

**Sonja Reiß**

**Stereotypen und  
Fremdsprachendidaktik**

**Verlag Dr. Kovač**

**ISBN 3-86064-653-2**

Schriftenreihe

## **PHILOLOGIA**

*Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse*

Band 22

In der Schriftenreihe **PHILOLOGIA** - *Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse*  
werden neue Erkenntnisse aus dem Bereich der Sprachwissenschaft veröffentlicht.

Verlag Dr. Kovač

Sonja Reiß

**Stereotypen und  
Fremdsprachendidaktik**

**Verlag Dr. Kovač**

VERLAG DR. KOVAČ

Arnoldstraße 49 · 22763 Hamburg · Tel. 040-39 88 80-0 · Fax. 040 - 39 88 80-55

T

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Reiß, Sonja:**

Stereotypen und Fremdsprachendidaktik /

Sonja Reiß. - Hamburg : Kovač, 1997

(Schriftenreihe Philologia ; Bd. 22)

Zugl.: Eichstätt, Kath. Univ., Diss., 1996

ISBN 3-86064-653-2



(C) VERLAG DR. KOVAČ in Hamburg 1997

Printed in Germany

Ohne schriftliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf jedwedem Wege zu vervielfältigen, zu veröffentlichen oder zu speichern.

**für Prof. Dr. Michael Steindl**

**als Dank für seine stete Unterstützung**

# Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Schaubilder . . . . .	7
Einführung . . . . .	9
<b>I Stereotypie als multidisziplinäres Problem</b>	<b>13</b>
<b>1 Stereotypen als sozialwissenschaftliche Denkmuster</b>	<b>15</b>
1.1 Zur sozialwissenschaftlichen Forschungstradition . . . . .	15
1.2 Kategorisierung, Generalisierung und Stereotypisierung . . . . .	19
1.2.1 Kategorisierung und Stereotypisierung . . . . .	19
1.2.2 Generalisierung und Stereotypisierung . . . . .	26
1.3 Formen des sozialen Stereotyps . . . . .	28
1.3.1 Vorurteile und wertneutrale Stereotypen . . . . .	28
1.3.2 Normative Stereotypen . . . . .	32
1.3.2.1 Rollenbezogene Normen . . . . .	32
1.3.2.2 Norm und Stereotyp im interkulturellen Kontext . . . . .	35
1.3.3 Konkrete Typisierung und Stereotypoide . . . . .	37
1.4 Pragmatische Gesichtspunkte . . . . .	42
1.4.1 Verallgemeinerungen als Indiz stereotypen Denkens? . . . . .	42
1.4.2 Rahmenbedingungen für die Äußerung von Stereo- typen . . . . .	44
<b>2 Stereotypen in der Betrachtungsweise linguistischer Dis- ziplinen</b>	<b>51</b>
2.1 Prototypentheorie und Stereotypensemantik . . . . .	51
2.1.1 Der Stereotypenbegriff bei Putnam . . . . .	51
2.1.2 Das Stereotyp in der Prototypensemantik . . . . .	55
2.1.2.1 Standardversion . . . . .	55
2.1.2.2 Erweiterte Version . . . . .	60
2.1.3 Das Häufigkeitspostulat der Prototypensemantik . . . . .	62
2.1.4 Stereotypen und andere gemeinsame Wissensbestände . . . . .	68
2.1.4.1 Stereotyp, konversationelle Implikatur und Präsupposition . . . . .	68
2.1.4.2 Stereotypenermittlung mit Hilfe logischer Raster . . . . .	71

2.2	Selektion des Typischen: Gesetzmäßigkeiten der Merkmalswahrnehmung . . . . .	76
2.2.1	Typ-Prototyp-Stereotyp . . . . .	76
2.2.1.1	Typ und Prototyp . . . . .	76
2.2.1.2	Rückbezügliche und transitorische Typizität . . . . .	79
2.2.2	“Cue validity” . . . . .	81
2.2.3	Basisbegriffe . . . . .	85
2.2.4	Merkmalstypen . . . . .	90
2.3	Stereotype Szenarien und Geschehen: frame, script, scene	93
2.3.1	Begriffsklärung . . . . .	93
2.3.2	Skripts und Szenarien als stereotypisierte Schemata	98
2.4	Psycholinguistische Aspekte . . . . .	102
2.4.1	Zur Ermittlung von Stereotypen . . . . .	102
2.4.2	Priming-Experimente . . . . .	104
2.4.3	Netzwerke und Gehirnstruktur . . . . .	109
2.5	Sprache und Stereotyp . . . . .	116
2.5.1	Zum Verhältnis von Sprache und Stereotyp . . . . .	116
2.5.2	Negativ verstandene Stereotypie . . . . .	119
2.5.2.1	‘Stereotyp’ und ‘stereotyp’ . . . . .	119
2.5.2.2	Pathologische Stereotypie . . . . .	126
2.5.3	Wiederholung und Stereotypie . . . . .	128
2.6	Stereotypisierungen bei Appellativa und Eigennamen . . . . .	132
2.6.1	Stereotyp und sprachliche Weltsicht . . . . .	132
2.6.2	Stereotypische Erscheinungen bei Euphemismen und sogenannten “Unwörtern” . . . . .	136
2.6.3	Modenamen . . . . .	140
2.7	Stereotypen verschiedener Varietäten des Deutschen . . . . .	141
2.7.1	Stereotypen von Textsorten . . . . .	144
2.7.1.1	Stereotypen der Werbesprache . . . . .	144
2.7.1.2	Stereotypen in Gesetzes- und Amtstexten	148
2.7.1.3	Stereotypisierungen von Textsorten im interkulturellen Kontext . . . . .	150
2.7.2	Stereotypen von Gruppensprachen . . . . .	152
2.7.2.1	Stereotypen in der Sprache politischer Parteien . . . . .	152
2.7.2.2	Stereotypen der Jugendsprache . . . . .	154
2.7.2.3	Frauen- und Männersprachen . . . . .	158
2.7.2.4	Lernersprachen . . . . .	161

	2.7.2.4.1	Erstspracherwerb . . . . .	162
	2.7.2.4.2	Zweitspracherwerb . . . . .	165
2.7.3		Stereotypen von Lernerregistern . . . . .	166
	2.7.3.1	Stereotypisierungen beim Baby- und Kin- derregister . . . . .	167
	2.7.3.2	Stereotypisierungen beim Fremdenregister	168
2.8		Thematische Stereotypen . . . . .	169
	2.8.1	Schlüsselthemen . . . . .	170
	2.8.2	Small talk . . . . .	173
2.9		Stereotypie von Phrasen . . . . .	175
	2.9.1	Sind Phrasen Stereotypen? . . . . .	175
	2.9.2	Stereotypische Erscheinungen bei Phrasen . . . . .	181
	2.9.2.1	Semantische Stereotypie . . . . .	181
	2.9.2.2	Lexikalische Stereotypie . . . . .	183
	2.9.2.3	Syntaktische Stereotypie . . . . .	185
	2.9.2.4	Pragmatische Stereotypie . . . . .	188
	2.9.2.5	Morphosemantische Stereotypie . . . . .	190
	2.9.2.6	Kollokative Stereotypie . . . . .	191
	2.9.2.7	Metaphorische Stereotypie . . . . .	192
2.9.3		Untersuchung einzelner Phrasen . . . . .	193
	2.9.3.1	Sprichwörter . . . . .	193
	2.9.3.2	Gemeinplätze . . . . .	200
	2.9.3.3	Phraseologische Ganzheiten . . . . .	202
	2.9.3.4	Phraseologische Vergleiche . . . . .	205
	2.9.3.5	Feste Phrasen . . . . .	208
	2.9.3.6	Modellbildungen . . . . .	210
	2.9.3.7	Streckformen des Verbs . . . . .	211
	2.9.3.8	Zwillingsformeln . . . . .	213
	2.9.3.9	Bevorzugte Analysen . . . . .	214
	2.9.3.10	Eigennamen und Termini . . . . .	216
	2.9.3.11	Nicht lexikalisierte Phrasen . . . . .	217

### 3 Abgrenzung und Systematisierung der Stereotypvarianten 221

3.1		Stereotypen als Charakteristikum des Denkens und Spre- chens . . . . .	221
	3.1.1	Stereotyp und außersprachliche Wirklichkeit . . . . .	221
	3.1.2	Formen sprachlicher Reduktion als Bausteine der Stereotypisierung . . . . .	225

3.2	Codierung der Stereotypen . . . . .	229
3.3	Kategorisierung der Stereotypen . . . . .	245
3.4	Stereotypen als Komponenten einer Textpartitur . . . . .	258
3.4.1	Kontextuelle Variablen . . . . .	259
3.4.2	Die Textpartitur am konkreten Beispiel . . . . .	262
<b>II</b>	<b>Stereotypen im DaF-Unterricht</b>	<b>271</b>
	<b>Vorbemerkung</b>	<b>273</b>
<b>1</b>	<b>Stereotypen und der Begriff der aktuellen Landeskunde</b>	<b>277</b>
1.1	Zum aktuellen Kulturbegriff in der Landeskunde . . . . .	277
1.2	Stereotyp und Alltagskultur . . . . .	279
1.3	Stereotypen im interkulturellen Kontext . . . . .	282
1.3.1	Aufgreifen von Heterosterotypen aus der Fremd- perspektive . . . . .	282
1.3.2	Stereotypen und Alltagsroutine . . . . .	283
1.3.2.1	Stereotypisierung kulturgebundene Kon- textualisierungskonventionen . . . . .	283
1.3.2.2	Stereotypisierung sprachliche Routinen . . . . .	285
1.3.3	Stereotyp und konfrontative Semantik . . . . .	287
1.3.4	Interkulturelle Landeskunde und unterrichtliche Um- setzung von Stereotypen . . . . .	289
<b>2</b>	<b>Zur praktischen Handhabung von Stereotypen in DaF- Lehrwerken</b>	<b>291</b>
2.1	Bisherige Untersuchungen von Stereotypen in DaF-Lehr- werken . . . . .	291
2.2	Auswahl der Lehrwerke . . . . .	293
2.3	Soziale Stereotypen der Kategorien A, B und F . . . . .	302
2.3.1	Nationale Stereotypen . . . . .	302
2.3.2	Regionale Stereotypen . . . . .	306
2.3.3	Rollenklischees . . . . .	310
2.3.4	Generalisierungen und logische Raster am Beispiel sozialer Stereotypen . . . . .	313
2.3.4.1	Generalisierende Sprachmittel . . . . .	313
2.3.4.2	Logische Raster . . . . .	317
2.3.4.3	Adressatenspezifische Ausdrucksmittel . . . . .	320

2.4	Aussagestereotypen der Kategorie C . . . . .	327
2.4.1	Inhaltliche Stereotypie bei Sprichwörtern . . . . .	327
2.4.2	Inhaltliche Stereotypie bei Gemeinplätzen . . . . .	330
2.5	Normative Stereotypen der Kategorie D . . . . .	333
2.5.1	Stereotypisierungen nonverbaler Verhaltensvorschriften . . . . .	334
2.5.1.1	Benimmregeln bei Einladungen . . . . .	334
2.5.1.2	Der Umgang mit dem anderen Geschlecht . . . . .	340
2.5.2	Normative Vorgaben für angemessenes Sprachverhalten . . . . .	343
2.6	Normfreie Stereotypen der Kategorie E . . . . .	349
2.6.1	Stereotypisierte Konzepte von einfachen Dingen . . . . .	349
2.6.2	“Scenes” in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache . . . . .	358
2.6.2.1	Betrachtung der Lehrwerke . . . . .	359
2.6.2.2	Vorschlag zur Didaktisierung von “Scenes” — Beispiel “Frühstück” . . . . .	363
2.6.3	“Skripts” als stereotypisierte Handlungsrouninen . . . . .	365
2.6.3.1	“Skripts” als Handlungsanweisungen? . . . . .	365
2.6.3.2	“Skripts” in den Lehrwerken . . . . .	371
2.6.3.3	Didaktische Umsetzung eines “Skripts”: Beispiel “Supermarkt” . . . . .	378
2.6.4	Stereotypisierungen von Körpersprache . . . . .	382
2.6.4.1	Hinweise zur Körpersprache in den Lehrwerken . . . . .	382
2.6.4.2	Didaktisierungsvorschlag zum Lernbereich “Körpersprache” . . . . .	384
2.7	Syntaktische Stereotypen unter besonderer Berücksichtigung von Kategorie G . . . . .	386
2.7.1	Syntaktische Stereotypen in den Lehrwerken . . . . .	387
2.7.2	Syntaktische Stereotypie bei Sprichwörtern — ein Unterrichtsvorschlag . . . . .	388
2.8	Textsortenstereotypen der Kategorie H . . . . .	393
2.8.1	Stereotypen in der Werbung . . . . .	394
2.8.2	Stereotypen in Amtstexten . . . . .	398
2.9	Modestereotypen der Kategorie I . . . . .	399
2.9.1	Amerikanismen in der deutschen Sprache . . . . .	400
2.9.2	Jugendsprachliche Stereotypen . . . . .	401
2.9.3	Rekurrente Euphemismen . . . . .	405

2.9.4	Stereotype Namen, Stereotypen von Namen . . . . .	407
2.9.5	Stereotype Wortbildungsmorpheme . . . . .	410
2.10	Thematische Stereotypen der Kategorie K: Beispiel "small talk" . . . . .	412
2.11	Lernersprachbezogene und lernersprachliche Stereotypen der Kategorie L . . . . .	416
2.11.1	Stereotypen von Lernerregistern . . . . .	416
2.11.1.1	Fremdenregister . . . . .	416
2.11.1.2	Babyregister . . . . .	423
2.11.2	Lernersprachliche Stereotypen . . . . .	425
2.11.2.1	Stereotypen der Kindersprache . . . . .	425
2.11.2.2	Stereotypen des Pidgin-Deutsch . . . . .	427
2.12	Stereotypen im Gesprächsverhalten von Frauen und Männern (Kategorie M) . . . . .	429
2.13	Unauffällige Stereotypen der Kategorie N . . . . .	432
2.13.1	Bevorzugten Analysen . . . . .	432
2.13.2	Konventionalisierte Vergleiche . . . . .	434
2.13.3	Phraseologische Ganzheiten . . . . .	437
2.13.4	Basisbegriffe . . . . .	437
2.14	Idiolektale Stereotypen der Kategorie O . . . . .	440
2.15	Ergebnisse der Lehrwerksanalyse . . . . .	445
	Verzeichnis der Lehrwerke . . . . .	451
	Literaturverzeichnis . . . . .	455

## Verzeichnis der Schaubilder

Abb.1: Aufbau der Arbeit . . . . .	10
Abb.2: Kategorisierung und Stereotypisierung . . . . .	21
Abb.3: Der Prototyp als bestes Exemplar . . . . .	58
Abb.4: Der Prototyp als Bezugspunkt der Familienähnlichkeit . . . . .	60
Abb.5: Häufigkeitsversion und Reduktionskonzept . . . . .	66
Abb.6: Netzwerkstruktur zur prototypischen Wissensrepräsentation . . . . .	111
Abb.7: Stereotypisierung und diskursive Behandlung des Stereotyps . . . . .	124
Abb.8: Stereotyp und außersprachliche Wirklichkeit . . . . .	223
Abb.9: Formen ausdrucksseitiger Stereotypie . . . . .	226

# Einführung

Stereotypen als feste Bestandteile menschlichen Denkens, Sprechens und Handelns haben seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts zunehmend das Interesse verschiedener Disziplinen gefunden.

Das Anliegen der Sozialwissenschaften, die Entstehung, die Formen und den Gebrauch von sozialen Stereotypen zu klären, fand in den 70er Jahren auch in der Prototypenforschung Eingang und wurde auf die Wahrnehmung von Handlungen, Zuständen und Dingen ausgedehnt. Besondere Bedeutung erlangte dabei die Frage nach den Wahrnehmungsgesetzmäßigkeiten bei der Herausbildung stereotypischer Vorstellungen und deren Auswirkungen auf den Sprachgebrauch. Immer mehr beschäftigt auch die Frage, welchen Stellenwert prototypische Erscheinungen generell in der Sprache haben, also nicht nur bei Bedeutungsfragen, denen sich die Stereotypensemantik widmet, sondern beispielsweise auch in der Syntax oder der Phraseologie. Da aber gerade in der Phraseologie gleichzeitig die Vorstellung von Stereotypie im Sinne struktureller Festigkeit zu finden ist, Stereotypen hier also häufig als fixierte Wortgefüge verstanden werden, ist zu überlegen, wie das Wesen eines Stereotyps dann letztlich beschrieben werden kann.

Sollte es nämlich stimmen, daß sich Stereotypie sowohl inhalts- als auch ausdrucksseitig auf so unterschiedliche Weise präsentiert, dann muß es Kriterien geben, an denen sich Stereotypizität, gleich welchen Typs und welcher Ausprägung, festmachen läßt. Der Versuch, das Wesen eines Stereotyps unabhängig von seinem äußerlichen Erscheinungsbild begrifflich zu fassen, wurde bisher nicht unternommen.

Die vorliegende Arbeit stellt sich dieser Aufgabe und versteht sich somit auch als Beitrag zur Forschungsarbeit der genannten Disziplinen.

Die Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen, einem theoretischen ersten und einem unterrichtspraktischen zweiten Teil (vgl. Abb.1). Das einleitende Kapitel beschäftigt sich mit dem sozialwissenschaftlichen Stereotypenkonzept und setzt einen Parameter zur Bestimmung von Stereotypizität, der als Grundlage und Ausgangspunkt der sprachwissenschaftlichen Betrachtung dienen soll. Das Verhältnis von Stereotyp und Norm, Formen des sozialen Stereotyps und Rahmenbedingungen für das Äußern sozialer Stereotypen werden dabei besonders berücksichtigt.

## Teil I

## Kap.1

## Sozialwissenschaftliches Stereotypenkonzept;

- \* Formen des sozialen Stereotyps
- \* Wesentliche Merkmale des sozialen Stereotyps

## Kap.2

## Stereotypen i.d. Betrachtungsweise linguist. Disziplinen;

- \* Prototypentheorie: Reduktions- und Häufigkeitsversion
- \* Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmung, einfache und komplexe prototypische Konzepte
- \* Möglichkeiten ausdrucksseitiger Manifestation von Stereotypie, v.a. lexikalische, thematische und syntagmatische Ebene.

## Kap.3

## Systematisierung der Stereotypvarianten;

- \* Kodierung der Stereotypen
- \* Kategorisierung der Stereotypen



## Teil II

## Kap.1

## Stereotypen und der Begriff der aktuellen Landeskunde;

Einordnung des Stereotypenkonzepts in gegenwärtige didaktische und methodische Ansätze der Fremdsprachendidaktik unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes

## Kap.2

## Stereotypen in DaF-Lehrwerken;

- \* Analyse ausgewählter moderner Lehrwerke hinsichtlich der in Teil I vorgestellten Stereotypvarianten.
- \* Eigene Vorschläge zur unterrichtspraktischen Arbeit mit Stereotypen.

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel ist zu prüfen, ob die für das soziale Stereotyp angenommenen Kriterien auch für die Stereotypauffassung der Prototypen- bzw. Stereotypensemantik geltend gemacht werden können und in welcher Weise sich das Feld von Stereotypen damit neu bestimmen läßt. In diesem Zusammenhang kommen auch Gesetzmäßigkeiten der Merkmalswahrnehmung als Grundlage der Herausbildung von Stereotypen und empirische Nachweise stereotypischer Wissenseinheiten zur Sprache. Auf der Basis einer vorläufigen Systematisierung von Stereotypen, welche den Bezug von Sprache und außersprachlicher Wirklichkeitswahrnehmung berücksichtigt, werden nun weitere Stereotypen aus dem sprachlichen Alltag vorgestellt, z.B. stereotype Erscheinungen bei Appellativa, in Jugendsprachen oder in der Auswahl von Informationen und Gesprächsthemen. Ausführlich wird auch auf stereotype Auffälligkeiten bei Phrasen eingegangen und dabei geprüft, ob strukturelle Festigkeit mit Stereotypie gleichgesetzt werden kann.

Anhand dieser Palette an Stereotypvarianten ist zu zeigen, daß Stereotypen unser Denken und Sprechen in einem sehr viel größeren Ausmaß prägen als bisher angenommen. Wesentlich ist dabei die Rückführung des "Endprodukts" Stereotyp auf den jeweiligen Stereotypisierungsprozeß, der als charakteristisch für unsere Wahrnehmung von Sprache und Welt bezeichnet werden kann.

Kapitel 3 aus Teil I ordnet die Stereotypvarianten aus Kapitel 1 und 2 zunächst hinsichtlich ihres Bezugs zur außersprachlichen Wirklichkeit und der Art, wie sie sich ausdrucksseitig präsentieren. Auf der Grundlage eines speziell für Stereotypen entwickelten Codes werden die Stereotypvarianten schließlich in Kategorien voneinander abgegrenzt. Ein Beispiel zeigt, wie die in einem Text vorkommenden Stereotypen mit Hilfe des Codes erfaßt und kategorisiert werden können.

Diese Systematisierung bleibt auch für Teil II bestimmend. Nach der Einordnung des Stereotypenkonzepts in gegenwärtige methodisch-didaktische Ansätze der Fremdsprachendidaktik im ersten Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche der beschriebenen Stereotypvarianten bzw. -kategorien in modernen DaF-Lehrwerken berücksichtigt werden und in welchem Umfang dies erfolgt. Die Analyse orientiert sich an der in Teil I durchgeführten Kategorisierung und wird durch eigene Vorschläge zur unterrichtspraktischen Arbeit mit Stereotypen ergänzt. Ziel des zwei-

ten Kapitels ist es, die wissenschaftlich begründete Bedeutsamkeit von Stereotypen auch für die Sprach- und Kulturarbeit des Fremdsprachenunterrichts fruchtbar zu machen und dieses Anliegen mit praktikablen Anregungen zu stützen.

## Teil I

# Stereotypie als multidisziplinäres Problem

# Kapitel 1

## Stereotypen als sozialwissenschaftliche Denkmuster

### 1.1 Zur sozialwissenschaftlichen Forschungstradition

Stereotypen werden in der alltäglichen Sprachverwendung häufig im Sinne geschlechtsspezifischer Rollenklischees und generalisierender Aussagen über andere Nationalitäten und berufliche Bilder verstanden. Sie werden zwar als ungehörige Rede- und Denkweisen verurteilt, doch wird ihnen mit einem Augenzwinkern ein Körnchen Wahrheit zugestanden, quasi als unanfechtbarer Bestandteil allgemeinen Wissens.

Diese Auffassung vom Stereotyp korreliert mit einer in den Sozialwissenschaften lange Zeit vorherrschenden Forschungsrichtung, die das Stereotyp in die Nähe des Vorurteils rückte oder gar mit ihm gleichsetzte. Dies war jedoch nicht immer so.

Die in den 20er Jahren mit dem Buch *public opinion* vorgelegte Theorie Walter Lippmanns versteht das Stereotyp als ein *„rationelles Verfahren des Individuums zur Reduktion der Komplexität seiner realen Umwelt“*<sup>1</sup>. Die psychologische und physiologische Beschaffenheit des Menschen sei bestrebt, Wahrnehmungen und Vorstellungen in standardisierte Raster einzuordnen, ohne die eine Orientierung für ihn unmöglich wäre. Dies führt zur selektiven Wahrnehmung bestätigender Eindrücke:

*“For the most part we do not first see and then define, we define first and see then. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture. (...) There is*

---

<sup>1</sup>Brockhaus Enzyklopädie (191993), S.175.

*economy in this. For the attempt to see all things freshly and in detail, rather than as types and generalities, is exhausting (...). There is neither time nor opportunity for intimate acquaintance. Instead we notice a trait which marks a well known type, and fill in the rest of the picture by means of the stereotypes we carry about in our heads (...).<sup>2</sup>*

Nach Lippmann ist also Stereotypisierung als grundlegender Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozeß zu verstehen, ohne den eine erfolgreiche Aufarbeitung und Bewältigung der uns umgebenden Welt nicht möglich wäre<sup>3</sup>.

Auf der anderen Seite birgt die selektive Wahrnehmung<sup>4</sup> in sich die Gefahr, daß notwendige Differenzierungen zwischen den Dingen oder zwischen Personen unterbleiben und damit Kategorisierungen schon auf der Grundlage sehr weniger Merkmale erfolgen können. Je undifferenzierter dieser Zuordnungsprozeß vorgenommen wird, desto stärker ist auch der Generalisierungscharakter der Stereotypisierung und damit die Gefahr des Vorurteils.

Lippmanns eher neutrale Betrachtungsweise wich daher in der Folgezeit der Auffassung von "Stereotyp" als einem von Dummheit und Haß geprägten Fehltrug über andere Gruppen und Personen<sup>5</sup>.

Katz & Braly (1933) ordneten erstmals Stereotyp und Vorurteil dem Einstellungsbegriff unter. Stereotypen beschreiben demnach den kognitiven Teil, Vorurteile den affektiven Teil einer Einstellung zu fremden Gruppen<sup>6</sup>. In letzter Konsequenz aber setzten sie Vorurteil und Stereotyp gleich:

*"Racial prejudice is thus a generalized set of stereotypes of a*

<sup>2</sup>Lippmann (1922), S.81 und 88f.

<sup>3</sup>Redder (1995:312f) führt die immer wieder auflebende Diskussion um Stereotypen auf bestimmte gesellschaftliche Ereignisse oder gar Umbrüche zurück. So sei Lippmanns Stereotyp eine Antwort auf die Medienflut, die vom Individuum zu verarbeiten ist: Aus informationsökonomischen Gründen werden Selektionen vorgenommen und das Selektierte verfestigt, was durch die Darbietung der Medien unterstützt wird.

<sup>4</sup>Selektion heißt hier nicht, wie Analogien zur Geschichte dieses Jahrhunderts nahelegen könnten, Liquidierung, sondern Auswahl. Das, was selektiert wird, wird auch wahrgenommen.

<sup>5</sup>Lippmanns Vorstellung von Stereotypen als "Bildern in unserem Kopf" wurden dabei zunächst wörtlich genommen. Um z.B. Berufsstereotypen herauszufinden, legte man Studenten einige Zeitungsfotos vor, auf denen Personen verschiedener Berufe abgebildet waren, nannte Berufe und forderte die Versuchspersonen auf, die Berufe den Fotos zuzuordnen, vgl. Lilli (1982), S.3.

<sup>6</sup>Lilli (1982), S.4.

*high degree of consistency which includes emotional responses to race names, a belief in typical characteristics associated with race names, and evaluation of such traits (pp.191-192)."*<sup>7</sup>

Dieselbe Gleichsetzung erfuhrt das Stereotyp auch bei Allport (1935):

*"Attitudes which result in gross oversimplification of experience and in prejudgements are (...) commonly called biases, prejudices, or stereotypes."*<sup>8</sup>

Eine wesentliche Neuerung durch Katz und Braly war die Einführung des Eigenschaft - Listenverfahrens. Dabei wird eine Liste mit Eigenschaften, die für den zu beurteilenden Sachverhalt als charakteristisch angesehen wird, den Versuchspersonen mit der Aufgabe vorgelegt, die zur Kennzeichnung des Sachverhalts typischen Eigenschaften auszuwählen. Die Problematik dieses Verfahrens liegt aber darin, daß die Ergebnisse ihrerseits wieder interpretationsbedürftig sind. So weiß man z.B. nicht, ob die Charakterisierung *"die Deutschen sind fleißig"* von der jeweiligen Versuchsperson positiv oder negativ gemeint war. Hinzu kommt ein gewisser Manipulationseffekt der Versuchsanlage selbst. Die Versuchspersonen müssen ja aus einer vorgegebenen Liste Eigenschaften auswählen, auf die sie vermutlich von sich aus oft nicht gekommen wären.

Auffällig ist die über längere Zeit anhaltende negative Sichtweise des Stereotyps, was jeweils unterschiedlich begründet wird, z.B. daß das Stereotyp ein Produkt des Hörensagens oder überhaupt unkorrekt sei, daß es auf übertriebener Generalisierung beruhe und sich in starren Denkkategorien äußere<sup>9</sup>.

Angelika Redder (1995), die sogenannte "Umschlagzeiten" des wissenschaftlichen Interesses an Stereotypen grundsätzlich mit gesellschaftlichen Verhältnissen bzw. Umbrüchen begründet, beobachtet hier eine Antwort auf vorausgegangene faschistische Umtriebe in Deutschland oder Rassenunruhen in den USA. Die Beschäftigung mit psychologischen Kausalzusammenhängen, die Einstellungen von Menschengruppen anderen Menschengruppen gegenüber erklären sollen, führte ihrer Meinung nach letztlich zu einer moralischen Warnung vor dem Stereotyp<sup>10</sup>.

<sup>7</sup>Ashmore/Del Boca (1981), S.6., zit. nach Katz & Braly (1935).

<sup>8</sup>Allport (1967), S.809.

<sup>9</sup>Vgl. Ashmore/Del Boca (1981), S.15

<sup>10</sup>Vgl. Redder (1995), S.313f.

70er  
Mit Beginn der 70er Jahre führte ein deutlicher Wandel in der sozialwissenschaftlichen Betrachtung zu einer weitgehenden Annäherung des Stereotypenkonzepts an das kognitionspsychologische Prototypenkonzept. Stereotypen bilden hiernach einen wichtigen Bestandteil des kognitiven Apparats zur Verarbeitung komplexer sozialer Informationen<sup>11</sup>.

