

Didaktisch-methodische Perspektiven auf nationale Stereotype: Facetten einer unterrichtspraktischen Konkretisierung

Philipp Baunsgard Koll (Odense) und Tobias Heinz (Kiel)

Abstract

In this article we address a central theme of how lessons in German and Danish that sensitise students for national clichés (stereotypes) can be designed. By introducing the training aids that support a language teaching about German and Danish clichés, we move concrete materials and results from teaching lessons in German and Danish schools as well as other educational institutions in the centre of our focus. Programmatically, a didactic-methodical model of sensitisation, reflexion and criticism is explained. Theoretical and terminological differentiations on the subject areas *stereotype and stereotyping* and to *dimensions of stereotypes* refer to the topical linguistic and social-psychological research discussion. Thoughts on the verisimilitude of national stereotypes from a didactic view decide the contribution.

1 Einführung

Eines der Kernziele des INTERREG4A-Projekts *Nationale Stereotype und Marketingstrategien in der interkulturellen deutsch-dänischen Kommunikation* (SMiK)¹ bildet die Konzeption, Gestaltung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien für den gymnasialen Unterricht im Fach Deutsch/Dänisch als Fremdsprache in Dänemark und in Deutschland (cf. Hallsteinsdóttir et al. 2015).² Diese Materialien unterstützen einen Unterricht zur Bewusstmachung von nationalen Stereotypen, indem sie die Sprach-Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit aktuellen deutsch-dänischen Stereotypen inhaltlich und didaktisch-unterrichtspraktisch strukturiert anleiten. Die besondere Relevanz dieser thematischen Fokussierung ist allein schon dadurch gegeben, dass „Ethnizität und Nationalität [...] zu den bekanntesten und historisch folgenreichsten sozialen Kategorien [gehören], durch die Gruppenzugehörigkeit mar-

¹ Das Projekt *Nationale Stereotype und Marketingstrategien in der interkulturellen deutsch-dänischen Kommunikation* (SMiK) wird gefördert durch INTERREG4A Syddanmark-Schleswig-K.E.R.N. mit Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung: www.interreg4a.de/wm390752 [04.03.2016].

² Da das SMiK-Projekt in Bezug auf die wissenschaftliche Fundierung und Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien in erster Linie den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache sowie den Unterricht des Dänischen als Fremdsprache in den Blick nimmt, vollzieht der vorliegende Beitrag diese Schwerpunktsetzung nach, auch wenn die dargestellten Ansätze und Gedanken für den Unterricht des Deutschen bzw. Dänischen als Erstsprache in den jeweiligen Ländern adaptierbar sind. Die Unterrichtsmaterialien sind online verfügbar unter: www.stereotypenprojekt.eu/projektresultate-r-1/smik-unterrichtsmaterialien-zu-stereotypen-smik-undervisningsmateriale-om-stereotyp/ [04.03.2016].

kiert und mit diversen Stereotypen belegt werden können“ (Sackmann 2005: 203–204). Nach Martin Bornewasser liegt der Identitätsbildung einer Gruppe und Nation „ein kategoriales Grundschema“ zugrunde, „wonach z. B. auch Deutsche und Dänen voneinander getrennt werden“ (Bornewasser 2013: 316–317).

Doch wie nähert man sich der Herausforderung, jungen Menschen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen die Konstruktion (und Dekonstruktion) von ‚Nationalcharakteren‘ zweier benachbarter Staaten und Völker näherzubringen – ja, im besten Fall des Gelingens, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich die Existenz und Wirkung von Stereotypen in ihrem eigenen Denken und Sprechen bewusst zu machen? Die SMiK-Unterrichtsmaterialien reagieren auf diese zugrunde liegende Frage, indem sie zwei Qualitätsanforderungen zu erfüllen suchen: Die Materialien müssen erstens fachlich und didaktisch wissenschaftlich fundiert sein und zweitens den jeweils lernaltersspezifischen fachlichen Ansprüchen für L2-Lernerinnen und -Lerner (hier in den Fächern Deutsch und Dänisch als Fremdsprache) gerecht werden; ferner soll ihr Einsatz im L1-Unterricht möglich sein. Die verschiedenen Bausteine der hier vorgestellten Stereotypeneinheit repräsentieren dabei zugleich unterschiedliche methodische Möglichkeiten des Lehrens und Lernens und reagieren darauf, dass die Wege, die Schülerinnen und Schüler zu einem vertieften Nachdenken über Stereotype führen, individuell und verschieden sind – eine für uns entscheidende und wertvolle Richtschnur gerade angesichts des Themas kollektiver Identitäten (cf. Sackmann 2005).

Diesem individuell orientierten Zugang entsprechend rücken wir zur Veranschaulichung des theoretisch-fachdidaktischen Rahmens insbesondere konkrete Materialien und Ergebnisse einzelner Schülerinnen und Schüler sowie Gruppen aus den SMiK-Unterrichtsstunden in den Mittelpunkt, argumentieren also eher qualitativ empirisch. Gleichwohl sind wir überzeugt, über die Einzelbeispiele hinausweisend in einem grundsätzlichen Sinne Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein Unterricht zur Bewusstmachung nationaler Stereotypen gelingen kann. Die insbesondere auf einen prozessorientierten Sprachunterricht zielende Unterrichtskonzeption ist während des Projekts an unterschiedlichen Bildungsinstitutionen in Deutschland und Dänemark erprobt und evaluiert worden.³ Dabei konnten die Unterrichtsmaterialien und begleitenden Übungen laufend ergänzt und verfeinert werden. Somit war in zunehmendem Maße gewährleistet, dass die Zielgruppe – es handelte sich um Schülerinnen und Schüler im Fach Dänisch als Fremdsprache der Sekundarstufe II in Deutschland und um ebensolche im Alter von 15 bis 19 Jahren in Dänemark – auf eine ebenso abgesicherte wie innovative Weise in die Stereotypenthematik eingeführt wurden. Der didaktisch-methodische Dreischritt von Sensibilisierung, Reflexion und Kritik, der den Unterricht und seine Materialien programmatisch gliederte, versucht dabei einen Widerspruch aufzulösen, der den Lernbereich Reflexion über Sprache zumindest in Deutschland seit seinen Anfängen in den späten 1960er Jahren begleitet: Wurde die Legitimation anfangs „funktional von gesellschaftlich-emanzipatorischen Zielen her begründet“ (Neuland 1992: 11), so ging „[d]ie emanzipatorische Erkenntnis- und Handlungsdimension“ (ebd.: 12) in der Folgezeit zunehmend verloren, so dass sich oftmals im Unterricht hinter der Bezeichnung kaum anderes verbarg als „die Vermittlung von Kenntnissen über das Sprachsystem“, wie Eva Neuland (ebd.) kritisch resümiert. Diese Verengung

³ Die Auswertung dieser Daten wird derzeit vorgenommen, cf. Baunsgaard Koll 2016.

im Unterrichtsalltag stellte nun, wie man allerdings einräumen muss, selbst schon eine Reaktion auf anders gelagerte, aber ebenso problematische Unzulänglichkeiten der unterrichtspraktischen Umsetzung dar: Denn aus der Rückschau ist deutlich erkennbar, dass der mit dem Lernbereich verbundene Anspruch, „Einsichten in die soziale Gebundenheit und Ideologiehaltigkeit von Sprache [zu] ermöglichen und zur kritischen Analyse und bewußten Steuerung auch des eigenen Sprachhandelns“ (Neuland 1992: 11) beizutragen, nicht in allen Fällen linguistisch seriös und wissenschaftlich nachvollziehbar begründet war.

Der im Rahmen von SMiK praktisch erprobte Ansatz nähert sich aufgrund dieser Erfahrungen einem Unterrichtsideal, das gerade die Nutzung von Theorien, Methoden und Kategorien der Linguistik als Voraussetzung und Möglichkeit begreift, den gesellschaftlich-emanzipatorischen Anspruch überhaupt einlösen zu können: Dieser allerdings verwirklicht sich nicht in ideologischen Vorgaben, die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen sollen, sondern dadurch, dass sie durch einen sprach- und kultursensiblen Unterricht befähigt werden, sich ihre individuelle Offenheit im Denken zu bewahren und Verantwortung für ihr eigenes Sprachhandeln zu übernehmen.

