deutschland lebenden Französischen und Franzosen) bzw. von 3.0 (die in Frankreich lebenden ProbandInnen).

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen des im Embleme-Test erzielten Wertes (Maximalwert : 6)

Gruppe	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
PH Romanistik	6	0.67	0.84
ReferendarInnen	13	0.85	0.55
Fachfremd	36	0.06	0.23
Muttersprachler Expat.	9	3.78	0.67
Muttersprachler F.	12	3.00	1.35

In Kruskal-Wallis- bzw. Wilcoxon-Tests für unverbundene Stichproben wurde überprüft, ob die Unterschiede in den Score-Werten der verschiedenen Gruppen statistisch signifikant sind. Es ergab sich, dass sich die beiden muttersprachlichen Gruppen (sowohl die in Frankreich lebenden als auch die ausgewanderten Französischen und Franzosen) signifikant ($p < .01$) von allen anderen Gruppen unterscheiden. Die studierten RomanistInnen (also die PH-Studierenden und die ReferendarInnen) unterscheiden sich wiederum signifikant ($p < .01$) von den fachfremden Studierenden. Als statistisch nicht signifikant sind jedoch die Unterschiede zwischen den Werten der studierten RomanistInnen untereinander zu anzusehen. Gleiches gilt für die muttersprachlichen Gruppen: Der Unterschied zwischen in Frankreich bzw. in Deutschland lebenden ProbandInnen ist statistisch nicht signifikant.

Mit nicht-parametrischen Spearman-Korrelationen wurde getestet, ob verschiedene personen- und ausbildungsbezogene Parameter mit den nonverbalen Kenntnissen korrelieren.

Eine signifikante Korrelation ergab sich zwischen der Anzahl der gelernten Fremdsprachen und dem Erkennen der fremdsprachlichen Embleme ($r_s = 0.3$, $p < .01$, $N = 55$). Nach Albert und Marx (2016: 131) handelt es sich somit um einen schwachen bis mäßigen Zusammenhang.

Ein nach Albert und Marx (ebd.) deutlicher und signifikanter Zusammenhang ($r_s = 0.64$, $p < .001$, $N = 55$) ergab sich zwischen der Zeit, welche die (nichtmuttersprachlichen) Probanden in Frankreich verbracht hatten und der Kenntnis französischer Embleme. Um jedoch die eventuelle Störvariable eines Romanistikstudiums zu kontrollieren, wurde die Korrelation nach Ausschluss der fachfremden Probanden erneut berechnet: Unter den studierten Romanisten ($N = 19$) konnte hingegen keine signifikante Korrelation zwischen der Zeit eines Auslandsaufenthaltes und der Fähigkeit, französische Embleme zu erkennen, nachgewiesen werden.

Weitere statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen personenbezogenen Merkmalen (z.B. dem Geschlecht oder der Menge an bzw. der Sprachfamilie der Muttersprachen) und der Fähigkeit, französische Embleme zu erkennen, konnten nicht gefunden werden.

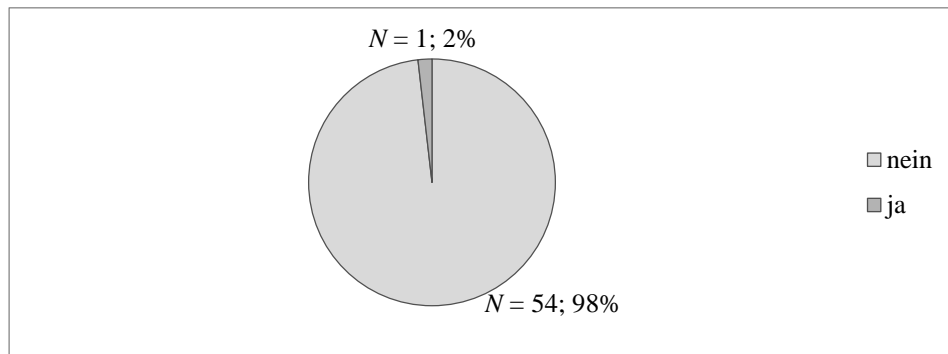


Abb. 3: Behandlung redebegleitender Gesten im schulischen Französischunterricht. Befragung unter $N = 55$ Probanden

Hinsichtlich der Unterrichtshäufigkeit von redebegleitenden französischen Gesten im schulischen Französischunterricht, die unter $N = 55$ Probanden erhoben wurde (s. Abb. 3), sagten 54 Probanden aus, sie hätten diesen Aspekt nicht im Unterricht behandelt. Lediglich eine Person erklärte, nonverbale Aspekte seien im Laufe ihrer Schullaufbahn thematisiert worden.