So konnte in verschiedenen Untersuchungen gezeigt werden, daß Versuchspersonen über eine Gruppe geäußerte Stereotypen nicht für alle Mitglieder dieser Gruppe geltend machten, sondern Merkmale lediglich für mehr oder weniger charakteristisch für eine Gruppe erachteten<sup>12</sup>. Ein Stereotyp wäre demnach ein Spezialfall "sozialer Schemata":

Ashmore & Del Boca  
"Tatsächlich unterscheiden sich die operationalen Definitionen beider Konzepte in der gegenwärtigen Forschung kaum mehr voneinander. Sowohl Stereotypen wie auch Protoypen werden als Listen (möglicherweise gewichteter) charakteristischer Merkmale definiert, die sich aus Merkmalsnennungen einer Stichprobe von Vpn zu vorgegebenen sozialen bzw. nicht-sozialen Kategorien ableiten lassen (...)." <sup>13</sup>

Damit greift das Prototypenkonzept auf eine Sichtweise zurück, die schon eine längere sozialwissenschaftliche Tradition hat und unter einem Stereotyp das Ergebnis von Generalisierung, Kategorisierung und Konzeptbildung im wertneutralen Sinne versteht<sup>14</sup>. Wengleich damit die Grundannahme verbunden ist, daß die Begriffsbildung in der Personenwahrnehmung denselben Verarbeitungsmechanismen folgt wie jenen im nicht-sozialen Kontext, so sei doch auf einen wesentlichen Unterschied verwiesen<sup>15</sup>: Bei der Wahrnehmung von Personen spielt der Grad der Ähnlichkeit und Vergleichbarkeit, den der Wahrnehmende zwischen sich und anderen Personen annimmt, eine wichtige Rolle. Hinzu kommt das Wissen über soziale Normen und die damit einhergehenden Verhaltenserwartungen. Das heißt, daß bei der Personenwahrnehmung die eigene soziale Identität großen Einfluß auf Wahrnehmungs- und Kategorisierungsvorgänge nimmt. Dieses Involviertsein des eigenen "Selbst" tritt bei der Objektwahrnehmung deutlich zurück.

<sup>11</sup>Vgl. Eckes (1991), S.148.

<sup>12</sup>Vgl. ebd. S.148.

<sup>13</sup>Ebd. S.151.

<sup>14</sup>Vgl. Ashmore/ Del Boca (1981), S.15.

<sup>15</sup>Vgl. Eckes (1991), S.144ff.

Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zum Stereotyp sind heute nicht mehr nur nationale und rassische Stereotypen, sondern auch Berufs-Stereotypen, regionale Stereotypen<sup>16</sup>, ideologische Stereotypen<sup>17</sup> sowie Stereotypen im ökonomischen Bereich<sup>18</sup>. Daneben steht die Frage, wie solche Stereotypen generell entstehen, welche Funktion sie haben und ob es sich um individuelle oder verbreitete Stereotypen handelt. Dabei überwiegen die Forschungen zum Gruppenaspekt<sup>19</sup>:

1. Hinsichtlich des Gruppenaspekts versucht man den Grad der Übereinstimmung der Versuchspersonen bei der Charakterisierung von Rassen, Nationen etc. herauszufinden; **es geht hier also auch um die Häufigkeit, mit der bestimmte soziale Stereotypen geäußert werden.** Auf diesen Sachverhalt wird später eingegangen.
2. Daneben steht der Individualaspekt, demzufolge Stereotypen als Ergebnisse von defizitären (!) psychischen Prozessen angesehen werden.

## 1.2 Kategorisierung, Generalisierung und Stereotypisierung

Das Entstehen von Stereotypen ist offensichtlich eng an die Prozesse der Kategorisierung und Generalisierung gebunden. Ist von Stereotypisierung die Rede, werden diese psychischen Strategien auch bevorzugt als Erklärungsmuster herangezogen. Eine begriffliche Abgrenzung scheint daher angebracht.

### 1.2.1 Kategorisierung und Stereotypisierung

Nach Angelika Redder<sup>20</sup> ist in neueren konversationsanalytischen Untersuchungen zunehmend von "Kategorisierung" und nicht mehr von "Stereotypisierung" die Rede. Ich werde dieser Auffassung nicht folgen, son-

<sup>16</sup>Untersuchungen über lokale Volksgruppen, z.B. "die Berliner".

<sup>17</sup>Studien zum "image" von politischen Gruppierungen, Religionsgemeinschaften u.a.

<sup>18</sup>Untersuchungen von Vorstellungen bezüglich Unternehmungen, Dienstleistungen oder Produkten, vgl. Lilli (1982), S.9f.

<sup>19</sup>Vgl. ebd. S.5.

<sup>20</sup>Redder (1995), S.315.

dem Kategorisierung an dieser Stelle als Bestandteil der sozialen Stereotypisierung verstehen<sup>21</sup>.

Betrachten wir dazu folgende kleine Geschichte:

Als die Mücke zum erstenmal den Löwen brüllen hörte, da sprach sie zur Henne: "Der summt aber komisch." "Summen ist gut", fand die Henne. "Sondern?" fragte die Mücke. "Er gackert", antwortete die Henne. "Aber das tut er allerdings komisch."<sup>22</sup>

Kategorisierung beginnt, so könnte man sagen, immer mit der Feststellung "Wieder ein x!", d.h. durch Abgleichen der neuen Wahrnehmung mit bereits Vorhandenem. So wird in der Geschichte das Brüllen des Löwen vor dem eigenen Erfahrungshorizont entweder als "Summen" oder "Gackern" gedeutet. Dabei wird die Kategorisierung immer auch durch eine Generalisierung begleitet, die man mit einer "wenn-dann"-Relation beschreiben könnte: wenn ein Ding das Merkmal x hat, gehört es zur Kategorie Z. Dabei ist zunächst unerheblich, ob das Merkmal tatsächlich zutrifft (in unserer Geschichte ist dies nicht der Fall), sondern es geht nur um den Verallgemeinerungsprozeß:

Ein Ding gackert (Merkmal x). Das Ding ist eine Henne (Kategorie Z).  
*Generalisierung:* Wenn etwas gackert, ist es eine Henne.

Im Laufe der Kategorisierung wird die Welt gleichsam in Merkmalsrubriken untergliedert, also z.B. Personen in große und kleine, weiße und schwarze, dicke und dünne, unverschämte, wißbegierige, geizige oder fleißige Personengruppen. Ebenso gibt es die "Wir" - Gruppe (ingroup) und die "Die-da" - Gruppe (out-group)<sup>23</sup>. Sprechen wir von Kategorisierung, also der Einordnung eines Gegenstandes oder einer Person in eine Kategorie, so ist je nachdem von neuem zu entscheiden, wie sich diese Kategorie darstellt. So ist in a) als Zielkategorie die Personengruppe der Italiener zu verstehen, bei b) jedoch die Kategorie der "Südländer":

a) Lido ist ein typischer Italiener.

<sup>21</sup>Stereotypisierungen sind nicht immer an Kategorisierungen gebunden (vgl. Kapitel 2). Schon aus diesem Grund ist die Unterscheidung sinnvoll.

<sup>22</sup>Sichtwechsel neu 2, S.48.

<sup>23</sup>Ein kurzer geschichtlicher Überblick über die Kategorienlehre in der Philosophie, beginnend mit Aristoteles, findet sich bei Weigand (1987), S.240ff.

b) Italiener gehören zu den Südländern.

Stereotypisierung geht nun einen Schritt weiter, indem eine Rubrik, z.B. "schwarz" oder "dick" zusätzlich mit einem bestimmten Merkmal oder einer Eigenschaft versehen wird, z.B. "dick" mit "unsportlich", und diese Eigenschaft für die gesamte Personengruppe, hier der Dicken, generalisiert wird. Während also "Uli ist dick" eine Kategorisierung darstellt, handelt es sich bei "Alle dicken Menschen sind unsportlich" zwar auch um eine Kategorisierung (Einordnung in die Kategorie der Unsportlichen), gleichzeitig aber auch um eine Stereotypisierung, in der eine bestimmte Eigenschaft, hier "unsportlich" für alle dicken Menschen gültig gemacht wird. Eine Abgrenzung der beiden Aspekte ist oft nicht möglich, denn mit einer Äußerung wie z.B. "Uli ist dick" ist möglicherweise auch das entsprechende Stereotyp impliziert<sup>24</sup>.

Die Stereotypisierung kann aber sozusagen auch in die andere Richtung stattfinden, indem ich z.B. sage: "Die Schüler von Augsburg sind heutzutage alle so dick". In diesem Fall wird die Eigenschaft "dick", wiederum ungerechtfertigt, für eine bestimmte Gruppe gültig gemacht:

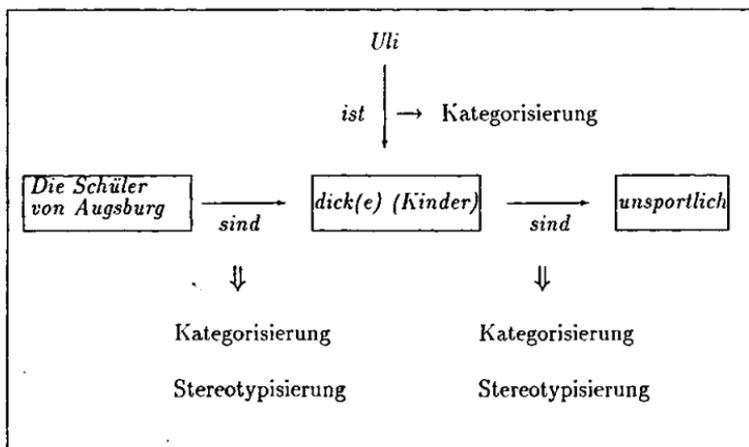


Abbildung 2: Kategorisierung und Stereotypisierung

<sup>24</sup>Stereotypisierungen können sich aber auch auf einzelne Personen beziehen, wenn diesen eine bestimmte Eigenschaft ungerechtfertigt dauerhaft zugeschrieben wird, vgl. Abschnitt 1.3.3.

Besonders interessant sind im Zusammenhang mit Kategorisierungen sogenannte "Schibboleth". Dabei handelt es sich, so könnte man sagen<sup>25</sup>, um Sprachmittel, die in inter- oder intrakulturellen Kommunikationssituationen klassifizierende, indexikalische Funktion übernehmen. Es kommt also auf den Sprachgebrauch an, der eine sprachliche Auffälligkeit zu einem Schibboleth macht. Kniffka macht deutlich, daß es sich bei den dabei ablaufenden Klassifikationen offenbar um oppositionelle Definitionen im Sinne von "Nicht-Italiener" oder "Nicht-Syrer" handelt, und nicht um identifizierende Definitionen<sup>26</sup>. Dazu führt Kniffka ein überliefertes Beispiel aus dem Buch Richter Kap.12 Vers 5ff an:

*(...) Und wenn ephraimitische Flüchtlinge (kamen und) sagten: Ich möchte hinüber! fragten ihn die Männer aus Gilead: Bist du ein Ephraimter? Wenn er nein sagte, forderten sie ihn auf: Sag doch einmal "Schibboleth". Sagte er dann "Sibboleth", weil er es nicht richtig aussprechen konnte, ergriffen sie ihn und machten ihn dort an den Fluten des Jordan nieder. So fielen damals zweiundvierzigtausend Mann am Ephraim.<sup>27</sup>*

Ausspracheweisen dienten hier dazu, begegnende Personen in die Dichotomie "Feind - Nichtfeind" zu kategorisieren. Ob dabei Stereotypen im Spiel waren, kann ich nicht beantworten. Es ist aber durchaus vorstellbar, daß Schibboleth häufig mit Stereotypen einhergehen ("Jeder Nicht-Bayer ist ein Preuße und ist folglich arrogant"), wie auch Kniffka<sup>28</sup> herausstellt.

(Die Grenzziehung zwischen der eigenen Gruppe und anderen Gruppen läuft nach Husemann in vier Schritten ab<sup>29</sup>:

1. Im Verlauf der Kategorisierung des sozialen Umfeldes in Gruppen identifizieren sich Individuen mit bestimmten Gruppen. Das Be-

<sup>25</sup>Der Begriff ist in der Literatur umstritten. Eine meiner Ansicht nach brauchbare Annäherung an den Schibboleth-Charakter gibt Kniffka (1991) mit der Beschreibung pragmatischer Gegebenheiten, die erlauben, von einem Schibboleth zu sprechen, wie z.B. die Merkmale "natürliches Experiment", "Asymmetrie des Wissens", "Kontrolle", "interkultureller Kontakt", "Verletzung der Aufrichtigkeits-Maxime". Diese Besonderheiten sollen helfen, ein Schibboleth etwa von bloßen Lösungswörtern oder dialektalen Eigenheiten zu unterscheiden.

<sup>26</sup>Kniffka (1991), S.163.

<sup>27</sup>Vgl. ebd. S.159.

<sup>28</sup>Vgl. ebd. S.167.

<sup>29</sup>Vgl. Husemann (1990), S.90f.

wußtsein der Gruppenzugehörigkeit und die damit verbundene emotionale Bedeutung für das Individuum stellt einen Teil seiner sozialen Identität dar.

2. Da jeder Mensch nach einer positiven sozialen Identität strebt, muß sich die eigene Gruppe positiv von anderen Gruppen abheben.
3. Um die positive Selbsteinschätzung zu wahren, maximieren Mitglieder einer Gruppe den Unterschied zwischen ihrer eigenen Gruppe und anderen Gruppen.
4. Das Gruppenbewußtsein schafft ein "Wir"-Gefühl in der eigenen Gruppe und ein davon begleitetes Gefühl der Andersartigkeit anderer Gruppen. Dabei besteht die Tendenz, sich selbst eher positiv zu bewerten und dem weniger positive Züge der "out-group" gegenüberzustellen. Selbst gleiche Merkmale beider Gruppen können dann jeweils für die eigene Gruppe positiv und für die andere negativ beschrieben werden. Hartes Arbeiten beispielsweise würde für die eigene Gruppe mit dem Attribut "fleißig", für die andere Gruppe dagegen mit "arbeitsgeil" o.ä. bedacht<sup>30</sup>.

So haben tatsächliche Unterschiede ebenso wie das Ansetzen ungleicher Bewertungsmaßstäbe zur Folge, daß sowohl ganze Gruppen oder deren Mitglieder "out-groups" mit negativen Vorurteilen begegnen. Dieser Vorgang führt zur Homogenisierung und Depersonalisierung von "out-groups", deren Mitglieder für den der "out-group" nicht zugehörigen Betrachter austauschbar werden, da er eher ihre gemeinsamen "out-group" - Merkmale wahrnimmt als ihre persönlichen, individuellen Züge.

Firges/ Melenk<sup>31</sup> betrachten nicht nur Kategorisierungen, sondern sogar Stereotypisierungen als unvermeidlich für jegliche Wahrnehmung. Stereotypen sind für sie *"grobe und relativ undifferenzierte Versuche, fremde Realität in den Horizont der eigenen Erfahrungswelt einzubeziehen"*. Auch Bausinger<sup>32</sup> weist darauf hin, daß ein gewisses Maß an Stereotypie eine ordnende, klassifizierende und benennende Erkenntnis erst zu ermöglichen scheint:

<sup>30</sup>Vgl. ebd. S.91.

<sup>31</sup>Firges/Melenk (1985), S.97

<sup>32</sup>Bausinger (1988), S.163f.

*"Stereotypie ist ein nahezu unvermeidliches Mittel zur Identifikation. Wenn etwas oder jemand identifiziert werden soll, setzt dies ein Moment (...) zwangsläufiger Reduktion voraus."*<sup>33</sup>

Nach Bausinger werden nicht nur Personen oder Tiere stereotyp wahrgenommen, sondern ebenso Dinge, Vorgänge, Konstellationen und Charakterzüge. Am Beispiel der Namensgebung zeigt er auf, wie Familiennamen gleichsam als "Gerinnungsform" von Stereotypen die Zeiten überdauern können. Dabei geht es um die Familiennamen, die auf die Zuschreibung von Eigenschaften an eine Person zurückgehen. Eigenschaften können hier Äußerlichkeiten wie "klein, hager, groß" oder innere Qualitäten wie "kühn, weise, lieb" sein. In den Anfängen zumindest ist die Herausbildung des Namens nichts anderes als eine Stereotypisierung, auch wenn man das Ergebnis, also den Namen selbst, nicht unbedingt als Stereotyp bezeichnen würde. Insofern wären zumindest zu diesem frühen Zeitpunkt paradigmatische Alternativen denkbar gewesen, wie Müller (1995) treffend bemerkt und dabei Dornseiff (1940) mit den Worten zitiert, daß *"jeder Eigenname (...) ursprünglich eine Benennung nach einem Merkmal oder einem Umstand und insofern redend"* sei<sup>34</sup>. Wenngleich diese Eigenschaften, auch die, auf die in Ortsnamen angespielt wird, mit der Zeit nicht mehr prädikativ aufgefaßt werden<sup>35</sup>, bleibt die Möglichkeit der Charakterisierung erhalten, so daß es zumindest komisch wirkt, wenn sich eine *Frau Mager* einer üppigen Leibesfülle erfreut.

Das Interessante an Bausingers Ausführungen liegt in seinem Verständnis des Stereotyps. Ebenso wie bei Lippmann dient hier die stereotype Sichtweise dazu, komplexe Realität verarbeiten zu können. Nach Lippmann unterstützt diese Komplexreduktion den Wunsch des Individuums nach Stabilität und Ordnung:

*"Die Stereotypensysteme sind (...) ein (...) mehr oder minder beständiges Weltbild (...). Sie bieten vielleicht kein vollständiges Weltbild, aber sie sind das Bild einer möglichen Welt, auf das wir uns eingestellt haben. In dieser Welt haben Menschen und Dinge ihren wohlbekanntesten Platz und verhalten sich so, wie man es erwartet."*<sup>36</sup>

<sup>33</sup>Ebda., S.164.

<sup>34</sup>Müller (1995), S.271.

<sup>35</sup>Grimm (1840) setzt den Prozeß der Entlexikalisierung bei Ortsnamen im achten bis zehnten Jahrhundert an, vgl. ebd. S.271.

<sup>36</sup>Zit. nach Quasthoff (1973) S.18.

Dabei weist Lippmann darauf hin, daß diese stereotypisierte Welt nicht unbedingt eine ideale, wünschenswerte Welt sein müsse. Sie sei lediglich die Welt unserer Erwartungen.

Während Lippmann den Begriff "Stereotypie" zur Bezeichnung sozialpsychologischer Gegebenheiten verwendete, dehnt ihn Bausinger bewußt auf den gesamten Wahrnehmungsbereich aus und macht stereotypes Denken damit zu einem unverzichtbaren Bestandteil jeglicher Erkenntnisfähigkeit. Denkschemata entstehen also zwangsläufig und basieren nicht etwa auf Unbedachtheit oder Dummheit.

Wenngleich Bausinger selbst das Stereotyp als Mittel zur Komplexitätsreduktion bezeichnet<sup>37</sup>, so wird in seinem Beispiel der Namensgebung aber doch eher ersichtlich, daß das Stereotyp selbst das Merkmal, die Eigenschaft oder das Kennzeichen des wahrgenommenen Gegenstandes verkörpert. Daher sollte man besser von der Stereotypisierung als Mittel zur Komplexreduktion sprechen. Das heißt natürlich nicht, daß es sich dabei um einen bewußten Vorgang handelt<sup>38</sup>.

Wenn die Wahrnehmung fremder Gruppen und Personen, wie Bausinger meint, den stereotypen Gesetzmäßigkeiten jeglicher Wahrnehmung unterworfen ist, dann wäre nicht das Stereotyp selbst negativ zu bewerten, sondern allenfalls das, was an ungerechtfertigten Einstellungen und Vorurteilen dem Stereotyp eine negative Färbung gibt.

Eine Äußerung der Art *Typisch Frau!* kann daher je nach Kontext mehr oder weniger wertbeladen sein, d.h. es kann sich eher um ein neutrales Stereotyp oder um ein Vorurteil handeln. Die zugrundeliegenden Verarbeitungs- und Kategorisierungsprozesse sind also immer die gleichen, Vorurteile jedoch Fehlanwendungen grundlegender kognitiver Operationen. Klein<sup>39</sup> charakterisiert diese folgendermaßen:

- *Distinktion*: Soll unsere Unterscheidung zwischen Phänomenen nicht diffus bleiben, kommen wir nicht umhin, die Merkmale zu fokussieren, in denen sich die Dinge unterscheiden.

<sup>37</sup>Hier wäre das Stereotyp etwas 'a priori' Vorhandenes, das zur Komplexitätsreduktion eingesetzt wird, sozusagen ein Instrumentarium oder eine kognitive Strategie.

<sup>38</sup>Man könnte sich zwar ein Wahrnehmungstraining vorstellen, das derart beschaffen ist, auch andere oder mehrere Merkmale des jeweiligen Gegenstandes wahrzunehmen, doch wird es immer bei der Wahrnehmung nur eines Ausschnittes der Wirklichkeit bleiben.

<sup>39</sup>Klein (1994), S.91ff.

- *Induktion*: Wir können gar nicht anders, als aus einer begrenzten Anzahl von Erfahrungen zu verallgemeinern.
- *Analogie*: Es ist unumgänglich, verschiedene Erfahrungen und Erfahrungsbereiche, um sie kognitiv zu ordnen, auf Parallelen und Entsprechungen hin abzutasten.
- *Verifikation durch Zeugnis*: Da wir nicht alles überprüfen können, müssen wir uns oft auf das Zeugnis anderer stützen.
- *Vervollständigung*: Es ist unmöglich, alles in seinen Teilen wahrzunehmen. Wir müssen auf der Basis unvollständiger Wahrnehmungen Zusammenhänge und Ganzheiten erschließen.
- *Zukunftsentwurf*: Für Menschen ist es unabdingbar, Vorstellungen über die Zukunft zu entwerfen.

Die Grenze zum Vorurteil ist nach Klein<sup>40</sup> dann erreicht, wenn verfügbare differenzierende oder gegenläufige Informationen bewußt oder unbewußt ausgeblendet oder vermieden werden oder der Mangel an gesicherter Information nicht beachtet wird.

Mit den kognitiven Operationen rückt nicht mehr nur das Ergebnis, sondern ebenso auch der Wahrnehmungsprozeß in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Insofern hat Redder sicher Unrecht, wenn sie behauptet, man habe es bei Stereotypen "*weniger mit Phänomenen der Wahrnehmung als solchen des Wissens zu tun*"<sup>41</sup>.

### 1.2.2 Generalisierung und Stereotypisierung

Betrachten wir das logische Grundmuster der Generalisierung, so kann man dieses ebenso gut auch für den Stereotypisierungsprozeß gültig machen. Die Behauptung *Jeder Italiener ist ein Macho* könnte ebenso auch mit *Wenn einer ein Italiener ist, ist er ein Macho* umschrieben werden. Stereotypisierung geht also fraglos mit einer Generalisierung einher. Worin liegt aber dann der Unterschied? Betrachten wir die bei der sozialen Stereotypisierung ablaufenden Vorgänge: ein Merkmal wird aus einer Vielzahl von anderen Möglichkeiten selektiert und für alle Vertreter einer

<sup>40</sup>Vgl. ebd. S.102.

<sup>41</sup>Redder (1995), S.315.

kritik an Redder

Kategorie gültig gemacht. Dieses "Gültigmachen" kann man auch als Generalisierung bezeichnen, wobei diese zwangsläufig mit einer Reduktion von Alternativen einhergeht. Selektion, Generalisierung und Reduktion sind also Bestandteile der Stereotypisierung, und die bei der Stereotypisierung ablaufende Generalisierung ist nicht denkbar ohne Selektion und Reduktion. Allerdings sind letztere nicht Bestandteile der Generalisierung, sondern bezeichnen ebenso wie diese jeweils einen mentalen Teilprozeß, welche zusammengenommen eine Stereotypisierung ausmachen. Diese Unterscheidung ist aber eher theoretischer Art, denn tatsächlich kann ich sagen, *Jeder Italiener ist ein Macho* sei gleichermaßen eine Generalisierung wie eine Stereotypisierung.

Daß Stereotypisierung und Generalisierung aber nicht einfach gleichgesetzt werden können, ergibt sich daraus, daß zwar jede Stereotypisierung an eine Generalisierung gebunden ist, dies aber nicht umgekehrt gilt. Es gibt also Generalisierungen, die man nicht als Stereotypisierungen auffassen kann, da sie ganz offensichtlich nicht an einen Selektions- und Reduktionsmechanismus gebunden sind. Das beste Beispiel sind hier Generalisierungen logischer, hier z.B. reziproker Relationen:

*Hans ist mein Nachbar. Ich bin die Nachbarin von Hans.*

Generalisierung: *Wenn  $x$  mein Nachbar ist, bin ich seine Nachbarin.*

oder: *Wenn  $x$  einen Nachbarn  $y$  hat, so hat  $y$  einen Nachbarn  $x$ .*

Solche Generalisierungen können bei allen relationalen bzw. reziproken Begriffen, z.B. Verwandtschaftsbeziehungen, "größer-kleiner"-Relationen ebenso wie "links-rechts"-Relationen durchgespielt werden. Dabei kann man aber schlecht behaupten, es handle sich um Stereotypisierungen. Andere Generalisierungen, die man ebenfalls nicht als Stereotypisierungen auffassen kann, finden sich vor allem bei physikalischen oder physiologischen Erklärungsmustern:

a) *Wenn die Suppe heiß ist, kann ich mich verbrennen.*

Generalisierung: *Wenn  $x$  heiß ist, kann ich mich verbrennen.*

b) *Mein Magen knurrt. Ich habe Hunger.*

Generalisierung: *Wenn mein Magen knurrt, habe ich Hunger.*

c) *Das ist ein Rechteck. Es hat vier Ecken.*

Generalisierung: Jedes Rechteck hat vier Ecken.

c) *Wenn mein Baby schreit, hat es meistens Hunger.*

Generalisierung: *Wenn Babys schreien, wollen sie meist etwas.*

Von Stereotypisierung kann man nur dann sprechen, wenn die Generalisierung widersprüchliche Evidenzen ausklammert, also tatsächlich Selektion und Reduktion sinnvoll angenommen werden können. Ist dies der Fall, so kann man statt Stereotypisierung sicher auch den Begriff Generalisierung wählen, wobei es sich, wie oben festgestellt, nicht wirklich um den gleichen Sachverhalt handelt. Hinzu kommt, daß es sich bei Stereotypen um sehr stabile mentale Einheiten handelt, wovon bei Generalisierungen nicht unbedingt ausgegangen werden kann. Der notwendige Grad an Stabilität bleibt allerdings ungewiß, und Stabilität ist nicht meßbar<sup>42</sup>.

## 1.3 Formen des sozialen Stereotyps

### 1.3.1 Vorurteile und wertneutrale Stereotypen

Wenn das Stereotyp in den Sozialwissenschaften lange Zeit mit dem Vorurteil gleichgesetzt und als negative, zu überwindende Überzeugung verstanden wurde<sup>43</sup>, so ist dies umso interessanter, weil umgekehrt der ältere Begriff "Vorurteil" ursprünglich nicht notwendig negativ aufgefaßt wurde:

*Eine begriffsgeschichtliche Analyse zeigt, daß erst durch die Aufklärung der Begriff des Vorurteils die uns gewohnte negative Akzentuierung erfährt.*<sup>44</sup>

Vorurteil heißt nach Gadamer zunächst *ein Urteil, das vor der endgültigen Prüfung aller sachlich bestimmenden Momente gefällt wird*<sup>45</sup>, letztlich immer auch unser Verstehen leitet. Dieses Vorurteil könne sich freilich für den Betroffenen nachteilig auswirken, doch im Begriff liege sowohl die positive als auch die negative Wertung. In der Aufklärung dagegen wird

<sup>42</sup>Vgl. zu falschen Generalisierungen ("Alles, was vier Ecken hat, ist ein Rechteck") Punkt 2.2.1.1.

<sup>43</sup>Vgl. Six (1987), S.45 und 50.

<sup>44</sup>Gadamer (<sup>2</sup>1965), S.255.

<sup>45</sup>Vgl. ebd. S.255.

das Vorurteil zu einem „unbegründeten Urteil“, das sowohl auf Übereilung als auch auf Autoritätsgläubigkeit, also dem Glauben an das Urteil einer Autorität — und dies wurde grundsätzlich im negativen Sinne verstanden — basieren kann<sup>46</sup>. Vorurteile werden zu Irrläufern, die bei Gebrauch der Vernunft und des Verstandes verhindert werden könnten. Zu Recht macht Gadamer deutlich, daß die Aufklärung hier selbst einem Vorurteil erlegen ist, nämlich einem (Vor-)Urteil über das Vorurteil, da sie übersehen hat, daß Vorurteile auch Wahrheitsquellen sein können:

*Daß die Vorurteile, die mich bestimmen, meiner Befangenheit entstammen, (...) gilt nur für unberechtigte Vorurteile.*<sup>47</sup>

Gadamers Vorurteilsbegriff beinhaltet also sowohl wertneutrale Stereotypen als auch Vorurteile im heutigen Sprachmodus, welche implizieren, daß der jeweilige Sprecher eine ungerechtfertigte, unüberlegte oder unbedacht übernommene — und zwar schlechte — Meinung vom anderen habe.

Das Vorurteil wird damit zu einer Sonderform des sozialen Stereotyps, sozusagen als ungerechtfertigtes Stereotyp mit emotional-negativ wertender Tendenz<sup>48</sup>.

Entsprechend fasse ich die Definition Uta Quasthoffs (hier in der Abwandlung von Angelika Wenzel) als die des speziell vorurteilsbeladenen Stereotyps auf:

*„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form einer Aussage, die in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.“*<sup>49</sup>

Wenzel ändert hier die Definition Quasthoffs ab, die dem sozialen Stereotyp die „logische Form eines Urteils“<sup>50</sup> zugeschrieben hatte. Zu Recht weist Wenzel auf das Problem hin, daß in Quasthoffs linguistischer Beschreibungssprache der Urteilscharakter von sozialen Stereotypen nicht

<sup>46</sup>Vgl. ebd. S.261f.

<sup>47</sup>Ebd. S.263.

<sup>48</sup>Zur psychischen Entlastungsfunktion von Vorurteilen vgl. Hermann-Brennecke (1991).

<sup>49</sup>Wenzel (1978), S.28.

<sup>50</sup>Vgl. Quasthoff (1973), S.28.

Gadamer  
Vorurteil

zum Tragen komme. Da die logische Form bei Quasthoff allenfalls die Gesetzmäßigkeiten einer Aussage beschreibt, wählt Wenzel für das soziale Stereotyp zunächst ebenfalls die logische Form einer Aussage, versucht dann aber, den Urteilscharakter als Prädikat in die logische Beschreibung des sozialen Stereotyps miteinzubringen. Als Analyseebene wählt sie ebenso wie Quasthoff die Einheit aus mindestens einem Prädikat und einem Argument<sup>51</sup>.

