

Christian Tremmel

(*Université de Reims Champagne-Ardenne - Reims /*

Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Alterität und Fremdsprache: ein Workshop zur Rolle kultureller Stereotypen im Fremdsprachenunterricht

Jeder Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahr wird. Jeder neue Gegenstand wohl beschaut, schließt ein neues Organ in uns auf. (Goethe¹)

1. Einleitung

Der Erwerb einer Fremdsprache geht immer auch mit der Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Andersartigen, dem mehr oder weniger Fremden (oder angenommenen Fremden), mit der Konfrontation unterschiedlicher kultureller Codes einher und steht damit vor dem Phänomen der kulturellen Alterität. Der Fremdverstehensprozess findet mit Hilfe des bereits Bekannten statt, ist stets eng mit den kulturellen Schemata der Ausgangs- oder Umgebungskultur verknüpft. Das Andere ist das Andere in uns, eine Konstruktion dessen, was wir uns durch Abgleichen und Abrufen des eigenen Gespeicherten unter dem Anderen vorstellen. Der jeweils anderen Sprache und Kultur wird je nach (Ausgangs-)Kulturraum im Übrigen unterschiedliches Prestige beigemessen². Kollektive Wahrnehmungsmuster, die vom jeweiligen Sprach- und Kulturraum abhängen, kanalisieren individuelle Haltungen im Umgang mit der fremden Kultur und Sprache und haben darüber hinaus auch einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation der Lerner.

¹ Zit. n. Wierlacher/Albrecht 1998: 71. In dieser damals bei Inter Nationes erschienenen (und mittlerweile leider vergriffenen) Anthologie mit dem programmatischen Titel *Fremdgänge* sind eine Reihe von authentischen Texten vereint, die sich hervorragend zur Thematisierung des „fremden Blickes“ und der Auseinandersetzung mit den Begriffen der Eigen- und Fremdkultur im DaF-Unterricht eignen. Eine Neuauflage des Titels wäre sicher von Nutzen.

² Siehe hierzu bspw. Hagège 1996, insbes. seine Ausführungen zur Sprachenwahl und zum Stellenwert der versch. Sprachen in der Wahrnehmung der französischen Öffentlichkeit.

Das kollektive Bewusstsein reagiert auf andere Kulturen und andere Sprachen mit Hetero- bzw. Autostereotypen, also Fremd- und Selbstbildern, deren Konstruktcharakter nicht immer durchschaut wird. Diese kulturellen Stereotypen wirken auf den Fremdverstehensprozess ein und betreffen damit auch alle Bereiche des (Fremd-)sprachenunterrichts, nicht nur den Bereich der Landeskunde. Wir gehen hier von vorwiegend monokulturellen Lernergruppen aus.³ Inwieweit das Fremdbild im Laufe der Zeit differenziert wird, hängt natürlich auch von den individuellen Erfahrungen, dem Vorwissen und den jeweiligen Biographien der Lerner und des Lehrers ab. Die DAAD-Lektoren kennen dieses Phänomen vor dem besonderen Hintergrund, dass sie selbst, als Vertreter der deutschsprachigen Kultur, mehr oder weniger in eine „Fremdkultur“ eintauchen und der ständige Perspektivenwechsel, die Auseinandersetzung zwischen Eigenem und Fremdem – darüber hinaus dann auch die Wahrnehmung des fremden Blicks der anderen auf die eigene Kultur und letztlich der eigene, innere fremde Blick auf das ursprünglich Eigene, das nun fremd wird – ihr tägliches Brot ist. In diesem Zusammenhang kommt den kulturellen Stereotypen eine besondere Bedeutung zu.

Was sind kulturelle Stereotypen, wie entstehen sie, welche Rolle spielen stereotype Wahrnehmungen im Fremdspracherwerb? Sind sie vermeidbar oder vielmehr ein *Passage obligé* in der Auseinandersetzung mit der anderen Kultur? Oder sind sie gar wünschenswert? Wie ist damit in der Unterrichtspraxis umzugehen? Führen Gegenbeispiele oder die intensive Beschäftigung mit einem Thema zur Bekämpfung bestimmter angenommener Bilder nicht wieder zu neuen kulturellen Stereotypen?

³ Ähnliche Aussagen können wohl auch für polykulturelle Individuen gelten. Zwei- oder Mehrsprachige können den Perspektivenwechsel zwar dadurch leichter vollziehen, dass sie „zwischen“ den Kulturen stehen oder mit mehreren kulturelle Codes „jonglieren“ können, jedoch sind sie meiner Einschätzung nach, trotz mancher innerer Distanz, durchaus auch Träger kultureller Stereotypen, und sei es nur durch Assimilation, um sich der Umgebungskultur anzupassen oder, im umgekehrten Falle, um sich von der Umgebungskultur abzugrenzen und die eigene Identität zu schützen, bspw. wenn sie überwiegend über die Herkunftskultur definiert ist.

Der Mechanismus sozialer Stereotypenbildung ist in der Psychologie gut erforscht; das Phänomen ist, wenn auch teils mit anderen Begrifflichkeiten behandelt, in der Alltagskultur unter den Stichwörtern „klischeehaftes Denken“, „Vorurteil“, „undifferenzierte Haltungen“ usw. jedem mehr oder weniger bekannt, wird aber in der jeweiligen konkreten Situation zumeist unbewusst abgespult. Viel schwerer als das Wissen um die Problematik der Begegnung zwischen Sprachen und Kulturen, in der Stereotypen immer auch eine Rolle spielen, ist der praktische Umgang im Alltag mit den Bildern in unseren Köpfen. Das Atelier beim DAAD-Fachseminar in Bordeaux hat sich dem Thema durch einige Einblicke in die Stereotypenforschung angenähert, die ich im Folgenden kurz vorstellen will. Darüber hinaus diente der Workshop vor allem dem Erfahrungsaustausch zwischen den Seminarteilnehmern, den DAAD-Lektoren in Frankreich, über die Praxis im DaF-Unterricht im französischen Hochschulbereich. Neben dem Austausch darüber, in welcher Form uns das Phänomen kultureller Stereotypen bislang in der Lehrpraxis begegnet ist, überlegten wir auch, welche eigenen kulturellen Stereotypen bezüglich der umgebenden Kultur und bei den Lernern vermutete stereotype Wahrnehmungen die Lehrinhalte bereits in der Planung kanalisieren. Abschließend diskutierten wir, welche Strategien sich nicht nur im Umgang mit geäußerten Überverallgemeinerungen (*hypergénéralisations*), sondern auch zu deren Vorbeugung anbieten. Einige Ansätze sollen am Ende kurz vorgestellt werden. An dieser Stelle kann natürlich kein vollständiger Überblick über den gesamten Komplex gegeben werden. Vielmehr begnüge ich mich mit einer kurzen Übersicht als Einführung zum Thema und einigen Hinweisen für die Unterrichtspraxis, quasi als Anregung zur Beschäftigung mit dem Themenfeld.