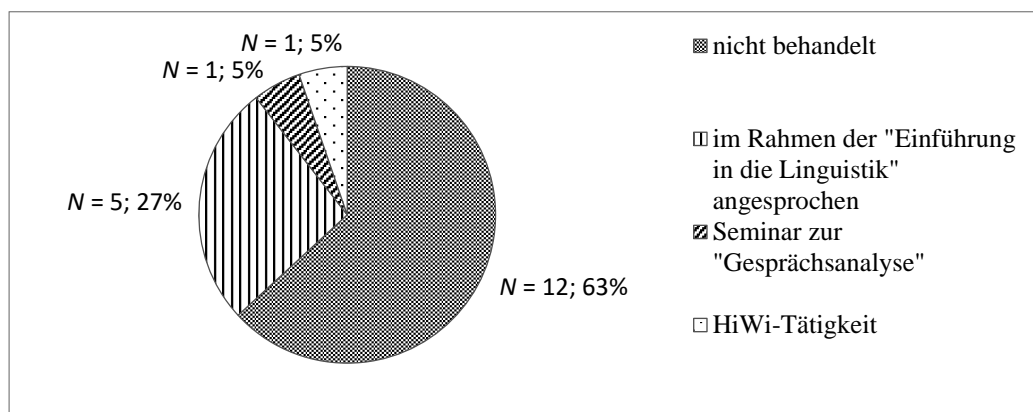


Abb. 4: Behandlung redebegleitender Gestik im Rahmen der Hochschulausbildung. Befragung unter $N = 19$ studierten RomanistInnen

Die Behandlung redebegleitender Gestik im Rahmen der Hochschulausbildung wurde naturgemäß nur unter denjenigen Probanden erhoben, die ein Romanistikstudium absolvierten ($N = 19$). Wie in Abbildung 4 dargestellt, erklärten 63 % Personen, in ihrer bisherigen Ausbildung seien diese Aspekte überhaupt nicht angesprochen worden. 26 % der befragten angehenden Lehrkräfte gaben an, redebegleitende Gesten seien im Rahmen einer Veranstaltung zur „Einführung in die Sprachwissenschaft“ thematisiert worden. Jeweils eine Person gab an, mit nonverbalen Elementen in einem linguistischen Seminar zur Gesprächsanalyse bzw. durch eine Beschäftigung als wissenschaftliche Hilfskraft in einem sprachwissenschaftlichen Projekt konfrontiert worden zu sein.

Darüber hinaus bot das offene Antwortformat den Probanden die Möglichkeit, über reine Häufigkeitsangaben hinaus auch Kommentare hinzuzufügen. Von diesem Angebot machten einige Personen Gebrauch, indem sie ihr Bedauern (z.B. „leider nicht“) über den Mangel an Ausbildungsinput äußerten.

5. Diskussion

In der vorliegenden Studie ergaben sich deutliche Unterschiede zwischen muttersprachlichen ProbandInnen und studierten RomanistInnen hinsichtlich der Fähigkeit, ausgewählte Embleme korrekt zu identifizieren. Der von den angehenden Französischlehrkräften erzielte Wert von 0.67 bzw. 0.85 von sechs möglichen Punkten ist dabei sicherlich nicht zufriedenstellend und deutet darauf hin, dass hier ein Ausbildungsdesiderat vorliegt. Dieser Befund

korrespondiert auch mit den Angaben der ProbandInnen, die zu einer überwiegenden Mehrheit erklärten, weder im schulischen Französischunterricht noch in der Hochschulausbildung auf redegleitende Gesten des Französischen eingegangen zu sein.