Das Vorurteil *Alle Italiener sind faul* sieht dann in Wenzels logischer Beschreibungssprache folgendermaßen aus<sup>52</sup>:

Werten  $(\forall y(I(y) \rightarrow F(y)))$

*Es liegt eine Bewertung vor in der Aussage, daß für alle y gilt, wenn y Italiener ist, dann ist y faul.*

Mit Hilfe der Trennung zwischen *Aussage* zur Bezeichnung der Inhaltsseite und *Äußerung* zur Bezeichnung der sprachlichen Realisierung können dabei Äußerungen, die nur aus einem Wort bestehen, deren Aussage aber mit Hilfe des situativen Kontextes zu einem Satz zu ergänzen sind, als "Stereotypen" faßbar und in eine logische Beschreibungssprache gekleidet werden. Dieser situative Kontext sei besonders wichtig, um zu entscheiden, ob es sich bei dem geäußerten Wort um ein "Stereotyp" handelt:

*"Ob das Wort "Neger" einen Begriff oder ein "Stereotyp" (...) darstellt oder auch nur welcher der beiden Aspekte überwiegt, läßt sich nur anhand einer vollständigen Aussage bzw. Äußerung unterscheiden."*<sup>53</sup>

Und für die Analyse gilt:

<sup>51</sup>Die von Quasthoff in der Definition angefügte Bemerkung, daß das "Stereotyp" linguistisch als Satz beschreibbar sei, wird von Wenzel mit dem Argument weggelassen, daß "Satz" innerhalb der Linguistik kein genau abgegrenzter Begriff sei. Außerdem folge bereits aus der Tatsache, daß "einer Klasse von Personen bestimmte Verhaltensweisen zu- oder abgesprochen werden, daß das "Stereotyp" mindestens aus einem Prädikat und einem Argument bestehen müsse und damit nicht auf der Wortebene anzusiedeln sei."

<sup>52</sup>In Anlehnung an Wenzel (1978), S.59ff

<sup>53</sup>Quasthoff (1973), S.165.

“... in den meisten Fällen wird sie darüber hinaus zusätzlicher Informationen aus dem weiteren sprachlichen Kontext oder sogar aus dem situationellen oder dem im weitesten Sinne pragmatischen Kontext bedürfen, um die Frage, ob es sich um ein Stereotyp handelt, beantworten zu können.”<sup>54</sup>

Angelika Redder (1995) versteht unter einem Stereotyp den “Sammelausdruck für die Wissensstrukturtypen ‘Bild’ bzw. ‘Image’ und ‘Sentenz’”, wobei diese wieder ausschließlich auf die Wahrnehmung von Personen und Personengruppen eingeschränkt werden. Mit ‘Bild’ ist das Wissen gemeint, das ein einzelner Sprecher über einen Sachverhalt besitzt. Dieses Wissen wird dem Sachverhalt dauerhaft zugeschrieben. Wird das ‘Bild’ von mehreren Sprechern geteilt, spricht sie von ‘Image’, handelt es sich dabei um das Wissen aller Sprachteilnehmer, so sei dies eine ‘Sentenz’<sup>55</sup>. Diese Charakterisierung ist aber alles andere als klar. Warum stellen ‘Bild’ und ‘Image’ einen anderen Wissenstrukturtyp als die ‘Sentenz’ dar? Inwiefern kann man solchen Wissensstrukturtypen grundsätzlich stereotype Eigenschaften zuschreiben (z.B. dem Wissen, daß die Erde eher rund ist)? Ist dieses Wissen stereotyp, weil es unvollständig ist<sup>56</sup>, oder handelt es sich um unzulässige Verallgemeinerungen von Eigenschaften? Und inwiefern kann man, wie Redder außerdem behauptet, etwa von einem Sprichwort sagen, es handle sich hier um das Wissen aller Sprecher, daß das im Sprichwort Ausgedrückte immer zutrifft? Die Folgerung Redders, es handle sich beim Stereotyp um keinen eigenständigen Wissensstrukturtyp, da es bereits in differenzierteren Begriffen brauchbarer aufgeschlüsselt sei, ja daß es sich hier gar um einen “vorwissenschaftlichen Pseudo-Begriff” handle, der überflüssig sei, ist sicher nicht haltbar — zumindest was den Aspekt “Überflüssigkeit” betrifft. Das Problem besteht darin, daß die von ihr genannten Wissensstrukturen stereotyp sein können, aber nicht müssen, und daß Verallgemeinerungen — entgegen ihrer Ansicht — für den Stereotypenbegriff doch sehr relevant sind. Der Aspekt der Generalisierung ist, wie noch gezeigt wird, als theoretische Fundierung des Stereotypenbegriffs sicher brauchbarer als Redders Vorschlag, Stereotypen als *Reproduktion* der genannten Wissensstrukturen in *individuellen oder gesellschaftlichen Umbruchsituationen*<sup>57</sup> zu verstehen.

<sup>54</sup>Ebd. S.166.

<sup>55</sup>Redder (1995), S.317f.

<sup>56</sup>Auf diesen Fall werde ich im Zusammenhang mit der Häufigkeitsversion der Stereotypensemantik zu sprechen kommen, vgl. Punkt 2.1.3.

<sup>57</sup>Redder (1995), S.320.

Critic Redder

Zwar klingt in dieser Formulierung der Generalisierungsaspekt mit an (die Repetitionen erfolgen trotz sichtbarer Alternativen), doch bleibt der Stereotypenbegriff zu sehr dem Wissensaspekt verhaftet. Wissensstrukturen im Sinne inhaltlicher Aussagen über die Welt können zweifellos stereotyp sein, doch ist andersherum Stereotypie nicht unbedingt an Aussagen gebunden<sup>58</sup>.

### 1.3.2 Normative Stereotypen

#### 1.3.2.1 Rollenbezogene Normen

Sowohl Uta Quasthoff als auch Angelika Wenzel sind der Meinung, das "Stereotyp" habe sowohl wertenden als auch normativen Charakter. In der vorgeschlagenen Definition erscheint dieser Aspekt allerdings nicht mehr.

Verstehen wir aber das Stereotyp, anders als Quasthoff und Wenzel, zunächst wertneutral, dann wird gerade das "Stereotyp mit normativem Charakter" besonders interessant.

Dazu folgendes Beispiel: Sowohl in der Äußerung *Männer/Jungen weinen nicht* als auch in *Türken haben schwarze Haare* drückt sich eine auf persönlicher Erfahrung basierende Erwartungshaltung aus. Der Unterschied zwischen diesen Stereotypen wird deutlich, wenn wir das jeweilige Gegenereignis eintreten lassen. Weint ein Junge, so ist eine Äußerung denkbar wie *Aber Jungen weinen doch nicht*, was die Wertung impliziert, daß nur als "richtiger" Junge gilt, wer seine Tränen unterdrücken kann. Begegnen wir dagegen einem blonden Türken, so ist eine Äußerung *Aber Türken müssen doch schwarze Haare haben* zwar nicht unwahrscheinlich, doch nicht im Sinne einer Maßregelung zu verstehen oder mit einer Wertung verbunden.

In beiden Fällen legitimiert sich die Erwartungshaltung durch die gesellschaftliche Realität selbst. So kann man sicher davon ausgehen, daß Männer zumindest vor dritten Personen weniger weinen als Frauen und daß die überwiegende Mehrheit der Türken schwarzhaarig ist. Doch ist im ersten Fall die Realität erheblich durch gesellschaftliche Konventionen bzw. Normen bestimmt, während man das in bezug auf die Schwarzhaarigkeit der Türken schlecht behaupten kann.

<sup>58</sup>Man denke hier z.B. an stereotype Satzanfänge. Auf diesen rein ausdrucksseitigen Aspekt komme ich unter 2.5.2 zu sprechen.

Nun müßte in Quasthoffs und Wenzels Sinne die Äußerung *Männer weinen nicht!* ein vorurteilsbeladenes Stereotyp sein. Der Duden definiert das Vorurteil aber als

*“ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefaßte oder übernommene, meist von feindseligen Gefühlen gegen jmdn. od. etw. geprägte Meinung.”*<sup>59</sup>.

Folgen wir dieser Definition und gehen wir davon aus, daß Männer tatsächlich objektiv weniger weinen als Frauen, so kann es sich hier offensichtlich nicht um ein Vorurteil handeln. Allerdings könnte ein Verstoß gegen die Norm Vorurteile wie “x ist ein Schwächling/ein Mädchen/eine Heulsuse ...” provozieren. Entsprechend könnte man sich anstelle von *Männer weinen nicht* die Aufforderung vorstellen: *“Weine nicht, damit du nicht als Schwächling bezeichnet wirst!”*.

Nicht alle Stereotypen der Art “(alle) x tun y nicht” sind jedoch konventionell normative Aufforderungen, die sich auf eine unbestrittene gesellschaftliche Realität stützen. Stellen wir vor, in einem Türkischunterricht fällt die Äußerung *“Muslime werfen kein Pausebrot weg!”*. Diese Äußerung kann ja nicht so zu verstehen sein, als ob der sorgsame Umgang mit Nahrungsmitteln charakteristisch für und nur für muslimische Gesellschaften sei. Hier zeigt sich ein Wunschenken des Sprechers, das sich in einem Normanspruch manifestiert und je nach Intention auch die Aufwertung der eigenen Gruppe (positives Autostereotyp) bzw. die Abwertung anderer Gruppen (negatives Heterostereotyp) miteinschließen kann.

In keinem der beiden Beispielen hat das Stereotyp jedoch zwangsläufig etwas mit Vorurteilen zu tun. Weint z.B. der Vater, der große Bruder, ein guter Freund etc., so weckt dieses Verhalten wohl weniger Vorurteile als Mitleid, Erschrecken oder gar Angstgefühle. Die Äußerung *Aber Männer weinen doch nicht!* ist in diesem Zusammenhang dann eher als hilfloser Trost zu verstehen.

Dies gilt auch für äußerlich scheinbar vorurteilsbeladene Stereotypen des Typs *Muslime werfen kein Pausebrot weg*. Ist diese Äußerung (bzw. das Wort “Muslime”) nicht von einer Überzeugung getragen, sondern “nur so dahingesagt”, dann kann man eher von klischeehaftem Denken und Sprechen ausgehen, d.h. der Sprecher greift auf überkommene Vorstellungen oder unüberlegte Phrasen zurück.

<sup>59</sup>Duden, Deutsches Universallexikon von A-Z (1989), S.1698.

Norm und Stereotyp stehen zueinander in einem reziproken Verhältnis. Normen, d.h. *verbindlich geltende Regeln für das Zusammenleben der Menschen*<sup>60</sup>, können aus Stereotypen resultieren und ihrerseits zu Stereotypen führen. Daß Männer nicht weinen "dürfen", ist eine informelle, also ausdrücklich nicht niedergeschriebene Norm. Die Norm, die Weinen als "weiblich" festlegt und das Stereotyp des (nicht weinenden) Mannes, ist möglicherweise aus dem Stereotyp des starken Mannes hervorgegangen. Ob Normen aber immer aus Stereotypen resultieren oder ob umgekehrt die normative Vorgabe zu entsprechenden Stereotypen führt, läßt sich für das Zustandekommen der Stereotype bzw. der Norm meist nicht mehr nachvollziehen. Nur selten ist die Reihenfolgebeziehung von Stereotyp und Norm so offensichtlich wie z.B. in der erst am 24.1.1995 durch das Bundesverfassungsgericht aufgehobenen Beschränkung der Feuerwehrdienstpflicht auf Männer und die daran anknüpfende Abgabepflicht<sup>61</sup>. In der Entscheidung heißt es u.a.:

*"Der Feuerwehrdienst ist nicht deshalb auf Männer beschränkt worden, um frauenspezifische Nachteile zu kompensieren, sondern weil Frauen nach überkommener Vorstellung für diesen Dienst als weniger geeignet galten."*<sup>62</sup>

Ganz offensichtlich diente hier in der Vergangenheit ein stereotypes Frauenbild als Grundlage für die Normsetzung. Der umgekehrte Fall, daß das Stereotyp erst durch die Norm hervorgerufen wird, läßt sich zumindest für personenbezogene Stereotypen weniger eindeutig nachweisen. Ein Beispiel aus dem Bereich sachbezogener Stereotypen zeigt jedoch, daß die Zielrichtung Norm  $\rightarrow$  Stereotyp durchaus möglich ist:

Nehmen wir drei fiktive Länder A, B und C. Land A und B leben vom Bananenanbau und unterscheiden sich bezüglich ihrer Produktion nur darin, daß A gerade Bananen und B krumme Bananen produziert. In Land C, das selbst keine Bananen produziert, kommen wegen eines Einfuhrverbots für Bananen aus Land B nur gerade Bananen aus Land A auf den Markt. Da die Einwohner aus C also zeitlebens nur gerade Bananen verzehren, müßten sie zumindest erstaunt sein, wenn sie eines Tages krumme Bananen zu Gesicht bekämen. Ihr Stereotyp von "Banane" wird sie dann z.B. zu der Meinung veranlassen, daß krumme Bananen keine

<sup>60</sup>Duden, Deutsches Universalwörterbuch A-Z (1989), S.1083.

<sup>61</sup>BVerfG, BayVbl. 95, S.429.

<sup>62</sup>BVerfG BayVbl. 95, S.430.

richtigen oder jedenfalls sehr eigenartige Bananen seien<sup>63</sup>.

### 1.3.2.2 Norm und Stereotyp im interkulturellen Kontext

Nicht jede Norm läßt jedoch sinnvollerweise auf Stereotypen schließen. Informelle Regelungen, z.B. in Form von Etikette, können zwar als selektive Einheiten aus einer Vielzahl möglicher Verhaltensweisen gesehen werden. Doch würde man sie deshalb schon als Stereotypen bezeichnen, dann müßten gleichsam alle in einer Gesellschaft üblichen Verhaltensweisen Stereotypen sein. Ein solcher Ansatz ist aber nicht besonders sinnvoll. Erstens darf die Stereotypie nicht bei den Dingen selbst vermutet werden. Stereotypie ist nichts, was den Dingen anhaftet, sondern etwas, was in unseren Köpfen zu suchen ist. Zum zweiten ist Stereotypie nicht schon die mentale Repräsentation von gleichbleibenden (normativ geregelten oder nicht normativen) Verhaltensweisen, sondern sie wird erst in der Generalisierung sichtbar, die z.B. die alleinige Gültigkeit von Verhaltensweisen auch in Kontexten beansprucht, in denen Alternativen durchaus denkbar sind. Deshalb ist auch die Etikette nicht schon an sich eine Stereotype, sondern es kann andersherum zu Stereotypisierungen von Etikettehandlungen kommen.

Alternativen sollten jedoch nicht nur denkbar, sie müssen auch sinnvoll sein. Nicht stereotyp ist z.B. die Vorstellung, daß man in Deutschland beim Essen nicht schmatzen darf, denn die Alternative "Schmatzen" ist für unsere Gesellschaft nicht wirklich gegeben. Stereotyp wird diese Vorstellung erst dann, wenn sie auf andere Gesellschaften übertragen und für diese erwartet wird, obwohl sie dort nicht üblich ist (*Wer beim Essen schmatzt, weiß sich offensichtlich nicht zu benehmen!*). Solche Vorerwartungen können je nachdem auch wertende Inferenzen nach sich ziehen, d.h. sie sind eng mit sozialen Stereotypisierungen verbunden.

Besonders häufig sind solche Vorerwartungen auf das Rollenverhalten gemünzt. Erwartungshaltungen, die sich an Verhaltensweisen gegenüber anderen Personen knüpfen, nennt Goffmann "footing"<sup>64</sup>. Trinken bei-

<sup>63</sup>Ich habe dieses fiktive Beispiel gewählt, weil dadurch die Normwirkung deutlich wird. Tatsächlich haben wir aber auch ohne diese Norm ein Stereotyp von Banane: Rote Bananen aus Sri Lanka sind bei uns weitgehend unbekannt, statt dessen sieht unser Stereotyp von Banane das Merkmal "gelb" vor. Zu anderen prototypischen Vorstellungen bezüglich diverser Produktdesigns vgl. 2.2.2.

<sup>64</sup>Vgl. Kotthoff (1989), S.24.

spielsweise ein unverheirateter Mann und eine ledige Frau zusammen Kaffee, so wird diese Beziehung in der Türkei anders interpretiert (sowohl von den Beteiligten als auch von Außenstehenden) als etwa in Westeuropa.

In Deutschland trägt z.B. das Anredesystem (Du oder Sie) zur Indikation des footing bei. Unter "footing" fallen also Stereotypen bezüglich geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen, die z.B. in Annahmen wie *"Wenn mich ein Unbekannter duzt, ist das als unhöflich zu werten"* oder *"Wenn eine Frau mich zu sich einlädt, ist sie offenbar an einer intimen Freundschaft interessiert"* sichtbar werden. Solche stereotypisierten Schemata sind besonders im interkulturellen Kontext konfliktträchtig.

Der bei der Stereotypisierung ablaufende inhaltliche Generalisierungsprozeß konnte bisher so beschrieben werden, daß eine Eigenschaft ungerechtfertigt für alle Vertreter einer Kategorie gültig gemacht wird ("Alle Italiener sind Machos"). Betrachten wir Generalisierungen im interkulturellen Kontext, so wären die Varianten der inhaltlichen Generalisierung folgendermaßen zu ergänzen:

**Von Generalisierung ist auch dann zu sprechen, wenn ungeachtet des Kontextes einer normativ geregelten Verhaltensweise ein selektiertes und konsequent angewendetes Interpretationsmuster unterlegt wird.**

Eine Selektion liegt hierbei insofern vor, als im fremdkulturellen Kontext andere Interpretationsmuster zumindest potentiell mitgedacht werden müßten, auch wenn sie nicht bekannt sind. Die Stereotypie zeigt sich aber gerade im Ausklammern dieser anderen, nicht bekannten Möglichkeiten und der Konzentration auf eigenkulturelle, "bewährte" Interpretationsmuster.<sup>65</sup>

Ein anderes Beispiel aus dem normativen Bereich sind Tischgespräche. Geld oder Krankheiten sind beispielsweise in Deutschland als Tischgespräche eher verpönt. Man kann aber auch hier nicht von einem stereotypen Verhalten sprechen, denn ein Verstoß gegen die Regel würde ein negatives Bild auf den Sprecher werfen. Erst wenn die Norm in nicht für sie vorgesehenen Kontexten generalisiert wird, liegt eine Stereotypisierung vor. Die Stereotypisierung von Normen dürfte dann, wenn es um

<sup>65</sup>In diesem Sinne entspricht der Aspekt "Stereotypie im fremdkulturellen Kontext" auch Putnams fiktiven Welten, vgl. 2.1.1.

alltägliche Regelungen bezüglich unseres Zusammenlebens geht, immer auch negative Stereotypisierungen der gegen die Norm verstoßenden Personen nach sich ziehen.

Allerdings kann man auch hier die Frage, ob ein Stereotyp impliziert ist, nicht durch Betrachtung der sprachlichen Oberflächenstruktur lösen. Schröder<sup>66</sup> berichtet z.B., daß das Einkommen der katholischen Kirche oder die Tatsache, daß Priester Kinder haben, in Polen mit einem Tabu belegt ist. Sollte mich mein Gesprächspartner darauf aufmerksam machen, daß "man über das Sexualleben katholischer Priester nicht sprechen darf", so kann dies je nach Kontext eine Information, eine Warnung oder dergleichen sein. Es kann aber auch eine Stereotypisierung vorliegen, z.B. wenn mit dieser Äußerung eine persönliche und für alle Kontexte gültige Meinung ausgedrückt wird, die gegenteiliges Verhalten prinzipiell als anstößig, als Zeichen mangelnder Erziehung oder was auch immer etikettieren würde ("Ein anständiger Mensch spricht darüber nicht.").

Dasselbe gilt im übrigen auch für Gewohnheiten, d.h. für Handlungen, Haltungen oder Eigenarten, die durch häufige und stete Wiederholung selbstverständlich geworden sind<sup>67</sup>, man vergleiche etwa die deutschen mit den italienischen Frühstücksgewohnheiten. Die Stereotype besteht auch hier nicht in der mentalen Festigkeit als Resultat der Wiederholung, sondern kann sich im Erstaunen äußern, in Italien kein "richtiges" Frühstück zu bekommen ("Die wissen nicht, wie ein richtiges Frühstück aussehen muß!").

### 1.3.3 Konkrete Typisierung und Stereotype

Von allgemeinen gruppenbezogenen Stereotypen sind jene Stereotypen zu unterscheiden, die sich auf konkrete Personen (und auch Gegenstände) richten.

Infolge dieser Unterscheidung sind in jüngster Zeit Gruppenurteile in ein juristisches Zwielficht geraten:

Die Äußerung des niedersächsischen Ministerpräsidenten Gerhard Schröder, Lehrer seien "faule Säcke"<sup>68</sup>, darf laut Entscheidung der Verdener Staatsanwaltschaft und der Generalanwaltschaft in Celle juristisch nicht belangt

<sup>66</sup>Schröder (1995), S.28.

<sup>67</sup>Duden, Deutsches Universalwörterbuch A-Z (1989), S.608.

<sup>68</sup>Vgl. SZ vom 24.8.95.

werden. Mit dieser Äußerung sei kein Werturteil über ganz bestimmte, individuell zu ermittelnde Personen verbunden.

Wären also etwa z.B. alle Lehrer von Augsburger Schulen oder einer bestimmten Schule x in dieser Weise beschimpft worden — in diesem Fall läge konkrete Typisierung vor — so hätte die Äußerung juristische Folgen. Es soll an dieser Stelle nicht weiter auf die Haltbarkeit der juristischen Entscheidung eingegangen werden. Bedenkenswert ist jedoch, daß das Tucholsky - Zitat "Soldaten sind Mörder" — und dies ist ein vergleichbarer Fall — laut Bundesverfassungsgericht dann eine Beleidigung ist, wenn damit z.B. auf alle Soldaten der deutschen Bundeswehr angespielt werde (vgl. SZ vom 8.11.95). Meines Erachtens ist auch Schröders Äußerung eindeutig auf alle Lehrer in der Bundesrepublik gemünzt. Anders gesagt: die Gesamtheit der Soldaten der deutschen Bundeswehr sind "individuelle Personen"<sup>69</sup>, die Gesamtheit der deutschen Lehrer nicht. Damit wird der Begriff der "bestimmten Person" mit zweierlei Maßstäben gemessen.

Konkrete Typisierungen werden auch im Privaten geäußert und sind dabei häufig auf den Gesprächspartner bezogen. Stellen wir uns dazu folgende Situation vor:

A ist gerade beim Abspülen, als ihm eine Tasse entgleitet. Darauf sagt B: "Du bist in letzter Zeit so ungeschickt". B, der sich einer weiteren Ungeschicktheit in "letzter Zeit" nicht entsinnen kann, ärgert sich über diese Äußerung, weil ihm offensichtlich etwas nicht Zutreffendes unterstellt wird. Hinzu kommt, vergleichen wir das mit anderen Unterstellungen wie "Du hast zuletzt den Schlüssel in der Hand gehabt", daß sich der Angesprochene negativ kategorisiert fühlt. Die generalisierte Zuschreibung einer Eigenschaft wird als ungerechtfertigt und belastend empfunden und ruft eine Abwehrhaltung hervor:

*"Du bist in letzter Zeit so ungeschickt."*

*"Das stimmt doch gar nicht."*

*"Doch, du merkst das bloß selbst nicht mehr."*

*"Und wann soll das gewesen sein?"*

*"Na ja, immer wieder."*

Ähnliche Stereotypisierungen, in denen einzelne oder auch mehrere Per-

<sup>69</sup>Dies ist nicht die offizielle Begründung. Diese stützt sich eher auf das Argument, daß es sich bei der deutschen Bundeswehr um eine Institution handle, die "beleidigungsfähig" sei.

sonen rigoros kategorisiert werden, wären z.B.<sup>70</sup>:

*Nie kaufst du das Richtige ein!  
Du bist immer so aufbrausend!*

Man beachte, daß hier eine weitere Variante der Generalisierung ins Spiel kommt, die man in bezug auf soziale Stereotypisierungen<sup>71</sup> folgendermaßen umschreiben könnte:

**Generalisierung kann auch heißen, daß einer oder mehreren Personen eine Eigenschaft ungerechtfertigt dauerhaft zugeschrieben wird.**

Äußerungen dieser Art nenne ich in Abgrenzung zu Stereotypen mit öffentlichem Charakter Stereotypoide<sup>72</sup>.

Damit können wir folgende Varianten des "sozialen Stereotyps" unterscheiden:

- a) Konventionell nicht gesteuerte Stereotypen des Typs *Italiener haben schwarze Haare*;
- b) Stereotypen, die aus gesellschaftlichen Konventionen resultieren, vom Typ *Männer weinen (im Beisein anderer) nicht*.
- c) Stereotypen mit wertendem Charakter, die auf Wunschvorstellungen zurückzuführen sind, von der Art *Italiener sind einfach cool* oder *Muslims werfen kein Pausenbrot weg*.
- d) Vorurteilsbeladene Stereotypen (Vorurteile) des Typs *Türkische Kinder sind einfach nicht so schlau*.

<sup>70</sup>Man beachte, daß es sich hier um Eigenschaften handelt, die eher die Tendenz haben, vorübergehend aufzutreten. Im Gegensatz dazu ist z.B. die Bemerkung "Du bist immer so dick" kaum möglich, wenn damit die tatsächliche Leibesfülle gemeint ist (und nicht etwa "Du machst dich immer so dick" o.ä.).

<sup>71</sup>Solche Stereotypisierungen kommen auch in bezug auf Dinge vor, z.B. in "Nie hat die Bank offen, wenn ich komme!" oder "Wenn der Fernseher einmal funktionieren würde!".

<sup>72</sup>Ich wähle diese Bezeichnung in bewußter Anlehnung an die bereits gebräuchlichen Termini "Präfixoid" und "Suffixoid". In beiden Fällen werden dabei sprachliche Elemente bezeichnet, denen das Merkmal "etwas nicht so ganz sein" anhaftet.

- e) Konkrete Typisierungen der Art *Die Augsburger Lehrer sind faul* mit ihrer Sonderform der Stereotypoide (*Du bist immer so aufbrausend!*).

Die Typisierung einzelner Personen und Personengruppen mit all ihren Varianten überspannt ein gemeinsamer Sachverhalt:

1. Ausgangspunkt der sozialen Stereotypisierung ist die Selektion von Eigenschaften oder Merkmalen.
2. Das Selektionselement wird in Folge generalisiert bis hin zu Fällen, in denen eine solche Generalisierung nicht mehr angemessen ist, also insbesondere Wunschstereotypen und vorurteilsbeladene Stereotypen. Die Generalisierung geht mit einer gleichzeitigen Reduktion von Alternativen einher.
3. Jedes Stereotyp erweist sich trotz dieser gegenteiligen Evidenz als besonders stabil und daher langlebig.
4. Aus diesem Grund stehen soziale Stereotypen als Wissens-einheiten stets gebrauchsfertig zur Verfügung und sind daher mental schnell abrufbar.

Nun widmet sich die Sozialpsychologie, wie bereits angemerkt, unter anderem der Aufgabe, den Übereinstimmungsgrad von Versuchspersonen bei der Charakterisierung von Rassen, Nationen, Berufen etc. herauszufinden. Es ist interessant, daß hier — eher unbeabsichtigt — ein weiterer Aspekt des Stereotypenbegriffs ins Spiel kommt, der später als "Häufigkeitsversion" näher betrachtet werden soll. Es geht hier nämlich nicht nur darum, daß ein selektiertes Element für eine größere Gruppe gültig gemacht wird, d.h. in dieser Gruppe als häufig vorkommend festgeschrieben wird, sondern daß dieses Urteil selbst wieder häufig genannt wird. Fassen wir die bisherigen Generalisierungsmöglichkeiten unter a) zusammen, so kann "Generalisierung" prinzipiell in zweifacher Hinsicht verstanden werden:

- a) Das selektierte Element wird in einer Kategorie als häufig vorkommend festgeschrieben ("Alle Italiener sind Machos"), für eine oder

mehrere Personen dauerhaft gültig gemacht ("Du bist immer so aufbrausend"), oder als Interpretationsmuster ohne Berücksichtigung des Kontextes für gültig erklärt ("Wer schmatzt, weiß sich nicht zu benehmen"). Letztlich geht es hier also immer um das Ausblenden **inhaltlicher Alternativen**.

- b) Das selektierte Element wird sprachlich **häufig verwendet** bzw. angeführt, d.h. unberücksichtigt bleiben hier **sprachliche Alternativen**.

Diese Unterscheidung scheint zunächst unerheblich zu sein, weil ja offensichtlich das als häufig Erachtete zwangsläufig auch häufig genannt werden muß. Wir werden aber später auf Varianten des Stereotyps stoßen, wo keine Aussagen generalisiert werden, sondern wo nur b) zutrifft (z.B. stereotype Satzanfänge).

Um die beiden Sachverhalte noch einmal am Beispiel *Italiener sind Machos* deutlich zu machen: Ein Merkmal bzw. eine Eigenschaft, nämlich "Macho" wird selektiert und für die gesamte Kategorie der Italiener proklamiert, also als häufig vorkommend festgeschrieben. Gleichgültig, wie oft die Äußerung getan wird, handelt es sich hier um einen **stereotypisierenden** Ausdruck. Nun kann es sein, daß diese Meinung über die Italiener sehr verbreitet ist, so daß sie in einer bestimmten Gruppe auch häufig geäußert wird. Jetzt handelt es sich also um ein "verbreitetes Stereotyp" und man könnte sagen, daß hier ein Sachverhalt sowohl inhaltlich stereotypisiert wird als auch stereotyp (da frequent, andere Alternativen ausschließend) verwendet bzw. geäußert wird. Der Ausdruck selbst wird also **stereotypisiert**.

Dabei kann es sich um Heterostereotypen handeln, d.h. um Stereotypen über eine andere Gruppe, oder Autostereotypen, d.h. um Stereotypen bezüglich der eigenen Gruppe.