2 Stereotyp und Stereotypisieren: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis

Die „Aktualität und Wirkungsmacht von nationalen Stereotypen“ (Heinz/Baunsgard Koll 2016) offenbart sich zum einen in ihrer öffentlichen Präsenz – die *Neue Zürcher Zeitung* resümierte schon 2012, die europäische Schuldenkrise habe das „Aufblühen negativer nationaler Stereotype“ massiv befördert (NZZ 2012) –, zum anderen in der (populär)wissenschaftlichen Aufarbeitung solcher „Vor-Urteile“ (Banaji/Greenwald 2015: 13). So stellen Mahzarin R. Banaji und Anthony G. Greenwald in ihrer vieldiskutierten Studie – im Original treffend *Blindspot. Hidden Biases of Good People* betitelt – die These auf, mit dem von ihnen seit 1995 eingesetzten „Impliziten Assoziationstest (IAT)“ könnten „unsere blinden Flecken im Bewusstsein sichtbar“ (Banaji/Greenwald 2015: 13) gemacht werden – eine Behauptung, die in dieser weitreichenden Form durchaus angezweifelt werden darf (cf. die kritischen Anmerkungen von Steinkopf 2015). Ganz unabhängig von der Frage, wie kritisch man den IAT bewertet, scheint die psychologische Ausgangsthese Banajis und Greenwalds für den didaktischen Kontext bedenkenswert: ihre Annahme, dass menschliches Denken von zwei Systemen bestimmt sei, einem reflektierten und einem automatischen. In letzterem, nämlich automatischem und eher unbewusstem Denken könnten demnach „kulturell einflussreiche Assoziation[en]“ wirksam werden, die „Einstellungen, Gefühle und Verhaltensweisen“ beeinflussen“ (Banaji/Greenwald 2015: 74).

Fokussiert auf Stereotype bedeutete diese Konstruktion, dass diese gerade dort ihre Wirksamkeit entfalteten, wo wir uns als denkende und sprechende Individuen ihrer Existenz gar nicht bewusst sind, und dass in ein und demselben Individuum wechselseitig inkonsistente Anschauungen, sogenannte „Dissoziationen“ (Banaji/Greenwald 2015: 78), vorherrschen (können). So handelt es sich wohl um eine realistische Einschätzung, wenn man davon ausgeht, dass eine Mehrheit von Deutschen und Dänen auf beiden Seiten der Staatsgrenze in ihrem reflektiert-rationalen Denken überzeugt davon ist, den Angehörigen der benachbarten Nation vorurteilsfrei und offen zu begegnen. Gleichzeitig dürften dieselben Deutschen und Dänen weiterhin automatisch-intuitiv von tiefsitzenden, kulturell verankerten Stereotypen geprägt

sein, die erst dann in ihrer Wirkung und Tragfähigkeit hinterfragt werden können, wenn man dieses „mentale Sediment“ (Banaji/Greenwald 2015: 122) ins Bewusstsein hebt.

2.1 Zum Begriff des Stereotyps: Differenzierungen

Mit ihrer Doppelperspektive auf Unbewusstes und Bewusstes konturieren Banaji und Greenwald ein differenziertes Stereotypenverständnis, das eine Nähe zur SMiK-Definition aufweist, die wir im Folgenden zugrunde legen: Demnach sind *Stereotype* anzusehen als „durch Sprache und Kultur vorgegebene Muster für unser Denken und Handeln“, die „unsere positiven und negativen Erwartungen, Vorlieben, Vorurteile und Vorstellungen von uns selbst und von anderen bestimmen“ und „eine wichtige Grundlage für die Begegnung und Interaktion mit anderen Kulturen bilden“ (Hallsteinsdóttir 2016: 35–36).⁴ Obgleich diese Festlegung – oberflächlich betrachtet – eher konventionell als kühn wirken mag, sind mit ihr zwei bedeutsame Implikationen verbunden.

Zum einen betont die SMiK-Definition die Offenheit der Einheit Stereotyp für positiv und negativ bewertete Vorstellungen und wendet sich gegen eine – unter Unterrichtsgesichtspunkten fatale – Verkürzung des Begriffs zu einem letztlich verzichtbaren Synonym im Sinne von (negatives) *Vorurteil* (cf. zur Analyse und Diskussion der Abgrenzungsmöglichkeiten zwischen Stereotyp und Vorurteil Heinz/Baunsgaard Koll 2016, Kap. 2). Didaktisch geradezu brisant wirkt die Forderung nach der gleichrangigen Berücksichtigung positiver Teilfunktionen von Stereotypen dann, wenn man sich vergegenwärtigt, dass zum Beispiel in Schulbüchern für den Deutschunterricht in Deutschland eine solche Begriffsdifferenzierung noch nicht einmal im Ansatz geleistet wird (cf. Heinz/Baunsgaard Koll 2016). Wenn aber die Einführung des Terminus *Stereotyp* gegenüber dem Alltagswort *Vorurteil* keinen für die Schülerinnen und Schüler erkennbaren semantisch-kommunikativen Mehrwert erbringt, muss man ihn – will man nicht gänzlich darauf verzichten – überzeugend und transparent semantisieren. Während *Stereotype* als schematische, festgefügte und relativ entwicklungsresistente Vorstellungen, die soziale Gruppen oder Dinge kategorisieren, anschlussfähig für eine positive und negative Bewertung sind oder auch tendenziell wertfrei sein können, „enthalten Vorurteile immer eine Wertung und sind stark affektiv geladen. Vorurteile entstehen jedoch häufig auf Basis von Stereotypen“ (Addicks et al. 2012: 17).

2.2 Dimensionen von Stereotypen

Eine solch differenzierte Sicht auf das kognitiv-kommunikative Phänomen „Stereotyp“ ist mit dem – offensichtlich nur unzureichend rezipierten – theoretischen Ansatz von Stephen Worchel und Hank Rothgerber (1997) auf instruktive Weise noch weiter zu präzisieren – dann nämlich, wenn „Stereotype als mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst werden“ (Kratzmann/Pohlmann-Rother 2012: 856). Die Methodenvielfalt der SMiK-Unterrichtsmaterialien zielt genau darauf ab, ein solches differenziert-mehrdimensionales Stereotypenverständnis zu vermitteln. Wir überführen die von Worchel und Rothgerber profilierten Dimensionen in eine eigene zusammenfassende Visualisierung:

⁴ Cf. ausführlich dazu auf der Projekthomepage: www.stereotypenprojekt.eu/deutsch/ [04.03.2016].