Gleichzeitig zeigt jedoch der Unterschied zwischen den studierten RomanistInnen und den fachfremden Lehramtsstudierenden, dass durch Studium bzw. durch Beschäftigung mit der zielsprachlichen Kultur (ggf. auch durch Kontakte mit französischen MuttersprachlerInnen) eine gewisse Sensibilisierung für zielsprachliche Embleme erreicht werden kann. Allerdings scheint die reine Beobachtung (z.B. im Rahmen von Auslandsaufenthalten) für den zweitsprachlichen Emblemerwerb nicht auszureichen. So korrelierte die Dauer des Auslandsaufenthaltes (bei gleichzeitiger Kontrolle der Variable „Romanistikstudium“) nicht signifikant mit der Erkennenshäufigkeit der Vignetten. Dieser Befund stimmt mit den bereits beschriebenen Beobachtungen überein, die Cadet und Tellier (2007) hinsichtlich der Schwierigkeit eines ungesteuerten, nicht formfokussierten Gestikerwerbs gemacht hatten. Andererseits reiht er sich in die Forschungsarbeiten zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften von Freeman (2016) ein, der betont, dass die klassenraumnahe Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte natürlich auch den Wahrnehmungsfokus der angehenden Lehrpersonen in Bezug auf zielsprachliche Sprachphänomene lenke – und auch einschränke:

In most cases, second language education addresses the language dimension of content and focuses on training methodology and development of reflective analysis to manage the social processes of the classroom. This approach to professional learning overlooks – and often denies – that participants have been socialized in classrooms and as language users, which facts shape how and what language teachers learn and what they ultimately do in teaching (ebd. 37).

Ein weiterer interessanter Befund ist der Zusammenhang zwischen der Menge der gelernten Fremdsprachen und der Erkennenshäufigkeit französischer Embleme. Hier könnte die Schlussfolgerung naheliegen, dass – ebenso wie beim Romanistikstudium – eine Affinität zu Fremdsprachen, die sich im Wunsch, mehrere Sprachen zu erlernen, niederschlägt, mit einer Sensibilität für auch redegleitende Gesten korrespondiert. Allerdings war die gemessene Korrelation nur schwach bis mäßig und die Probandengruppe mit $N = 76$ Personen recht klein, sodass dieses Ergebnis lediglich als Indiz verstanden werden sollte.

Als durchaus überraschend ist der Befund zu werten, dass weder eine eventuell vorliegende Mehrsprachigkeit noch die Sprachfamilie der Muttersprachen (insbesondere: eine eventuelle sprachlich-kulturelle Nähe durch eine romanische Muttersprache) mit der Erkennenshäufigkeit der Embleme korrelierte. Weiterhin spielte ein eventueller Migrationshintergrund keine statistisch signifikante Rolle. Dies ist erstaunlich, da anzunehmen gewesen wäre, dass inter- und transkulturelle Erfahrungen – insbesondere bei den studierten RomanistInnen – auch die Sensibilität für französische kulturelle Besonderheiten erhöhen würde. Allerdings ist bei diesen Befunden kritisch anzumerken, dass die kleine Gruppengröße der mehrsprachigen Probanden bzw. derjenigen mit Migrationshintergrund eine eventuelle Signifikanz verhindert haben könnte.

6. Einschränkungen und Forschungsdesiderata

Ein methodisches Problem der Studie lag in der Auswahl der sechs Vignetten. So waren die Bilder zwar so gewählt worden, dass sie in Distributionsanalysen (Calbris 1990: 15-16) möglichst eindeutig von Französischen und Franzosen erkannt worden waren. Die gleichzeitig erhobenen Daten der muttersprachlichen Kontrollgruppe ergaben allerdings, dass im Durchschnitt nur 3,4 Vignetten einem sprachlichen Ausdruck zugeordnet werden konnten. Dabei waren insbesondere die beiden letzten Bilder, die die Ausdrücke „avoir un poil dans la main/ être fainéant“ und „ceinture!“ abbildeten, für die befragten Personen problematisch: Sie wurden nur von jeweils 1 bzw. 2 von 21 Probanden erkannt. Es ist daher fraglich, ob die Ergebnisse der Analysen von Calbris noch als aktuell anzusehen sind – und es wäre sicherlich sinnvoll, ein aktualisiertes Embleminventar des Französischen

Abel, Clémentine (2018), Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembesetzten Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 100-112. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zi/>.

anzustreben. Besonders zweckmäßig wäre in dem Rahmen auch der Einsatz von Videovignetten, die naturgemäß besser für die Abbildung von redebegleitender Gestik geeignet sind.