Unter Beachtung dieser Unterscheidung läßt sich also für das soziale Stereotyp festhalten:

**Soziale Stereotypen entstehen auf der Grundlage menschlicher (Personen-) Wahrnehmung. Diese stützt sich auf die Selektion und Generalisierung einzelner Merkmale oder Merkmalsbündel und geht automatisch mit einer Reduktion der perzipierten Wirklichkeit einher. Die Generalisierung kann dabei**

in zweifacher Hinsicht sichtbar werden: Erstens im Gültigmachen von Merkmalen, Eigenschaften etc. für alle Vertreter einer Kategorie, in der dauerhaften Festschreibung von Eigenschaften für eine oder mehrere Personen, oder im Ausblenden divergenter Interpretationsmuster bezüglich normativ geregelter Verhaltensweisen. Zum zweiten als verbreitete Meinung bezüglich dieser Merkmale oder Eigenschaften. Je nach Blickpunkt handelt es sich dabei um Hetero- oder Autostereotypen.

Soziale Stereotypen sind zunächst wertneutral, können jedoch unter Einfluß wertend-emotionaler Einstellungen zu Vorurteilen werden. Sie sind mental besonders stabil und können daher schnell abgerufen werden.

## 1.4 Pragmatische Gesichtspunkte

### 1.4.1 Verallgemeinerungen als Indiz stereotypen Denkens?

Die bei der Herausbildung von sozialen Stereotypen notwendigen Generalisierungen können auch ausdrucksseitig sichtbar werden.

Klein<sup>73</sup> betrachtet verallgemeinerte Aussagen primär unter linguistischen Gesichtspunkten. Am Beispiel ethnischer Vorurteile zeigt er vorurteilsfördernde Formulierungen der Allgemein- und Pressesprache auf:

- am generischen Singular bei Personenbezeichnungen (*Der Pole...*),
- am Gebrauch der Konzessivrelation (*Sie ist Polin, aber doch sehr ordentlich*),
- an der communis-opinio-Strategie (*Polen gelten als ordentlich*) und
- an der Subjektivierungsstrategie (*Ich habe den Eindruck, daß Polen unordentlich sind*).

Martina Drescher (1992) beschäftigt sich mit den kommunikativen Aspekten des Verallgemeinerns in komplexen Sequenzen. Verallgemeinerungen erscheinen hier als Variationen vorausgehender spezifischer Äußerungen und können so an der Textoberfläche festgemacht werden.

Zwar stellt Drescher ihre Überlegungen für das Französische an, doch können als sprachliche Indikatoren für Generizität im Deutschen ebenfalls Standardsätze der Art *ein(e) + Nominalphrase + Verbalphrase*, einige Indefinitpronomen wie *jeder, alle, keine* und *man, du*, das generische

<sup>73</sup>Klein (1994), S.102.

Präsens sowie einige Temporal- und Frequenzadverbien wie *immer*, *normalerweise*, *oft*, *nie* gelten.

Generalisierende Formen verweisen jedoch nicht immer auf ein in der Gesellschaft oder zwischen den Gesprächspartnern verbreitetes Stereotyp, sondern werden häufig ad hoc verwendet, um bestimmte, über den Inhalt des Ausgesprochenen hinausgehende kommunikative Ziele verfolgen zu können. Dabei werden zwar Typisierungen vorgenommen, diese von den Kommunikationspartnern jedoch unter dem Vorzeichen des übergeordneten kommunikativen Ziels verstanden.

So werden nach Drescher<sup>74</sup> generalisierende Formen häufig verwendet, um den thematischen Fluß quasi "inhaltlich auszutrocknen" und dem Gespräch so eine abschließende Wendung zu geben. Besonders häufig sind hier Sprichwörter und Gemeinplätze anzutreffen.

Beim Entgegennehmen von Komplimenten bietet sich dagegen die Verallgemeinerung als gesichtswahrendes sprachliches Mittel an<sup>75</sup>. Schließlich stellt das Entgegennehmen von Komplimenten gerade für den, der auf das Kompliment reagieren soll, keine ungefährliche Sache dar. Eine Zurückweisung könnte den Spender des Kompliments verletzen, das Akzeptieren dagegen gerät in Konflikt mit der gesellschaftlichen Maxime, Eigenlob zu vermeiden. Mit der Formulierung etwa der Art *Aber ich bitte, das hätte doch jeder an meiner Stelle so gemacht!* dagegen umgeht der Sprecher die Konfliktsituation, indem er seine eigene Leistung bagatellisiert.

Entsprechend dienen Verallgemeinerungen aber auch dazu, das eigene Selbstbild, die eigenen Leistungen etc. nicht in zu schlechtem Licht erscheinen zu lassen und damit versteckte Kritik abzuwehren. Die generelle Formulierung läßt das eigene Verhalten als unvermeidlich erscheinen, denn schließlich "*hätte jeder in der Situation so gehandelt*". Häufig sind es Themen, die Intimes berühren, emotional beladen sind oder Tabus ansprechen<sup>76</sup>. Generalisierungen werden jedoch auch zum Zweck der Selbstdarstellung eingesetzt. Formulierungen der Art *wie man heute weiß* oder *wie das immer in solchen Ländern ist* dienen dem Sprecher, seine Weltkenntnis zur Schau zu stellen, und schaffen gleichzeitig Zeit für die Planung der nächsten Formulierung<sup>77</sup>.

Aufgrund dieser vielfältigen Funktionen generalisierender Formen ist es

<sup>74</sup>Drescher (1992), S.149ff.

<sup>75</sup>Vgl. ebd. S.157ff.

<sup>76</sup>Vgl. ebd. S.159f.

<sup>77</sup>Vgl. ebd. S.167.

also nicht angebracht, von ausdrucksseitigen Indizien auf feste Denkste-reotypen zu schließen.

Ohne Beachtung des Kontextes ist auch die Frage, ob eine Äußerung vorurteilsbeladenes Denken erkennen läßt, nicht zu beantworten. Der Satz *Sie ist Polin, aber doch sehr ordentlich* kann auch als Verteidigung auf eine vorhergehende Äußerung *Was, du läßt eine Polin in deinem Betrieb arbeiten? Du weißt doch, wie unzuverlässig die sind!* eingesetzt werden. Dem Sprecher ist allerdings vorzuwerfen, daß er sich gegen die offensichtliche Diskriminierung des Gesprächspartners nicht massiv zur Wehr gesetzt hat. Solche "Zivilcourage" ist häufig von bestimmten Rahmenbedingungen abhängig.

#### 1.4.2 Rahmenbedingungen für die Äußerung von Stereotypen

Wie bereits festgestellt, geht es beim Äußern von Stereotypen nicht immer darum, inhaltliche Aussagen zu machen, sondern oft steht die phatische Qualität im Vordergrund. Stereotypen dienen also auch dazu, Kontakt zu schaffen, zu trösten, zu überzeugen, aufzufordern etc.

Dies gilt sogar für das Aussprechen von vorurteilsbeladenen Stereotypen. Quasthoff weist auf einige Situationen hin, in denen Stereotypen sogar wider besseren Wissens geäußert werden:

*"Einmal wundert man sich im nachhinein oft, warum man in einer bestimmten Unterhaltung zahlreiche Stereotype unwidersprochen hingenommen hat, obwohl man doch im Grunde die vorgetragenen Meinungen keinesfalls teilt und darüber hinaus jede Form der stereotypen Verallgemeinerung verurteilt."*<sup>78</sup>

Der Grund für dieses Verhalten sei darin zu suchen, daß das Stereotyp in der betreffenden Situation keine referentielle, sondern lediglich eine beziehungsstiftende Bedeutung hatte. Der Kommunikationspartner tut dann also nichts anderes, als sich der Situation entsprechend zu verhalten. Und sollte er in diesem Falle doch der stereotypen Äußerung widersprechen, würde die Reaktion darauf

*"weniger ein Beharren auf den einmal geäußerten stereotypen Meinungen sein, sondern Erstaunen und Abwehr wegen des unpassenden Kommunikationsverhaltens."*<sup>79</sup>

<sup>78</sup>Quasthoff (1973), S.194

<sup>79</sup>Ebd. S.195.

Häufig werden soziale Stereotypen auch ausgesprochen, um der vermuteten Erwartungshaltung einer Gruppe zu entsprechen und so die Eingliederung in die Gruppe zu erreichen oder seine Position zu stärken. Der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit führt dann dazu, daß stereotype Überzeugungen, die von der Gruppe vertreten werden, kritiklos übernommen und sogar überspitzt formuliert werden.

Ähnliches spielt sich in komplementären Beziehungen ab, also solchen, die im Gegensatz zu symmetrischen Beziehungen durch die Ungleichheit der Kommunikationspartner bestimmt ist, z.B. das Verhältnis zwischen Chef und Angestelltem. Letzterer wird sich möglicherweise stereotype Meinungen seines Vorgesetzten zu eigen machen und wo auch immer lautstark anbringen, um so die Anerkennung des Chefs zu erringen, selbst wenn er dessen Ansichten selbst nicht teilt<sup>80</sup>.

Der Status der Kommunikationspartner spielt auch dann eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, wer Stereotypen möglichst gefahrlos äußern kann. Über Gebühr beanspruchte Generalisierung wird meines Erachtens häufig dann nicht als stereotype Rede diskreditiert, wenn demjenigen, der das Stereotyp geäußert hat, eine gewisse Kompetenz bezüglich seiner Aussagen zuerkannt wird. Jemand, der als "alter Italienkenner" bekannt ist, wird also gefahrloser (unwidersprochen) auch vorurteilsbeladene Stereotypen aussprechen als jemand, dem nur dürftige Italienkenntnisse bescheinigt werden. Dies führt in der Weitergabe von Stereotypen häufig dazu, daß sich der Sprecher z.B. in Formulierungen wie "*Das hab ich von Paul, und der muß es ja wissen*" explizit auf eine Autorität bezieht und damit seine Rede absichert.

Damit verbindet sich die Frage, was sich unter und in den Kommunikationspartnern abspielt, wenn soziale Stereotypen und insbesondere Vorurteile offen ausgesprochen werden.

Kirsten Nazarkiewicz (1994), eine Sozialwissenschaftlerin an der Universität Gießen, analysierte dazu Gruppengespräche, die im Rahmen einer Weiterbildungsmaßnahme der Deutschen Lufthansa zum Thema "Interkulturelle Kommunikation" aufgenommen und transkribiert wurden. Sie fand heraus, daß die Äußerung sozialer Stereotypen von einer Reihe sprachlicher Absicherungsmaßnahmen vorbereitet wird, da ihr Stellenwert als "ungehörige Rede" dem Sprecher vollkommen bewußt ist. Um

---

<sup>80</sup>Vgl. ebd. S.191.

sein Gesicht zu wahren, versucht er über viele Umwege, die Kommunikationspartner auf seine Seite zu ziehen und damit eine gemeinsame emotionale Basis zu schaffen. Als absichernde Maßnahmen gelten dabei

- a) abschwächende Formulierungen wie hedges (*irgendwo, vielleicht so'n bißchen*) und disclaimer (*Ohne jetzt irgendwie wertend zu sein*);
- b) Rückbezug auf eine Autorität (*Hab' ich irgendwo gelesen*) und
- c) der Rückgriff auf vorbereitende Schlüsselwörter — Nazarkiewicz nennt sie *Klischee-catchwords* —, die den Kontext für das Äußern der Vorurteile topisch und szenisch vorbereiten (z.B. Ausdrücke wie *Sportschuhe zum Rock, inşallah, McDonalds, Ellbogengesellschaft, Perfektionismus*), d.h. vor dem Äußern des jeweiligen Stereotyps stehen. "Catch-words" haben also bei Nazarkiewicz funktionalen Charakter, es sind Begriffe, die vorbereitend vor das eigentliche "Stereotyp" (in ihrem Sinne) gestellt werden, ohne daß man aber am "catch-word" selbst erkennen kann, welche Personengruppe gemeint ist. Meiner Meinung nach sind aber diese Schlüsselwörter, so wie sie von Nazarkiewicz vorgestellt werden, bereits Teil des jeweiligen Stereotyps und bereiten dieses nicht nur vor. Es sind Begriffe, die im Zusammenhang mit einer bestimmten Personengruppe sehr häufig geäußert werden und damit der unmittelbaren Identifizierung der anvisierten Personengruppe dienen, ohne daß diese explizit genannt wird. Der Reduktion der außersprachlichen Wirklichkeit, z.B. auf Attribute wie *Pluderhose, Papagalli* etc. folgt die Reduktion auf sprachlicher Ebene. Catch-words erfassen also die als besonders typisch erachteten Merkmale, von denen der Sprecher auch einen hohen Bekanntheitsgrad annimmt. In diesem Sinne möchte ich "catch-words" verstehen, ohne ihnen den funktionalen Charakter in Diskursen abzusprechen zu wollen.

Mit diesen Vorsichtsmaßnahmen signalisiert der Sprecher, daß er um die Einseitigkeit seiner Formulierung weiß. Dies hält ihn jedoch nicht davon ab, seine Meinung auch explizit kund zu tun, wenn er sich der Zustimmung — und oft der Empörung — der Gesprächspartner sicher sein kann. Das Aussprechen eines Vorurteils ist dabei regelmäßig von Lachen begleitet. Es

*„dient (...) dazu, Intimität zu heischen, die vor allem bei moralisch prekären Interaktionen wie z.B. dem Austausch von Obszönitäten o.a. sanktionierten Gesprächstypen (improper talk) bedeutsam ist. (...) Die Lachpartikel (...) sind eine motivierende Einladung an den Adressaten, ebenfalls moralisch ungescholten unmoralisch zu handeln.“<sup>81</sup>*

Eingebettet in die intime Interaktionsbasis wird dieser Einladung dann auch meistens gefolgt, und zwar so, daß nun gleich mehrere soziale Stereotypen hintereinander gefahrlos geäußert werden — gleichsam als ob die Sprecher einem Zwang zur Äußerung unterliegen.

Die von Nazarkiewicz vorgestellten Ergebnisse sollten meiner Meinung nach jedoch nicht für alle Situationen, in denen Stereotypen geäußert werden, verallgemeinert werden. Ohne empirische Belege anführen zu können, möchte ich zu bedenken geben, daß die Annahme bzw. Nichtannahme eines common sense als Voraussetzung für Absicherungsmaßnahmen von Sprecher zu Sprecher und auch je nach Situation divergieren kann. Geht der Sprecher nämlich von einem real gar nicht existierenden common sense aus, dann wird er auch keinen Wert auf eventuelle Absicherungen legen.

Verallgemeinerungsprozesse bei der sozialen Stereotypisierung können auf der Ausdrucksseite sichtbar werden. Dabei ist der jeweilige kommunikative Zweck der Generalisierung zu beachten. Oft geht es nicht darum, inhaltliche Aussagen zu treffen, sondern darum, das eigene Gesicht oder das des Gesprächspartners zu schonen, um kooperativen Anforderungen zu genügen oder sich ins rechte Licht zu setzen. Nicht jede Verallgemeinerung läßt auf ein Stereotyp im Sinne einer festen Einstellung schließen, sondern es handelt sich häufig um eine ad hoc eingesetzte Stereotypisierung, die von beiden Gesprächspartnern als solche erkannt und des übergeordneten Gesprächsziels wegen akzeptiert wird.

Die Äußerung negativ wertender Stereotypen gilt als ungehörige Rede und wird daher oft — zumindest dann, wenn der Sprecher nicht als Kenner der Situation gilt — von vielfältigen Absicherungsmaßnahmen flankiert. Diese dienen dazu, Intimität herzustellen und die Gesprächsteilnehmer zur Zustimmung zu bewegen.

---

<sup>81</sup>Nazarkiewicz (1994), S.48f.

Das Aussprechen von negativen Stereotypen dürfte sich damit wesentlich von der Äußerung wertneutraler sozialer oder sonstiger Stereotypen unterscheiden. Wie jedoch bereits an früherer Stelle angeführt, will der Sprecher damit häufig nicht seine Aussagen für alle Mitglieder der von ihm stereotypisierten Personengruppe gültig machen. Es geht ihm oft nur darum, von ihm wahrgenommene Auffälligkeiten zum Besten zu geben. Damit ist das Äußern von Stereotypen — wie Nazarkiewicz treffend bemerkt — auch Ausdruck von Kompetenz.

### Kurzes Zwischenresümee:

Die Sozialwissenschaften haben mit der Rekonstruktion der bei der sozialen Stereotypisierung ablaufenden psychischen Prozesse und neuerdings auch mit der Erforschung der pragmatischen Rahmenbedingungen eine wichtige Vorarbeit geleistet für das sprachwissenschaftliche Anliegen, Stereotypisierungen in der Sprache festzumachen. Rückblendend seien noch einmal die Erkenntnisse genannt, die als Ausgangspunkt und Grundlage der weiteren Überlegungen dienen:

1. Stereotypisierungen erfolgen durch Reduktion der Wirklichkeit, d.h. bestimmte Elemente werden selektiert und in Folge generalisiert. Wenn Stereotypisierung ein grundlegender Prozeß ist, der von Wahrnehmung und Erkenntnis nicht wegzudenken ist, so kann es sich nicht nur um einen auf Personen bezogenen Vorgang handeln, sondern um einen, der in der Wahrnehmung der gesamten außersprachlichen und sprachlichen Wirklichkeit eine Rolle spielt. Diese Ansicht soll im folgenden durch vielfältige Belege untermauert werden.
2. Inhaltliche Stereotypen sind häufig an sprachlichen Indikatoren für Generizität erkennbar, doch sind sie von diesen nicht zwingend ableitbar. Solche Indikatoren sind auch sprachwissenschaftlich insbesondere zur Erforschung stereotypischer Bedeutungsmuster von großem Interesse (vgl. dazu die Überlegungen der Stereotypensemantik unter 2.1.1).
3. Der Selektionsbegriff führt zur Überlegung, wie es dazu kommen kann, daß bestimmte Elemente bevorzugt wahrgenommen werden. Welchen Gesetzmäßigkeiten folgt demnach die menschliche Kogni-

tion? Welche Elemente sind besonders prädestiniert, wahrgenommen zu werden? Diese Frage wurde insbesondere im Rahmen der Prototypentheorie aufgegriffen (vgl. 2.1.2)

4. Generalisierung bedeutet zunächst, daß das selektierte Element, also eine bestimmte Eigenschaft, ein Merkmal o.ä. für jeden Vertreter einer Kategorie gültig gemacht und damit die Häufigkeit des Elements in der Kategorie festgeschrieben wird. Generalisierung heißt aber auch, daß bestimmte sprachliche Elemente besonders häufig verwendet werden. Es ist zu untersuchen, in welchem Verhältnis die Häufigkeit bestimmter sprachlicher Elemente zur außersprachlichen Wirklichkeitsreduktion steht, und welche Varianten des Stereotyps davon ausgehend zu unterscheiden sind. Konkret: Sind alle Stereotypen Folge einer außersprachlichen Reduktion?
5. Wenn Sprache an sich stereotyp gebraucht werden kann, z.B. wenn man in bezug auf eine bestimmte Personengruppe wiederholt bestimmte Begriffe verwendet, so ist zu überlegen, auf welchen Sprachebenen oder in welchen Verwendungszusammenhängen dies noch vorkommt (vgl. 2.2).



## Kapitel 2

# Stereotypen in der Betrachtungsweise linguistischer Disziplinen

### 2.1 Prototypentheorie und Stereotypensemantik

#### 2.1.1 Der Stereotypbegriff bei Putnam

Was ist die Bedeutung von "Bedeutung"? Mit dieser Frage führt Putnam die Diskussion um die Inhaltsseite von Wörtern bzw. Ausdrücken fort. Nach der Zeichenkonzeption de Saussures sind Inhalts- und Ausdrucksseite sprachlicher Zeichen untrennbar miteinander verbunden. Die Inhalte stellen die Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke dar<sup>1</sup>. Die Bedeutung eines Ausdrucks ist der klassischen Merkmalshypothese zufolge keine ganzheitliche Einheit, sondern setzt sich aus elementaren Bestandteilen, den semantischen Merkmalen zusammen. Oft ist es jedoch einfacher, statt Merkmalen Beispiele anzugeben, d.h. Unterkategorien oder Kohyponyme. So könnte man also die Bedeutung von "Tier" erklären, indem man einzelne Tierarten aufzählt. Oder man versucht, das Wort anderweitig zu paraphrasieren, z.B. "Metzgerei" mit "Ein Laden, wo man in erster Linie Fleisch und Wurst einkaufen kann".

Putnam (1976) wies auf Probleme bei der Bestimmung von Bedeutungen über Extensionen (also Kohyponyme) oder Intensionen hin.

Da die Wahrnehmung unserer Umwelt durch universale Prinzipien unseres Geistes determiniert ist<sup>2</sup>, sei es auch nicht möglich, die "wahre" Natur der Dinge zu erkennen. Nach Putnam hat die Extension nichts mit dem psychischen Zustand des Betrachters, d.h. mit seinem Verständnis des

<sup>1</sup>Vgl. Schwarz/Chur (1993) S.22.

<sup>2</sup>Zur Frage der Universalität vgl. auch Schwarz/Chur (1993), S.64f.

jeweiligen Gegenstandes zu tun. Dies könne u.a. daran liegen, daß man die Bestandteile der Dinge wie z.B. die chemische Zusammensetzung von Mineralien äußerlich nicht erkennen kann.

Sicherlich sei, so Putnam<sup>3</sup>, menscheitsgeschichtlich gesehen bis vor kurzer Zeit, nicht bekannt gewesen, daß "Jade" für zwei verschiedene Materialien stehe, nämlich "Jadeit" (zusammengesetzt aus Aluminium und Natrium) und "Nephrit" (aus den Bestandteilen Kalzium, Magnesium und Eisen). Beide Mineralien zeigten jedoch die gleichen charakteristischen Materialeigenschaften. Nehmen wir an, daß diese Materialien auch gleich aussehen, so wird es für den Laien weder möglich sein, die "wahren" Merkmale der Dinge anzugeben noch einen Unterschied zwischen den Mineralien zu erkennen.

Häufig seien zwar Unterschiede zwischen den Dingen wahrnehmbar, dies schließe aber Verwechslungen nicht aus. So verlange z.B. die deutsche Sprachgemeinschaft, Tiger und Leoparden (die es bei uns nicht gibt) auseinanderhalten zu können, nicht aber im selben Maße Buchen und Ulmen (die wir eigentlich kennen müßten)<sup>4</sup>. Wie hoch das erforderliche Mindestmaß an Kompetenz ist, hängt entscheidend von der Kultur und vom Gegenstand ab.

Normalerweise genügt ein mehr oder weniger stereotypes Wissen von den Dingen der uns umgebenden Welt, wobei die Unterscheidungsmerkmale äußerlich wahrnehmbar sein können oder nicht.

Dabei versteht Putnam unter einem Stereotyp

*"eine standardisierte Beschreibung, bestehend aus Eigenschaften, die für die fragliche natürliche Art charakteristisch (...) sind"*<sup>5</sup>.

Das Stereotyp umfaßt nur das landläufige Wissen um die Dinge, nicht jedoch Expertenwissen. Zum Stereotyp gehört also z.B. nicht das Wissen, welchen genetischen Code eine Zitrone hat. Stereotypen können daher inhaltsarm sein und im Extremfall nur aus einem semantischen Merkmal bestehen. Um in einer Sprachgemeinschaft erfolgreich miteinander kommunizieren zu können, müssen aber die Stereotypen der Sprachteilnehmer bis zu einem gewissen Grad übereinstimmen. Dazu ist kein völlig korrektes Wissen um die Dinge erforderlich. Wollte man z.B. jemandem

<sup>3</sup>Vgl. Putnam <sup>2</sup>(1990), S.56.

<sup>4</sup>Vgl. ebd. S.66.

<sup>5</sup>Ebd. S.41.

bescheinigen, er kenne die Bedeutung von "Tiger", so müsse er das Merkmal des "Gestreiftseins" anführen, obwohl nicht jeder Tiger notwendig gestreift ist<sup>6</sup>.

Die Meinung über die Dinge könne sogar, und damit knüpft Putnam an den sozialwissenschaftlichen Stereotypenbegriff an, "übelmeinend und möglicherweise völlig aus der Luft gegriffen sein."<sup>7</sup> Dies sei aber nicht der Regelfall:

*"Die meisten Stereotypen fangen (...) Eigenschaften paradigmatischer Elemente der jeweiligen Klasse ein."<sup>8</sup>*

Was aber ist, wenn es sich dabei um Eigenschaften handelt, die allen Elementen desselben Paradigmas (dazu gehörten dann z.B. schwarzgestreifte rotbraune und weiße Tiger sowie völlig weiße Tiger) eigen sind?

Putnam unterscheidet hier zwischen dem Stereotyp einer Sache und dem semantischen Marker dieser Sache. Bei letzteren handelt es sich, grob gesagt, um unentbehrliche, also obligatorische "Kriterien" des Stereotyps. So könnte man das Stereotyp "Tiger" mit folgenden "Kriterien" beschreiben: "Tier", "Katze", "groß", "gestreift". Während — so Putnam — die Vorstellung schwierig sei, ein Tiger sei kein Tier, bereite es keine große Mühe, sich vorzustellen, bestimmte Tiger seien nicht gestreift<sup>9</sup>. Wörter wie "Tier, Lebewesen, Artefakt, Wochentag" oder "Zeitdauer" seien also zentraler als andere und dienten als "Kategorialindikatoren". Beide, also Stereotyp und semantischer Marker, bilden zusammen die "Intension"<sup>10</sup>, d.h. bei Putnam den "individuellen Begriff".

Mit dem "semantischen Marker" aber verläßt Putnam seine fiktiven Welten, die aufgrund der Existenz anderer, unserer Wahrnehmung nicht zugänglicher Strukturen (Tiger bestehen dann z.B. aus Silikon<sup>11</sup>) un-

<sup>6</sup>Von den noch etwa 4000 Exemplaren des indischen Tigers besitzen manche statt dem rotbraunen Fell mit schwarzen Querstreifen ein weißes Fell mit schwarzen Querstreifen. Äußerst selten sind ganz weiße Tiger. Die weiße Farbe beruht auf einem Fehler in der Erbinformation mit der Folge, daß die Synthese von Farbstoffen weitgehend blockiert ist. Bei Albino-Tigern (ebenso wie beim weißen Pfau, Elefanten, Löwen, Alligator etc.) ist die Pigmentsynthese total ausgefallen, vgl. entsprechende Fotoaufnahmen in der Freizeit-Revue Nr.50, Dezember 1995.

<sup>7</sup>Putnam <sup>2</sup>(1990), S.68.

<sup>8</sup>Ebd. S.69.

<sup>9</sup>Vgl. ebd. S.91.

<sup>10</sup>Hier nicht gleichzusetzen mit "Bedeutung" im Putnamschen Sinne. Diese umfaßt nach Putnam zusätzlich die Extension und syntaktische Marker!

<sup>11</sup>Vgl. Putnam <sup>2</sup>(1990), S.53.

ser Wissen (Tiger sind Lebewesen) grundsätzlich zu Stereotypen machen müßten.

Seine Ausführungen münden in einen erkenntnistheoretischen Ansatz, welcher Stereotypizität, zumindest was die semantischen Marker betrifft, von unserer Erfahrung abhängig macht. Andere bevorzugt genannte Merkmale wie "gestreift" dagegen bilden das Stereotyp, da neben ihnen paradigmatische Alternativen ("weiß") existieren. Ob also eine Meinung, die in einer Sprachgemeinschaft von allen geteilt wird, ein Stereotyp darstellt, ist jeweils neu zu entscheiden und von sinnvoll vorstellbaren Alternativen abhängig zu machen. Damit ist Putnams Ansicht, daß die das Stereotyp formierenden Informationen "*möglicherweise unzutreffende Meinungen*"<sup>12</sup> bzw. "*nicht unbedingt richtig*"<sup>13</sup> sind, neu zu überdenken. Ich behaupte, daß sie nicht korrekt sein dürfen, wenn Putnams Aussparung unentbehrlicher, ja geradezu obligatorischer Merkmale aus dem Stereotyp weiterhin seine Gültigkeit besitzen soll. Ich kann mir keinen Sachverhalt vorstellen, wo Merkmale zwar relativierende Alternativen ausschließen, aber dennoch nicht obligatorisch sind und umgekehrt. Das, was die meisten Menschen einer bestimmten Gruppe oder eine Einzelperson über einen Sachverhalt x sagen würden, kann daher nur dann als Stereotyp bezeichnet werden, wenn die jeweilige Meinung bezüglich x durch mindestens eine Gegenansicht relativiert werden könnte. Je mehr Gegenansichten angeführt werden können, desto dünner wird die Datenbasis des Stereotyps und umso stärker das Stereotyp selbst.

Entsprechend werden obligatorische, nicht-revidierbare Merkmale in Putnams Bedeutungsbeschreibung auch nicht dem Stereotyp zugeordnet. Die Bedeutungsbeschreibung für "Wasser" sieht dann beispielsweise etwa so aus<sup>14</sup>:

*syntaktische Marker*: Kontinuativum, konkret,

*semantische Marker*: natürliche Art, Flüssigkeit,

*Stereotyp*: farblos, durchsichtig, ohne Geschmack, durstlöschend etc.,

*Extension*: H<sub>2</sub>O (mit oder ohne Beimengungen)<sup>15</sup>.

Die logische Folgerung ist, obgleich von Putnam nicht direkt angespro-

<sup>12</sup>Ebd. S.68.

<sup>13</sup>Ebd. S.69.

<sup>14</sup>Ebd. S.94.

<sup>15</sup>Dies ist meiner Meinung ein obligatorisches Merkmal. Zur Extension gehört vielmehr Flußwasser, Seewasser etc.

chen, daß Stereotypen an Reduktion und Generalisierung geknüpft sind. Dabei ist der Begriff "Generalisierung", ebenso wie in den Sozialwissenschaften, in zweifacher Hinsicht zu verstehen:

1. Ein Stereotyp ist das, was man landläufig, also gemeinhin von einer Sache weiß. Mit Generalisierung ist hier gemeint, daß eine bestimmte Eigenschaft über eine Sache innerhalb einer Sprachgemeinschaft auffallend häufig genannt wird, obwohl man zum bezeichneten Sachverhalt auch Anderes anführen könnte ("Die meisten Leute sagen über x, daß y").
2. Ein Stereotyp kann eine inhaltliche Generalisierung aufweisen, d.h. eine bestimmte Eigenschaft wird für alle Vertreter einer Kategorie gültig gemacht, z.B. das Gestreiftsein für alle Tiger ("Für alle (und nicht nur für einige) x gilt die Eigenschaft y").