2. Kulturelle Stereotypie in der Auseinandersetzung mit dem Anderen

2.1. Begriffsklärung

Der Begriff „Stereotyp“ (gr. *stereós* „fest, hart, haltbar“ und *týpos* „-artig“), der ursprünglich aus der Drucktechnik kommt, wurde 1922 von dem ameri-

kanischen Journalisten und Sozialforscher Walter Lippmann in die Kultur- und Sozialwissenschaften eingeführt. Bei ihm ging es um die Rolle der von den Massenmedien konstruierten Bilder und ihren gesellschaftlichen Einfluss (siehe Lippmann 1922). In Lippmanns Folge wurde die Stereotypenbildung in der Sozialpsychologie als eine (zumeist unbewusste) kognitive Strategie der selektiven Wahrnehmung und Komplexitätsreduktion (im Bezug auf bestimmte Berufsgruppen, Geschlechter, Regionen, Herkunft etc.) angesehen. In den Sozialwissenschaften wird die Bildung von sozialen Stereotypen als Begleiterscheinung der Eigengruppen-Fremdgruppen-Differenzierung behandelt.

In der komparatistischen Imagologie wurden unter dem Begriff Selbst- und Fremdbilder von der eigenen Nation und von anderen Völkern (also sich auf ethnische oder nationale Gruppen beziehende Auto- und Heterostereotypen) untersucht. Häufig verwendet wurde der Begriff des Stereotyps auch in der postkolonialen Literaturtheorie, um Prozesse kolonialer und rassistischer Stereotypie und deren Rückwirkung auf das kollektive Gedächtnis aufzudecken. In der Sprachwissenschaft wurde der Begriff *Stereotyp* von Hilary Putnam für feste, mit einem Wort verbundene Bedeutungsassoziationen eingeführt, und ist damit in die Nähe der Prototypensemantik gerückt. Daran anschließend wurden in den letzten Jahren in der Linguistik ausführlich „sprachliche Stereotypen“ als Formeln des Alltags, Modewörter, Werbesprüche etc. untersucht.⁴

Neuen Aufschwung erfuhr das Konzept des Stereotyps in den siebziger und achtziger Jahren für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, insbesondere in der Landeskunde, durch die stärkere pragmatische Ausrichtung; zunächst durch den Einzug der „Alltagskultur“ in die Lehrprogramme, dann durch die stärkere Gewichtung der kommunikativen Kompetenzen und vermehrt durch die in den

⁴ Siehe hierzu Reiß 1997. Ihre Arbeit „Stereotypen und Fremdsprachendidaktik“ deckt beide Richtungen der Stereotypenforschung ab, also sowohl den sozialwissenschaftlichen als auch den sprachwissenschaftlichen Ansatz nach Putnam (übertragen auf viele Varietäten des Deutschen: Stereotypen der Werbesprache, Frauen- und Männersprachen usw.) und bietet damit einen umfassenden Überblick zum Thema. In einem dritten Teil geht sie ausführlich auf Stereotypen in DaF-Lehrwerken ein, wobei ihre Korpusauswahl mittlerweile leider kaum noch aktuell ist.

achtziger Jahren aufkommenden Forderungen der „interkulturellen Landeskunde“⁵. Dabei rückten das Kultur- und Fremdverstehen sowie die Fähigkeit des Perspektivenwechsels als zentrale Voraussetzung für den Erwerb sprachlicher Handlungskompetenzen stärker in den Vordergrund.

Die „Interkulturelle Germanistik“, die sich als gegenwartsorientierte Fremdkulturwissenschaft definiert und sowohl in der Forschung als auch in ihrer didaktischen Vermittlung darum bemüht ist, die deutsch-zentrierte Innenansicht mit der fremdorientierten Außenperspektive zu verknüpfen, hat natürlich besonderes Interesse an dem Phänomen der Stereotypie.⁶

Wie Redder ausführt, hatte der Begriff über die letzten Jahrzehnte hinweg sicher auch durch gesellschaftliche Debatten (u. a. zur Aufarbeitung der NS-Geschichte in Deutschland oder zur *political correctness* in den USA) Konjunktur⁷. Sie kritisiert die Verwendung des Stereotypenbegriffs (im Sinne eines sozialen Denkmusters) in der Landeskunde und in Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation.⁸ Er eignet sich m. E. jedoch weiterhin zur Beschreibung von leichtfertigen Verallgemeinerungen im Hinblick auf soziale oder auch kulturell abzugrenzende Gruppen (Nationen, Sprachgemeinschaften, Berufe usw.), auch wenn er eng mit den Begriffen der Kategorisierung und Generalisierung verbunden ist und außerdem häufig synonym für „Vorurteil“ benutzt wurde und wird. Auch die Definition Angelika Wenzels ist immer noch hilfreich:⁹

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichtete Überzeugung. Es hat die logische Form

⁵ Siehe hierzu u.a. Gilzmer 1995.

⁶ Siehe hierzu bspw. Beller 1987. Zur Interkulturellen Germanistik generell: Wierlacher 2001.

⁷ Siehe Redder 1995: 311-329.

⁸ Angela Redder lehnt das Konzept „*Stereotyp*“ gar als unbrauchbar ab und verweist in Anlehnung an die linguistische Pragmatik und Arbeiten von Ehlich/Rehbein auf „Strukturtypen des Wissens“ wie ‚partikulares Erlebniswissen‘, ‚Einschätzung‘, ‚Bild‘, ‚Image‘, ‚Sentenzen‘ (siehe Redder 1995: 316f.). Neben einer Kritik des Konzepts findet sich bei Redder auch eine kurze wissenschaftshistorische Übersicht über die Verwendung des Begriffs von Lippmann über die fünfziger und siebziger Jahre bis heute (siehe ebf. Redder 1995: 311-329).

⁹ Zur Begriffsbildung und Verwendung des Konzepts in der Germanistik siehe auch die wichtigen Arbeiten von Uta Quasthoff 1973 und 1987, die auf Definitionen von Gordon Allport zurückgriff.

einer allgemeinen Aussage, welche in ungerechtfertigt vereinfachender Weise, mit emotional-wertender und normativer Tendenz einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. (Wenzel 1978: 28).

Wir verstehen den Begriff „Stereotyp“ im Folgenden also im sozial- und kulturwissenschaftlichen Sinne als vereinfachtes, klischeehaftes Urteil eines Menschen (oder einer Gruppe von Menschen) gegenüber Angehörigen einer anderen Gruppe und verwenden ihn damit weitgehend in Anlehnung an Hermann Bausinger, der folgende kurze Definition gibt: „Stereotypen sind unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind.“ (Bausinger 1988: 160) Für ihn ist „Stereotyp“ kurz gesagt „der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung“ (ebda.). Auch Carlo greift auf den Begriff der Hypergeneralisierung zurück:

Le stéréotype consisterait en une hypergénéralisation : si un individu a été placé dans une catégorie sur la base d'un élément (sexe, couleur de la peau, langue...), il est considéré comme identique à tous les autres membres sous tous les aspects. (Carlo 1998: 85)

Kulturelle Stereotypen wären demnach jene übersteigerten Verallgemeinerungen, die eine gesamte Kultur betreffen und für alle Angehörigen dieser Kultur als gültig angenommen werden.