Die Erhebung eines aktuellen Embleminventars ist auch vor dem Hintergrund sinnvoll, dass sich in der statistischen Analyse der Kontrollgruppendaten ein Hinweis darauf ergab, dass die Erkennenshäufigkeit der Embleme mit dem Lebensalter der (muttersprachlichen) Probanden korreliert: So erkannten diejenigen Testpersonen, die unter 30 Jahre alt waren, signifikant weniger Embleme als die Probanden, die das dreißigste Lebensjahr bereits vollendet hatten. Allerdings ist auch hier die Gruppengröße so gering, dass die Generalisierung auf Grundlage der erhobenen Daten nur eingeschränkt möglich ist. Eine Erhebung mit einer größeren Probandenzahl wäre daher geboten und könnte den Ausgangspunkt einer neuen Studie bilden.

Schließlich konzentrierte sich die vorliegende Studie nicht zuletzt aus Gründen der praktischen Durchführbarkeit (z.B. der Eindeutigkeit der Auswertung) auf Embleme des Französischen. Da diese, wie in Abschnitt 2 beschrieben, nur eine von mehreren Klassen redebegleitender Gesten darstellen, die wiederum nur einen Teilbereich der nonverbalen Kommunikation konstituieren, wäre es wünschenswert, auch andere Aspekte der nonverbalen Kommunikation empirisch zu untersuchen. Auch hier wäre der Einsatz von Videovignetten sinnvoll, um beispielsweise den kulturspezifischen Gebrauch von Illustratoren bzw. seine Erkennenshäufigkeit durch nichtmuttersprachliche Probanden zu analysieren.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Trotz der Unklarheit hinsichtlich der tatsächlichen aktuellen Distribution der französischen Embleme stellen diese, wie Gullberg (2008) betont, eine wichtige Dimension der Kommunikation dar und sollten daher – im gleichen Maße wie idiomatische Ausdrücke – im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden: „Culture-specific emblems may cause similar trouble in L2 comprehension and production as idiomatic expressions [...]“ (ebd. 295).

Perspektivisch wäre es darüber hinaus wünschenswert, über Embleme hinaus auch weitere gestische und nonverbale Merkmale der Zielsprachenkultur im Unterricht zu behandeln, da diese, wie Peltier und McCafferty (2010) in Berufung auf Donald (2001) darstellen, „the primary public dimension that defines our personal identity, and in it, style and tradition matter, to the degree that these things establish who we are, who our friends are, and where we stand in society“ (ebd. 333).

Es liegt auf der Hand, dass Lehrkräfte hierzu jedoch Kenntnisse und Wissen benötigen, das ihnen, darauf weist die vorliegende Studie hin, wahrscheinlich aktuell fehlen. Es wäre daher sinnvoll, die Lehrkräfteausbildung so zu gestalten, dass nonverbale zielsprachliche Aspekte ebenso wie sprachliche Merkmale integriert würden. Dies könnte beispielsweise auch im Rahmen von gelenkten Beobachtungsaufträgen bei Auslandsaufenthalten, inter- und transkulturellen Begegnungen stattfinden, die jedoch anschließend analysiert werden müssten, um – analog zur *linguistic awareness* – gleichsam die Herausbildung einer *gestural awareness* zu favorisieren. Ziel wäre es, wie Kramsch (2004: 40-41) es für die Lehrkräfteausbildung schon vor geraumer Zeit forderte, die Lehrkräfte über die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten hinaus zu "translators, go-betweens, mediators, peace-makers, cross-linguistic and cross-cultural catalysts" zu machen, die die Lernenden auf dem Weg zur Entwicklung eines „plurikulturellen Repertoires“ (Conseil de l'Europe, 2018: 166) unterstützen können.

Literaturverzeichnis

Albert, Ruth & Marx, Nicole (2016), *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Allen, Linda Quinn (1995), The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of french expressions. *The Modern Language Journal* 79: 4, 521-529.