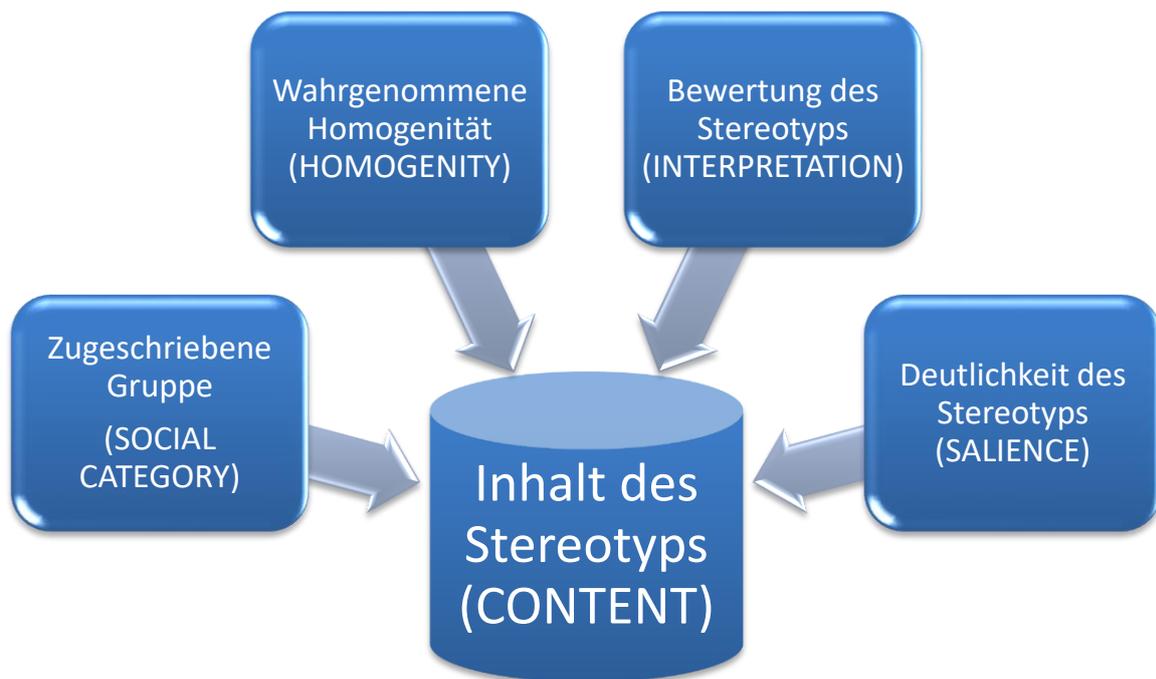


Abbildung 1: Dimensionen von Stereotypen (modelliert nach Worchel/Rothgerber 1997)

Um das Verständnis dieser Modellierung zu erleichtern, kann zur Veranschaulichung die „Gefäß-Metapher“ (Lakoff/Johnson 2011: 39–43) herangezogen werden. Demnach eröffnet das Stereotyp als Ganzes – entweder bezogen auf DEUTSCH/DÄNISCH, DEUTSCHLAND/DÄNEMARK oder DIE DEUTSCHEN/DIE DÄNEN einen solchen kognitiven Behälter, der kategorien- und merkmalsbasiert mit einem Inhalt (*Content*) an assoziativen Zuschreibungen gefüllt ist bzw. wird. Die Füllung besteht aus konzeptuellen und – sobald sie zumindest auf kognitiver Ebene sprachlich „gefasst“ sind – aus „assoziativ-semantischen Stereotype[n]“ (Kilian 2005: 123); dabei handelt es sich „um semantisierte Weltansichten über den Gegenstand/Sachverhalt, die deren Benennung semantisch assoziiert werden“ (ebd.: 124), ohne zur eigentlichen denotativen Wortbedeutung zu gehören. Die Dimension *Content* ist also gleichsam als ein Pool an Möglichkeiten vorstellbar, die in ihrer Gesamtheit das Stereotyp ergeben und kognitiv präsent sind, von dem jedoch in einer bestimmten Kommunikationssituation nur einzelne semantische Stereotype – zum Beispiel *spießig* und *pünktlich* zu DEUTSCH oder *höflich* und *trinken Bier* zu DÄNISCH⁵ – aktiviert werden. Indem nationale Stereotype einem Staat und seiner Bevölkerung (*Social Category*) zum Beispiel bestimmte Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen zuschreiben, suggerieren sie immer auch eine Homogenität dieser Gruppe, bedienen also die Fiktion einer – wie auch immer definierten – Einheitlichkeit der Bevölkerung (*Homogeneity*): „Nationale Stereotype bündeln das bewusste und unbewusste Wissen, Fühlen und Wollen in Bezug auf andere Nationen. Ob wir dieses Wissen, Fühlen und Wollen als etwas Positives oder Negatives empfinden, variiert durchaus nach individuellen Erfahrungen, Vorlieben und Einstellungen“ (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 52). Auf die hier bereits anklingenden und gerade auch unter didaktischen Gesichtspunkten

⁵ Die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen des SMiK-Projekts werden in Hallsteinsdóttir (2015: 49, 58) und Hallsteinsdóttir/Hofmann (in diesem Heft) dargestellt.

bedeutsamen Dimensionen der Bewertung (*Interpretation*) und Deutlichkeit (*Salience*) kommen wir im abschließenden Teil dieses Beitrags zurück.

Neben der Offenheit des Stereotyps ergibt sich eine weitere Implikation, die mit dem hier aufgezeigten Stereotypenverständnis einhergeht, in Bezug auf den Prozess des Stereotypisierens. Diesen definieren Penelope J. Oakes, S. Alexander Haslam und John C. Turner wie folgt:

Stereotyping is the process of ascribing characteristics to people on the basis of their group memberships [...]. The collection of attributes believed to define or characterize the members of a social group is a stereotype.

(Oakes/Haslam/Turner 1994: 1)

Addicks et al. (2012: 16) entwerfen auf dieser Grundlage ein Stereotypisierungsmodell, das in vier Schritten die Konstitution von Stereotypen gliedert. Aktiviert wird der Prozess demnach durch die Wahrnehmung einer Person, einer Abbildung oder auch nur eines Namens beim Lesen (*Aktivierung*). Sofort werde die Person – oder auch, wie wir ergänzen, die Sache oder eine Nation etc. – „in Bruchteilen von Sekunden [...] einer Kategorie zugeordnet“ (*Kategorisierung*), was direkt zum Abrufen eines mental gespeicherten Merkmalkataloges an Eigenschaften führe (*Abruf zugehöriger Merkmale*). „Im letzten Schritt – und dies ergibt das eigentliche Stereotyp – werden diese angenommenen Eigenschaften der gerade wahrgenommenen Person zugeschrieben, unabhängig davon, ob diese tatsächlich auf sie zutreffen“ (Addicks et al.: 2012: 16).⁶ Dies bedeutet: Stereotype Kategorien und Merkmale werden Menschen und Dingen im Sinne einer Zuweisung *angeschaut* – und nicht *abgeschaut*.

2.3 Impuls und Aktivierung: Wege in den Unterricht

Mit Hilfe eines differenzierten Verständnisses des Stereotyps und des Stereotypisierens lässt sich – auch mit und von Schülerinnen und Schülern – herausarbeiten, dass der Rückgriff auf Stereotype zwar unter Umständen problematisch sein kann, gleichzeitig aber unvermeidbar und unverzichtbar ist. Auch Banaji und Greenwald betonen, dass alle Menschen auf sie zurückgriffen:

Sie schwingen zu einem großen Anteil in der Bedeutung mit, die wir in Wörter wie *alt*, *weiblich*, *asiatisch* oder *muslimisch* [oder eben *deutsch* und *dänisch*; Erg. P.B.K./T.H.] hineinlesen. Diese unterschwelligsten Bedeutungen, die wir automatisch abrufen, sprengen die üblichen Definitionen im Wörterbuch.

(Banaji/Greenwald 2015: 114)

⁶ Das Stereotypisierungsmodell, von dem Addicks et al. ausgehen, ähnelt den Stereotypisierungsschritten, die Hans Jürgen Heringer (2012: 98) ansetzt, auch wenn beide Modelle nicht deckungsgleich sind: Heringer geht von der Abfolge *Selektion* (der hervorstechenden Merkmale z. B. einer Person), *Generalisierung* (und Reduktion der Alternativen), *Kategorisierung* (bestehend aus dem Auffüllen der Kategorie mit Merkmalen und dem „Etikettieren“) und *Petrifizierung* (gleichbedeutend mit einer Immunisierung „gegen mögliche neue Wahrnehmung“) aus. Auffallend ist ein Unterschied in der Modellierung der Stereotypisierungsschritte: Entwirft Heringer eine Abfolge, bei der die Kategorisierung sich aus der Wahrnehmung von Merkmalen bildet, gibt bei Addicks et al. die Entscheidung für eine Kategorie in gewisser Weise die (bereits gespeicherten) Merkmale vor, die mit der betreffenden Person(engruppe), Sache oder Nation nur indirekt in Verbindung stehen müssen. Ein solches Modell setzt allerdings voraus, dass die entsprechenden Kategorien bereits mental verankert sind. Ferner scheint uns der Begriff „Selektion“ missverständlich, da er so verstanden werden könnte, dass die stereotypen Kategorien und Merkmale aus der wahrgenommenen Entität direkt abgeleitet werden.