2.2. Welche Funktion erfüllen kulturelle Stereotypen?

Soziale (oder auf eine gesamte Kultur bezogene *kulturelle*) Stereotypen sind also eng mit den psychischen Strategien der Generalisierung und Kategorisierung verbunden¹⁰ und dienen zur Grenzziehung zwischen der eigenen Gruppe und anderen Gruppen.

Die Gruppenzugehörigkeit und die emotionale Bedeutung, die mit ihr einhergeht, stellen für das Individuum einen Teil seiner sozialen Identität dar.

¹⁰ Vgl. Reiß 1997: 19f.

Identität konstruiert sich im Bezug auf die anderen und zu dem Anderen. Dies gilt letztlich auch für nationale Identitäten, soweit die Nationalität oder regionale Zugehörigkeit oder Sprache als identitätsstiftendes und unterscheidendes Merkmal herangezogen wird. Jeder Mensch strebt nach einer positiven sozialen (und kulturellen) Identität, weshalb sich die eigene Gruppe positiv von anderen Gruppen abheben muss. Zur Wahrung der positiven Selbsteinschätzung maximieren die Mitglieder einer Gruppe den Unterschied zwischen ihrer eigenen Gruppe und den anderen Gruppen. Das Gruppenbewusstsein führt zu einem „Wir“-Gefühl und bewirkt ein Gefühl der Andersartigkeit (Alterität) anderer Gruppen. Dabei bleibt die Tendenz, die eigene Gruppe eher positiv zu bewerten und der *Out-group* weniger positive Züge zu verleihen. Selbst gleiche Merkmale beider Gruppen können dann im Selbstbild positiv erscheinen, im Fremdbild aber als negativ auffallen.¹¹ Dies gilt für Kleingruppen ebenso wie für ganze Kulturräume oder nationale Identitäten. Disziplin kann in der Eigengruppe positiv besetzt sein, bei der Fremdgruppe aber als erbarmungslos erscheinen. Regelbeachtung erscheint hier als Beweis der Ernsthaftigkeit und Verlässlichkeit, dort als „blindes, stupides Befolgen“. Die Reihe könnte lange fortgesetzt werden. Folgen wir diesem Gedankengang, müssten Stereotypen, sofern sie sich auf die anderen (*Out-group*) beziehen, also immer negativ oder zumindest weniger positiv besetzt sein. Dies kann sich ändern, wenn eine Identifikation mit der anderen Gruppe erfolgt, d.h. auf Kulturen übertragen, wenn im Akkulturationsprozess das Andere also zum Eigenen wird.

Stereotypen – auch eher positive - kategorisieren, helfen uns, das Unbekannte, Unverständliche, Fremde leichter zu erfassen, bieten Orientierung solange das Andere fremd ist. Dabei werden sicher auch immer eigene Versäumnisse auf das Fremde übertragen. Adolf Muschg gibt folgenden Erklärungsansatz:

¹¹ Vgl. Husemann 1990: 90f.

Die Hypothese darf wohl gelten, dass das, was wir fremd nennen, das versäumte Eigene sei. Dazu gehört freilich die Spielregel eines Vorbehalts, die mit literarischem und menschlichem Anstand zu tun hat. Es geht nicht auf, wenn wir uns vorschnell, ungeduldig, das heißt ja: ängstlich, das Andere zu eigen machen. Wir müssen seine Fremdheit aushalten, wenigstens so lange, bis sie für die Schubladen, die wir dafür bereithalten, zu groß wird. (Muschg 1987¹²)

Kulturelle Stereotypen dienen als „Schubladen“ zur Bewältigung des Unbekannten, zumindest solange wir die Komplexität des Anderen nicht erkennen können und die *In-group-/Out-group*-Unterscheidung und die damit einhergehende Stereotypenbildung für die Gesamtheit der *Out-group*, in unserem Falle der gesamten anderen Kultur, nicht durch gegensätzliche persönliche Erfahrungen und/oder die Berücksichtigung komplexere Erklärungszusammenhänge überwinden können.

2.3. Nähe und Ferne

Für die kulturelle Alterität wurde in der Forschung oft der Grad der Nähe oder Ferne zur eigenen Kultur als bestimmendes Merkmal angesehen. Die Tendenz zur Abgrenzung oder sogar Geringschätzung erscheint in Bezug auf Kulturen, die der eigenen Kultur näher sind, stärker zu sein, als bei fernen Kulturen, die als exotisch gelten und positive Neugier auslösen. Maddalena de Carlo formuliert es so:

L'identité personnelle, de groupe ou nationale se construit en opposition aux autres, l'autre est défini sur la base de sa diversité : pour ceux qui occupent un espace proche du nôtre, nous utilisons le stéréotype dévalorisant, pour les cultures lointaines, nous avons plutôt tendance à utiliser le stéréotype de l'exotisme. (Carlo 1998: 85f.)

Ob das Kriterium der Ferne oder Nähe tatsächlich immer das Hauptkriterium in der Wertschätzung anderer Kulturen und bei der Herausbildung von Stereotypen ist, sei dahingestellt. Sicher spielt es aber eine gewisse Rolle. Die Faszination der Fremde ist sicher umso größer, je weniger wir von ihr wissen und je mehr

¹² Adolf Muschg: *Die Erfahrung von Fremdsein*, München 1987 (Hueber-Sonderdruck 6), zit. n. Wierlacher/Albrecht 1998: 109.

positive Bilder wir in diese Fremde projizieren können. Umgekehrt gilt aber auch, dass fehlendes Wissen Raum für negative Bilder bietet und damit als Projektionsfläche eigener Ängste dienen kann.

Die tatsächliche geografische Entfernung oder wirkliche Ähnlichkeiten zur eigenen Kultur sind dabei zunächst weniger von Bedeutung als die *angenommene* Nähe oder Ferne, die auch durch die mediale Präsenz der anderen Kultur geprägt ist. Bei einer Blitzumfrage in meinen eigenen Kursen, hier im Bereich der französischen Hochschul-Deutschkurse für Lerner aus verschiedenen Fächern (also keine Germanisten), war festzustellen, dass immerhin rund zwei Drittel der Studierenden als Traumland die USA angeben.¹³ Gleichzeitig geben diese Studierenden oft an, dass ihnen die amerikanische Kultur vertrauter und näher sei als die deutsche, über die sie angeben, recht wenig zu wissen. Wird dadurch die These bestätigt oder widerlegt? Kommt dieses Ergebnis dadurch zustande, dass die US-Amerikaner als exotisch gelten oder ist es nicht einfach die Medienpräsenz, die Werbung und der Einfluss der US-Filme und -Moden, der US-Musik usw., die den Mythos lebendig halten und die das Land trotz der größeren Entfernung (im Vergleich zu Deutschland) als vertraut erscheinen lassen? Als Gründe, warum gerade dieses Land als „Traumland“ erscheint, geben die durchschnittlich Achtzehnjährigen unter anderen die persönliche Freiheit, die weiten Landschaften, klimatische Bedingungen und die vermutete Einfachheit im menschlichen Umgang an.