Neu bzw. im Vergleich deutlicher ausgesprochen ist der Gedanke, daß der Grad der Stereotypizität u.a. vom Detailwissen abhängt, das die jeweilige Sprachgemeinschaft fordert, und daß Stereotypizität an die Vorstellung von "besseren" und "schlechteren" Vertretern einer Kategorie gebunden ist.

Putnam macht allerdings nicht deutlich, wie solche Einschätzungen zustandekommen. Diese mentale Prozedur wird ein zentraler Untersuchungsgegenstand der Prototypentheorie.

## 2.1.2 Das Stereotyp in der Prototypensemantik

Die Prototypensemantik greift die Beobachtung auf, daß verschiedene Vertreter oder Merkmale einer Kategorie als mehr oder weniger typisch empfunden werden. Daraus leitet sie ihre Annahmen bezüglich Kategorisierungsvorgängen und der inneren Struktur von Kategorien ab. Aufbauend auf Erkenntnissen der Standardversion und der erweiterten Version versucht die Stereotypensemantik, die Bedeutung von Dingen in Abgrenzung zur herkömmlichen Merkmalssemantik neu zu bestimmen.

### 2.1.2.1 Standardversion

In den ersten Arbeiten Roschs — Kleiber spricht hier von der "Standardversion" der Prototypensemantik — bezeichnet der Begriff *Prototyp*

das beste Exemplar oder Beispiel, den besten Vertreter oder ein zentrales Element einer Kategorie<sup>16</sup>. Befragungen zufolge stelle z.B. der Apfel das beste Exemplar für die Kategorie "Obst" dar<sup>17</sup> oder der Spatz das beste Beispiel für "Vogel", während sich z.B. die Olive als weniger repräsentativ für "Obst" oder der Pinguin weniger typisch für die Kategorie "Vogel" erwies. Die Zuweisung zu einer Kategorie erfolgt demnach nicht (wie in der Merkmalssemantik) nach dem Alles-oder-Nichts - Prinzip, sondern nach graduellen Abstufungen. Exemplare mit niedrigem Repräsentativitätsgrad wie z.B. die Olive oder der Pinguin befinden sich damit am Rande der betreffenden Kategorie, während z.B. der Apfel oder der Spatz im Zentrum einer Kategorie stehen. Diese Annahme wird — wie später noch ausführlicher zu zeigen ist — durch empirische Untersuchungen untermauert und zeigt sich auch in der Verwendung sogenannter "linguistischer Hecken"<sup>18</sup>:

*Der Pinguin ist eigentlich ein Vogel.*  
\**Der Spatz ist eigentlich ein Vogel.*

Der Prototyp ist selbst kein Wort oder Begriff. Wie Kleiber richtig bemerkt, kann man schlecht sagen, daß die Bedeutung von "Vogel" gleichsam "Spatz" oder "Adler" sei<sup>19</sup>. Der Prototyp ist nach Kleiber eher ein psychologischer Gegenstand, ein Prozeß oder eine abstrakte Entität. Dem Prototyp als Bewußtseinsinhalt (Schema, kognitives Bild etc.) entspricht das Stereotyp auf der begrifflichen Ebene<sup>20</sup>.

Zunächst verstand man unter einem Prototypen ein konkretes Exemplar auf der referentiellen Ebene in dem Sinne, daß man mit der Bemerkung "*Dies ist der Prototyp eines Vogels*" auf einen Spatz zeigen könne. Da jedoch auch Fälle denkbar sind, in denen man kein konkretes Exemplar zeigen kann, etwa wenn man den Prototyp von "Freiheit" herausfinden wollte, verlagerte sich die Begrifflichkeit des Prototypen von einem konkreten Vertreter einer Kategorie hin zur psychischen Repräsentation bzw. kognitiven Vorstellung dieses Gegenstandes. Dem Prototyp als Bewußt-

<sup>16</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.31.

<sup>17</sup>Dieses Ergebnis käme heraus, wenn man z.B. nach einer typischen Obstsorte oder einem typischen Vogel fragt. In unserer Vorstellung aber existiert z.B. vom Apfel selbst wieder eine prototypische Variante aus der Kategorie "Apfel".

<sup>18</sup>Vgl. Eckes (1991), S.28.

<sup>19</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.40.

<sup>20</sup>Vgl. ebd. S.41.

seinsinhalt (Schema, kognitives Bild etc.) stellt Schwarze<sup>21</sup> das Stereotyp als begriffliche Entsprechung an die Seite. Doch ist "Stereotyp" nicht einfach eine andere Bezeichnung für "Begriff".

Ein Begriff kann extensional durch Aufzählen der Objekte, die unter einen bestimmten Begriff fallen, und intensional durch Angabe ihrer als spezifisch erachteten Merkmale definiert werden<sup>22</sup>. Der Begriff "Vogel" kann damit auch durch Aufzählen aller Vogelarten "erklärt" werden. Das Stereotyp von "Vogel" hingegen ist nicht dadurch anzugeben, daß man verschiedene Vögel aufzählt, es ist also nicht gleichzusetzen mit der Extension.

Es ist aber auch nicht mit einem besonders guten Vertreter aus der Extensionsebene gleichzusetzen. So kann ich nicht auf einen Spatz zeigen und dazu sagen, es handle sich hier um das Stereotyp eines Vogels.

Da ein Begriff (oder eine Bedeutung) aber auch durch die Angabe seiner spezifischen Merkmale umschrieben werden kann, könnte man sich fragen, ob das Stereotyp dann nicht gleichzusetzen wäre mit der Intension. Was z.B. ist die Intension von "Stuhl" und was ist das Stereotyp von "Stuhl"? Sehen wir einmal ab von Putnams Vorstellung von Intension, die seiner Meinung nach so etwas wie den individuellen Begriff eines Sprechers beschreibt, und stellen uns Intension als gemeinsames Wissen bezüglich der Merkmale von Dingen, Sachverhalten etc. einer Sprachgemeinschaft vor. Die Intension von "Stuhl" wird demnach alle Merkmale der zur Kategorie "Stuhl" gehörigen Vertreter beinhalten, wie beispielsweise auch Merkmale des Hockers (z.B. keine Rückenlehne), des "stuhlbeinlosen" Puffs, oder gar die Merkmale einer Holzkiste.

Nicht so das Stereotyp von "Stuhl". Hier werden nur die Merkmale zu finden sind, die als typische Merkmale eines Stuhls gelten, wie "4 Stuhlbeine", "Rückenlehne", "kein dickes Polster", "ist zum Sitzen da" etc.

Die Unterscheidung zwischen einem Prototyp als Bewußtseinsinhalt auf der einen Seite und einem Stereotyp als prototypischer Begriffskomponente auf der anderen Seite ermöglicht es, Fälle zu erklären, in denen ein Sprecher zwar über ein Stereotyp von einer Sache verfügt, indem

<sup>21</sup>Vgl. Schwarze (1982), S.3.

<sup>22</sup>Vgl. Bußmann (1983), S.64. Bisweilen wird "Begriff" mit "Konzept" und damit mit einer mentalen Wissenseinheit gleichgesetzt. Dabei wird nicht berücksichtigt, daß nicht jedem gedanklichen Konzept ein Ausdruck zugeordnet werden kann, daß es also Konzepte gibt, für die wir kein Wort finden.

er entsprechende Merkmale, Eigenschaften etc. angibt, gleichzeitig aber kein bestes Exemplar, also keinen Prototyp nennen kann<sup>23</sup>. Andersherum scheint es aber auch manchmal leichter zu sein, sich prototypische Vertreter, z.B. eine prototypische Erdbeere, vorzustellen, als die entsprechenden Eigenschaften versprachlichen zu können<sup>24</sup>.

Die Überlegung, wie es zur mentalen Repräsentation eines Prototyps überhaupt kommen kann, wird in der Standardtheorie außer acht gelassen. Die Vorstellung eines Prototyps, der sozusagen als Maßstab für die Zugehörigkeit von Objekten zu "seiner" Kategorie dient, wird als gegeben vorausgesetzt. Ob ein weiteres Objekt dann zur Kategorie Y gehört, wird ganz einfach durch den Vergleich mit dem Prototypen entschieden.

Der Zentralität des Prototypen entspricht folgendes Schema<sup>25</sup>:

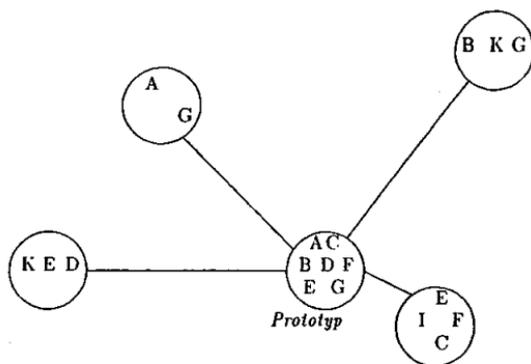


Abbildung 3: Der Prototyp als bestes Exemplar

<sup>23</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.41.

<sup>24</sup>Auf der anderen Seite — soviel sei vorweggenommen — läßt sich die Unterscheidung zwischen Prototyp als "bestes Exemplar" und Stereotyp nicht durchwegs halten, nämlich da, wo es um prototypische sprachliche Phänomene geht, z.B. um stereotype Elemente in der Jugendsprache, stereotype Varianten bei Phrasen oder stereotype Merkmale von Lernerregistern. Je weiter das als prototypisch zu Beurteilende von der außersprachlichen Wirklichkeit abrückt bzw. selbst nur noch sprachlich (und nicht etwa durch Schemata, Bilder etc.) vorstellbar ist, desto mehr decken sich die Begriffe "Prototyp" und "Stereotyp", es sei denn, man faßt den Prototypen nicht als "bestes Exemplar", sondern als Muster oder Vorlage für weitere Verwendungen auf (vgl.2.2.1.1).

<sup>25</sup>In leichter Abänderung der schematischen Abbildung in Kleiber (1993), S.115.

Ob also ein Element *a* zur Kategorie *Y* gehört, wird dadurch entschieden, ob *a* eine Eigenschaft besitzt, die auch beim Prototyp dieser Kategorie vorzufinden ist. Die Vertreter der Kategorie verfügen damit nicht durchgängig über gemeinsame Merkmale, sondern werden über eine Familienähnlichkeit zusammengehalten<sup>26</sup>.

Der Begriff der "Familienähnlichkeit" ist auf Wittgenstein (1953) zurückzuführen, der die Frage zu beantworten suchte, in welcher Relation die Vertreter einer Kategorie zueinander stehen. Wittgenstein nahm an, daß die Vertreter einer Kategorie durch eine "Familienähnlichkeit" miteinander verbunden sind, d.h. über eine Struktur der Form AB, BC, CD, DE, bei der jede Einheit mindestens eine Eigenschaft mit einer anderen gemeinsam hat, ohne daß alle Elemente über eine allen gemeinsame Eigenschaft verfügen müssen<sup>27</sup>.

Daß es Wittgenstein offensichtlich mehr um die Konzeption der Kettenform AB, BC, CD ... ging und nicht so sehr um ein zentrales Element wie in der Standardtheorie vorgesehen, wird auch aus seinen Überlegungen zum Spielbegriff deutlich. Er nahm an, daß es sich beim "Spiel" nicht um eine klar umgrenzte, eindeutig zu beschreibende Einheit handle. Es sei schwer, Merkmale zu finden<sup>28</sup>, die allen gemeinsam seien, doch könne man Ähnlichkeiten, Verwandtschaften entdecken<sup>29</sup>. So sei keines der Kriterien "Regeln", "Erholung und Entspannung", "bestimmte Grenzen von Raum und Zeit", "Gewinn" oder "Verlust" gleichzeitig bei allen Spielen anzutreffen:

*"Die Spielmerkmale hängen vielmehr wie in einem Knäuel zusammen, ohne daß einer der Fäden sich durch das ganze Knäuel erstreckt."*<sup>30</sup>

Mit dem Begriff der Familienähnlichkeit sind einige Konsequenzen verbunden, die zur sogenannten "erweiterten Version" der Prototypentheorie führen.

<sup>26</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.33.

<sup>27</sup>Vgl. ebd. S.36.

<sup>28</sup>Tatsächlich wurde dieser Versuch von Wittgenstein auch nicht ernsthaft unternommen. Auch Beerling (1980:174) und Wierzbicka (1990:357) vermuten, daß einige Merkmale des Spiels sicher zentraler seien als andere. Wittgenstein sei daher zu Unrecht zum Schluß gekommen, daß Spielen nichts Bestimmtes gemeinsam sei.

<sup>29</sup>Vgl. Schwarz/Chur (1993), S.47.

<sup>30</sup>Beerling (1980), S.169.

### 2.1.2.2 Erweiterte Version

Die innere Struktur der Familienähnlichkeit impliziert im Grunde keinen zentralen Prototypen. Daraus folgt, daß eine Kategorie

- a) mehrere Prototypen aufweisen kann oder
- b) keinen Prototyp besitzt (Was ist z.B. der Prototyp von "Spiel"?).

Die Zuweisung von Elementen zu einer Kategorie kommt dann nicht durch einen Vergleich mit dem Prototypen, sondern durch Assoziationsbeziehungen zwischen den Referenten zustande, wie folgendes Schema<sup>31</sup> veranschaulicht:

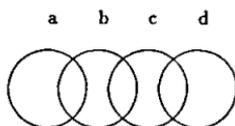


Abbildung 4: Der Prototyp als Bezugspunkt der Familienähnlichkeit

So wird in der erweiterten Version der Prototypentheorie<sup>32</sup> nicht mehr von einem Prototypen als zentralem Bezugspunkt ausgegangen, sondern von prototypischen Effekten:

*“Wir haben uns weit von der Anfangsversion entfernt, bei der der Prototyp mit dem besten Exemplar einer Kategorie gleichgesetzt wurde. Es ist durchaus möglich, daß es kein Exemplar gibt, das ihm entspricht.”<sup>33</sup>*

Problematisch bleibt der Status der Familienähnlichkeit. Gibt man nämlich die Annahme auf, daß es — und diese Möglichkeit ist mit der Familienähnlichkeit gegeben — keine Elemente gibt, die allen gemeinsam sind, so kann für viele Objekte nicht mehr erklärt werden, warum die einen noch zur Kategorie gehören und die anderen nicht. Ganz offensichtlich

<sup>31</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.118.

<sup>32</sup>Vgl. ebd. S.113ff.

<sup>33</sup>Ebda. S.43.

würde aber niemand in Zweifel ziehen, daß z.B. ein Pinguin zur Kategorie der Vögel gehört und daß dies für die Robbe nicht gilt<sup>34</sup>. Das Paradigma (z.B. die Merkmale, die man braucht, um einen Vogel als "Vogel" zu bezeichnen), das notwendig ist, um überhaupt von einem Stereotyp sprechen zu können, wird durch die Vorstellung der Familienähnlichkeit in seinem Zustandekommen nicht erklärt, sondern als gegeben vorausgesetzt. In dieser Hinsicht trägt die Vorstellung der Familienähnlichkeit zum Stereotypenbegriff nichts bei.

Soweit obligatorische Elemente für das Zustandekommen der Kategorien zugestanden werden, und zwar in dem Sinne, daß bestimmte Merkmale für alle Vertreter der Kategorie obligatorisch sind (*Es gibt wenige Elemente, die allen Einheiten gemeinsam sind*)<sup>35</sup>, werden sie nicht klar von den fakultativen Elementen getrennt. Während Putnam obligatorische Eigenschaften (semantische Marker) explizit vom eigentlichen Stereotyp aussonderte, können sie nun Bestandteile des Stereotyps bzw. Prototyps sein. G. Lakoff (1986, 1987) kritisiert zu Recht diese Vermischung und unterscheidet daher wieder zwischen obligatorischen Zugehörigkeitskriterien und typischen Eigenschaften, die nur "normalerweise" für die Kategorie gelten<sup>36</sup>.

Die Prototypentheorie versteht unter einem Stereotyp das begriffliche Pendant zum Prototypen. Während die Standardversion von einem zentralen Prototypen ausgeht, der die Kategorisierung steuert, nimmt die erweiterte Version prototypische Effekte an, die auf die Struktur der Familienähnlichkeit zurückzuführen sind. Da die Familienähnlichkeit jedoch auch auf obligatorischen Elementen basieren kann und damit prototypische Effekte auch

<sup>34</sup>Allerdings scheint es tatsächlich Fälle zu geben, wo die Entscheidung nur subjektiv ausfallen kann. Cruse (1990:386f) beschreibt hier unter Hinweis auf die "fuzzy set theory" von Zadeh (1965) den Fall, daß jemand durch ein kleines Fenster in ein Haus einsteigen möchte, aber aufgrund seiner zu breiten Taille steckenbleibt. Es ist nun nicht mehr genau zu entscheiden, ob sich diese Person in diesem Fall mehr drinnen oder draußen befindet. Man kann höchstens feststellen, daß sie sich vielleicht mehr drinnen befindet als jemand, der nur bis zu den Schultern im Fenster steckt.

<sup>35</sup>"Obligatorisch" könnte man auch so auffassen, daß ein Gegenstand, um zu einer Kategorie zu gehören, mindestens ein zentrales Merkmal obligatorisch aufweisen muß, das in der Kategorie häufig vorzufinden ist. Diese Auffassung entspräche der Standardtheorie.

<sup>36</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.105. Nach Cruse (1990:392) dagegen besteht die Unterscheidung bei Lakoff nicht in "obligatorisch" vs. "typisch", sondern zwischen "prototypisch" und "typisch".

durch obligatorische Elemente hervorgerufen werden können, ergibt sich ein entscheidender Unterschied zum Stereotypenbegriff der Sozialwissenschaften: ein Stereotyp kann auch etwas sein, was sich in unserer "Wirklichkeit" nicht widerlegen läßt.

### 2.1.3 Das "Häufigkeitspostulat" der Prototypensemantik

Auch in der Prototypensemantik wird letztlich der Aspekt des Obligatorischen im Hinblick auf den Stereotypenbegriff fallengelassen. Kleiber schlägt vor, typische Eigenschaften folgendermaßen zu charakterisieren: Sie müssen

- (i) "einen hohen Gültigkeitsgrad in bezug auf die betreffende Kategorie aufweisen (d.h. für alle oder nahezu alle Vertreter der Kategorie gelten) (meine Hervorhebung)."  
 (ii) "Es muß Anlaß zu der Annahme bestehen, daß sie von (fast) jedem Sprecher als solche anerkannt werden."<sup>37</sup>

Nach Bestimmung (i) kann man also nur dann von "typisch" bzw. "prototypisch" sprechen, wenn das entsprechende Merkmal in der Realität möglichst häufig vorzufinden ist. Man beachte, daß hier nicht das subjektive Häufigkeitsempfinden gemeint ist, sondern das, was objektiv an den Dingen selbst als häufiges Element festgestellt werden kann.

Diese Festlegung entspricht zwar dem üblichen Sprachgebrauch, der unter "Typischem" das für eine Kategorie bzw. Person Charakteristische versteht, doch muß das, was als typisch erachtet wird, nicht tatsächlich den realen (nachprüfbaren) Gegebenheiten entsprechen. Solange Merkmale nur für typisch gehalten werden, auch wenn sie durch viele Gegenbeispiele widerlegt werden könnten, kann das Ergebnis ein ziemlich realitätsferner Prototyp sein. Dagegen spricht auch die Tatsache nicht, daß, wie später zu zeigen ist, bestimmte Wahrnehmungsgesetzmäßigkeiten zu weitgehenden Übereinstimmungen und Urteilen innerhalb von Personengruppen führen können. Diese können schlichtweg "falsch" sein.

Versteht man den Prototypen also nur idealerweise als ein mentales Konstrukt, das charakteristische Züge seiner Kategorie repräsentiert, so werden dann solche Prototypen bzw. Stereotypen ausgeklammert, die weit von der Realität entfernt sind und sich möglicherweise nur auf Einzelwahrnehmungen stützen, die nicht als repräsentativ für das jeweilige Paradigma bezeichnet werden können.

<sup>37</sup>Kleiber (1993), S.85.

Anders gesagt: für die Stereotypensemantik wäre "Spatz" ein prototypischer Vogel, weil er nachprüfbar viele markante Merkmale aufweist, die für seine Kategorie als typisch erachtet werden, "schmutzig" für "Türke" dagegen wäre kein prototypisches Merkmal, weil eine Nachprüfung diese Ansicht widerlegen wird.

Damit orientiert sich der Prototyp bzw. das Stereotyp als mentales Konstrukt an der nachprüfbaren Wirklichkeit. Diese Einschränkung ist für den Stereotypenbegriff der Sozialwissenschaften nicht gegeben! Das Stereotyp ist und bleibt hier ein mentales Konstrukt, das der "Wirklichkeit" nicht entsprechen muß.

Prototypische Effekte werden damit in der Prototypensemantik nicht durch mehr oder weniger ungerechtfertigte paradigmatische Reduktionen bewirkt, sondern ausschließlich durch eine möglichst hohe Anzahl von bestimmten Eigenschaften. Eine Aussage wie *Die Italiener sind doch Machos* wäre demnach u.U. kein Stereotyp, weil diese Eigenschaft "objektiv" kaum für alle oder nahezu alle Vertreter der Kategorie gültig sein kann.

Auf der anderen Seite könnten auch obligatorische Merkmale Stereotypen sein, weil sie (i) bei allen Vertretern einer Kategorie zu finden sind und (ii) dies wahrscheinlich von jedem Sprecher bestätigt wird.

Wenn nur die Häufigkeit von Merkmalen bzw. ihrer Nennung das Urteil der Stereotypizität herbeiführen kann, so verweist dies auf einen Stereotypen- bzw. Generalisierungsbegriff, wie er bereits in den Sozialwissenschaften und bei Putnam auftaucht, nämlich Generalisierung im Sinne der häufigen Nennung einer Eigenschaft über eine Sache innerhalb einer Sprachgemeinschaft ("Die meisten Leute meinen x"). Hier bezieht sich der Begriff der paradigmatischen Reduktion nicht primär auf alternative, und zwar relativierende Ansichten über die Vertreter einer Kategorie, sondern auf die Tatsache, daß man über den betreffenden Sachverhalt noch mehr sagen könnte als es üblicherweise der Fall ist. Über Putnam hinausgehend gehörten dann auch obligatorische Eigenschaften zum Stereotyp — vorausgesetzt, sie werden oft genug genannt.

Dazu folgendes Beispiel:

Um das Stereotyp von "Hummel" zu finden, wird eine "repräsentative" Anzahl von Leuten befragt. Häufig genannt werden die Merkmale:

- a. sticht
- b. sticht nicht
- c. gelb-schwarz.
- d. Lebewesen
- e. Insekt

Weniger häufig bzw. vereinzelt genannt wird z.B.:

- g. schwarz

Werden nur häufig genannte Merkmale als Stereotypen verstanden, müßten die unter a. bis e. genannten Merkmale das Stereotyp bilden. Im Vergleich der beiden Versionen sind damit folgende Unterschiede festzustellen:

1. Der bisher vertretene Stereotypenbegriff sucht nach gegensätzlichen paradigmatischen Alternativen zu bestimmten Elementen bzw. Aussagen. Die Alternative zu einer Aussage x besteht hier in ihrer Relativierung. Wenn also jemand behauptet, daß Hummeln stechen, so ist dies anfechtbar, weil nicht alle Hummeln stechen (z.B. wenn sie keinen Stachel mehr besitzen) oder weil es überhaupt nicht stimmt, daß sie stechen (weil sie von Natur aus keinen Stachel besitzen<sup>38</sup>). Die mentale Reduktion besteht also darin, daß das Gegenteil eines Sachverhalts ausgeschlossen wird. Dies heißt natürlich nicht, daß nicht innerhalb einer Gesellschaft mehrere sich widersprechende Stereotypen nebenher existieren können, also daß z.B. die eine Hälfte überzeugt ist, daß Hummeln stechen, und die andere glaubt, daß sie nicht stechen. Doch können z.B. Aussagen wie "Tannen sind Nadelbäume" keine Stereotypen sein, weil es sich bei "Nadelbaum" in bezug auf "Tanne" um ein obligatorisches Merkmal handelt, das durch keine andere paradigmatische Alternative in Frage gestellt werden kann.

Auf der anderen Seite können auch sehr selten geäußerte Aussagen wie "Hummeln sind schwarz" Stereotypen sein, weil ihre Allgemeingültigkeit widerlegt werden kann.

2. Der zweite Stereotypenbegriff geht dann von einem Stereotyp aus, wenn ein Element häufiger genannt wird als ein anderes. Die Aus-

<sup>38</sup>Vgl. dazu Schwarze (1982), S.13.

sage "Hummeln stechen" kann demnach deshalb ein Stereotyp sein, weil alternative (!) Aussagen wie "Hummeln saugen Nektar" oder "schwarz" nicht so häufig genannt werden. Auch obligatorische Merkmale wie "Die Hummel ist ein Tier" oder sich widersprechende Aussagen könnten demnach ein Stereotyp bilden, wenn sie im Vergleich zu anderen Aussagen besonders häufig gewählt werden, theoretisch sogar von ein und derselben Person.

Auf der anderen Seite werden dann u.U. Aussagen, die offensichtlich zum Widerspruch herausfordern, deshalb nicht als Stereotypen behandelt, weil sie nur selten genannt werden. Das Stereotyp ist dieser Auffassung nach sozusagen eine Teilmenge dessen, was man über eine Sache sagen kann. Die Reduktion besteht darin, daß manche Charakterisierungen im Vergleich zu anderen nur selten gewählt werden.

Es sei hier deutlich darauf hingewiesen, daß auch hier Selektion, Reduktion und der Aspekt der Generalisierung eine wesentliche Rolle spielen. Doch sind die Begriffe hier anders zu verstehen.

Der Unterschied zwischen der "Häufigkeitsversion" der Prototypensemantik und dem bisherigen Ansatz z.B. der Sozialwissenschaften, den man als "Reduktionskonzept" bezeichnen könnte, wird in der Abbildung 5 (S.66) verdeutlicht.

Von einer Vielzahl von Aussagen zur Hummel werden (dies ist natürlich ein fiktives Beispiel) die Eigenschaften *stechen*, *stechen nicht*, *Lebewesen*, *gelb - schwarz* und *Insekt* am häufigsten (z.B. von 80% der Befragten<sup>39</sup>) genannt. Das Merkmal *schwarz* dagegen wird nur von wenigen Befragten angeführt. Nach der "Häufigkeitsversion" würde das Stereotyp von Hummel die am häufigsten genannten Merkmale beinhalten; *schwarz* dagegen wäre keine Stereotype. Nach der bisherigen Version dagegen ist *schwarz* eine Stereotype, weil es auch *gelb-schwarze* Hummeln gibt und umgekehrt, und *sticht* wäre eine Stereotype, weil auch das Merkmal *sticht nicht* bei Hummeln anzutreffen ist (und umgekehrt). Wichtig ist dabei, daß sich diese Feststellungen nicht an der Häufigkeit der Aussagen orientieren! Entsprechend sind dann *Insekt* und *Lebewesen* keine Stereotypen, da sie obligatorisch sind.

<sup>39</sup>Die Festlegung, was als "häufig" gilt, ist eines der Hauptprobleme des Vorgehens in der Prototypensemantik.

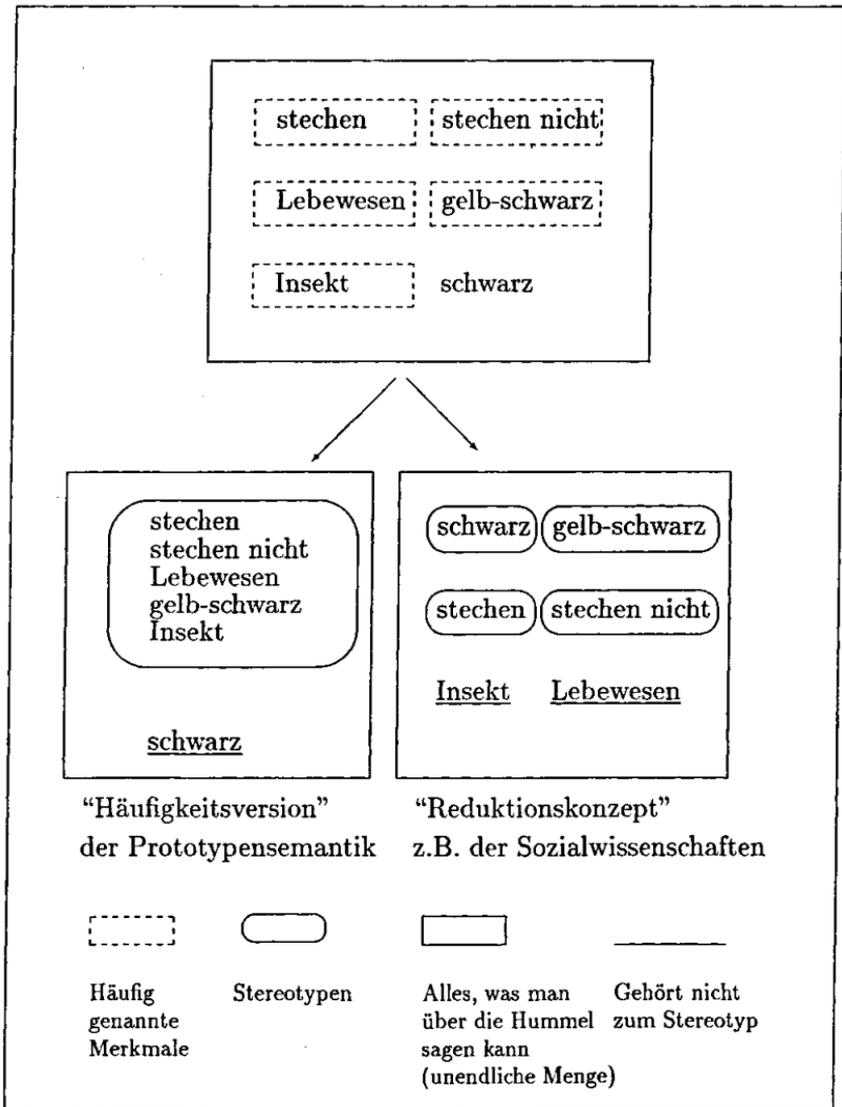


Abbildung 5: Häufigkeitsversion und Reduktionskonzept

Die "Häufigkeitsversion" ist dort sinnvoll anzuwenden, wo es um die Beschreibung der lexikalischen Bedeutung geht, da nun — im Gegensatz zur Merkmalssemantik — "volkstümliche" Elemente die Beschreibung bestimmen können. Es würde hier zu weit führen, jede sprachliche Einheit, die irgendwann irgendwo geäußert wird, zum Zweck der Bedeutungsbeschreibung auf eventuelle zugrundeliegende stereotype Aussagen hin zu untersuchen. Darin besteht nicht die Zielsetzung einer praktikablen Bedeutungsbeschreibung (z.B. für Lexika).