Insbesondere in der hier angedeuteten Verbindung des Stereotyps zum „lexikalisch gebundenen Bedeutungswissen“ (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 15) weist dieses soziopsychologische Stereotypenverständnis, wie es hier Konturen gewinnt, eine deutliche Nähe zur linguistischen SMiK-Stereotypendefinition auf, die wir zugrunde legen (auch wenn Banaji und Greenwald dazu neigen, das Verständnis von Stereotypen in ihrer Darstellung dann doch wieder zunehmend auf negative Stereotype einzuengen).

Der betonte Bezug zu Lexik und Semantik bildet in der unterrichtspraktischen Konkretisierung im Rahmen des SMiK-Projekts dann auch den Einstieg in die Auseinandersetzung mit deutsch-dänischen Stereotypen – ja, man kann ohne Übertreibung behaupten, dass das oben behauptete „Aufsprengen“ der Wörterbuchdefinitionen für die Schülerinnen und Schüler hier als Impuls erfahrbar wird.



Abbildung 2: Visuelle Darstellung der Klebezettel auf einer Tafel. Workshop „Typisch deutsch – Typisch dänisch“ am dänischen Privatschule Duborg-Skolen in Flensburg (Foto: Phillip Baunsgard Koll)

Die Aktivierungsübung, die die Schülerinnen und Schüler zu einem ersten Aktivieren der eigenen Stereotype über das jeweils andere Land ermutigt, fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, etwas auf Klebezetteln schriftlich zu fassen, was grundsätzlich nicht einmal mündlich in öffentlicher Kommunikation zu formulieren statthaft erscheint:⁷ Die Schülerinnen und Schüler erhalten zur Aufgabe, auf kleinen verschiedenfarbigen Zetteln Aussagen zum ihrer Meinung nach „typischen“ Aussehen und zu „typischen“ Charaktereigenschaften von Deutschen bzw. Dänen zu notieren. Die Farbe der Zettel hängt davon ab, ob ein Auto- oder ein Heterostereotyp erfragt wird, z. B.: „Grün: Was ist ein typischer Deutscher aus dänischer Sicht?“ Hierbei steht der Versuch im Vordergrund, in einem ersten Zugriff den Inhalt (*Content*) des Stereotyps lexikalisch zu füllen. Die Nennungen der Schülerinnen und Schüler vermitteln der Lehrkraft einen ersten Einblick in die mitgeteilte stereotype Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse werden der (nationalen) Zuordnung nach sortiert und für alle Anwesenden in der Klasse sichtbar angeordnet (cf. Abbildung 2). In dieser Übung

⁷ Der Zeitaufwand für diese Übung beträgt zwischen fünf und zehn Minuten, ganz abhängig vom sprachlichen Niveau und von der Anzahl der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer. Dieser relativ geringe Zeitaufwand für die Übung ist dadurch begründet, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst zügig die ihnen bekannten Stereotype nennen und diesen ersten Impuls spontan umsetzen sollen.

ist es wichtig, dass die Lehrkraft nicht wertend auf die einzelnen Bemerkungen reagiert. Es ist stattdessen das Ziel, möglichst spontan die assoziativen Stereotype (cf. Kilian 2005) zu sammeln und die Klebezettel anzuordnen. Die Nennungen der Schülerinnen und Schülern bieten also einen ersten Einblick in das Stereotypenwissen über Dänen und Deutsche. Somit ist auch gewährleistet, dass Schülerinnen und Schüler einmal in einem spielerisch-spontanen Zugriff die Stereotypisierungsschritte selbst durchlaufen und sich eigenständig authentisches und nicht von außen vorgegebenes Beispielmaterial erarbeiten.

Man könnte nun einwenden, dass mit dem Ergebnis zwar ein Stereotypenwissen visualisiert verschriftlicht und sortiert werde, die Nennungen aber sicherlich nur eine Teilmenge der Stereotype abbilden, die den Schülerinnen und Schülern selbst durch den Impuls bewusst geworden sind – was sogar zutrifft.⁸ Denn selbstverständlich erfasst eine solche Impulsübung, in der vorhandene Stereotype aus dem Unbewussten ins Bewusste gehoben und konventionell sprachlich kodiert werden, nur einen Teil der tatsächlichen Menge: Neben dem, was Schülerinnen und Schüler nicht auf die Stufe des Bewussten zu heben imstande sind, mag auch einiges dem inneren Zensor zum Opfer fallen, weil es für politisch inkorrekt und/oder für den Schulunterricht als nicht akzeptabel erachtet wird. Solche möglichen, sogar wahrscheinlichen Verluste scheinen uns die Sinnhaftigkeit der Übung dennoch nicht grundsätzlich in Frage zu stellen; erfahrungsgemäß steht dem schon die lexikalische Fülle der Ergebnisse entgegen. Vor allem aber kündigt sich schon hier an, was der durch den Impuls eröffnete didaktisch-methodische Dreischritt des Stereotypenunterrichts insgesamt zu erreichen sucht:

Das reflektierte, bewusste Denken – ein Alleinstellungsmerkmal des Menschen – ist durchaus in der Lage, Automatismen zu korrigieren. Es bezieht seine Kraft aus der Fähigkeit, sich selbst zu beobachten und das eigene Handeln anhand der gewonnenen Selbsterkenntnis bewusst zu steuern.

(Banaji/Greenwald 2015: 91)

3 Zur Didaktik nationaler Stereotype: Der didaktisch-methodische Dreischritt

In der Forschungsliteratur zur didaktischen Sprachkritik herrscht kein Mangel an Zusammenstellungen von „Schrittfolge[n] für Sprachkritik“ (Kilian/Niehr/Schiewe 2010: 124), die in eher allgemein-abstrakter Form eine Grundlage und Orientierung für den Unterricht bieten. Weniger präsent vertreten scheint die „unterrichtspraktische Konkretisierung“ (ebd.) im realen Schulalltag, wie sie in den SMiK-Unterrichtsstunden erprobt worden ist: Die lexikalische Aktivierungsübung, in Kap. 2 bereits vorgestellt, eröffnet als Impuls einen didaktisch-methodischen Dreischritt, der die Wirkungsmacht nationaler Stereotype und die Funktion ihrer sprachlichen Fassung thematisiert. In dieser Logik der Entfaltung der mit dem Sachthema „Stereotype“ verbundenen reflexiv-kritischen Sprachbetrachtung liegt bereits der Haupt-

⁸ Dieses Problem jedoch ist methodisch nicht zu beseitigen, weil es strukturell begründet ist: Während der Prozess des Stereotypisierens als Ganzes gerade keine Handlung darstellt, ist eine Übung im Unterrichtskontext genau eine solche: Legt man ein soziologisch-sprachpragmatisches Verständnis des Handlungsbegriffs zugrunde (cf. Henne 1975: 41), so ist eine Handlung als ein intentional-reflexives Verhalten zu bestimmen. Dies trifft nun, wie wir gesehen haben, allenfalls auf den bewussten Teil dessen zu, der sich im Prozess der Stereotypisierung ereignet. Im Gegensatz dazu ist das Nachdenken über die eigenen Stereotype eine bewusst-reflektierende und zielgerichtete Handlung, was wohl auch bedeutet, dass wir niemals assoziative Stereotype in ihrer Gesamtheit ins Bewusstsein heben können.