2.4. Ist stereotypes Denken unumgänglich, vermeidbar oder wünschenswert?

Wenn die Bildung von Stereotypen unbewusst abläuft und Teil jedes kognitiven Prozesses ist, stellt sich natürlich die Frage, ob Stereotypen – obwohl sie pejorativ konnotiert sind – nicht sogar unumgänglich sind oder zumindest als

¹³ Klar ist, dass eine solche Miniumfrage aufgrund der geringen Zahl an Befragten kein repräsentatives Ergebnis liefern, sondern lediglich eine Aussage für die speziell befragten Gruppen bieten kann. In einer anderen Gruppe fiele das Ergebnis eventuell wieder anders aus.

Übergangsphänomen jedes Denkprozesses, quasi als zwangsläufiger Bestandteil der Konstruktion von Wirklichkeit, hingenommen werden müssen.

Carlo stellt ebenso die Frage, ob kulturelle Stereotypen nicht quasi als erster Schritt hin zum Verständnis von anderen Referenzsystemen angesehen werden müssen und damit einen unumgänglichen Schritt in der Annäherung an das Andere, „un passage obligé dans l’approche de l’autre“ (Carlo 1998: 81) darstellen:

Dans une optique interculturelle, une réflexion sur les liens entre la construction des connaissances, d’ordre linguistique aussi bien que culturel, et les représentations sur les pays et les peuples dont les élèves apprennent la langue s’avère particulièrement utile [...] Est-il possible de faire abstraction des idées préconçues pour entrer en contact avec le monde ? Ne constituent-elles pas un passage obligé vers la compréhension de systèmes de références différents ? Et encore, si l’observation critique et la connaissance des phénomènes constituent le premier pas vers leur éventuelle mise en discussion et modification, ne risquons-nous pas, par peur d’être nous-mêmes victimes de ce mal diffus, d’opposer à une simplification (les Italiens sont tous des « mafiosi ») une autre simplification (la mafia n’existe pas) ? Mais une volonté réelle de limiter les dégâts causés par une vision stéréotypée de l’autre ne devrait-elle pas mettre en œuvre une stratégie plus construite ? (Carlo 1998: 81f.)

In neueren psychologischen Studien herrscht keine Einigkeit darüber, ob Stereotypen durch willentliche Kontrolle überhaupt zu überwinden sind oder ob es sich vielmehr um unvermeidbare psychische Prozesse handelt, die das Individuum lediglich oberflächlich beeinflussen kann bzw. inwieweit die Aktivierung von Stereotypen gehemmt werden kann. Der Psychologe Bernd Schaal hat eine Arbeit zur willentlichen Kontrolle stereotypen Denkens (als erste Phase der sozialen Urteilsbildung) vorgelegt, in der er untersuchte, unter welchen motivationalen und volitionalen Bedingungen die Automatizität der Stereotypaktivierung durchbrochen werden kann. Dabei konnte er feststellen, dass fairnessbezogene Zielintentionen und willentliche Vorsätze durchaus die urteilsbildende Informationsverarbeitung beeinflussen und Stereotype nicht zwangsläufig aktiviert werden (vgl. Schaal 1999). Wenn dem so wäre, hieße das für die Praxis der Wissensvermittlung, dass die Stereotypenbildung bei den Lernern,

abhängig von deren Motivation, gehemmt werden kann, da die Aktivierung der Stereotypen willentlich beeinflussbar ist, und sie, insofern, also – entgegen der von Carlo aufgeworfenen These – durchaus vermeidbar sind. Sobald sich die Sprecher über den stereotypen Charakter ihrer Aussagen bewusst werden, ist die Chance groß, dass die Aufnahmebereitschaft für eine differenziertere Sicht der Dinge wächst. Entsprechend macht sich bspw. Siegfried Steinmann in seinem Plädoyer für den „redlichen Umgang mit Vorurteilen“ (Steinmann 1992: 217ff) und für das Arbeiten mit Vorurteilen im Unterricht stark, insofern sie dadurch leichter in den Griff zu bekommen sind. Auch Bausinger hält fest, was Stereotypen im positiven Sinne leisten¹⁴:

- (1) Stereotypen entstehen nicht immer, aber in der Regel aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale; es ist ihnen also ein relativer Wahrheitsgehalt zuzusprechen.
- (2) Stereotypen ordnen diffuses Material und reduzieren Komplexität; darin liegt eine wichtige Ordnungsfunktion.
- (3) Stereotypen bieten Identifikationsmöglichkeiten an, über die neue Realbezüge entstehen können; es ist also mit einer realitätsstiftenden Wirkung von Stereotypen zu rechnen. (Bausinger 1988: 161)

Auch er hebt natürlich hervor, dass die Gefahren der Stereotypie nicht von der Hand zu weisen sind, betont aber ihre Vorteile und, dass die „Einsicht in diese Qualitäten um so wichtiger“ sei, „als sich Stereotypie als schlechterdings unvermeidlich erweist“ (Bausinger 1988: 161).

Wenn wir Stereotypen nicht vermeiden können, sollten wir wenigstens das Beste aus ihnen machen, indem wir sie bspw. zum Ausgangspunkt in der Wissenskonstruktion machen, anstatt sie kategorisch zurückzuweisen, was sie eher noch verstärkt.

¹⁴ In seinem Artikel thematisiert er „Stereotypie und Wirklichkeit“ in der Landeskunde und ergreift eindeutig Partei für den bewussten Umgang und Einsatz von Stereotypen, die oft als Ausgangspunkt dienen können, dann aber modifiziert werden müssen und letztlich durch „wirkliche Komplexität“ entkräftet werden (vgl. Bausinger 1988: 165).

3. Einige Überlegungen zum Umgang mit kulturellen Stereotypen im Fremdsprachenunterricht

Vor dem Hintergrund des Wissens um stereotype Wahrnehmungen ist der Fremdsprachenunterricht und erst recht der Landeskundeunterricht nun vor die schwierige Aufgabe gestellt, ein möglichst wirklichkeitsnahes Bild von der Fremdkultur zu vermitteln und Strategien zu entwickeln, die ihrerseits stereotypen Vorstellungen entgegentreten, indem sie das „Wissen“ um die Fremdkultur also relativieren und in differenzierter Weise ergänzen und verändern.¹⁵ In der inhaltlichen Auswahl der Lehrstoffe bspw. gilt es, vor allem bei Lernergruppen, denen nur wenig Stundenvolumen für den Deutschunterricht zur Verfügung steht, eine ausgewogene Mischung zwischen „Standardwissen“ und Einzelfällen zu bieten¹⁶, individuelle Einstellungen als solche kenntlich zu machen, Gegenmodelle zu bieten, und dabei stets die Gefahr der Hypergeneralisierung im Auge zu behalten. Wird das eine oder das andere übergewichtet, wird wohl entweder der Einzelfall als allgemeine Tatsache überbewertet und möglicherweise der Schluss gezogen, dies gelte für alle Menschen in Deutschland oder umgekehrt. Es gilt, sowohl Typisches und Andersartiges aufzuzeigen, als auch vorgeschichtete stereotype Wahrnehmungen mitzubedenken, zu problematisieren, zu differenzieren. Aber durch die gehäufte Thematisierung der Inhalte, die wir differenzierter darstellen wollen, die Auswahl von Gegenbeispielen usw. entstehen eventuell neue starre Wahrnehmungsmuster, es werden ungewollt vielleicht sogar neue Stereotypen ausgelöst.