Zur Beantwortung der Frage, ob eine Äußerung eine stereotype Aussage beinhaltet, unabhängig davon, inwieweit sie die tatsächlichen Verhältnisse der "Wirklichkeit" widerspiegelt, ist der Ansatz der Prototypensemantik jedoch nicht geeignet.

Nehmen wir dazu noch einmal die Behauptung, daß *Italiener Machos sind*. Gemäß den beiden Stereotypenbegriffen könnten die Reaktionen des Gesprächspartners so aussehen:

- a) \* *Das ist doch eine Stereotype! Italiener sind nämlich außerdem auch ausgezeichnete Köche, braungebrannt und gute Europäer.*
- b) *Das ist doch eine Stereotype! Nicht alle Italiener sind Machos!*

Antwort a) ist unwahrscheinlich, solange die vorhergehende Äußerung als Stereotype explizit bewußt gemacht wird. Inhaltlich kohärent (ohne "nämlich") wäre sie nur, wenn der erste Satz weggelassen wird. Das Ergebnis (*Italiener sind Machos, braungebrannt, ausgezeichnete Köche und gute Europäer*) entspräche dann der "Häufigkeitsversion", vorausgesetzt, die genannten Eigenschaften würden auch sonst entweder von diesem Sprecher oder einer Gruppe häufig genannt.

Während die Häufigkeitsversion offensichtlich nicht geeignet ist, einzelne Aussagen auf ihre Stereotypizität hin zu prüfen, ist sie von großem Wert, wenn sich der stereotype Charakter des zu untersuchenden Gegenstands nicht inhaltlich manifestiert, d.h. keine stereotype Aussage getroffen wird. In diesem Fall, z.B. wenn ein Schüler die Satzanfänge stereotyp gestaltet, ist der Generalisierungsbegriff im Sinne "häufiger Nennung",

“häufigen Vorkommens” o.ä. unentbehrlich. Allerdings muß die Häufigkeitsversion dann weiter gefaßt werden, so daß Stereotypie nicht nur dann vorliegt, wenn möglichst viele Sprecher eine Eigenschaft einer spezifischen Sache nennen, sondern auch dann, wenn ein Begriff ganz einfach nur häufig gebraucht wird, und zwar unabhängig davon, ob das Stereotyp an eine Aussage über die außersprachliche Wirklichkeit geknüpft ist, und unabhängig auch davon, ob es sich um ein individuelles oder verbreitetes Stereotyp handelt.

Die Überlegungen zur Prototypensemantik haben unterschiedliche Auffassungen von Stereotypizität sichtbar werden lassen. Die Prototypensemantik geht von einem Häufigkeitspostulat aus, welches unter prototypischen bzw. stereotypischen Merkmalen diejenigen versteht, die innerhalb einer Kategorie besonders häufig vorkommen und besonders bevorzugt wahrgenommen werden. In der Kopplung dieser beiden Kriterien liegt der große Unterschied zur bisherigen Auffassung, nach der die Wahrnehmung von Typischem nicht zwingend an tatsächlich häufig vorkommenden Elementen festzumachen ist. Die Wahrnehmung von Typischem kann vielmehr auch vollkommen von der Realität abweichen. Die Prototypensemantik geht insofern also von einem “idealen” Prototyp aus.

Selektion, Reduktion und Generalisierung werden dabei auf das Verhältnis “häufig genannte Merkmale” vs. “Merkmale, die man noch nennen könnte” bezogen, wobei unter “Merkmalen” nur die verstanden werden, die nachprüfbar häufig vorkommen. Das Reduktionskonzept dagegen schließt auch solche Stereotypen mit ein, bei denen die häufig genannten Merkmale den Wirklichkeitsverhältnissen kaum oder gar nicht entsprechen. Das Häufigkeitskonzept ist jedoch in leicht modifizierter Art dann sinnvoll, wenn es nicht um stereotype Aussagen, sondern ausschließlich um stereotyp gebrauchte Sprache geht.

## 2.1.4 Stereotypen und andere gemeinsame Wissensbestände

### 2.1.4.1 Stereotyp, konversationelle Implikatur und Präsupposition

Wenn Stereotypen verbreitete und damit vorausgesetzte Wissenbestände sind, handelt es sich dann nur um eine neue Bezeichnung für die verschiedenen Arten von Inferenzen, die für das Gelingen der Kommunikation mitverantwortlich sind?

Ich denke hier sowohl an jene Inferenzen, die als Gegenstand der kon-

versationellen Implikatur im Grice'schen Sinne jenes Wissen umfassen, welches sich nicht explizit von der sprachlichen Oberfläche ableiten läßt, als auch an zeichengebundene Inferenzen, die als Präsuppositionen bezeichnet werden<sup>40</sup>.

Konversationelle Implikaturen können in Situationen wie folgender angenommen werden:

A: *Müllers bringen heute nachmittag ihre Kinder mit.*

B: *O je, dann können wir wieder stundenlang die Wohnung putzen.*

Um die Aufregung von B zu verstehen, muß man wissen, daß Müllers Kinder bei der letzten Einladung die Wohnung von B stark in Unordnung gebracht haben. B befürchtet eine Wiederholung.

*“Immer, wenn Kommunikationspartner kommunizieren, setzen sie gegenseitig ein bestimmtes Alltags- oder auch Fachwissen voraus, gehen sie von gemeinsamen Erfahrungen, allgemeinen Werten, Kenntnissen etc. aus. M.a.W: sie machen Präsuppositionen, die sie im Normalfall erst dann verbal explizieren, wenn einer der Partner entsprechende Verständnisprobleme hat.”<sup>41</sup>*

Das Stereotyp von Müllers Kindern und die Implikatur, die mit der Äußerung von B verbunden ist, decken sich in diesem Beispiel. Dennoch handelt es sich bei Stereotypen und Implikaturen nicht um den gleichen Gegenstand. Stereotypen sind Wahrnehmungskonstrukte, die durch Reduktion der Wirklichkeit entstehen. Im angeführten Beispiel lautet dabei das Ergebnis: (Müllers) Kinder stellen die Wohnung immer auf den Kopf. Dieses Stereotyp dient nun als Implikatur für die Verständigung der Kommunikationspartner. Im Gegensatz zum Stereotyp sind Implikaturen ausschließlich anwendungsbezogene Wissensseinheiten, die stereotyp sein können, aber nicht müssen. Betrachten wir dazu folgende Sequenz:

<sup>40</sup>In der Terminologie folge ich Levinson (1994). Bisweilen werden, wie bei Linke (1991), beide Inferenzarten als Präsuppositionen bezeichnet, wobei erstere, also die Implikatur, als “gebrauchsgebundene” oder “pragmatische” und die zweite Art als “zeichengebundene” Präsupposition verstanden werden. Dabei deckt sich der Begriff “pragmatisch” nicht mit den “pragmatischen Präsuppositionen” bei Levinson. Hier dient der Begriff zur Abgrenzung einer semantisch verstandenen Präsuppositionstheorie (im Sinne der wahrheitsfunktionalen Semantik, Levinson (1994:206)).

<sup>41</sup>Linke (1991), S.232.

A: *Uli ist gerade zur Haustür hereingekommen.*

B: *Dann können wir ja vielleicht essen.*

Implikaturen sind also, so könnte man sagen, jeweils aktualisierte Teilmengen aus einem vorhandenen Wissensbestand, der sowohl differenzierte als auch stereotype Elemente beinhaltet.

Kommen wir nun zu den Präsuppositionen, die ich im Gegensatz zu den Implikaturen einfachhalber als "zeichengebundene" Inferenzen verstehe<sup>42</sup>. Häufiger Betrachtungsgegenstand insbesondere der wahrheitsfunktionalen Semantik war der Gebrauch des bestimmten Artikels. So präsupponiert "Der König von Frankreich hat eine Glatze" die Tatsache, daß es einen König von Frankreich gibt (referentielle Präsupposition). Es gibt aber auch Fälle, in denen die Existenz eines Gegenstandes Teil einer stereotypischen Erwartung sein kann. Stellen wir uns dazu die Situation vor, in der einer sagt:

*"Gestern ging ich in ein Restaurant. Der Kellner kam und nahm die Bestellung auf."*

Da das Wissen bezüglich der Existenz eines Kellners im Szenarium "Restaurant" vorausgesetzt werden kann, erübrigt es sich, dies vorher explizit zu machen. Mehr noch, der bestimmte Artikel kann problemlos verwendet werden, obwohl die Person der Kellners vorher nicht ausdrücklich eingeführt wurde<sup>43</sup>. Die Präsupposition, die sich an den bestimmten Artikel knüpft, ist damit Teil des stereotypischen Weltwissens. Doch gilt dies nicht für jede Präsupposition, z.B. bei folgendem "Präsuppositions-auslöser"<sup>44</sup>:

<sup>42</sup>Linke (1991) unterscheidet hier allerdings zwischen referentiellen Präsuppositionen (die auf die Existenz des Gegenstandes hinweisen) und semantischen Präsuppositionen, die an die Semantik der einzelnen Wörter gebunden sind. Letztere werden nach Kiefer (1972:285) weiter unterteilt in "generelle" Präsuppositionen (z.B. präsupponiert *hoffen*, daß der Referent ein Mensch sein muß) und "idiosynkratische" Präsuppositionen (z.B. präsupponiert *hoffen* etwas Gutes). Svensson (1984:14) differenziert weiter sogenannte "morphematische" Präsuppositionen. Fragwürdig ist allerdings sein Beispiel, daß z.B. "-los" in "autoloser Sonntag" etwas Schlechtes präsupponiert.

<sup>43</sup>Vgl. Schank/Abelson (1977), S.41: "Objects within a script may take "the" without explicit introduction because the script itself has already implicitly introduced them."

<sup>44</sup>Neben solchen iterativen Verben gibt es noch andere Präsuppositions-auslöser, vgl. Levinson (1994), S.183ff.

Die fliegende Untertasse kam nicht wieder.

Präsupposition: Die fliegende Untertasse war zuvor gekommen.

Daß hier keine Stereotype feststellbar ist, liegt am fehlenden Generalisierungscharakter. So kann ich im ersten Beispiel schlußfolgern, daß *in einem Restaurant normalerweise ein Kellner bedient*. Ich kann aber im zweiten Beispiel **nicht** folgern, daß *normalerweise eine Untertasse zuvor gekommen war*.

Ich stelle im folgenden Abschnitt einen Ansatz vor, in dem generalisierende Präsuppositionen, die sich an bestimmte Begriffe knüpfen, für die Elizitierung von Stereotypen fruchtbar gemacht werden.

#### 2.1.4.2 Stereotypenermittlung mit Hilfe logischer Raster

Eines der Hauptprobleme der Häufigkeitsversion besteht in der Festlegung, was als "häufig" zu gelten habe. Wieviele Personen bzw. welche Personengruppen, so fragt man sich, braucht man als Probanden, um zu repräsentativen Ergebnissen zu kommen?

Nun existieren ja sprachlich greifbare Anhaltspunkte für Stereotypizität, die auf dem Generalisierungscharakter von sprachlichen Elementen basieren, z.B. generalisierendes "man", "ja", "wie man heute weiß" etc.. Es handelt sich dabei, dies ist noch einmal zu betonen, nur um Anhaltspunkte, nicht aber um sprachliche "Beweise" für Stereotypizität.

Ein Ansatz der Prototypensemantik an der Universität Augsburg macht sich solche Anhaltspunkte zunutze, indem er sich auf Generalisierungen stützt, welche adversativen und konzessiven Konnektoren logisch zugrundeliegen. Die Vorgehensweise kann dabei folgendermaßen umrissen werden: Um herauszufinden, was vermutlich die meisten Leute beispielsweise zu "Liebe" sagen würden, wird ein umfangreiches Textkorpus herangezogen, in dem Textstellen aufgesucht werden, wo das Wort "Liebe" (bzw. "lieb, lieber, lieben, liebsten" ...) in der Nähe eines adversativen (aber, sondern, ...) oder konzessiven (obwohl, trotzdem ...) Konnektors vorkommt. Dabei wird "Nähe" z.B. so definiert, daß nur solche Belege erfaßt werden, die zwischen Konnektor und Belegwort (hier "Liebe") nicht mehr als, sagen wir mal, sechs Wörter erlauben. Für jeden Konnektor werden logische Raster erstellt, die mehr oder weniger umfangreich sein können, z.B.

## a) Logisches Raster für "Sondern":

Beispielsatz: *Es ging kaum um Liebe, sondern um Sieg und Niederlage.*

nicht a, sondern b $\rightarrow$	Wenn a, dann normalerweise nicht b. Wenn etwas Liebe ist, dann ist es normalerweise nicht Sieg und Niederlage. Liebe ist nicht Sieg oder Niederlage.
----------------------------------	--

## b) Logisches Raster "Dennoch":

Beispielsatz: *Er soll daran denken, daß eine Liebe auch ein paar Falten haben darf und man dennoch bei dieser alten Liebe bleibt.*

a, dennoch b $\rightarrow$	wenn a, dann normalerweise nicht b Wenn eine Liebe Falten hat, bleibt man normalerweise nicht bei ihr.
a, dennoch nicht b $\rightarrow$ Sie hat Falten, dennoch verläßt er sie nicht.	wenn a, dann normalerweise b Wenn eine Frau Falten hat, wird sie normalerweise verlassen.
nicht a, dennoch nicht b $\rightarrow$ Sie hat keine Falten, dennoch bleibt er nicht bei ihr.	wenn nicht a, dann normalerweise b Wenn eine Frau keine Falten hat, bleibt ein Mann normalerweise bei ihr.
nicht a, dennoch b $\rightarrow$ Ihre Liebe hat keine Falten, dennoch verläßt er sie.	wenn nicht a, dann gewöhnlich nicht b Wenn eine Liebe keine Falten hat, dann wird man normalerweise nicht verlassen.

Hauptgedanke ist dabei, daß sich die Verwendung solcher Konnektoren implizit auf eine verbreitete Meinung stützt. Der Sprecher/Schreiber spekuliert darauf, daß der im logischen Raster enthaltene Generalisierungsfaktor allgemeine Zustimmung findet und setzt dies als Präsupposition voraus. Es ist wichtig zu beachten, daß man die Präsupposition "Das meinen vermutlich alle" auch auf Teile des Satzes beziehen könnte, doch würde diese Vorgehensweise zu Spekulationen bezüglich der tatsächlichen Annahme des Sprechers/Schreibers führen.

Dazu ein Beispiel:

*Liebe ist bestimmt keine pathologische Erscheinung, sondern ein Zeichen blühender Gesundheit.*

Würde man die Präsupposition des Schreibers nicht zwingend von der logischen Form abhängig machen, so käme man wahlweise zu folgenden Lösungen:

1. Liebe ist bestimmt keine pathologische Erscheinung (wie manche/viele vermutlich meinen), sondern ein Zeichen blühender Gesundheit.  
→ "Stereotyp 1": Liebe ist keine pathologische Erscheinung.
2. Liebe ist (ja) bestimmt keine pathologische Erscheinung, sondern ein Zeichen blühender Gesundheit (dieser Meinung sind wir vermutlich alle)  
→ "Stereotyp 2": Liebe ist ein Zeichen blühender Gesundheit.

Präsuppositionen in diesem Sinne zu verstehen, würde letztlich zu keinen eindeutigen Lösungen bezüglich der tatsächlich präsupponierten Stereotype führen.

Von den folgenden Präsuppositionen läßt sich also nur (a) logisch begründen:

- (a) die meisten glauben, wenn Liebe x ist, dann normalerweise nicht y.
- (b) die meisten glauben, daß Liebe x ist.
- (c) die meisten glauben, daß Liebe y ist.

Die Präsupposition *"diese Generalisierung wird vermutlich von den meisten geteilt"* muß nicht zutreffen, doch ist dieser "Risikofaktor" bei (a) im Vergleich zu (b) und (c) erheblich geringer. Auch die selbstverständliche, ohne Absicherungsmaßnahmen flankierte Verwendung der Konnektoren läßt es zumindest plausibel erscheinen, daß der Verwender nicht davon ausgeht, er könne mit der implizierten Generalisierung einen Widerspruch auslösen. Solange es nicht um personenbezogene Stereotypen geht, welche ja tatsächlich oft auf Widerstand stoßen und daher mit Vorsicht angegangen werden, könnte man also annehmen, daß das Ausbleiben von Sanktionen bezüglich der Verwendung der Konnektoren mit einem Kon-

sens über die hinter den Konnektoren verborgenen Stereotypen einhergeht. Anders gesagt: die sprachliche Erfahrung lehrt den Sprecher, bestimmte Dinge gefahrlos äußern zu können. Die Untersuchungsmethode wiederum "verläßt" sich darauf, daß die unbekümmerte, nicht abgesicherte Sprechweise mit einem Konsens gleichzusetzen ist. Das Problem, daß die Annahme eines Konsenses auch unzutreffend sein kann, soll damit nicht negiert werden, sondern muß der Praktikabilität wegen in Kauf genommen werden.

Gesteht man diese Unsicherheit aber zu, dann könnte man sich zur Elitierung von Stereotypen auch an anderen sprachlichen Anhaltspunkten wie *ja, wie man weiß, ...* orientieren, die offensichtlich auch einen verbreiteten Konsens indizieren.

Dazu ein anderes Beispiel:

*Daß er in Jahren ist, - nun ja. Ich würde es trotzdem begreifen, wenn du als Frau ihn ungeheuer liebtest.*

Sowohl das logische Raster des Konnektors und als auch das identitätsstiftende "*als Frau*" besitzen Generalisierungsfunktion, im Ergebnis kommt man aber auf verschiedene Stereotypen:

**1. Stereotyp:** Begründung durch das logische Raster des Konnektors:  
**a, trotzdem b  $\rightarrow$  wenn a, dann normalerweise nicht b.**

Wenn jemand in Jahren ist, dann begreift man normalerweise nicht, daß er/sie ungeheuer geliebt wird.

Einfacher: Es ist normalerweise unbegreiflich, daß ältere Menschen ungeheuer geliebt werden.

Man beachte, daß dieses Stereotyp allgemein gehalten werden muß, also nicht auf die Liebe des Mannes oder der Frau bezogen werden darf (Wenn ein Mann in Jahren ist, ist es normalerweise unbegreiflich, daß er von der Frau ungeheuer geliebt wird), weil diese Annahme durch das Einfügen von "*als Frau*" relativiert wird. Daraus ergibt sich auch das

**2. Stereotyp:** Für Frauen ist es ganz begreiflich, wenn sie ältere Männer lieben.

Oder (sehr frei): die Liebe einer Frau zu einem älteren Mann ist nicht ungewöhnlich.

Ganz offensichtlich ist hier das zweite Stereotyp zur Vervollständigung bzw. Relativierung des ersten notwendig. Das erste Stereotyp beinhaltet die allgemeine Aussage, daß die Liebe zu jemandem mit dessen Alter schwindet. Mit dem zweiten Stereotyp wird diese Feststellung eingeschränkt, indem hervorgehoben wird, daß sie für Frauen nicht gilt. Ohne die Beachtung der Generalisierung, die in dem "*als Frau*" steckt, wäre das erste Stereotyp also nicht haltbar.

Prinzipiell erscheint es also nicht plausibel, der Logik des Konnektors einen stärkeren Verweischarakter auf einen Konsens zuzusprechen als dem identitätsstiftenden Ausdruck "*als Frau*".

Allerdings ist zu beachten, daß ein gesellschaftlicher Konsens nicht ohne weiteres anzunehmen ist, wenn soziale Stereotypen offen ausgesprochen werden. Daß also hinter dem Ausdruck *als Frau* ein Stereotyp steckt, ist nicht zu bezweifeln, daß es sich aber um eine Ansicht handelt, die von den meisten mit großer Wahrscheinlichkeit geteilt wird, ist mit einem deutlichen Fragezeichen zu versehen.

Eine Möglichkeit wäre also, solche Stereotypen, bei denen ganz offensichtlich mit Widerspruch bzw. metasprachlicher Diskussion zu rechnen ist, von solchen zu unterscheiden, bei denen ein solcher Widerspruch nicht anzunehmen ist, wobei es aber nicht notwendig und in manchen Fällen sicher auch nicht ratsam ist, sich in der empirischen Vorgehensweise auf das logische Raster von Konnektoren zu beschränken.

Im Gegensatz zum "Häufigkeitskonzept" nützt der Raster-Ansatz zur Elizitierung von Stereotypen den Generalisierungscharakter, der dem logischen Raster von Konnektoren zugrunde liegt. Dieses Vorgehen entspricht dem Reduktionskonzept, da Stereotypizität vom Generalisierungscharakter einzelner Aussagen abhängig gemacht wird. Dabei geht der Raster-Ansatz davon aus, daß mit der Verwendung bestimmter Konnektoren die Annahme eines Konsenses verbunden ist, unabhängig davon, ob diese Annahme berechtigt ist oder nicht. Damit werden implizit auch Einzelmeinungen als Stereotypen anerkannt. Da dieses "Risiko" wahrscheinlich auch bei anderen generalisierenden Sprachelementen nicht größer ist, erscheint es plausibel, diese als Indikatoren zur Elizitierung von Stereotypen miteinzubeziehen.

## 2.2 Selektion des Typischen: Gesetzmäßigkeiten der Merkmalswahrnehmung

Das Zustandekommen von stereotypischen bzw. prototypischen Vorstellungen bezüglich einer Sache ist auf die Selektion von Merkmalen bzw. Eigenschaften zurückzuführen. Viele Arbeiten zur Prototypentheorie beschäftigen sich daher mit der Frage, welchen Gesetzmäßigkeiten die Selektion folgt und wie wir z.B. zu dem übereinstimmenden Urteil gelangen können, den Spatz als typischen, den Strauß dagegen als untypischen Vertreter der Gattung "Vogel" zu betrachten. Zwei Entdeckungen sind hier besonders bemerkenswert: die "cue validity" und die kognitive Relevanz sogenannter "Basisobjekte". Hinsichtlich des Wahrnehmungsprozesses ist außerdem zwischen erstmaliger und wiederholter Wahrnehmung und parallel dazu zwischen einem Prototypen als *erstem Exemplar* und einem Prototypen als *bestem Exemplar* zu unterscheiden.

### 2.2.1 Typ - Prototyp - Stereotyp

#### 2.2.1.1 Typ und Prototyp

Als begriffliche Seite des Prototyps sind Stereotypen die für eine Kategorie prototypischen Begriffe. Insofern können die Begriffe "prototypisch" und "stereotypisch" parallel verwendet werden, wobei man sich aber bewußt sein sollte, daß mit "prototypisch" die Vorstellungsebene, mit "stereotypisch" dagegen die Bezeichnungsebene, also der sprachliche Aspekt gemeint ist. Auch zwischen "typisch" und "prototypisch" besteht kein großer Unterschied, wenn man folgende Beispiele betrachtet<sup>45</sup>:

*Federn sind (proto)typische Attribute eines Vogels.*

*Fleiß ist eine (proto)typische Eigenschaft von Deutschen.*

*Der Spatz ist ein (proto)typischer Vogel.*

Die Bezeichnung "Prototyp" kann dagegen für "Typ" nicht eingetauscht werden und umgekehrt. Wenn ich von jemandem sage, er sei ein fleißi-

<sup>45</sup>Lakoff unterscheidet zwischen typischen Eigenschaften als solchen mit geringer Vorhersagekraft, und prototypischen Eigenschaften als solchen mit hoher Vorhersagekraft (vgl. Cruse (1990), S.392). Ich folge diesem Vorgehen nicht, und zwar nicht deshalb, weil ich etwas gegen die Unterscheidung von Eigenschaften nach ihrer diagnostischen Kraft einzuwenden hätte (dieser Sachverhalt wird im folgenden als Grad der "cue validity" näher untersucht), sondern weil damit dem Begriff des "Typischen" nicht entsprochen wird. Was nicht typisch ist, kann auch keine hohe Vorhersagekraft besitzen.

ger Typ, so möchte ich nicht gleichzeitig damit ausdrücken, er repräsentiere den Prototypen eines Fleißigen, sondern ich nehme eine Kategorisierung vor, die nicht auf die Charakterisierung als "bester Vertreter" gemünzt ist. Dasselbe gilt, wenn ich von einem "Macho-Typ" spreche. Der "Macho-Prototyp" bezeichnet hingegen den Prototypen eines Machos. Der Unterschied zwischen "Typ" und "Prototyp" zeigt sich auch in der Alltagssprachlichen Verwendung: Ein "seltsamer Typ" muß nicht unbedingt Prototyp aller seltsamen Menschen sein. Der Mann, der "mein Typ" ist, muß nicht meiner prototypischen Vorstellung von "Mann" (sofern eine solche überhaupt existiert) entsprechen. Ein "dufter Typ" ist nicht einfach ein typischer Vertreter aller sympathischen Altersgenossen, sondern befindet sich im Gegenteil jenseits alles Typischen, und mit dem "Typ einer Tussi" meint man offensichtlich deren Freund.

Der Begriff "Prototyp" wurde in dieser Gegenüberstellung als *bester Vertreter* seiner Gattung verstanden. Man könnte also im Einvernehmen mit der Prototypentheorie sagen, ein Prototyp sei hier eine Person

*als Inbegriff dessen, was für eine bestimmte Art von Mensch, für eine berufliche, gesellschaftliche o.ä. Gruppe gewöhnlich als typisch erachtet wird.*<sup>46</sup>

Damit ist jedoch nur eine Bedeutungsvariante des Prototypen erfaßt. Denkt man nämlich an Serienproduktionen z.B. von Autos, so ist der Prototyp nicht unbedingt das "beste", sondern nur das "erste" Exemplar seiner Art, also ein Test- oder Musterexemplar, das erprobt und gegebenenfalls weiterentwickelt wird. Der Prototyp kann also Muster und Vorbild einer Serienproduktion sein<sup>47</sup>, er kann aber genauso auch als unbrauchbar verworfen werden.

Nun scheint es auf den ersten Blick, als hätte der *Prototyp*<sub>1</sub> als "erstes Exemplar" mit dem *Prototyp*<sub>2</sub> als "bestem Exemplar" nichts gemein, so daß man es bei der bisherigen Begrifflichkeit belassen könnte. Tatsächlich aber spielt der Prototyp als "erstes Exemplar seiner Gattung" in unserer Wahrnehmung eine bedeutende Rolle. Auf diese Vorstellung greift auch Melissa Bowerman<sup>48</sup> bei der Erklärung des kindlichen Lexikonerwerbs

<sup>46</sup>Duden, Deutsches Universalwörterbuch A-Z (1989), S.1189.

<sup>47</sup>Die weitere Bedeutung von "Prototyp" als "Rennwagen einer bestimmten Klasse, der nur in Einzelstücken hergestellt wird" (Duden, Deutsches Universalwörterbuch A-Z (1989), S.1189.), sei hier vernachlässigt.

<sup>48</sup>Vgl. Wode (1988), S.142f.

zurück: ein Kind merkt sich besonders auffällige Merkmale des wahrgenommenen Gegenstandes, z.B. beim Mond die Kreis- oder Sichelform, die Farbe oder den Glanz. Diese Merkmale fungieren nun als Schlüssel für das "Erkennen" unterschiedlichster Dinge wie einer Grapefruitschale oder einem erleuchteten Lampenschirm als "Mond". Solche Übergeneralisierungen erfolgen also über den Vergleich mit dem ursprünglichen, ersten Objekt, welches Bowerman als "Prototyp" bezeichnet, der allerdings dem "zielsprachlichen" Prototypen nicht entsprechen muß. Der Prototyp macht damit individualgeschichtlich eine Entwicklung durch, und zwar vom "ersten Vertreter" hin zum "besten Vertreter". Diese Trennung ist aber eher theoretisch, weil der "erste Vertreter" für das Kind in gewisser Weise auch der "beste Vertreter" ist.

Merkmale und Bezeichnung für diesen ersten, besten Vertreter werden in einen logischen Umkehrschluß eingebunden. Stellen wir uns dazu vor, daß ein Kind erstmals in seinem Leben einen Hund sieht. Ihm wird mitgeteilt, daß das beobachtete Wesen ein Hund ist, und das Kind merkt sich eine besondere Auffälligkeit des Hundes, woraus, grob gesprochen, der Schluß abgeleitet wird: Schwanz → Hund. Die korrekte Generalisierung zum beobachteten Sachverhalt hätte aber lauten müssen: Wenn ein beobachteter Hund einen Schwanz besitzt, dann müssen alle Hunde einen Schwanz haben. Genau dies schließt ein Kind unter Umständen jedoch nicht. Die Übergeneralisierung besteht vielmehr in der Schlußfolgerung, daß alles, was einen Schwanz (plus entsprechende Größe) hat, ein Hund sein muß. Da auch eine Katze einen Schwanz besitzt, wird sie infolge einer irrtümlichen Konklusion ebenfalls in die Kategorie "Hund" eingereiht.

Ein Stereotypisierungsprozeß ist dabei durchaus anzunehmen: Hunde, die keinen Schwanz haben (z.B. amputierte Boxer), sind keine richtigen Hunde. Doch überschreitet er die zulässige Kategorie: Eine Katze (in der Begrifflichkeit des Erwachsenen), die keinen Schwanz hat, ist kein richtiger Hund (aus kindlicher Sicht)<sup>49</sup>.

Übergeneralisierungen sind damit grundsätzlich an eine, wenn auch vorübergehende, Stereotypisierung der Begriffsebene gebunden. Soweit solche Übergeneralisierungen mit dem Spracherwerbsprozeß zusammenfallen<sup>50</sup>,

<sup>49</sup>Solche logischen Umkehrungen kommen auch bei "catchwords" vor, z.B. wenn das Merkmal "Macho" grundsätzlich mit der Kategorie "Italiener" in Verbindung gebracht wird: "Wenn einer ein Macho ist, dann muß er ein Italiener sein."