unterschied zu bestehenden – und von Kilian/Niehr/Schiewe (2010: 123–127) diskutierten – methodischen Schrittfolgen: Nehmen diese – zum Beispiel bei Rainer Wimmer (1986) oder Albert Bremerich-Vos (1992) – „ihren Ausgang [...] von konkreten Kommunikationsstörungen im Sprachgebrauch“ (Kilian/Niehr/Schiewe 2010: 125), so steht in der unterrichtspraktischen Konkretisierung, wie wir sie vorschlagen, das Sprachthema gerade nicht am Beginn der Auseinandersetzung. Vielmehr wird die Bedeutung und Funktion von Sprache im Prozess des Tradierens, aber auch des Erschließens nationaler Stereotype den Schülerinnen und Schülern erst allmählich bewusst: Der didaktisch-methodische Dreischritt führt zur Sprache hin.⁹

3.1 Sensibilisierung zu Beginn: Wortschatzübung mit Adjektiven

Die sich an die Impulsübung anschließende Kernübung im Unterrichtsverlauf ist eine Übung, in der der (Fremdsprachen-)Wortschatz der Schülerinnen und Schüler gezielt aktiviert wird. In dieser Übung erhalten die Schülerinnen und Schüler eine von der Lehrkraft ausgewählte Wortschatzübung aus den SMiK-Unterrichtsmaterialien mit entweder einzelsprachigen Übungen (deutsch oder dänisch) oder einer zweisprachigen Übung (deutsch und dänisch). Die Wortschatzübungen zeichnen sich dadurch aus, dass diese nicht nur an das Niveau A2/B1 angepasste Vokabeln umfassen, sondern ebenfalls durch aktuelle empirische Forschung im SMiK-Projekt nachgewiesene sprachliche Fassungen stereotyper Begriffe enthalten. Die angeführten Wörter der Wortschatzübung sind Teil der Sensibilisierung und bilden einen inhaltlichen Rahmen für die Arbeit mit Stereotypen. Die Wiederholung der Wörter in einem perspektivierenden Vortrag durch die Lehrkraft diente im Rahmen der Erprobung und Evaluation dem Zweck ihrer (Wieder-)Erkennbarkeit in der Reflexionsphase: Die Schülerinnen und Schüler begegnen dem in den Forschungsdaten erwähnten und in den Übungen bearbeiteten Wortschatzmaterial mehrmals wieder.

Die Arbeit mit den Wortschatzübungen ist in drei Aufgaben aufgeteilt:¹⁰

- Eine Übersetzungsaufgabe der angeführten Wörter (nur für die zweisprachigen Übungen)
- Eine Wortfindungsaufgabe, in der die Schülerinnen und Schüler jeweils Gegensatzwörter auffinden und (schriftlich oder graphisch) verbinden sollen.
- Eine Aufgabenformulierung einer schriftlichen Hausarbeit, die die Schülerinnen und Schüler – je nach Bedarf – individuell oder in Gruppen beantworten sollen.

3.2 Sensibilisierung und Reflexion: Stereotypenübung - Varianten A und B

In beiden hier vorgestellten Varianten soll die selbstständige Arbeit mit Stereotypen vertieft werden. Identisch an beiden Varianten der Kernübung ist, dass die Schülerinnen und Schüler in Gruppen zu drei bis vier Personen ein Produkt erstellen, das Stereotype visualisiert und erläutert. Ziel ist, die Reflexion der Schülerinnen und Schüler über die nationalen deutsch-dänischen Stereotype anzuregen.

⁹ Einen Einblick in die SMiK-Unterrichtspraxis eröffnen wir ebenfalls in Heinz/Baunsgard Koll (2016: Kap. 4). Da der didaktisch-methodische Dreischritt dort mit einer alternativen Perspektivierung und am Beispiel weiterer Materialien und Ergebnisse erschlossen und veranschaulicht wird, sei hier darauf verwiesen.

¹⁰ In der Erprobungsphase der Materialien gehörte die dritte der angeführten Aufgaben nicht zu den Materialien und fand erst in der letzten Arbeitsphase Platz.

Variante A - Baue Dein Stereotyp

In der A-Variante wird den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe gestellt, verschiedene, von ihnen selbst ausgewählte nationale Stereotype über Deutschland bzw. Dänemark visuell zu präsentieren. In der Übung sollen die Schülerinnen und Schüler zuerst die für sie wichtigen Stereotype sammeln und ordnen. Hierbei kann auf die bereits bearbeiteten Wortschatzübungen und die Klebezettel zurückgegriffen werden. Die Schülerinnen und Schüler gestalten daraufhin ein Plakat. Insbesondere in den Fächern Deutsch bzw. Dänisch als Fremdsprache wurde in der Erprobungsphase der Materialien darauf Wert gelegt, dass die Präsentation der Produkte in der jeweiligen Fremdsprache stattfand. Darüber hinaus wurden die Materialien ebenfalls im Muttersprachenunterricht erprobt. Dabei fanden die Präsentationen in der Erstsprache statt.



Abbildung 3: Gleichheiten und Unterschiede zwischen Deutschland und Dänemark in Bezug auf Natur(-erlebnisse). Workshop „Baue Dein Stereotyp“ am Næstved Gymnasium (Foto: Philipp Baunsgaard Koll)

Auf der obigen Abbildung wird erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler den Begriff *Natur/Natürlichkeit* sowie *Windmühlen* als Ausgangspunkt wählten, um ein „typisches“ Dänemark zu visualisieren. Bemerkenswert an der Visualisierung ist, dass das Autostereotyp über Dänemark ein durchweg positives zu sein scheint (Herzen, glückliche Kühe und Windräder). In der mündlichen Präsentation der Schülerinnen und Schüler kam die positiv konnotierte Nennung der Windräder deutlich zum Ausdruck. Die Schülerinnen und Schüler, die dieses Plakat produzierten, sahen/sehen Windräder zumindest als positives Charakteristikum Dänemarks an. Das Heterostereotyp über Deutschland wirkt dagegen durchweg negativ (gebrochenes Herz, umgekippte Kuh, Rauch- und Dunstwolken sowie eine Fabrik). Auffällig ist auch die starke Abgrenzung gegenüber Deutschland (schwarze, gezackte Linie in der Mitte des Bildes, die mehr einem Abgrund ähneln könnte). Ein Anhaltspunkt für eine bereits einsetzende Reflexion über Stereotype bildet die umgekippte Kuh auf der „deutschen“ Seite des

Plakats: Das beinahe selbstironisch-zugespitzt wirkende Zurückgreifen auf nationale Stereotype im Kontext eines übertrieben gestalteten Positiv-/Negativ-Kontrastes scheint diese stereotype Konfrontation geradezu ad absurdum zu führen. Die starke Abgrenzung korreliert indes mit den Nennungen in der Korpus-Analyse des SMiK-Projekts nach morphembasierten {*dän*}-Kookkurrenzen im deutschen SMiK-Korpus sowie der morphembasierten {*tysk*}-Kookkurrenzen im dänischen SMiK-Korpus¹¹, wo der Begriff *Grenze* deutlich sowohl in den dänischen als auch in den deutschen Nennungen aufgetreten ist. Der Begriff scheint grundsätzlich eine Rolle in der Auseinandersetzung mit der Thematik Deutschland-Dänemark zu spielen.

Variante B - Stereotype in einer Marketingsituation einsetzen

In der B-Variante der Stereotypenübungen wird den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe gestellt, ein dänisches Produkt freier Wahl in Deutschland bzw. ein deutsches Produkt freier Wahl in Dänemark anhand angenommener nationaler Stereotype zu vermarkten. Dabei ist gleichgültig, ob es sich um ein reales oder fiktives Produkt handelt. Identisch bei allen Erprobungen der Unterrichtsmaterialien war, dass die Produktpräsentationen samt Begründung für die Auswahl der stereotypen Wörter in der jeweiligen Fremdsprache (also Deutsch in Dänemark bzw. Dänisch in Deutschland) stattfanden. Einzig im muttersprachlichen Unterricht wurde die Erstsprache in den Präsentationen berücksichtigt.