¹⁵ Zu den Perspektiven der Landeskunde siehe u.a. Leupold 2003.

¹⁶ Interessant ist in diesem Zusammenhang das Stufenmodell von Albert Raasch, das fünf Stufen umfasst, die sich etwa so zusammenfassen lassen: 1. die Vermittlung landeskundlichen Wissens als Sockel, 2. die Kontrastierung dieser Wissensstrukturen mit denen der eigenen Umgebung, 3. „Empathiekompetenz“, Verständnis für die Kultur des Anderen und „Aushalten von Unterschieden“, 4. die Stufe der „interkulturellen Kompetenz“, die Fähigkeit zu gemeinsamem Handeln, 5. Stufe: die Interkulturalität, die sich nach Raasch dadurch auszeichnet, dass sich „die Kulturen so weit miteinander einlassen, dass sie eine gemeinsame übergreifende Kultur auszubauen beginnen.“ (Raasch 1997: 72) Raasch spricht hier von „Kulturen“, der Begriff wäre dann auf die Akteure dieser Kultur zu übertragen. Vgl. insges. Raasch 1997.

3.1. Einige Leitfragen zum Erfahrungsaustausch und Beispiele aus dem Unterrichtsalltag

Beim Erfahrungsaustausch anlässlich des DAAD-Fachseminars in Bordeaux haben wir uns dem Problem durch einige Leitfragen genähert:

- Sind Sie in der Unterrichtspraxis kulturellen Stereotypen in Bezug auf Deutschland begegnet? Wenn ja, können Sie Beispiele nennen?
- Welche Erfahrungen haben Sie im Umgang mit kulturellen Stereotypen gemacht?
- Von welchen Vorkenntnissen kann bei französischen Deutschlernern ausgegangen werden?
- Sind Sie in Texten zum DaF-Unterricht, z.B. in DaF-Lehrwerken, bereits auf Stereotypen (oder „Gegenbilder“ auf dem Hintergrund angenommener Stereotypen) gestoßen?
- Sind Stereotypen vermeidbar oder im Erwerb von Kultur- und Sprachkenntnissen unumgänglich? Sind sie zwangsläufig negativ?
- Ist eine andere Kultur immer „anders“? Ist Landeskunde- bzw. Sprachunterricht nur durch Aufrechterhaltung einer Wir/die Anderen- oder Ich/Andere-Dichotomie möglich?

Das Ergebnis war, dass fast alle Kolleginnen und Kollegen über Erfahrungen mit stereotypen Wahrnehmungen im Unterricht berichten konnten, dabei jedoch relativierten und feststellten, dass dies von Lerner zu Lerner sehr unterschiedlich und situationsabhängig sei. Nicht immer kann in der konkreten Situation, im Unterrichtsgespräch, sofort auf stereotype Äußerungen eingegangen werden.

Was das Vorwissen anbelangt, sei es manchmal schwer einzuschätzen, inwieweit es sich um Stereotypen handelt oder um gut trainierte Standardantworten (stereotypen Charakters), die die Studierenden aus ihrer Schulzeit mitbringen und wahrscheinlich sogar so in ihrem Schulbuch lesen konnten.

Beispielsweise wussten Studierende in einer landeskundlichen Veranstaltung, in der es um das deutsche Schulsystem ging, zuallererst: „Die Deutschen gehen nur morgens in die Schule. Nachmittags machen sie Musik oder Sport.“¹⁷ Natürlich stimmt es, dass die deutschen Schüler bislang überwiegend nur morgens die Schule besuchen. Dass sie dann aber immer Sport und Musik machen, erscheint stark vereinfacht und eher eine Antwort auf die Frage, die sich französische Schüler stellen: „Was machen diese Kinder dann danach?“ Stereotyp wirkt in jedem Fall die Ansicht mancher Kursteilnehmer, die daraus den Schluss ziehen: „Die Deutschen sind deshalb auch viel musikalischer, sie spielen alle ein Instrument.“ Worauf sich diese Einschätzung stützt, ist nicht eindeutig zu klären, hat aber möglicherweise mit Milieuunterschieden im Schüleraustausch zu tun. Eine andere naheliegende Erklärung wäre das französische Bild der deutschen Kultur, in der klassische Musik – berechtigterweise – ihren festen Platz hat. Es wird zwar überverallgemeinert und die Bedeutung, den die (klassische) Musik im deutschen Jugendalltag hat, sicher vollkommen überschätzt. Aber dem Stereotyp ist, um es mit Bausinger zu sagen, durchaus „ein relativer Wahrheitsgehalt zuzusprechen“ (Bausinger 1988: 161). Die Hypergeneralisierung besteht allein in der Annahme, dies gelte für alle Jugendlichen in Deutschland, was natürlich fern der sozialen Realität Deutschlands ist.

Positiv bewertet wurde von den Teilnehmern des Ateliers die Tatsache, dass Stereotypen in neueren DaF-Lehrwerken häufig von vornherein thematisiert werden oder der Wille der Autoren erkennbar ist, stereotype Ansichten von den Deutschen durch Vorstellung möglichst vieler verschiedener Lebensentwürfe zu vermeiden oder den Perspektivenwechsel durch die Anregung zur Reflexion über die eigene Kultur zu fördern.

¹⁷ Dass deutsche Oberstufenschüler am Gymnasium teils auch nachmittags Unterricht haben, dass es in letzter Zeit im Anschluss an die PISA-Debatte und zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Kindern den politischen Willen zur Ausweitung der Ganztagschule gibt und bei weitem nicht alle deutschen Schüler nachmittags Sport- und Musikangebote wahrnehmen, ist den Studierenden oft nicht bekannt. Allerdings ist es hier leicht, das Vorwissen um aktuelle Informationen zu ergänzen und zu nuancieren.

Die meistverbreitete Ansicht im Atelier war, dass Stereotypen zunächst nur schwer zu vermeiden sind, allerdings im Laufe der Zeit durchaus schwächer werden oder die Ansichten gegenüber der Fremdkultur durch gezielte Thematisierung sich wohl verändert. Meine eigene Beobachtung zeigte, dass eindeutig erkennbare Stereotypen nicht unbedingt in den Unterrichtsgesprächen selbst, sondern oft am Rande geäußert werden, etwa weil man sich beim Dozenten oder Lehrer ja nicht unbeliebt machen will. Die dennoch im Unterricht geäußerten, stark verallgemeinernde Ansichten über die Deutschen stellen manchmal nur eine Vereinfachung der französischen Lehrbuchinhalte der letzten Jahre dar, die gegenüber der veränderten gesellschaftlichen Realität zum Teil um einige Jahre zurückstehen (zum Beispiel, wenn es um die Deutschen und den Umweltschutz geht).