<sup>50</sup>Auch bei Erwachsenen können Übergeneralisierungen vorkommen, z.B. wenn einer aus der Tatsache, daß ein Rechteck vier Ecken hat, folgert: "Alles, was vier Ecken hat, muß

sollte man aber besser von entwicklungsbedingter Stereotypisierung sprechen.

Nicht nur das Kleinkind baut sich über Prototypen als erste Exemplare seine Kategorien auf.

Nehmen wir an, wir befinden uns auf der Insel Fantasia und sehen in unserem Leben zum ersten Mal eine rote Frucht, die, wie man uns sagt, "Spunta" heißt. Da wir nicht wissen, daß es etwa hundert Spunta-Sorten gibt, wird diese erste Spunta zu unserem *Prototyp<sub>1</sub>*, und wir erwarten, daß alle Spuntas rot sind. Mit der Generalisierung des als prototypisch erkannten Merkmals kommt es zur Stereotypisierung der prototypischen Vorstellung. In der Folgezeit aber lernen wir weitere Spunta-Sorten kennen, die zum größten Teil gelb sind. Daraus entwickelt sich mit Bezug auf alle Spunta-Sorten ein neuer Prototyp, und zwar der *Prototyp<sub>2</sub>* als "bestes Exemplar".

Die selektive Wahrnehmung und Verarbeitung unserer Umwelt geht damit von einem *Prototyp<sub>1</sub>* als Muster für die weitere Wahrnehmung aus und führt durch zunehmende Erfahrung hin zu einem *Prototyp<sub>2</sub>*, der wiederum modifiziert werden kann. Ein Prototyp wird also in weiteren Denkvorgängen verworfen oder gefestigt. Tritt eine Stabilisierung ein, so kann man von einem "Denken in Stereotypen" sprechen:

- Er denkt stereotypisch/in Stereotypen.
- ? Er denkt prototypisch/in Prototypen.
- \* Er denkt typisch/in Typen.

Im Eingebundensein als physiologisch feste Struktur in neue Denkvorgänge stellt sich vor allem das Stereotyp als eigenständige Größe dar. Das "Denken in Stereotypen" verweist auf die enge Verknüpfung von Sprache und Denken.

#### 2.2.1.2 Rückbezügliche und transitorische Typizität

Wurde bisher das Stereotyp als begriffliche Seite des Prototyps gekennzeichnet, so ist dies insofern zu präzisieren, als die Bestimmung von Prototypizität immer nur im Hinblick auf eine Kategorie möglich ist, während dies für das Stereotyp nicht gleichermaßen gilt. Ich möchte diesen Sachverhalt am Unterschied zwischen rückbezüglicher und transitorischer

ein Rechteck sein". Vgl. dazu Punkt 1.2.2.

Typizität deutlich machen.

Nehmen wir an, wir erfahren, daß ein Bekannter schon einen Tag, nachdem er versprochen hatte, das Rauchen zu lassen, mit einer dicken Zigarre gesehen wurde. Dann würden wir vielleicht sagen:

*“Das ist mal wieder typisch Hans.”*

Um eine solche Aussage zu treffen, muß als Bezugsgröße ein Stereotyp von “Hans” vorhanden sein, das besonders auffällige Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Hans beinhaltet, hier also z.B. seine Labilität oder Inkonsequenz (*Der Hans ist immer so inkonsequent!*). Da bei Hans diese Eigenschaft offenbar wieder festzustellen ist, kann sie in das dazugehörige Stereotyp eingeordnet werden: das Erkennen von Typischem ist also rückbezüglicher Art. Nun kann ich in diesem Fall zwar sagen, ich hätte ein Stereotyp von Hans, ich kann aber nicht genauso gut sagen, ich hätte eine prototypische Vorstellung von Hans (*\*Das ist der Prototyp eines Hans*), denn dazu müßte Hans offensichtlich eine Kategorie darstellen. Man kann also von Einzelpersonen eine stereotype, nicht aber eine prototypische Vorstellung haben.

Auch Müller (1995) weist darauf hin, daß Eigennamen nicht auf prototypischen Effekten beruhen, weil

*“... es keine prototypischen Müllers, Meiers etc. gibt, deren Erscheinung nach einer Namenszuschreibung drängt; daher sind Aussagen wie \*eine Art Müller (im Sinne des Eigennamens, nicht der Berufsbezeichnung) semantisch nicht akzeptabel, es sei denn, der Eigenname wird generisch gebraucht. In diesem Fall ist er auch adjektivfähig (Paris, pariserisch, Klein-Paris, ein Paris des Ostens).”<sup>51</sup>*

Dasselbe gilt für Kategorien, deren Vertreter sich weitgehend ähnlich sind. Genauso wenig wie man von Hans sagen kann, er sei ein typischer Hans, kann man kaum von einem prototypischen Dackel, einem prototypischen Löwenzahn oder ähnlichem sprechen. Brown<sup>52</sup> begründet dies damit, daß solche Dinge weitgehend homogen sind, so daß es uns nicht gelingt, markante Unterschiede festzustellen. Bei der Herausbildung solcher Kategorien spielen Prototypen als “beste Exemplare” offenbar keine

<sup>51</sup>Müller (1995), S.271.

<sup>52</sup>Brown (1990), S.25.

Rolle. Trotzdem kann ich aber z.B. ein Stereotyp von Löwenzahn haben, welches gemäß der Häufigkeitsversion darin bestünde, was die meisten Leute zu "Löwenzahn" zu sagen haben, Dinge also wie "Pusteblyume", "Hasenfutter", "Unkraut" u.ä..

Eine solche Divergenz zwischen Prototyp und Stereotyp ist bei der **transitorischen Typizität** nicht feststellbar:

A: "Und wie sieht Santino aus?"

B: "Na ja, eben wie ein typischer Italiener."

Italiener weisen Besonderheiten in ihrem Aussehen auf. Das Konzept von Santino wird mit dem Konzept "Italiener" verglichen. Dieses Schema wird nun aufgrund einzelner oder mehrerer Merkmale auch Santino zugeschrieben.

In diesem Fall habe ich also den Prototyp bzw. die prototypischen Eigenschaften einer Kategorie (der Italiener) vor Augen, welche als Orientierungsraster für die Wahrnehmung von Santino dienen.

Individualgeschichtlich verschiebt sich die Wahrnehmung eines Prototypen als "erstem Exemplar" hin zum Prototypen als "bestem Exemplar". Damit kann auch das Wissen um den Prototypen je nach Alter und Erfahrung variieren. Die Herausbildung einer Kategorie erfolgt also zunächst über den Vergleich mit einem "ersten Exemplar" — dieser Prozeß geht vor allem beim Kleinkind mit Übergeneralisierungen einher — welches sich im Laufe dieses Prozesses zum "besten Exemplar" wandelt und als solches vom "ersten Exemplar" völlig verschieden sein kann. Das "beste Exemplar" bzw. seine prototypischen Eigenschaften dienen nun als Bezugspunkt für die weitere Wahrnehmung. Von Prototypen im Sinne "besten Exemplare" kann aber nur dann sinnvoll gesprochen werden, wenn sie zu Kategorien gehören, die intern markante Unterschiede aufweisen. Diesen Beschränkungen unterliegt das Stereotyp nicht, d.h. es ist möglich, Stereotypen (aber nicht Prototypen) sowohl von einzelnen Personen oder Dingen als auch von relativ homogen strukturierten Kategorien zu haben.

### 2.2.2 "Cue validity"

Die Prototypentheorie versucht sich mittels Hypothesen dem Rätsel anzunähern, wie es zu übereinstimmenden Urteilen bezüglich des Typischen

kommen kann. Demnach könnte der Prototyp als "bestes Exemplar" etwas sein,

- (a) was uns besonders vertraut ist;
- (b) was als sprachlicher Ausdruck häufig vorkommt;
- (c) was besonders viele Merkmale hat, die in der gleichen Kategorie oft vorkommen (und damit besonders informativ ist);
- (d) was besonders auffällige Merkmale hat.

Kleiber schließt die Möglichkeit (a) als einzige Erklärung aus:

*"Wenn sich die Vorstellung des besten Exemplars direkt aus der Vertrautheit ableiten würde, so müßte z.B. ein Küken ein besseres Exemplar eines Vogels sein als ein Adler"*<sup>53</sup>.

Allerdings ist der Einfluß der Vertrautheit auf Prototypikalitätsurteile noch nicht völlig geklärt. Kleiber<sup>54</sup> macht deutlich, daß z.B. Birne und Banane nur deshalb als prototypischer betrachtet werden als z.B. die Mirabelle, weil sie vertrauter sind. Ein wesentliches Problem besteht auch darin, wie "Vertrautheit" empirisch zu messen ist und inwieweit hier Kontextfaktoren zu berücksichtigen sind (z.B. kann mir je nach Umständen ein Holzklötz oder ein Stuhl vertrauter sein<sup>55</sup>.)

Auch die Gebrauchsfrequenz der die Kategorie bezeichnenden Ausdrücke (→ b) kann nicht einzig für die Wahl oder Bestimmung des Prototypen verantwortlich sein. Vielmehr deute alles darauf hin,

*"(...), daß es keine relevante Verbindung zwischen Prototyp und Gebrauchsfrequenz gibt, die auf eine Bestimmung des Prototyps durch die lexikalische Frequenz schließen ließe."*<sup>56</sup>

Außerdem werden prototypische Vorstellungen von konkreten Gegenständen in den wenigsten Fällen verbalisiert, sondern zeigen sich eher im nonverbalen Verhalten. Dies spielt z.B. in der Gestaltung von Industriedesign

<sup>53</sup>Kleiber (1993), S.42.

<sup>54</sup>Vgl. ebd. S.98.

<sup>55</sup>Vgl. dazu Eckes (1991), S.113ff.

<sup>56</sup>Kleiber (1993), S.42.

eine große Rolle. Nach Größer (1991) gelangt der Verbraucher durch das Design von Markenartikeln und dessen Nachahmung durch andere Hersteller zu einer konkreten Vorstellung darüber, wie z.B. eine Weichspülerflasche, die Verpackung von Tempo (!)-Taschentüchern, Mehlpackungen oder eine Weinbrandflasche auszusehen hat<sup>57</sup>. Mit einem Artikel wird also ein bestimmtes Design verbunden und umgekehrt. Dies kann zu Irritationen führen, wenn z.B. der Dosierspender, den man bisher nur bei Zahnpasta kannte, nun auch die ursprüngliche Senfverpackung ablöst. Vor allem die Tendenz von artikelbezogener Stereotypik (z.B. bezüglich des bekannten Designs der Coca-Cola-Produkte) zur warensortenspezifischen Stereotypik (z.B. das Stereotyp der Weichspülerflasche<sup>58</sup>) und damit zur Produktkonformität wird zum zentralen Problem der Markenartikel-Hersteller. Zwar sei es ihnen gelungen,

*“... einzelne Gestaltelemente derart in den Verbrauchervorstellungen zu verfestigen, daß sie als markenspezifische Stereotype langfristig zur zweifelsfreien Produktidentifizierung und Präferenzbildung beitragen.”<sup>59</sup>*

doch verlieren sie das Gestaltmonopol durch die Nachahmung der “Me-too”-Produkte:

*“Die allseits beklagte Monotonie, Langeweile und ‘Einförmigkeit’ der modernen Produktwelten ist (...) primär als Ergebnis austauschbarer und einfallsloser ‘Konzeptionen’ zu interpretieren (...).”<sup>60</sup>*

Die durch die Nachahmerprodukte verstärkte prototypische Vorstellung der jeweiligen Artikelgestalt veranlaßt den Verbraucher zu einer selektiven Wahrnehmung, d.h. abweichende Gestalten erkennt er nicht mehr

<sup>57</sup>Größer (1991:144-155) unterscheidet hier folgende Arten von Stereotypik: 1. Artikelbezogene Stereotypik, z.B. bezüglich des Designs der Coca-Cola-Produkte; 2. Warensortenspezifische Stereotypik, z.B. Stereotyp der Weichspülerflasche unabhängig vom Hersteller; 3. Warenartspezifische Stereotypik, z.B. charakteristische Flaschenarten bei Spirituosen; 4. Warengattungsspezifische Stereotypik, die sich aber immer mehr auflöst (z.B. gibt es Getränke nicht nur in Glasflaschen); Warengattungsübergreifende Stereotypik, z.B. die Einsatzbereiche von Spraydosen.

<sup>58</sup>Design-Pionier, also prototypisches Muster und Vorbild war Lenor, während Vernell, Kuschelweich und Softlan am Design partizipieren.

<sup>59</sup>Größer (1991), S.34.

<sup>60</sup>Ebd. S.32. Andere Gründe der Standardisierung sind juristischer (z.B. Festlegung der Füllmenge) oder logistischer Art (z.B. Transport und Lagerung), vgl. Größer (1991), S.159ff.

als äquivalente Produkte. Allerdings manifestiert sich diese prototypische Vorstellung in der Regel nicht auf sprachlicher Seite. Es bedarf schon einer Testsituation, um z.B. die prototypische Vorstellung einer Weichspülerflasche auch sprachlich sichtbar zu machen, z.B. durch die Beschreibung *Flasche mit integriertem Griff, elliptischer Querschnitt, Flasche und Etikett an Tropfenform angelehnt, hellblaue oder rosa Pastellfarbe, weiße Verschlusskappe, PE-Materialwahl, schwarzer Markenname auf hellem Grund, wellige Schrift*<sup>61</sup>. In der Realität aber ist nur die prototypische **Vorstellung** leitend.

Die Anzahl der Merkmale, welche bei den Vertretern der Kategorie am häufigsten anzutreffen sind, dürften also eine bedeutende Rolle bei der Wahrnehmung spielen. Rosch führt hier das Kriterium der "cue validity" ein:

*"Die cue validity ist der Vorhersagbarkeitsgrad einer Eigenschaft bzw. eines Attributs für ein Objekt einer Kategorie."*<sup>62</sup>

Ein Merkmal ist dann in hohem Maße vorhersagbar, wenn es von einer großen Anzahl der Vertreter einer Kategorie vorzufinden ist, aber bei Vertretern benachbarter Kategorien möglichst selten auftritt.

Demnach hätte das Merkmal "Federn haben" eine hohe *cue validity* für die Kategorie "Vogel", weil (fast) alle Vögel Federn haben und dies bei keiner anderen Kategorie der Fall ist. Das Merkmal "Tierfüße haben" hätte dagegen eine geringe *cue validity*, da zwar alle Vögel diese Eigenschaft aufweisen, zahlreiche andere Kategorien aber ebenso<sup>63</sup>.

Ein Spatz ist demnach ein prototypischer Vogel, weil er viele Eigenschaften hat, die eine hohe "cue validity" besitzen.

Eigenschaften mit hoher Vorhersagbarkeit, also einer hohen "cue validity", sind sicher prädestinierte Elemente eines Stereotyps. Doch dürfte sich ein Stereotyp nicht in einer Sammlung von Eigenschaften mit hoher "cue validity" erschöpfen. So wird das Stereotyp von "Hund" vermutlich auch Eigenschaften wie "Fell" oder "Schwanz" umfassen (die auch in anderen Kategorien vorkommen). Man könnte sich den Effekt der "cue validity" dann nur in einer Testsituation vorstellen, in der ein Merkmal

<sup>61</sup>Vgl. ebd. S.147.

<sup>62</sup>Kleiber (1993), S.52.

<sup>63</sup>Vgl. ebd. S.53.

vorgegeben und der entsprechende Vertreter gesucht ist (z.B. bellen → Hund; Fell → ?).

Die "cue validity" erklärt plausibel, warum verschiedene Personen anscheinend immer wieder Gleiches wahrnehmen und übereinstimmende Typizitätsurteile abgeben. Demnach kommt es nicht nur auf die Häufigkeit eines Merkmals innerhalb einer Kategorie an, sondern auch darauf, ob es sich dabei um ein distinktives Merkmal handelt, das bei anderen Kategorien nicht zu finden ist. Eigenschaften mit hoher "cue validity" sind zwar nicht die einzigen, jedoch häufig anzutreffende Bausteine eines Stereotyps.

Allerdings darf man nicht vergessen, daß sich das Phänomen der "cue validity" hier ausschließlich auf Wahrnehmbares bezieht. Brown (1990) macht den Unterschied zwischen perzipierbaren und nicht perzipierbaren Eigenschaften an Beispielen wie Spielzeug, Waffe, Unkraut etc. deutlich<sup>64</sup>. So haben z.B. Puppen, Bälle oder Legosteine nichts "Spielzeugartiges" an sich, sondern die Kategorie wird durch gemeinsame Propositionen gebildet, z.B. "*(...) toys have little in common other than they are used by people to play with.*"<sup>65</sup>

Das Zustandekommen der Kategorie Spielzeug ist also nicht durch die Gestalt von Spielzeug motiviert, sondern durch anderes gemeinsames Wissen. Solche Propositionen können andersherum aber für gestaltemotivierte Kategorien (z.B. "Eichhörnchen") neben wahrnehmbaren Eigenschaften (z.B. "hat Angst vor Menschen" neben "buschiger Schwanz") durchaus auch prototypischen Charakter haben<sup>66</sup>.

### 2.2.3 Basisbegriffe

Eine Auffälligkeit unseres Sprachgebrauchs besteht in der Tatsache, daß wir bestimmte Begriffe häufiger gebrauchen als andere, z.B. die Bezeichnung *Hund* häufiger als *Boxer*, *Vierbeiner* oder *Lebewesen*. Um die Gründe hierfür hat sich bereits die Merkmalstheorie, allerdings nicht plausibel

<sup>64</sup>Vgl. Brown (1990), S.20 und 33.

<sup>65</sup>Ebd. S.21.

<sup>66</sup>Anders Brown, der die Nichtwahrnehmbarkeit von Eigenschaften als Kriterium dafür nimmt, daß die entsprechende Kategorie, z.B. Spielzeug, nicht prototypisch angelegt ist. Allerdings ist diese Abgrenzung Browns dadurch motiviert, Fälle herauszuarbeiten, in denen der Kategorisierungsprozeß durch den Vergleich mit einem Prototypen erfolgt, und solchen, wo dies offensichtlich nicht der Fall sein kann. Tatsächlich würde die Entscheidung, ob z.B. ein Schusser ein Spielzeug ist, nicht durch einen Vergleich mit einem Ball entschieden, sondern abstrakt über eine Proposition.

genug, bemüht. Sie geht davon aus, daß ein Kind im Laufe des Spracherwerbs bei der Auswahl der Vokabeln aus einem Referenzbereich von "oben" nach "unten" vorgeht. Zuerst erlerne das Kleinkind generellere Wörter bzw. Merkmale (z.B. *Baum*) und später spezifischere (z.B. *Eiche*), indem es ein Merkmal nach dem anderen bewußter wahrnimmt. Diese Vorstellung erklärt zwar, warum das Kind etwa *Apfel* vor *Jonathan* erlernt, aber nicht, warum das Kind nicht mit der noch generelleren Bezeichnung *Obst* statt *Apfel* beginnt<sup>67</sup>.

Mit Hilfe der vertikalen Dimension versucht die Prototypentheorie nun, diese Frage zu klären. Dabei geht sie von drei Ebenen aus:

1. Übergeordnete Ebene (z.B. Obst, Tier, Mensch ...);
2. Basisebene (z.B. Apfel, Hund, Kind ...);
3. Untergeordnete Ebene (z.B. Jonathan, Boskop, Granny Smith ...)

Die hervorstechende Position der **Basisebene** beruht nach Rosch auf vier Eigenschaften:

*"Basisobjekte sind die inklusivsten Kategorien, deren Vertreter:*

- (a) eine signifikante Anzahl von Attributen gemein haben,
- (b) über ähnliche motorische Programme verfügen,
- (c) eine ähnliche Form besitzen und
- (d) anhand der durchschnittlichen Form der Vertreter der Klasse identifiziert werden können."<sup>68</sup>

Die Bündelung dieser Eigenschaften hat folgende Auswirkungen<sup>69</sup>:

1. Die Basisebene ist die höchste und auch abstrakteste Ebene, auf der die Exemplare einer Kategorie noch als einigermaßen einheitliche Form oder Gestalt (Bild, Schema) wahrgenommen werden können. So gibt es keine allgemeine Form, die "Tier" entspricht, während man sich von "Hund" und "Boxer" ein mentales Bild machen kann.

<sup>67</sup>Vgl. Wode (1988), S.138f.

<sup>68</sup>Zit. nach Kleiber (1993), S.59.

<sup>69</sup>Vgl. ebd. S.59ff.

2. Die Basisebene ist die höchste Ebene, auf der Personen im Umgang mit den Vertretern der Kategorie ähnliche Bewegungen ausführen. So bilden die Bewegungen bei der Benutzung eines Autos ein motorisches Programm, das für die ganze Kategorie gilt. Bei übergeordneten Kategorien, z.B. "Fahrzeug", existiert eine solche Übereinstimmung nicht (z.B. müssen wir bei Benutzung eines Fahrrades nicht einsteigen, Zündung schalten, Kupplung treten etc.).
3. Die Basisebene ist bevorzugte Ebene der Benennung. So wird man die Formulierung "Unser Hund hat ...", "der Hund da drüben ..." etc. häufiger antreffen als "Unser Pudel hat ..." oder "der Spaniel da drüben ...".

Auch bei Bild - Tests werden Gegenstände am schnellsten als Gegenstände der Basisebene identifiziert<sup>70</sup>. Dies trifft für typische Vertreter einer Kategorie ebenso zu wie für untypische<sup>71</sup>.

Die Verwendung eines über- oder untergeordneten Ausdrucks ist dagegen kontextabhängig, die Bezeichnung "Pudel" oder "Spaniel" wird also beispielsweise dann gewählt, wenn in einem bestimmten Kontext zwei Hunde vorkommen. Die Wahl eines mehr oder minder spezifischen Begriffs folgt dem Grice'schen Kooperationsprinzip, demzufolge eine Mitteilung unter anderem so informativ wie nötig, klar, kurz und relevant sein soll<sup>72</sup>.

Linke<sup>73</sup> weist auf die Sonderstellung vieler Vertreter einer Gattung hin. So werden Tulpen und Rosen (in unserem Kulturkreis) meist nicht mit dem Basisbegriff als *Blumen*, sondern mit dem Artbegriff als *Tulpen* oder *Rosen* identifiziert. Dies gilt in gleicher Weise auch für extrem untypische Vertreter einer Gattung wie z.B. "Pinguin". Derselbe Effekt wurde bei basis-untypischen Unterbegriffen wie "Boxhandschuhe", "Gummiboot", oder "elektrisches Messer" festgestellt<sup>74</sup>. Diese sind wie Basisbegriffe extrem separiert, indem ihre (Teil-) Merkmale perzeptuell auffällig und funktional bedeutsam sind. Auch solche basis-untypischen Unterbegriffe wären dann als Basisbegriffe zu bezeichnen.

Die bevorzugte Stellung der Basisebene wird auch deutlich bei der

<sup>70</sup>Vgl. Schwarz/Chur (1993), S.52.

<sup>71</sup>Vgl. Linke (1991), S.350.

<sup>72</sup>Vgl. Eckes (1991), S.122.

<sup>73</sup>Vgl. Linke (1991), S.352.

<sup>74</sup>Vgl. Eckes (1991), S.139.

Verwendung von Personalpronomen ohne Antezedens. Bittet man jemanden, eine Puppe aus dem Wagen zu nehmen, sagt man nicht "Nimm es (also das Spielzeug)" heraus, sondern "Nimm sie (die Puppe) heraus", obwohl die Puppe auch ein Spielzeug ist<sup>75</sup>.

Wie aber ist dieser herausragende Stellenwert der Basisebene zu erklären? Nach Kleiber ist die Basisebene die "informativste"<sup>76</sup> Ebene, d.h. Vertreter einer Basiskategorie weisen die größte Anzahl gemeinsamer Attribute im Vergleich zur über- oder untergeordneten Kategorie auf. So haben Vertreter der Kategorie "Tier" nur wenige gemeinsame Merkmale im Vergleich etwa zu Vertretern der Kategorie "Hund", so daß ihre Verwendung nicht informativ genug ist, und die Kategorie "Pudel" weist nur einen geringen Merkmalszuwachs im Vergleich zur Basiskategorie auf. Mit Basisbegriffen kann also die nötige Informationsmenge ausgedrückt werden, so daß es vergleichsweise unökonomisch erscheint, Bezeichnungen für Vertreter der über- oder untergeordneten Kategorie zu erlernen.

Diese Ökonomie entspricht meines Erachtens dem Grad der "cue validity" einer Kategorie. Kategorien der Basisebene scheinen die höchste "cue validity" zu besitzen, d.h. diese Kategorien verfügen über eine große Anzahl an Merkmalen, die bei all ihren Vertretern vorzufinden sind (z.B. das Belen von Hunden) und gleichzeitig aber bei den Nachbarkategorien fehlen. Welcher Grad an Differenzierung jedoch als ökonomisch zu gelten hat, wird von gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten bestimmt. Damit wird der Stellenwert der Basisebene und die Prototypikalität von Begriffen selbst relativ.

Damit läßt sich festhalten:

- a) Vertreter der Kategorie "Hund" (Pudel, Spaniel, etc.) weisen die größte Anzahl gemeinsamer Merkmale auf im Vergleich zu Vertretern der Kategorie "Tier" (Katze, Hund, Schlange etc.). Dadurch grenzt sich die Basisebene von der übergeordneten Ebene ab. Die Anzahl der gemeinsamen Merkmale der Vertreter der Kategorie "Dackel" (Lang-, Kurz-, Rauhaardackel) dürfte zwar noch größer sein, allerdings trifft hier die Forderung von b) nicht zu.

<sup>75</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.61.

<sup>76</sup>Vgl. ebd. S.62f.

- b) Die Kategorie "Hund" hat nur wenige gemeinsame Merkmale mit den Nachbarkategorien "Pferd" oder "Meerschwein", zumindest im Vergleich zum Verhältnis, wie es zwischen der Kategorie "Dackel" und deren Nachbarkategorien "Spaniel" oder "Schäferhund" etc. besteht. Dadurch unterscheidet sich die Basiskategorie von der untergeordneten Ebene.

Kleibers Schlußfolgerung, daß Kategorien der Basisebene *"die höchste cue validity besitzen und sich daher am stärksten voneinander unterscheiden"*<sup>77</sup>, ist jedoch fragwürdig.

Ich bezweifle, daß etwa Hunde von Katzen besser unterscheidbar sein sollen als etwa Tiere von Menschen oder Pflanzen.

Die Unterscheidbarkeit zwischen zwei Entitäten muß schließlich nicht unmittelbar aus der "cue validity" resultieren. Ich nehme an, daß Unterscheidbarkeit nicht ausschließlich auf dem Vergleich von Merkmalen basiert, sondern ebenso auf einem mehr oder weniger holistischen Erfassen des jeweiligen Gegenstandes — zumindest wenn dieser sinnlich wahrnehmbar ist. Selbst wenn wir also nicht viele Merkmale zur Unterscheidung von Tieren und Pflanzen angeben können, so steht dieses Unvermögen in keiner Relation zur sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Letztlich geht es beim Gegenstand "Basisebene" auch nicht um die Unterscheidbarkeit von Referenten, sondern um bevorzugte Begrifflichkeiten. Die Basisebene ist nicht die Ebene prototypischer Objekte, sondern prototypischer Begriffe, die auf konkrete Objekte bezogen sind.

Ob man aber bei Basisbegriffen generell von Stereotypen sprechen kann, ist insofern schwierig zu beantworten, als der Ersatz durch andere Begriffe, vor allem durch Oberbegriffe, pragmatisch inadäquat sein kann. Das heißt, dem Sprecher stehen solche Alternativen oft nur theoretisch offen. Auf der anderen Seite führt häufig gerade die Unkenntnis von spezifischeren Begriffen zur Wahl von Basisbegriffen (z.B. "Blume" statt "Hornklee", "Vergißmeinnicht", "Wiesenschaukraut"...). In diesem Fall ist es tatsächlich die stereotype, Unterschiede ausklammernde Sichtweise von den uns umgebenden Dingen, die zur stereotypen Begriffwahl führt.

In diesem Sinne sind Basisbegriffe nicht per se Stereotypen, sondern sie sind aufgrund der genannten Vorzüge wie einer hohen "cue validity" der

<sup>77</sup>Vgl. ebd. S.63.

jeweiligen Objekte eher stereotyp anfällig. Im Gegensatz zu Aussagestereotypen wie *Italiener sind Machos* machen Basisbegriffe aber keine stereotypen Aussagen über die außersprachliche Wirklichkeit, d.h. mit der Selektion z.B. des Begriffs "Blume" ist keine stereotype Aussage z.B. über einen Hornklee verbunden.

Basisbegriffe resultieren ebenso wie Charakterisierungen von Personen und Dingen aus einer Reduktion der außersprachlichen Wirklichkeit, die sich in bevorzugt gebrauchten Begrifflichkeiten niederschlägt. Die Selektion von Elementen dieser Wirklichkeit hat also eine begriffliche Selektion zur Folge, die sich in einer generalisierten Anwendung manifestiert. Soweit der Ersatz von Basisbegriffen durch alternatives Vokabular nicht pragmatisch inadäquat ist, kann man von einer Stereotypisierung dieser Begriffsebene sprechen.

#### 2.2.4 Merkmalstypen

Nicht alle Prädikate werden als gleich wichtig wahrgenommen<sup>78</sup>. So zeigte sich, daß Objekte kategorienübergreifend untereinander gleich viele Merkmale teilen bzw. nicht teilen, so daß man einem Begriff jede beliebige Objektmenge zuordnen können müßte. Da dies jedoch nicht so ist, müssen bestimmte Merkmale als wichtiger erachtet werden als andere, und als ähnlich empfundene Objekte müssen wichtigere Merkmale teilen als unähnliche Objekte.