Auf den beiden Abbildungen 4 und 5 macht sich bemerkbar, dass die dänischen Schülerinnen und Schüler Produkte ihres Heimatlandes kennen und diese nach eigener Präsentation und Aussage gerne nach Deutschland exportieren würden, wohl wissend, dass dies bereits der Fall ist. Auf dem Bang & Olufsen[®]-Werbeplakat (Abbildung 4) wurden die Klarheit und Einfachheit, das skandinavische Design und die Haltbarkeit samt Natürlichkeit des zu verkaufenden Produkts deutlich hervorgehoben. Durch die Nennung „Spitze“ macht sich hier ein Autostereotyp über Dänemark und dänische Produkte bemerkbar. Die Werbung für LEGO[®] (Abbildung 6) enthält Nennungen wie *kinderfreundlich*, *kreativ* sowie *Spass*, aber auch *traditionell*, was in diesem Falle als durchweg positiv verstanden wurde und während einer simulierten Vermarktung eingesetzt werden sollte. Die direkte Anrede mit dem (impliziten) *Du* (*Kaufe es* statt *Kaufen Sie es*) wurde als besonderes, positiv konnotiertes Charakteristikum der Werbung für dänische Produkte im Ausland angegeben. Das Plakat in Abbildung 5 bietet ein Kuriosum: Die Schülerinnen und Schüler haben sich in der Gruppe der Gestaltungsaufgabe gegenüber kreativ verhalten, indem sie eine Anordnung wählten, die lautet: „Wenn Dänemark auf Deutschland trifft“. Auf dem Bild sind zwei Tendenzen erkennbar: Einerseits wird auf die Gleichheit zwischen Deutschland und Dänemark in Bezug auf die fahrbare Imbissbude samt Angebot an Wurst – hier die Currywurst – aufmerksam gemacht. Andererseits kommt es zu einer Vermischung zwischen dänischen und deutschen Stereotypen, wobei der „typisch“ deutsche Mann (in Federhut und weißen Tennissocken gekleidet) einen dänischen Hotdog verspeist. Ins Auge fällt der Stuhl, auf dem der Mann sitzt: Das sogenannte Ei (*Ægget*) im Design Arne Jakobsens findet hier einen Wiederklang in der vorher bearbeiteten Wortschatz-

¹¹ Cf. die morphembasierte Korpus-Analyse nach {*dän*}-Nennungen im deutschen SMiK-Korpus (cf. Quasthoff/Hallsteinsdóttir in diesem Heft) und die Visualisierungen durch Franziska Neubert auf der Projekthomepage: www.stereotypenprojekt.eu/projektresultate-r-1/datenbank-textanalysen-smik-korpora-mit-dän-tysk-database-tekstanalyser-smik-korpusser-med-dän-tysk/ [04.03.2016].

übung unter der Nennung *skandinavisch* und *Design*. Die spielerisch-kreative Auseinandersetzung trägt hier beinahe liebevolle Züge.¹²

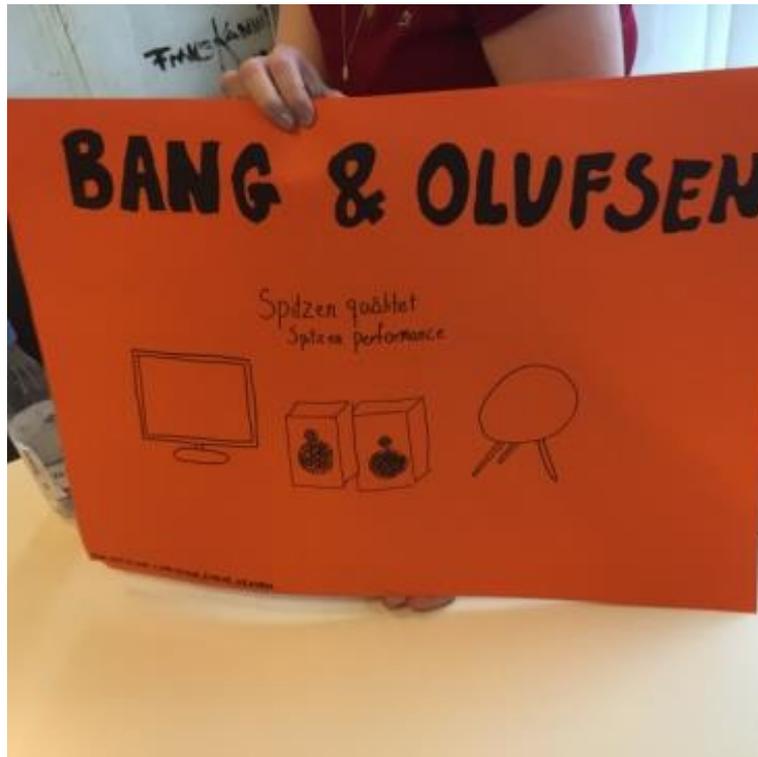


Abbildung 4: Von Schülerinnen und Schülern produziertes Werbeplakat für dänische Produkte in Deutschland. Workshop „Typisch deutsch – Typisch dänisch“ am Det Blå Gymnasium in Hadersleben, Dänemark (Fotos: Philipp Baunsgaard Koll und Matthias Dreve)



Abbildung 5: Von Schülerinnen und Schülern produziertes Werbeplakat für dänische Produkte in Deutschland. Workshop „Typisch deutsch – Typisch dänisch“ am Det Blå Gymnasium in Hadersleben, Dänemark (Fotos: Philipp Baunsgaard Koll und Matthias Dreve)

¹² Über die oben erwähnten Beispiele hinaus ist die Häufung der Nennung *Wurst* im SMiK-Korpus besonders auffällig (cf. Hallsteinsdóttir 2015).



Abbildung 6: Von Schülerinnen und Schülern produziertes Werbeplakat für dänische Produkte in Deutschland. Workshop „Typisch deutsch – Typisch dänisch“ am Det Blå Gymnasium in Hadersleben, Dänemark (Fotos: Philipp Baunsgard Koll und Matthias Dreve)

Diese Varianten des Stereotypenunterrichts im Fach Deutsch bzw. Dänisch als Fremdsprache zeigen die Vielfalt der Möglichkeiten auf, wie Stereotype im Unterricht zum Thema werden können. Der Inhalt (*Content*) nationaler Stereotype (cf. Worchel/Rothgerber 1997) wird dabei von den Schülerinnen und Schülern selbst exemplarisch erschlossen und erarbeitet. Die SMiK-Unterrichtsmaterialien sollen die dadurch initiierten Denkprozesse weiter unterstützen.

3.3 Reflexion und Kritik: Perspektiven und Präsentation der Forschungsdaten

Nachdem die Schülerinnen und Schüler mit den eigenen Stereotypen und den stereotypen Wörtern in der Wortschatzübung gearbeitet haben, wird eine Perspektivierung notwendig. Deren Ziel ist, den Schülerinnen und Schülern ein breiteres Bild von Stereotypen zu präsentieren sowie sowohl das objekt- und phänomenbezogene Wissen als auch das metasprachliche, wissenschaftliche Wissen über Stereotype zu erweitern und zu vertiefen. Inhaltlich sieht dieser Teil des Unterrichtsverlaufs eine visuelle Darstellung der Forschungsdaten aus dem SMiK-Projekt samt einer Datenpräsentation seitens der SMiK-Mitarbeiter/-innen vor, wie sie aus den bereits vorliegenden Dokumenten auf der SMiK-Webseite¹³ hervorgehen.¹⁴ Abschlie-

¹³ Die Publikation der Projektergebnisse und der im Projekt entstandenen Unterrichts- und Ratgebermaterialien erfolgt auf der Projekthomepage: www.stereotypenprojekt.eu/projektresultate-r-1/ [04.03.2016]. Hier findet man auch eine Übersicht über die wissenschaftlichen Publikationen zum Projekt.