Abel, Clémentine (2018), Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembesetzten Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 100-112. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Altmayer, Claus (2016), „Interkulturalität“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB), 15-20.
- Birjandi, Parviz & Nushi, Musa (2011), Non-verbal communication in models of communicative competence and L2 teachers' rating. *Journal of English studies* 1, 3-22.
- Cadet, Lucile & Tellier, Marion (2007), Le réseau d'apprentissage: une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS. *La Revue de l'AQEFLS* 26 (2), 141-157.
- Calbris, Geneviève (1989), Analyse sémiotique. In: Porcher, Louis & Calbris, Geneviève (Eds.), *Geste et communication*. Paris: Hatier, 45-223.
- Calbris, Geneviève (1990), *The semiotics of French gestures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Chêne, Guillaume (2010), *Le geste en classe de langue étrangère*. Université de Strasbourg. [Online unter : <https://de.scribd.com/doc/40485244/Le-Geste-en-Classe-de-Langue-Etrangere-et-Seconde>. 05.05.2018]
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cosnier, Jacques (1982), Communications et langages gestuels. In: Cosnier, Jacques; Berrendonner, Alain; Coulon, Jacques & Orecchioni, Catherine (Eds.), *Les voies du langage: Communication verbales, gestuelles et animales*. Paris: Dunod, 255-307.
- Davies, Matthew (2006), Paralinguistic focus on form. *TESOL Quarterly* 40: 4, 841-855, doi: 10.2307/40264316.
- Ekman, Paul & Friesen, Wallace V. (1969), The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* 1: 1, 57-106.
- Freeman, Donald (2016), *Educating second language teachers: the same things done differently*. Oxford: Oxford University Press.
- Goethe-Institut Inter Nationes (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. [Online unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020104.htm>. 30.04.2018]
- Graham, Jean Ann & Argyle, Michael (1975), A cross-cultural study of the communication of extra-verbal meaning by gestures. *International Journal of Psychology* 10: 1, 57-67.
- Gullberg, Marianne (2008), Gestures and second language acquisition. In: Robinson, Peter Jake & Ellis, Nick C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 276-305.
- Gullberg, Marianne (2006a), Handling discourse: Gestures, reference tracking, and communication strategies in early L2. *Language learning* 56: 1, 155-196.
- Gullberg, Marianne (2006b), Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44: 2, 103-124, doi: 10.1515/IRAL.2006.004.
- Hille, Katrin; Vogt, Katrin; Fritz, Michael & Sambanis, Michaela (2010), Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung* 5: 3, 337-350.
- House, Juliane (2007), What is an 'intercultural speaker'?. In: Soler, Eva Alcón & Jordà, Maria Pilar Safont (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, 7-21, doi: 10.1007/978-1-4020-5639-0_1.

- Kalverkämper, Hartwig (1995), Kultureme erkennen, lehren und lernen. Eine kontrastive und interdisziplinäre Herausforderung an die Forschung und Vermittlungspraxis. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24, 138-181.
- Kasper, Gabriele & Roever, Carsten (2005), Pragmatics in second language learning. In: Hinkel, Eli (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates, 317-334.
- Kendon, Adam (2004), *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Kita, Sotaro (2009), Cross-Cultural variation of speech-accompanying gesture: a review. *Language and cognitive processes* 24: 2, 145-167.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1991), *Der Korrektur auf der Spur: Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: N. Brockmeyer.
- Klippel, Friederike (2000), Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 44 (53): 4, 242-248.
- Knabe, Kristin (2007), *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.
- Kotthoff, Helga (2002), Vorwort. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.), *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr, 7-22.
- Kramsch, Claire (2004), The language teacher as go-between. *Utbildning & demokrati* 13: 3, 37-60.
- Lazaraton, Anne (2004), Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language learning* 54: 1, 79-117.
- Leist, Anja (1996), *Griechisch-deutsche Zweisprachigkeit und nonverbale Kommunikation: eine Untersuchung über Gestik und Mimik mit Vorschulkindern*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.
- McNeill, David (1992), *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morris, Desmond; Collett, Peter; Marsh, Peter & O'Shaughnessy, Marie (1979), *Gestures: their origins and distribution*. London: Cape.
- Müller, Cornelia (2013), Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. In: Müller, Cornelia, Cienki, Allan J., Fricke, Ellen, Ladewig, Silvia H., McNeill, David & Teßendorf, Sedinha (Eds.), *Body - language - communication: an international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin ; Boston: De Gruyter Mouton, 202-217.
- Müller, Cornelia (1998), *Redebegleitende Gesten: Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*. Berlin: Spitz.
- North, Brian; Mateva, Galya & Rossner, Richard (2013), *European Profiling Grid*. [online unter https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf. 24.04.2018].
- Oomen-Welke, Ingelore (2003), Körpersprachen und Extrasprachliches verschiedener Kulturen in Welt, Schule und Unterricht. In: Schober, Otto & Rosenbusch, Heinz C. (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 68-98.
- Peltier Nardotto, Ilaria & McCafferty, Steven G. (2010), Gesture and identity in the teaching and learning of italian. *Mind, Culture, and Activity* 17 : 4, 331-349, doi: 10.1080/10749030903362699.
- Porcher, Louis (1989), Didactique: pour la beauté du geste?. In: Porcher, Louis & Calbris, Geneviève (Eds.) *Geste et communication*. Paris: Hatier, 5-44.