Eine andere Beobachtung im Atelier war, dass kollektive Stereotypen im Alltag nur schwer von vereinfachenden individuellen Meinungen zu unterscheiden sind. Individuelle Meinung und kollektives Stereotyp beeinflussen sich oft wechselseitig. So im Falle einer Studentin, die im Rahmen einer Einheit zu aktueller deutscher Musik beim Einlegen der CD, also noch vor dem Anhören, die Bemerkung machte: „Oh là là, qu’est-ce que ça va donner... Ah non, Monsieur, j’aime bien les Allemands, mais la musique en allemand, franchement, ça ne passe pas. L’allemand est trop dur, c’est une langue qui ne se chante pas...“¹⁸ In dieser Äußerung werden gleich mehrere Stereotypen aktiviert: Das Deutsche ist schwer und hart (was im Französischen mit dem gleichen Adjektiv zusammengefasst ist) und aus diesem Grund auch nicht singbar. (Zu dieser Feststellung passt dann auch, dass deutschen Musikgruppen allenfalls noch

¹⁸ In diesem Falle war die ausgewählte Musikgruppe *Juli*, also eine aktuelle deutsche Pop-rockband aus dem *Mainstream*-Bereich, von denen es etliche auch in Frankreich gibt. Bemerkenswert ist, dass die Aussage, die deutsche Sprache und die Musik passten nicht zusammen, im Widerspruch zum Stereotyp von den „musikalischen Deutschen“ steht. Denn was die Singbarkeit des Deutschen anbelangt, wäre ganz einfach auf diese andere weit verbreitete Ansicht über die sehr musikalischen Deutschen zu verweisen sowie auf die Tatsache, dass sehr viele Klassik-Fans auch in Frankreich mit Freuden Bach-Kantaten singen und Schuberts Lieder rezitieren. Richtig ist aber, dass in Deutschland viele Musikgruppen über lange Zeit Englisch bevorzugten und deutschsprachige Titel erst seit kurzem wieder im Trend liegen.

Kompetenz bei besonders lauten und aggressiven Heavy-Metal-Bands zugesprochen wird.) Darüber hinaus ist es natürlich auch eine persönliche Meinung, die allerdings sehr wahrscheinlich von kollektiven Stereotypen beeinflusst ist. Im konkreten Fall hat sich die Studentin später regelmäßig mit einer deutschen Sprachassistentin getroffen und dabei auch Musik ausgetauscht. Ob sich ihre Einstellung zur deutschen Musik dabei verändert hat, ist mir nicht bekannt.

Dass Stereotypen als Ausgangspunkt für Diskussionen dienen können und nicht immer negativ sind, war im Atelier unumstritten. Weitaus schwerer zu klären war die Frage, ob es möglich ist, die Abgrenzung zwischen Eigen- und Fremdkultur, zwischen „Wir“ und den „Anderen“ zu überwinden. Dies sei lediglich individuell möglich, sobald die Kategorisierung bspw. in „die Franzosen“, „die Deutschen“ aufgegeben werde und dann neue Gemeinsamkeiten zwischen den Individuen *verschiedener* Kulturen neue, grenzübergreifende Gruppenidentitäten schafften.

3.2. Diskussion verschiedener Ansätze zum Umgang mit kulturellen Stereotypen im Fremdsprachenunterricht

Ob und inwieweit Stereotypen überhaupt generell vermeidbar sind, bleibt weiterhin dahingestellt. Wahrscheinlich spielen sie in der Fremdwahrnehmung und in unseren Denkprozessen immer eine gewisse Rolle. Wenn sie in einem Themenfeld schwinden, tauchen sie an anderer Stelle wieder auf. Wenn Lernerfolge in Bezug auf das Fremdbild zu verzeichnen sind, ist noch lange nicht klar, inwieweit sich die Lerner nun lediglich im Unterrichtskontext um stärkere Differenzierung bemühen oder auch ernsthaft manche starre Haltungen gegenüber dem Anderen in Frage stellen.

Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts muss es aber sein, die Fähigkeiten der Lerner zur stärkeren Differenzierung, zur Problematisierung gängiger Haltungen, zum Hinterfragen verbreiteter Denkschemata zu trainieren, verschiedene

Perspektiven zu erfahren und unzulässige Verallgemeinerungen im Bezug auf die andere Kultur als solche zu erkennen. Hier seien einige Ansätze zum Umgang mit Stereotypen in der Unterrichtspraxis vorgestellt.

3.2.1. Thematisierung typischer Wahrnehmungsmuster der eigenen und fremden Kultur

Dies stellt eine gute Möglichkeit dar, Typisches zu diskutieren und in Frage zu stellen, wobei die Einbeziehung typischer Ansichten auch gegenüber der eigenen Kultur die Lerner oft erkennen lässt, wie unzulänglich typische Wahrnehmungen gegenüber einer gesamten Kultur sind und wie wenig Aussagekraft sie gegenüber den Individuen haben, aus denen sich die Gesellschaft zusammensetzt. Aber: eine Gefahr dieses Ansatzes besteht darin, dass die Teilnehmer sich durch die Darstellung von Typischem vielleicht noch eher legitimiert sehen, diese zu verallgemeinern. Werden die Klischees als solche erkannt, ist das Lernziel erreicht, werden typische Sichtweisen hingegen mit dem Hinweis „Aber es stimmt doch, dass...“ zum Katalysator von Stereotypen, werden die Lerner in manchen Ansichten noch bestärkt. Einen guten Einstieg in das Thema bieten Bilder, Plakate oder Beispiele aus der Werbung (die sehr gerne mit nationalen Stereotypen und Mythen spielt) als Gesprächsanlass. Wichtig ist, dass der stereotype Charakter mancher Äußerungen von den Lernern erkannt wird.

3.2.2. Perspektivenwechsel durch Einbeziehung des fremden Blicks auf die Zielkultur

Diese Methode wird heute in den meisten DaF-Lehrwerken berücksichtigt, zumal diese ja häufig nicht nur im Ausland, sondern auch für den DaF-Unterricht mit Einwanderern in Deutschland eingesetzt werden. Die Einbeziehung der Fremdperspektive¹⁹ und der Perspektivenwechsel (wie sehen die anderen die Deutschen, wie sehen die Deutschen die anderen, wie sehen sie sich selbst) ist

¹⁹ Unter den zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema „Fremdperspektive im DaF-Unterricht“ siehe bspw. Krumm 1987.

zumindest eine gute Möglichkeit, „vom anderen her“ zu denken und dadurch die eigene Wahrnehmung und das vermeintlich Selbstverständliche in Frage zu stellen. Darüber hinaus bietet die Präsenz der Außenperspektive den Lernern Identifikationsmöglichkeiten. Ein Problem könnte dabei lediglich sein, dass auch hier die Unterscheidung in „Wir“ und „Sie“ (Eigengruppe/Fremdgruppe) beibehalten wird. Allerdings wird die Kluft zwischen dem Eigenen und dem Fremden dadurch verringert, dass das Empathievermögen geübt wird: „Wenn ich Deutscher wäre, dann...“. Potentiell könnten wir auch der andere sein. Die Frage ist, ob dies allein bereits zum Abbau von Stereotypen ausreicht.