ßend wird die Präsentation mit einer Ergebnissicherung in Bezug auf das Wissen über Stereotype ergänzt, worin die Schülerinnen und Schüler stets zur kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Stereotypen angeregt werden. Ziel der Präsentation der Forschungsdaten ist es, das Wissen der Schülerinnen und Schüler mit aktuellen Daten zu perspektivieren und Impulse für eine Diskussion über die im Unterrichtsverlauf erarbeiteten Stereotype zu geben. In diesem Teil war es Aufgabe des SMiK-Mitarbeiters bzw. der SMiK-Mitarbeiterin, die visualisierten Stereotype der Schülerinnen und Schüler sowie die empirisch gesicherten nationalen Stereotype in eine kritische Diskussion einzubauen: Hier ist auch Raum, den – angenommen oder auch angezweifelt – Wahrheitsgehalt sowie die kommunikative Funktion von Stereotypen im (sprachlichen) Alltag zu diskutieren. Erst die Sensibilisierung für die von uns verinnerlichteten Stereotype ermöglicht uns, diese überhaupt in Frage zu stellen. Praktisch geschah dies durch die zugespitzte Frage „Ist das stereotype Wissen tatsächlich wahr und wie verhalten wir uns dazu?“ In der Erprobungsphase bezogen sich die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler häufig auf ihr eigenes (stereotypes) Wissen – hatten sie dies ja auch ergründet, geordnet, visualisiert und auf mündliche und schriftliche Art und Weise reflektiert. Eine Diskussion über das Thema fand in vielen abgehaltenen Workshops in zwei Stufen, zuerst im Unterricht und danach in den sogenannten „Türklingengesprächen“, also in individuellen Gesprächen nach Abschluss der Unterrichtseinheit, statt. Wurden im ersten Teil im Plenum generelle Fragen zur Erhebung und Auswertung der Daten thematisiert, offenbarten die Nachgespräche bei besonders interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen regen Bedarf, die gewonnenen Ergebnisse an die eigene Erfahrungswelt zurückzubinden. Dies kam beispielsweise dadurch zum Ausdruck, dass stereotypes Wissen vielen Aussagen zufolge doch eigentlich „falsch“ sei, die Wahrnehmung also gewissermaßen verstelle, und dass man reflektierter mit seiner Umwelt umgehen müsse. Mögliche Antworten auf diese Frage möchten wir nun abschließend aus wissenschaftlicher und didaktischer Sicht ausloten.

4 Kritik und Bewusstheit – Anmerkungen zum Wahrheitsgehalt von Stereotypen

Sensibilisierung und Reflexion können durchaus zu produktiver Irritation beitragen; die Zweifel am Wahrheitsgehalt von Stereotypen, die nicht wenige Schülerinnen und Schüler verbalisierten, sind ein durchaus geeignetes Mittel, zum aufklärerischen Ziel einer „Stärkung der Kommunikationsfähigkeit des Individuums“ (Wimmer 1986: 151) beizutragen, wie Rainer Wimmer es für die Sprachkritik formuliert. Die Stereotypenthematik entspricht der von Wimmer ausdifferenzierten Sicht in mehrfacher Weise: In der produktiven Auseinandersetzung mit Stereotypen und Sprache befragen Schülerinnen und Schüler tatsächlich Teile ihrer eigenen „Kommunikationsgeschichte“ (ebd.) und stellen Überzeugungen und vermeintliche Gewissheiten in einer „selbstverantwortlichen Interpretationsarbeit“ (ebd.) in Frage: Welche Vor-Urteile (cf. Banaji/Greenwald 2015: 13) bestimmen meine Sicht auf und mein Verhalten gegenüber Angehörigen anderer Nationen? Mit welchen Zuschreibungen begegne ich Individuen allein schon deshalb, weil sie einer bestimmten Gruppe angehören? „Woher habe ich dieses Stereotyp, worin liegt es begründet?“ (Addicks et al. 2012: 43) Und nicht zuletzt: Wie

¹⁴ Zwar wurde während der Erprobungsphase mit einem Vortrag zur Veranschaulichung der Forschungsergebnisse gearbeitet – dieser kann allerdings je nach Unterrichtsbedarf durch eine auf dem Abschlussvortrag aufbauende Übung ersetzt werden. Die SMiK-Unterrichtsmaterialien weisen auf Möglichkeiten und Material hin.

ist die Rolle von Sprache und Kommunikation in diesem Prozess des Stereotypisierens zu bestimmen?

Diese Fragen deuten auf entscheidende Schritte, die Schülerinnen und Schüler nach unseren Erfahrungen – zumindest zum Teil – zu einem In-Frage-Stellen des Wahrheitsgehaltes von stereotypen Zuschreibungen führen. Selbstverständlich kommen hierbei auch der Wunsch nach Eindeutigkeit und das Ansinnen zum Ausdruck, sich selbst als Individuum eine möglichst klare und widerspruchsfreie Positionierung zu erarbeiten, die das Thema in gewisser Weise abschliesse und dem reflektierenden Individuum eine Basis für zukünftige Reflexion(en) ermögliche – völlig zu Recht verknüpft Wimmer die „Wahrnehmung einer kritischen Äußerungsfreiheit“ (Wimmer 1986: 151) als Ziel einer sprachkritischen Didaktik mit der „Identitätsfindung“ (ebd.) des Einzelnen, die eben auch die Relevanz von Sprache und Kommunikation einschließt. Es scheint – im Lichte der Eingangsbemerkungen zur Gefahr einer Verengung des Gegenstandsbereiches der Sprachreflexion im Unterrichtsalltag – durchaus notwendig, auf diese ursprünglich sehr klar konturierte aufklärerisch-emanzipatorische Dimension des Lernbereichs hinzuweisen.

Betrachtet man die Frage nach dem Wahrheitsgehalt von Stereotypen innerhalb dieses Zusammenhangs, wird auch deutlich, warum diese Frage nicht autoritativ entschieden werden kann bzw. darf – auch und gerade dann nicht, wenn Schülerinnen und Schüler ein eindeutiges Votum einfordern. Wird der Rückgriff auf Stereotype als ein integraler Teil menschlichen Denkens und Handelns verstanden, scheint die Festlegung, Stereotype seien **wahr** oder **falsch**, schlichtweg simplifizierend und unangemessen. Es gilt die Frage anders zu stellen, ihren Fokus substantiell zu verschieben: Nicht, ob ein Stereotyp wahr oder falsch **ist**, sondern ob ich es als Individuum für wahr oder falsch **halte**, wird zum eigentlich Entscheidenden. Rosemarie Sackmann lenkt den Blick präzise und in diesem Kontext nachvollziehbar auf die „Angemessenheit“ (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 74f.) von Stereotypen:

Im Verein mit Kategorisierungen fungieren Stereotype als ‚kognitive Wegweiser‘ in der sozialen Umwelt. Sie beziehen sich auf das Wissen, die Überzeugungen und Erwartungen über eine bestimmte Personengruppe und ermöglichen so eine Orientierung im sozialen Raum [...]. Die Frage, welche Stereotype angemessen und ‚erlaubt‘ sind, bleibt dabei für alltagsweltliche Zusammenhänge sehr bedeutsam.