- Porter, Alison (2016), A helping hand with language learning: teaching french vocabulary with gesture. *The Language Learning Journal* 44: 2, 236-256, doi: 10.1080/09571736.2012.750681.
- Potapova, Rodmonga (2010), Interkulturelle Aspekte der Para- und Extralinguistik. In: Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hrsg.), *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch*. Frankfurt, Main: Peter Lang, 29-42.
- Reimann, Daniel (2000), Französisch durch Gesten. Bausteine zu einer Didaktik der nonverbalen Kommunikation. *Französisch heute* 1, 68-82.
- Reimann, Daniel (2016), Non-verbale Kommunikation in mehrsprachigen Lernprozessen - am Beispiel des Spanischen. In: Michler, Christiane & Reimann, Daniel: *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 144-182.
- Reimann, Daniel (2012), Nonverbale Kommunikation zum Thema machen: Sprach- und kulturraumspezifische Gesten im Fremdsprachenunterricht. *Pädagogik* 10, 36-39.
- SAS Institute (2017), JMP, Version 13.1.0. Cary, NC, USA.
- Schiffler, Ludger (2012), *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung - Visualisierung - Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Tellier, Marion (2008a), Dire avec des gestes. Le français dans le monde. *Recherches et applications* 44, 40-50.
- Tellier, Marion (2008b), L'usage des gestes en langue étrangère: quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants? In : Feuillet, Jacqueline, *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Editions du CRINI (Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité), 207-218 [online unter <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00483958>. 16.05.2018].

Anmerkungen

¹ Für eine Diskussion des Kulturbegriffs s. Kotthoff (2002).

² Für einen Überblick zur Diskussion über interkulturelles Lernen/ interkulturelle Kompetenz, deren Darstellung hier zu weit führen würde, s. Altmeyer (2016) oder House (2007).

³ Für den vorliegenden Beitrag wird die französische Version der neuen Skalen verwendet.

⁴ Gesten werden in diesen Arbeiten meist als redegleitende oder korrigierende Visualisierungen (z.B. Porter 2016; Tellier 2008b), als Hilfen zur Lexikvermittlung (Allen 1995; Hille u. a. 2010) sowie als Feedbackstrategien (z.B. Kleppin und Königs 1991) aufgefasst.

⁵ Hier liegt ein großer Unterschied zu den in Deutschland tätigen DaF-Lehrkräften vor, die Knabe (2007) in ihrer Untersuchung offenbar im Blick hat.

⁶ Im Fragebogen wurden Embleme zu folgenden Redewendungen eingesetzt: 1. La barbe (c'est rasoir), 2. Ceinture!, 3. On s'en va (on se casse/ se barre), 4. Moi, je suis cool, 5. Il/Elle a un poil dans la main, 6. Avoir les chocottes. Dabei handelte es sich um Zeichnungen des Illustrators Zau. Analoge Zeichnungen können zur Orientierung auf folgender Webseite angesehen werden: <https://french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/gestes.htm>.