3.2.3. Kontrastive Darstellungen versus Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen

Kontrastive Darstellungen, Kulturvergleich etwa unter der Fragestellung: „Wie ist das bei Ihnen? Wie ist das in Ihrem Land?“ tragen meines Erachtens noch stärker zur Abgrenzung von der Fremdkultur bei, in dem Sie die Dichotomie „Wir“ und „die Deutschen“ beim Lerner eher verstärken. Das Fremde bleibt fremd und wird weiterhin durch kollektive Bilder erfasst. Vergleichende Lehrinhalte können lediglich eine Etappe darstellen. Außer Zweifel steht, dass die Fragestellung lernerzentriert ist, der Kommunikationsfähigkeit dient und dem Lerner die Möglichkeit gibt, die eigene Kultur in der Fremdsprache zu formulieren und sich über ihm Bekanntes auszudrücken. Kontrastive Darstellungen, die bspw. verschiedene Bräuche oder Feste oder Alltagsphänomene berücksichtigen, haben zudem den Vorteil, dass sie die jeweiligen Gewohnheiten relativieren und außerdem durch Förderung des kulturellen Wissens, vom Eigenen ausgehend, auch zur kulturellen Handlungskompetenz beitragen. Interessant werden kontrastive Darstellungen dann, wenn die Lerner trotz aller Unterschiede gewisse Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der anderen Kultur feststellen können. Stereotype Wahrnehmungen können durch möglichst präzise und aktuelle Informationen zum behandelten Thema entblößt werden.

Die Abgrenzung zur anderen Kultur kann auch verringert werden, in dem Gemeinsamkeiten oder gemeinsame Probleme erkannt werden. Unterschätzt wird oft, wie viele Ähnlichkeiten die Jugendkulturen mittlerweile in vielen Ländern innerhalb Europas (!) aufweisen, weil viele Moden und Trends (z.B. internationale Musikrends), technische Entwicklungen (Mediennutzung, Internet, Fernsehen etc.), u.a. auch aus Gründen des europaweiten und weltwirtschaftlichen Rahmensystems, parallel verlaufen.

3.2.4. Differenzierte Sachinformationen, Darstellung sehr verschiedener Denkweisen und Lebensformen

Typische, allgemeine Aussagen können als Ausgangspunkt oder Einstieg gewählt werden, aber differenzierte Sachinformationen im Laufe des Unterrichts lassen ein neues differenziertes Bild entstehen. Der erste Schritt wäre dann, um dieses Beispiel zu nennen: „Wie feierten oder feiern die Deutschen traditionell Weihnachten?“. Der zweite Schritt wäre, etwa über Umfrageergebnisse, Zahlen, mündliche Äußerungen aus Straßenumfragen in Deutschland aufzuzeigen, wie viele Menschen dort dieses Fest überhaupt nicht (oder nicht so oder nicht mehr in der typischen Weise) feiern, sei es aufgrund ihrer Herkunft und Religion oder sei es zur Abgrenzung gegenüber Traditionen, die individuell als überkommen erscheinen können oder weil sich die Familienstrukturen verändert haben etc. Bei anderen Themen, wie etwa der demografischen Entwicklung, die wiederum in diesen Jahren ein Schlüssel zum Verständnis vieler Themen aus der Tagespolitik sein kann, ist es um so leichter, möglichst differenzierte und aktuelle Informationen zur Verfügung zu stellen. Aber auch hier kann es natürlich möglich sein, dass undifferenzierte Darstellungen in den Medien, auch in der deutschen Öffentlichkeit, zu stereotypen Wahrnehmungen führen, die dann Ausgangspunkt für Diskussionen sein können und müssen. Allerdings stellt sich in der Unterrichtspraxis immer wieder das Problem, dass der zeitliche Rahmen

begrenzt ist, innerhalb der Themen immer eine didaktische Reduktion vonnöten ist und nur einige ausgewählte Themen überhaupt behandelt werden können.

3.2.5. Alternative Themenauswahl unter Berücksichtigung des Vorwissens

In den Lehrwerken kehren oft Themen wieder, die den Studierenden bereits aus ihrer Schulzeit bekannt sind und die häufig auch durchaus ihre Berechtigung haben, um das Verständnis der fremden Kultur zu erleichtern. Wenn diese Themen unter anderen Gesichtspunkten wieder thematisiert werden, ist darauf zu achten, dass das Vorwissen durch neue Aspekte ergänzt und aktualisiert wird. Eine sorgfältige Themenauswahl sollte aber unbedingt auch alternative Themen berücksichtigen und Tatsachen aufzeigen, die dem „Altbekanntem“ widersprechen oder es zumindest relativieren. Hierzu ist es notwendig, sich zu vergewissern, welchen Lehrinhalten die Lerner zuvor begegneten, um diese Inhalte gezielt zu ergänzen oder ganz neue Lehrinhalte vorzuschlagen.

Eine Gefahr liegt hier wiederum darin, dass manche Lehrinhalte den zweiten Schritt vor dem ersten machen und Stereotypen revidieren oder relativieren, die bei den Lernern als Teil des „Vorwissens“ vermutet werden, manchmal aber gar nicht vorhanden sind.

Eine besondere Verantwortung bei der Themenauswahl und der Lenkung der Fremdwahrnehmung im DaF-Unterricht kommt natürlich den Lehrwerken zu. Zum Deutschlandbild in den DaF-Lehrwerken liegen mehrere, wenn auch nicht immer aktuelle Analysen vor.²⁰

²⁰ Eine historische Rückschau bietet Ammer 1988. Sonja Reiß bietet in ihrer Dissertation (Reiß 1997) auch eine umfassende Abhandlung zur praktischen Handhabung von Stereotypen in den DaF-Lehrwerken von Ende der achtziger bis Mitte der neunziger Jahre, wobei sie die Bände auch auf nationale, regionale und geschlechtsspezifische Stereotypen hin durchleuchtet, die ihrer Analyse nach „deutlich vor anderen personenbezogenen Stereotypen wie Berufsstereotypen [...] rangieren“ (Reiß 1997: 302).