(Sackmann 2005: 206)

Diese Offenheit des Stereotypenbegriffs zwingt den einzelnen Sprachteilnehmer nun dazu, sich einen Standpunkt zu erarbeiten und zu entscheiden, ob er die Notwendigkeit sieht, den stereotypen Mustern in seinen eigenen Einstellungen kritisch zu begegnen – und genau diese individuelle Entscheidung ist gewollt. Ihr Ergebnis jedoch – und dies ist dem sprachreflexiven Individuum abzufordern – bedarf der intersubjektiven Begründung und Diskussion, der sich jede(r) Sprachbenutzerin und Sprachbenutzer zu stellen hat. Damit rücken die Dimensionen der Bewertung (*Interpretation*)¹⁵ und Deutlichkeit (*Saliency*) in den Mittelpunkt (cf. Wor-

¹⁵ „Je nachdem, ob und inwiefern Fleiß als Tugend oder Untugend bewertet wird, ist der ‚fleißige Deutsche‘ ein Stereotyp mit positiver oder negativer Aufladung. Freilich können auch vermeintlich positive Stereotype als problematisch und unangemessen kritisiert werden, weil sie Ansprüche auf individuelle Beurteilung und Anerkennung missachten, unzulässige Generalisierungen vollziehen, zweifelhafte Kausalpfade suggerieren und die differenzierte Vielfalt der Wirklichkeit überhaupt verkennen“ (Sackmann 2005: 204).

chel/Rothgerber 1997): So ist sich ein Großteil der Schülerinnen und Schüler bewusst, dass – um ein häufig angeführtes assoziatives Stereotyp anzuführen – die „deutsche Pünktlichkeit“ keineswegs ein Charakteristikum darstellt, das alle Deutschen auszeichnete; gleichwohl assoziieren es viele dem Inhalt (*Content*) des nationalen DEUTSCH-Stereotyps als zugehörig. Dass in der Wirtschaft eine solche Kategorisierung zum Beispiel gegenüber deutschen Geschäftspartnern eine Erwartungshaltung hervorruft, die Kontakt und Kommunikation wesentlich beeinflusst, sei hier nur angedeutet.

Die Frage allerdings, ob schon die Annahme, *die* Deutschen seien in ihrer Gesamtheit besonders *pünktlich*, als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ zu gelten habe, ob das Stereotyp *pünktlich* mithin als ein deutliches und für die Nation prägendes angenommen wird, führt bezogen auf die Sprachthematik in die Irre. Auch bei der Einschätzung, ob es sich dabei um ein Stereotyp oder ein Faktum handelt, führt die Frage nicht zu einem tragfähigen Ergebnis. Denn das assoziative Stereotyp *pünktlich* bliebe auch dann ein solches, wenn es empirisch zu belegen bzw. zu widerlegen wäre, „weil unter den Bedingungen einer diffusen Datenlage aus einer tendenziell unendlichen Menge von Merkmalen ein ganz bestimmtes ausgewählt und in einem direkten, ‚natürlichen‘ Bezug zu einer Gruppenzugehörigkeit gestellt wird“ (Sackmann 2005: 207).

Am Ende der SMiK-Unterrichtsstunden zeigten sich nicht wenige Schülerinnen und Schüler davon überzeugt, „jetzt mehr darüber nachzudenken“, wie sie Stereotype erkennen und anwenden. Diese Rückmeldungen bestärken die Anschauung Banaji und Greenwalds (2015: 91), wonach Menschen durchaus in der Lage sind, selbstkritisch implizite Automatismen aus dem Unterbewusstsein zu heben und diese mit rationalem Wissen und konkreten Erfahrungswerten anzureichern. Dies belegt die Notwendigkeit, Stereotype im Sprachunterricht – sei es des Deutschen bzw. Dänischen im Muttersprachen- oder Fremdsprachenunterricht – verstärkt aufzugreifen und auf der Grundlage einer differenzierten Modellierung zu behandeln.

Literatur

- Addicks, Elisabeth et al. (2012): *Stereotype Berichterstattung über ethnische Gruppen in deutschen Tageszeitungen*. Erfurt: Friedrich-Ebert-Stiftung Thüringen.
- Banaji, Mahzarin R./Greenwald, Anthony G. (2015): *Vor-Urteile. Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können*. Übersetzt aus dem Englischen von Enrico Heinemann. München: DTV.
- Baunsgaard Koll, Philipp (2016): *Workshopdokumentation des SMiK-Projekts* (Arbeitstitel). Odense: SMiK-Projekt [in Vorbereitung].
- Bornwasser, Manfred (2013): „Die deutsch-dänische Grenze zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Vergleich: Ein Ort der Trennung oder der Kooperation?“ In: Krieger, Martin/Lubowitz, Frank/Frandsen, Steen Bo (eds.): *1200 Jahre deutsch-dänische Grenze. Aspekte einer Nachbarschaft. Tagungsband*. Neumünster, Wachholtz: 313–328.
- Bremerich-Vos, Albert (1992): „Zur Förderung von Sprachkritik und reflexivem Sprachgebrauch in der Sekundarstufe II“. *Der Deutschunterricht* 44/4: 50–62.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2015): *Ergebnisse aus der SMiK-Fragebogenuntersuchung zu „typisch deutsch – typisch dänisch“ || Resultater fra SMiK-spørgeskemaundersøgelsen om ”typisk dansk – typisk tysk“*. Odense: SMiK-Projekt. www.stereotypenprojekt.eu/projektresultate/

- r-1/fragebogen-typisch-deutsch-typisch-dänisch-spørgeskema-typisk-dansk-typisk-tysk/ [04.10.2015].
- Hallsteinsdóttir, Erla (2016): „Deutsch-dänische Nationalstereotype in der Sprache“. In: Hallsteinsdóttir, Erla et al. (eds.): *Perspektiven der Stereotypenforschung*. Frankfurt a. M. etc., Lang: 35–58.
- Hallsteinsdóttir, Erla et al. (2015): *SMiK-Unterrichtsmaterialien zur Bewusstmachung von nationalen Stereotypen*. Odense: SMiK-Projekt. www.stereotypenprojekt.eu/projekt/resultate-r-1/smik-unterrichtsmaterialien-zu-stereotypen-smik-undervisningsmaterialer-om-stereotyper/ [04.03.2016].
- Heinz, Tobias/Baungard Koll, Philipp (2016): „(Nationale) Stereotype und sprachliche Bildung. Sensibilisierung, Reflexion, Kritik“. In: Hettinger, Andreas/Neef, Martin/Wermbter, Katja (eds.): *Babel re-searched. Braunschweiger Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität*. Marburg, Tectum: 225–280.
- Henne, Helmut (1975): *Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, Hans Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen/Basel: Francke.
- Kilian, Jörg (2005): „Assoziative Stereotype. Sprachtheoretische, sprachkritische und sprachdidaktische Überlegungen zum lexikalisch verknüpften Mythos, Aberglauben, Vorurteil“. In: Busse, Dietrich/Niehr, Thomas/Wengeler, Martin (eds.): *Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik*. Tübingen, Niemeyer: 117–132.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2010): *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kratzmann, Jens/Pohlmann-Rother, Sanna (2012): „Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei“. *Zeitschrift für Pädagogik* 58/6: 855–876.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2011): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 7. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- NZZ (2012): „Schuld ist sicherlich der Volkscharakter. Das Aufblühen negativer nationaler Stereotype in der europäischen Schuldenkrise“. 16.02.2012. www.nzz.ch/aktuell/startseite/schuld-ist-sicherlich-der-volkscharakter-1.15083563 [04.03.2016].
- Neuland, Eva (1992): „Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule“. *Der Deutschunterricht. IV Sprachbewußtsein und Sprachreflexion*: 3–14.
- Oakes, Penelope J./Haslam, S. Alexander/Turner, John C. (1994): *Stereotyping and social reality*. Oxford etc.: Blackwell.
- Sackmann, Rosemarie (2005): *Kollektive Identitäten. Selbstverortungen türkischer Migrantinnen und ihrer Kinder*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Steinkopf, Leander (2015): *Wo alte Stereotype wohnen*. www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/sachbuch-vor-urteile-implizite-stereotype-und-iat-13750580.html [04.03.2016].
- Wimmer, Rainer (1986): „Neue Ziele und Aufgaben der Sprachkritik“. In: von Polenz, Peter/Erben, Johannes/Goossens, Jan (eds.): *Sprachnormen: lösbar und unlösbar Probleme*

me. Kontroversen um die neuere deutsche Sprachgeschichte. Dialektologie und Soziolinguistik: Die Kontroverse um die Mundartforschung. Tübingen, Niemeyer: 146–158.

Worchel, Stephen/Rothgerber, Hank (1997): “Changing the stereotype of the stereotype”. In: Spears, Russel et al. (eds.): *The social psychology of stereotyping and group life.* Oxford, Blackwell: 72–93.