3.2.6. Gut vor- und nachbereitete Austauschbegegnungen und Auslandsreisen

Persönlicher Austausch der Lerner mit Vertretern der anderen Kultur ist heute sicher auch durch die Möglichkeiten des elektronischen Datenaustauschs (E-Mail, Internet, Chat) leichter geworden, und auch diese Möglichkeiten sollten (bspw. durch Tandemaustausch per Internet) unterrichtsbegleitend genutzt und gefördert werden. Durch nichts ersetzbar ist aber die wirkliche Begegnung mit Vertretern der anderen Kultur, Reisen in das Land. Diese wollen jedoch in jedem Falle gut vor- und nachbereitet sein. Fehlen bspw. auch während der Reise tägliche Feedback-Runden oder Besprechungen, auch und vor allem zu Alltagsthemen und wahrgenommenen Unterschieden, werden viele Chancen vergeben, das Erlebte aufzuarbeiten. Oft genug werden diese (bei manchen Begegnungen *allerersten*) Alltagserfahrungen unterschätzt.

Der Glaube, dass die Auslandsreise an sich schon eine Änderung der Ansichten vom anderen Land bewirke, ist, wie Bausinger richtig feststellt, naiv:

[...] ist daran zu erinnern, dass die Erfahrung in der Regel *für* Stereotypen spricht – einfach deshalb, weil die Erfahrung vom stereotypen Blick bestimmt wird. Stereotypen beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung, vielmehr wird die Wahrnehmung oft genug in den Dienst der Stereotypie gestellt. Es gibt genügend Beispiele für eine hochselektive Wahrnehmung im fremden Land. (Bausinger 1988: 164f.)²¹

Wohlgemerkt konnten hier nur einige Anregungen gegeben werden. Die Natur der kulturellen Stereotypen bringt es außerdem mit sich, dass deren Äußerung in vielen Fällen nicht planbar oder vorsehbar ist. Häufiger Perspektivenwechsel, Hinterfragen von vermeintlich Selbstverständlichem, differenzierte Darstellungen und die Bereitstellung möglichst vieler unterschiedlicher Informationen und Phänomene aus der anderen Kultur können zumindest einen Beitrag zum Abbau von Stereotypen leisten.

²¹ Siehe in diesem Zusammenhang Gilzmer 1995: 214: „Erst im Kontrast wird Kultur erkennbar.“ Sie stellt in ihrem Beitrag u.a. eine einwöchige Begegnung von französischen und deutschen Studierenden vor (vgl. Gilzmer 1995: 216f). Das Projekt war sicher sinnvoll, aber dass der Kontrast oder Vergleich allein schon zur Überwindung stereotyper Wahrnehmungen führt, bezweifle ich.

4. Zusammenfassung und Ausblick: Wie anders ist das Andere?

Die Erfahrung einer zunächst fremden Kultur erfordert wohl immer eine *vorläufige* Kategorisierung des Unbekannten; Verallgemeinerungen sind für die Erschließung der Welt unabdinglich. So sind auch Stereotypen, die sich auf bestimmte Gruppen oder als Fremdkultur wahrgenommene Kollektive beziehen, als durchaus brauchbare Etappen im Fremdverstehensprozess anzusehen, wenn sie als solche erkannt werden und die Relativität ihrer Inhalte durch den Lerner erkannt wird. Dies setzt allerdings beim Lerner die Bereitschaft voraus, mögliche Werturteile in Frage zu stellen, die eigene Wirklichkeit und gängige Haltungen kritisch zu beleuchten, vermeintliches Wissen zu hinterfragen und somit die Andersartigkeit nicht nur auszuhalten, sondern neu zu begreifen.

Wenn die Aktivierung von Stereotypen auch vom Willen der Lerner abhängt, spielt die Motivation der Lerner, ihre Bereitschaft, stereotype Haltungen zu hinterfragen und offen für neue, differenzierte Denkmodelle zu sein, eine entscheidende Rolle. Der Fremdsprachenunterricht hat sein Ziel erreicht, wenn am Ende eines Denk- und Lernprozesses soziale und kulturelle Stereotypen als Etappen auf dem Weg zu einer komplexeren Sicht der Dinge in ihrer Vorläufigkeit und Unzulänglichkeit erkannt werden. Wenn uns das, was wir in unserer eigenen Kultur vermeintlich schon immer über die fremde Kultur wussten, plötzlich fremd wird, haben wir jenen Perspektivenwechsel vollzogen, der Stereotypen das Leben schwer macht. Wenn wir uns das Andere dann gar „angeeignet“ haben und es Teil unserer eigenen Identität wird, ist für kulturelle Stereotypen kaum noch Platz.

Literatur

- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München: 1988.
- Barkowski, Hans: „Prinzipien interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache“. In: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Hg. v. Nobert Dittmar u. Martina Rost-Roth. Frankfurt a. M. [u.a.]: 1995 (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; 52), 271-282.
- Bausinger, Hermann: „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1988, 157-170.
- Beller, Manfred: „Vorurteils- und Stereotypenforschung – Interferenzen zwischen Literaturwissenschaft und Sozialpsychologie“. In: *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. Hg. v. A. Wierlacher. München: 1987.
- Carlo, Maddalena de: *L'interculturel*. Paris: 1998.
- Gilzmer, Mechthild: „Landeskunde als interkulturelle Kommunikation“. In: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Hg. v. Norbert Dittmar u. Martina Rost-Roth. Frankfurt a. M. [u.a.]: 1995 (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; 52), 209-220.
- Hagège, Claude: *L'Enfant aux deux langues*. Paris: 1996.
- Husemann, Harald: „Stereotypen in der Landeskunde: Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können?“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 2/1990, 89-98.
- Krumm, Hans-Jürgen: „Brauchen wie eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutschen als Fremdsprache-Unterrichts?“ In: *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. Hg. v. Alois Wierlacher. München: 1987, 267-281.
- Leupold, Eynar: „Landeskundliches Curriculum“. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen/Basel: 2003, 127-133.

Lippmann, Walter: *Public opinion*. New York: 1922.

Quasthoff, Uta: *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt a. M.: 1973.

Quasthoff, Uta: „Linguistic prejudice/stereotype“. In: *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Hg. v. Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier. Erster Halbbd. Berlin/New York: 1987, 785-799.

Raasch, Albert: „Der Fremdsprachenunterricht hat sich verändert – auch im Fach Französisch?“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 50/1997, 68-74.

Redder, Angelika: „Stereotyp – eine sprachwissenschaftliche Kritik“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1995, 311-329.

Reiß, Sonja: *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Hamburg: 1997 (Philologia; 22) (= Kath. Univ. Eichstätt, Diss., 1996).

Schaal, Bernd: *Willentliche Kontrolle stereotypen Denkens: Intentionseffekte auf die Aktivierung von Stereotypen*. Konstanz: 1999 (= Univ. Konstanz, Diss., 1997). [<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/262> ; 13.12.2004]

Steinmann, Siegfried: „Vorurteil? Ja bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht“. In: *Zielsprache Deutsch* 4/1992, 217-224.

Wenzel, Angelika: *Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen*. München: 1978.

Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hg.): *Fremdgänge. Eine anthologische Fremdeheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: ²1998.

Wierlacher, Alois: *Architektur interkultureller Germanistik*. München: 2001.