Kleiber argumentiert, daß bereits in der uns umgebenden Welt Eigenschaftsbündel existieren, "Federn" und "Flügel" z.B. in den meisten Fällen kombiniert auftreten:

*"Diese Eigenschaftsbündel sind jedoch weder objektiv in der Wirklichkeit existierende Ganzheiten noch zufällig zusammengestellte Gruppen. Ihre Entstehung hängt von der Interaktion der Subjekte mit ihrer Umgebung ab."*<sup>79</sup>

Die Eigenschaften sind damit nicht inhärente Attribute ihres Objektes, sondern davon abhängig, wie Menschen sie wahrnehmen, wie sie sich die Dinge vorstellen, wie sie mit dem Objekt körperlich oder geistig interagieren. Sie sind jedoch auch nicht völlig subjektiv. "Braun" etwa oder "hell"

<sup>78</sup>Vgl. Eckes (1991), S.9ff.

<sup>79</sup>Kleiber (1993), S.66.

wird von allen Sprachteilnehmern mehr oder weniger gleich wahrgenommen. Kleiber spricht hier von "objektiven" Merkmalen im Gegensatz zu "subjektiven" Merkmalen wie "hübsch", "gut" oder "schlecht".

Gerade in der Farbwahrnehmung zeigen sich Untersuchungen zufolge universale Gesetzmäßigkeiten. Diese sind in Form physiologischer Strukturierung im menschlichen Gehirn verankert. Auch Angehörige von Kulturen, die wenige Farbnamen kennen oder sich nur auf die Unterscheidung von "hell" und "dunkel" (wie bei dem Urwaldstamm der Dani) beschränken, können Farbnamen unterscheiden, wobei es offensichtlich eine Reihenfolge beim Erwerb der Farbbezeichnungen gibt (also erst "schwarz" und "weiß", dann "rot" ...) <sup>80</sup>.

Kleiber berichtet von Untersuchungen Barbara Tverskys u.a. in den 80er Jahren, wonach Merkmale nach folgenden drei Typen geordnet wurden:

- a) "Teil von" - Merkmale (Körner, Knospen, Henkel, Ärmel),
- b) Funktionen und
- c) gemischte Merkmale wie "rot" oder "duftend".

Dabei sei man zum Resultat gelangt, daß der hohe Informationsgehalt der Basisebene auf die "Teil von" - Attribute zurückgeht <sup>81</sup>.

Die Schlußfolgerung Kleibers, daß verschiedene Basiskategorien derselben übergeordneten Kategorie sich voneinander durch "Teil von" - Merkmale unterscheiden und in den anderen Attributen übereinstimmen <sup>82</sup>, ist jedoch nicht nachvollziehbar. Zwar verfügen Fische im Vergleich zu anderen Tierarten über die "Teil von" - Merkmale "Kiemen", "Flossen" und "Schuppen", doch vergleichen wir die "Teil von" - Merkmale von Hund und Katze, so werden wir hier auf der Basisebene weitgehende Übereinstimmungen feststellen (vier Beine, Fell, Schwanz etc.).

Hoffmann <sup>83</sup> unterscheidet zwischen *sensorischen* und *kategorialen* Merkmalen. Erstere beziehen sich auf anschauliche, unmittelbar wahrnehmbare Eigenschaften eines Objektes, wie z.B. für den Begriff "Baum" die Blätter, Äste, Stamm, Krone etc.

Zu den unanschaulichen, nicht wahrnehmbaren Eigenschaften wie "gif-

<sup>80</sup>Vgl. Schwarz/Chur (1993), S.64f.

<sup>81</sup>Vgl. Kleiber (1993), S.69.

<sup>82</sup>Vgl. ebd. S.69.

<sup>83</sup>Hoffmann (1982), S.50ff.

tig" gehören auch kategoriale Merkmale, die abstrakte Relationen angeben, z.B. der Oberbegriff *Werkzeug* für *Hammer*.

Basisbegriffe (bei Hoffmann *Primärbegriffe*<sup>84</sup>) sind auch hier die in den Begriffshierarchien höchststehenden Begriffe, die noch vorwiegend durch *sensorische* Merkmale bestimmt sind.

Daß die Basiskategorie die abstrakteste Ebene darstellt, in der noch weitgehend gleiche Handlungsabläufe feststellbar sind, dürfte an den Teil-von-Merkmalen liegen, denn diese verweisen auch auf die Funktion von Objekten in einem bestimmten Verwendungszusammenhang (so z.B. der Steuerknüppel eines Autos). Teil-von-Merkmale gewinnen ihre Bedeutung aus der Art des Umgangs von Menschen mit den Objekten<sup>85</sup>.

Wenn es also "Teil-von"- oder sensorische Merkmale<sup>86</sup> sind, die für den hohen Informationsgehalt der Basisebene verantwortlich sind, auf der anderen Seite aber — wie das Beispiel "Hund und Katze" gezeigt hat — nicht alle sensorischen Merkmale gleichermaßen informationsträchtig sind, so scheint es mehr auf die Art der Attribute anzukommen, so daß z.B. der Boden eines Flugzeugs im Vergleich zum Flügel kein "sehr gutes" Attribut darstellt<sup>87</sup>. "Sehr gute Teile" sind hierbei diejenigen, die sowohl in perzeptorischer als auch in funktioneller Hinsicht hervorstechend sind. Ebenso dürften für die Wahrnehmung der Katze Merkmale aller drei Typen (nach Tversky u.a.), und nicht nur die Teil-von-Merkmale, als "sehr gute" Attribute in Frage kommen, z.B. "Schnurrhaare", "weich" oder "schnurrt".

Perzeptuell auffällig können außerdem Merkmale sein, die auch bei Vertretern anderer Kategorien zu finden sind:

Die vier Beine oder der Schwanz eines Hundes (nicht distinktive Merkmale also) werden von einem Kind übergeneralisiert, so daß es etwa auch eine Katze als "wau-wau" bezeichnet. Auch nicht-distinktive Merkmale können damit als Prototypen im Sinne "erster Exemplare" dienen.

<sup>84</sup>Vgl. ebd. S.58.

<sup>85</sup>Vgl. Eckes (1991), S.136.

<sup>86</sup>Die beiden Begriffe decken sich nicht völlig. Es gibt Teil-von-Merkmale, die nicht anschaulich sind (z.B. innere Bestandteile von Objekten), und anschauliche Merkmale, die keine Teile sind (z.B. Farben), vgl. Eckes (1991), S.135.

<sup>87</sup>Vgl. Eckes (1991), S.70.

Mit zunehmendem Alter scheint aber der Einfluß perzeptueller Merkmale auf den Kategorisierungsprozeß zugunsten funktionaler Merkmale zurückzutreten<sup>88</sup>. Während sich der Lerner außerdem zu Beginn des Begriffserwerbs induktiv auf Informationen stützt, die der beobachtete Sachverhalt zu bieten hat, und damit "botton-up" - Prozesse überwiegen, dürften mit zunehmender Erfahrung implizite Wissensbestände, Hypothesen und Erwartungen des Lerners auf den Lernvorgang Einfluß nehmen, d.h. der Begriffserwerb verläuft dann immer mehr über eine "top-down" - Verarbeitung<sup>89</sup>.

Damit könnte man zum Schluß kommen, daß das Stereotyp (bzw. der Prototyp) eines Gegenstandes individuell unterschiedlich mental repräsentiert ist. Allerdings dürfen diese Unterschiede — wie Putnam bereits feststellte — nicht so groß sein, daß eine Verständigung innerhalb einer Sprachgemeinschaft unmöglich wird. Dabei ist es nach Schwarze<sup>90</sup> nur notwendig, das Stereotyp zu kennen, auch wenn man es selbst nicht teilt<sup>91</sup>.

Nach bisherigen Beobachtungen scheinen auffällige perzeptorische und funktionale Merkmale besonders "stereotypanfällig" zu sein. Dabei spielen offenbar neben der "cue validity" auch das Alter und die Erfahrung des Wahrnehmenden eine bedeutsame Rolle. Daß Stereotypen in einer Sprachgemeinschaft aber nur innerhalb eines bestimmten Rahmens variieren, könnte an universalen Wahrnehmungsgesetzen liegen, die z.B. dem perzeptorisch Auffälligen den Vorrang geben.

## 2.3 Stereotype Szenarien und Geschehen: frame, script und scene

### 2.3.1 Begriffsklärung

Bisher war immer nur von relativ einfachen stereotypisierten Konzepten die Rede. Stereotyp kann aber auch das Wissen von komplexen Szenarien

---

<sup>88</sup>Vgl. ebd. S.28.

<sup>89</sup>Diese Meinung vertritt auch Eckes (1991), S.55.

<sup>90</sup>Vgl. Schwarze (1982), S.14.

<sup>91</sup>Der Unterscheidung von "Verwenden" und "Kennen" entspricht Anna Wierzbickas Dichotomie in "geteiltes Wissen" und "gemeinsames Stereotyp", vgl. Wierzbicka (1985), S.215.

rien und Geschehensabläufen sein wie "Einkaufen in einem Supermarkt" "Spaziergehen im Wald" oder "Essengehen in einem Restaurant". Solche Vorgänge und Konstellationen, von der Prototypentheorie als *scripts* und *scenes* bezeichnet, lassen ebenfalls bessere und schlechtere Exemplare erwarten. Die Szene "Essen gehen" beispielweise vereinigt nach Kleiber

*"Beispiele, die sich aus einer Folge von als prototypisch beurteilten Handlungen zusammensetzen, und solche, die ungewohnte, unerwartete Elemente enthalten. Erstere entsprechen dem Prototyp von "essen gehen", letztere stellen Exemplare dar, die von dieser zentralen Struktur mehr oder weniger weit entfernt sind. Wenn man seine Mahlzeit nicht bezahlt, wenn man mit dem Teller in der Hand im Stehen isst, wenn man sich selbst in der Küche bedient usw., dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß dieses "Essengehen" keinen guten Vertreter der "Szene" essen gehen darstellt".*<sup>92</sup>

Mit den ursprünglich psychologischen Konzepten von *frame*, *script* und *scene* versucht die Linguistik, die Verknüpfung von Weltwissen bzw. Handlungswissen mit den in einem Text sprachlich vermittelten Informationen nachzuvollziehen<sup>93</sup>.

Was die Bedeutung dieser Begriffe allerdings angeht, so herrscht in der Literatur ein regelrechtes Verwirrspiel. Nach Linke verstehen wir unter *frames* (Rahmen)

*"Wissensbestände, die eher statisch organisiert sind, also z.B. das Wissen darüber, welche Personen, Einrichtungsgegenstände, baulichen Besonderheiten etc. in einem Krankenhaus normal und erwartbar sind (also z.B. Menschen in Morgenröcken, Krankenschwestern, ein Empfangsschalter, Doppeltüren bei den Zimmern, Krankenbetten, Rollwägelchen mit Medikamenten drauf, lange Gänge etc.)."*<sup>94</sup>

Aus dieser Definition wird jedoch nicht ersichtlich, ob es sich bei "frame" um sprachliches oder nichtsprachliches Wissen handelt. Dasselbe gilt für *scripts*, die man beschreiben könnte als

<sup>92</sup>Kleiber (1993) S.75.

<sup>93</sup>Vgl. Linke u.a. (1991), S.235.

<sup>94</sup>Ebd. S.236.

*“Wissensbestände, die eher prozessual organisiert sind, also z.B. das Wissen darüber, wie ein Krankenbesuch abläuft bzw. welche sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen im Verlauf eines Krankenbesuchs wahrscheinlich bzw. angebracht sind (also z.B. das Erkundigen beim Informationsschalter, wo die Patientin liegt, die man besuchen möchte; die Fahrt mit dem Fahrstuhl in ein höhergelegenes Stockwerk; das Klopfen an der Zimmertüre und das vorsichtige und leise Eintreten (...).”<sup>95</sup>*

Ist die mentale Repräsentation von *frames* und *scripts* nun sprachlicher oder nichtsprachlicher Art? Und was ist dann unter *scene* zu verstehen? Da die Begriffe in der Literatur teilweise synonym gebraucht werden, wird eine klare Abgrenzung unnötig erschwert. Ich folge in meinem Verständnis von *frame* Fillmore (1977):

*“I intend to use the word frame for referring to any system of linguistic choices (...) that can get associated with prototypical instances of scenes.”<sup>96</sup>*

Fillmore verdeutlicht das, was er unter “sprachlicher Entscheidungsalternative” versteht, am Beispiel des englischen Verbs *write*<sup>97</sup>. Mit diesem Wort werde eine Szene assoziiert, in der Wesenheiten wie “der Schreiber”, “das Werkzeug” oder “die Oberfläche, auf der Spuren hinterlassen werden” vorkommen und begrifflich festgelegt werden. Sollte mein Gesprächspartner mir also in irgendeiner Form mitteilen, daß er gerade am Schreiben sei, so erlaubt mir mein Weltwissen, das ich von der Situation “schreiben” habe, sprachliche Entscheidungsalternativen (die durch die Szene bestimmt sind) wie “Was schreibst du gerade?”, “An wen schreibst du?” oder “Welches Papier hast du genommen?”. Eine Anmerkung meinerseits, daß es “Zeit zum Essen wäre”, wäre jedoch ein Zeichen dafür, daß ich das Schema gewechselt habe (und damit auch den sprachlichen Rahmen). Damit wird auch verständlicher, was Fillmore unter *scene* versteht:

*“I intend to use the word scene (...) — a word I am not completely happy with — in a maximally general sense, to include not only visual scenes but familiar kinds of interpersonal*

<sup>95</sup>Ebd. S.236.

<sup>96</sup>Fillmore (1977), S.63. Auch Kotthoff (1989, S.24f) versteht *frame* im Sinne von “sprachlichem Wissen”. Schema dagegen wird von ihr im Sinne von Schank/Abelsons “*script*” verwendet.

<sup>97</sup>Vgl. Wegner (1984), S.49.

*transactions, standard scenarios, familiar layouts, institutional structures, enactive experiences, body image; and, in general, any kind of coherent segment, large or small, of human beliefs, actions, experiences, or imaginings.*<sup>98</sup>

Allgemeines nichtsprachliches Weltwissen, das nach Fillmore modular verankert ist, entspricht also dem, was mit einer *scene* assoziiert wird. Das entsprechende sprachliche Weltwissen konstituiert dagegen den *frame*. Damit wäre also eine Abgrenzung von *scene* und *frame* geschaffen.

Allerdings möchte ich in meinem Verständnis von *scene* nicht so weit gehen, wie es Fillmores Definition nahelegt. Ich verbleibe vielmehr bei der landläufigen Auffassung von Szenarien. Darunter verstehe ich nicht einfach Vorstellungsmuster jedweder Art, also z.B. von einem Haus, einem Vogel etc., sondern komplexe Konstellationen, innerhalb derer Handlungen (auch *scripts*) ablaufen können. Das Beispiel "Krankenhaus" hat dies verdeutlicht. Das Szenarium "Krankenhaus" (*frame* ist hier das entsprechende Sprachmaterial) ist nicht so strukturiert, als sei alles statisch seinem Platz verhaftet. Nein, Krankenschwestern laufen hin und her, Rollwägelchen werden geschoben, Gangtüren öffnen und schließen sich. Daß es sich hier um eine statische Wissenseinheit handeln soll, scheint widersprüchlich, wird jedoch im Vergleich zu *scripts* verständlich. Letzteres ist wie ein Drehbuch strukturiert, das sich in einem Szenarium abspielt oder mehrere Szenarien durchläuft<sup>99</sup>. Während das Szenarium statisch quasi aus der Vogelperspektive betrachtet wird und keinen Szenenwechsel vorsieht, erfolgt die Wahrnehmung des *scripts* aus der Perspektive des Handelnden.

Oesterreich (1994) unterscheidet in Hinblick auf Szenarien zwischen *Operativen Konstellationen* und *Operativen Situationen*. *Operative Konstellationen* sind alle Ereignisse, Zustände, Dinge etc., die in einer bestimmten Situation für eine Person prinzipiell wahrnehmbar wären, also z.B. alles, was in einer Küche vorfindbar und wahrnehmbar ist. Betritt aber eine Person mit einer bestimmten Absicht die Küche, etwa um sich einen Kaffee zu kochen, dann

<sup>98</sup>Fillmore (1977), S.63.

<sup>99</sup>Vgl. dazu Tversky (1990:340), die z.B. das Restaurant-Skript als eine Folge von Szenen betrachtet.

*„ist für sie irrelevant, wenn ein Zeitschriftenstapel oben auf dem Küchentisch liegt, daß in den Schubladen Messer und Gabeln liegen, (...). Relevant ist die Kaffeedose auf dem Regal, der Wasserhahn auf dem Spülbecken etc.“*<sup>100</sup>

Solche aus der Handlungsintention resultierenden *operativen Situationen* sind Teile der *operativen Konstellationen*.

Da nun Konstellationen z.B. einer Küche je nach Haushalt differieren, kann man sie kaum an sich als stereotypisierte Szenarien auffassen. Konstellationen bezeichnen die Anordnung von Gegenständen zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Raum. Allerdings sind nicht alle Gegenstände beliebig. Zum Szenarium „Küche“ wird man sicher immer ein Spülbecken, einen Kochherd, Schubladen, einen Kühlschrank, einen Gewürzschrank o.ä. erwarten. Diese Utensilien bestimmen letztlich auch die stereotype Vorstellung des Szenariums, die im Gegensatz zu Konstellation weitgehend von der jeweiligen Anordnung der Dinge im Raum abstrahiert. Stereotypisierte Szenen geben aber die Richtschnur für den Aufbau von Konstellationen vor (da man z.B. weiß, was in eine „richtige“ Küche gehört) und damit indirekt auch für das Agieren in Konstellationen, also in *operativen Situationen*.

Bezüglich des *script*-Begriffs stütze ich mich auf Schank/Abelson (1977):

*“Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for handling novel situations. Thus, a script is a pretermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation.“*<sup>101</sup>

Einem Skript, z.B. „Restaurant-Besuch“, lassen sich auf niedrigerer Ebene spezifischere Skripts wie „Besuch eines Schnellimbiss-Restaurant“ oder „Besuch eines Luxus-Restaurant“ zuordnen. Diese untergeordneten Skripts werden von Schank/Abelson (1977) *tracks* genannt. Auf der dem Skript übergeordneten Ebene finden sich ein sogenanntes *meta-script* (z.B. „Auswärts essen gehen“)<sup>102</sup>.

Häufig erlebte Situationen können generell solche sein, die jedes Mitglied einer Sprachgemeinschaft häufig erlebt, oder solche, die zum individuellen Erfahrungsbereich des einzelnen gehören. Schank/Abelson tragen

<sup>100</sup>Oesterreich (1994), S.30.

<sup>101</sup>Schank/Abelson (1977), S.41.

<sup>102</sup>Vgl. Eckes (1991), S.190.

dieser Unterscheidung durch die Bezeichnung *situationale* und *persönliche* Skripts Rechnung<sup>103</sup>.

Letztere sind nur der dieses script ausführenden Person bewußt, in ihrem Ablauf daher für einen Außenstehenden nicht vorhersagbar. Ein persönliches Skript "Brillenaufbewahrung" könnte demnach so aussehen daß die Brille jeden Abend in die Kommode gelegt wird. Die Automatisierung dieser Handlung wird in der Regel dann bewußt, wenn die Brille eines Morgens nicht mehr am vertrauten Ort zu finden ist. Während das Skript "Einkaufen im Supermarkt" jedem geläufig sein dürfte, wird ein Außenstehender dem armen Brillenträger in seiner Not nur gut gemeinte Ratschläge geben können.

### 2.3.2 Skripts und Szenarien als stereotypisierte Schemata

Skripts sind ebenso wie Szenarien als mentale Schemata repräsentiert. Nach Karcher existieren *Schemata* von

*"Gegenständen und Fakten, aber auch von bestimmten sozialen Situationen (z.B. AUF EINER PARTY)" und stereotypisierten Handlungssequenzen mit sozialen Interaktionen verschiedener Akteure und einem bestimmten Ziel (z.B. "IN EINEM RESTAURANT ESSEN"), sowie von typischen Strukturen von Geschichten ("story grammars) und sogar von kognitiven Strategien (z.B. Problemlösungs- oder Ursache-Wirkung-Schema (...))."*<sup>104</sup>

*Schema* wird hier also als Oberbegriff für die mentale Repräsentation einfacher Gegenstände und Handlungen und komplexer Szenarien und Skripts verstanden. Anders gesagt: Es gibt einfache und komplexe Schemata. Zu letzteren gehören Szenarien und Skripts.

Wenn Felix u.a.<sup>105</sup> und Tannen<sup>106</sup> in bezug auf *frames* oder *scripts* (jeweils in ihrem Verständnis) von *Stereotypischen Situationen* sprechen, so wäre

<sup>103</sup>Vgl. Schank/Abelson (1977), Kapitel 3 sowie die Unterscheidung von Schwarz/Chur (1993, S.24f) zwischen Kategorien- oder Type-Konzepten und Partikular- oder Tokenkonzepte. Kategoriales Wissen ist allgemeines Wissen über die Welt, Wissen über Klassen von Gegenständen. Tokenkonzepte repräsentieren Informationen über einzelne Gegenstände, Situationen und Personen, Informationen also, die von den subjektiven Erlebnissen einer Person abhängig sind.

<sup>104</sup>Karcher (1988), S.77.

<sup>105</sup>Felix/Kanngießer/Rickheit (1990) S.25f.

<sup>106</sup>Tannen (1979), S.142

dies insofern zu präzisieren, als es sich um die stereotypische Repräsentation immer wieder vorkommender Situationen handelt.

Die vielfache Gleichsetzung von *frame* und *scene*<sup>107</sup> einerseits sowie *frame* und *script* andererseits ist darauf zurückzuführen, daß sprachliches und nichtsprachliches Denken häufig nicht voneinander zu trennen sind. Unter diesem Vorzeichen ist auch der Begriff *frame* (statt Skript/Szene oder Schema) bei Felix u.a. zu verstehen:

*“Ein frame ist, kurz gesagt, eine Datenstruktur zur Repräsentation von stereotypischen Situationen. Sie wird als ein Netzwerk von Knoten und Relationen aufgebaut, wobei die oberen Netzteile festgelegt sind: Sie repräsentieren Tatbestände, die sich in jeder Situation nachweisen lassen, die in bestimmter Art stereotypisiert sind. In den unteren Netzteilen treten dagegen sogenannte Terminale oder slots auf, die durch bestimmte, jeweils situationsspezifische Daten aufgefüllt werden müssen.”*<sup>108</sup>

Zu diesen Schemata führt Karcher weiter aus, daß sie

*“zum einen selbst Konstituenten umfassenderer, dominanter Schemata sind, aber auch selbst Sub-Schemata aufweisen, bis hinunter zu den “primitives” (Norman et al. 1975) oder “terminals” (Minsky, 1977, S.355), die insofern atomar sind, als sie nicht mehr durch weitere Sub-Schemata charakterisiert werden können.”*<sup>109</sup>

Als Beispiel nennt Karcher das Universitäts-Schema, welches Subschemata wie Professor-Schema, Student-Schema, Mensa-Schema oder Prüfungs-Schema umfaßt<sup>110</sup>. Das Student-Schema seinerseits weist wieder andere Sub-Schemata wie z.B. das Gesicht-Schema auf. Hier gibt es obligatorische Variablen wie “zwei Augen, Nase, Mund” und fakultative wie

<sup>107</sup>Diese Gleichsetzung finden wir auch bei Wunderlich (1991, S.252), wenn er einen Prototypen als “eine Anzahl kognitiver frames für eine Klasse von Objekten, induziert durch typische Vertreter dieser Klasse” definiert, sowie bei Lüger (1993a, S.25), der wie Linke (1991:236) “frames” als statische und “skripts” als prozessuale Wissensbestände versteht.

<sup>108</sup>Felix/Kanngießer/Rickheit (1990) S.25f.

<sup>109</sup>Karcher (1988) S.78.

<sup>110</sup>Entsprechend der vorangegangenen Ausführungen kann man hier auch von einem Universitäts-, Mensa- und Prüfungs - Szenarium sprechen, nicht aber von einem Professor- oder Student - Szenarium.

z.B. "Bart". Obligatorische und fakultative Variablen treten auf jeder Schema-Ebene auf.

Im Zusammenhang mit prototypischen Exemplaren wie "Spatz" für die Kategorie "Vogel" wurde darauf hingewiesen, daß ein Prototyp als kognitives Bild, Schema oder Vorstellung bzw. Konzept zu verstehen ist, während das Stereotyp die begriffliche Seite markiert. Bei "Schema" und "Konzept" handelt es sich allerdings nicht genau um denselben Gegenstand.

Anderson<sup>111</sup> unterscheidet "Bilder in unseren Köpfen" von Vorstellungsbildern (schemata). Letztere sind abstrakt und nicht an visuelle Eigenschaften gebunden. So könnte man sich etwa ein Schema vorstellen, das — wollten wir es zeichnen — gleichermaßen als Flasche oder als Steigbügel interpretiert werden könnte. Erinnern wir uns dazu an die Geschichte vom "Kleinen Prinz"<sup>112</sup>. Seine Zeichenkünste (Elefant in einer Riesenschlange) werden von den Erwachsenen regelmäßig als *Hut* fehlinterpretiert, was beim kleinen Prinzen zu massiver Frustration führt.

Vorstellungsbilder — und damit meint Anderson Schemata — sind also keine konkreten Bilder. Eines ihrer wesentlichen Merkmale ist ihre hierarchische Struktur, die die Anordnung der Schemata selbst (z.B. Gebäude - Haus) als auch die Teile eines einzelnen Schemas (z.B. Wände, Räume etc.) betreffen.

Mit *Konzept* dagegen bezeichnen wir mehr konkrete Assoziationen, die sich z.B. mit *Haus* verbinden. Schemata — so Anderson<sup>113</sup> — erleichtern die Schlußfolgerungen über Konzepte. In gewisser Weise könnte man also Schemata als Teile eines Konzepts verstehen. Diese Teile können stereotypischen Charakter haben:

*"Diese (die Schemata) gelten als stereotype und abstrakte dynamische Organisationseinheiten all dessen, was man von der Welt allgemein als wahr ansieht (...). Stereotyp sind die Schemata insofern, als sie idealtypisch strukturierte Einheiten bilden."*<sup>114</sup>

<sup>111</sup>Anderson (1988), S.91.

<sup>112</sup>Saint-Exupéry (1956).

<sup>113</sup>Vgl. Anderson (1988), S.121.

<sup>114</sup>Karcher (1988), S.77.

In bezug auf das Restaurant-Skript könnte man sich Andersons Unterscheidung folgendermaßen vorstellen: Fragen wir etwa ein kleines Kind, was es sich unter einem Restaurant vorstelle, dann wird es vielleicht auf ein konkretes Lokal verweisen. Möglicherweise wird die Erklärung von *Restaurant* mit der Beschreibung des bekannten Lokals untermauert. Das Kind hat also offensichtlich ein Konzept von diesem Lokal. Man kann aber nicht ebenso sagen, es hätte ein "Schema" davon. Eine Schema-Beschreibung würde vom konkreten Objekt abstrahieren und sich eher auf generelle Merkmale stützen. Werden aufgrund dieses Schemas generalisierende Vorerwartungen bezüglich weiterer Objekte angestellt, so kann man sagen, das Schema habe stereotypischen Charakter.

Schemata ermöglichen somit auch die Orientierung im Alltagsgeschehen, da sie Standardannahmen über bestimmte Gegenstands- und Handlungsbereiche aktivieren. Im Skript "Speisen im Restaurant" gehe ich deshalb davon aus — solange nichts Gegenteiliges bekannt ist — daß hier ein Kellner den Gast bedient<sup>115</sup>.

Auch Tannen<sup>116</sup> streicht die "Erwartungshaltung" heraus, die mit dem Aktivieren einer scene, eines frame oder scripts verbunden ist, weist dabei aber auf die Bedeutsamkeit kultureller Erfahrungen hin, die als Raster für weitere Wahrnehmungen dienen. Schemata sind damit kulturell determiniert. Dies hat auch Auswirkungen auf den Verhaltensbereich: Schemata fungieren hier als Normen für menschliche Aktivitäten, indem sie einem Individuum vorgeben, wie es sich "typischerweise" zu verhalten hat. Je weiter ein Schema entwickelt ist, umso weniger wird ein Individuum geneigt sein, es zu verändern<sup>117</sup>.

Obwohl Schemata in den genannten Abhandlungen immer als "stereotypisierte Schemata" verstanden werden, halte ich es für besser, dies der Eindeutigkeit wegen im Zusammenhang mit "scripts" und "scenes" auch begrifflich anzuzeigen.

Stereotypisierte Schemata liegen insofern vor, als sie auf bestimmte Vorstellungen fixiert sind und zwangsläufig Alternativen ausblenden. Der Effekt ist, daß wir z.B. Supermärkte, in denen der Einkaufswagen nicht ausgelöst werden muß, als weniger gute Vertreter von "Supermarkt" emp-

<sup>115</sup>Vgl. Schwarz/Chur (1993), S.104.

<sup>116</sup>Tannen (1979) S.138.

<sup>117</sup>Vgl. Karcher (1988) S.79.

finden. Die mentale Bevorzugung und damit Generalisierung des selektierten Elements, hier das Auslösen des Einkaufswagens, geht automatisch mit der Reduktion von Alternativen einher.

Da solche Wissensbestände als bekannt vorausgesetzt werden, ist in den wenigsten Fällen damit zu rechnen, daß sie ausgesprochen werden. Explizite Generalisierungen sind daher eher bei "Störfällen" anzunehmen.

## 2.4 Psycholinguistische Aspekte

Stereotypisches Wissen wird in der Regel dann nicht verbalisiert, wenn es als uninformativ gilt. Die Schilderung belangloser Details würde als Verstoß des Grice'schen Kooperationsprinzips gelten, wenn die Erzählung nicht etwa durch eine Pointe abgerundet werden würde.

Wenn ich also meinem Gesprächspartner mitteile, daß ich in einem Restaurant war, die Speisekarte studiert und schließlich mein Essen bestellt habe, wird dieser erwarten, daß sich im weiteren Fortgang meines Restaurant-Aufenthalts sicherlich etwas Ungewöhnliches ereignet habe, und er wird versuchen — sollte ich meinen Bericht hier abbrechen — die Pointe durch ein drängendes "Na — und?" in Erfahrung zu bringen.

Ganz sicher aber bezweckt er mit seiner Nachfrage nicht die Schilderung des weiteren Skriptfortgangs. Er kennt ihn so gut wie ich und wir setzen gegenseitig dieses Wissen voraus.

Wie aber kann man solche Wissensinhalte offenlegen, wenn sie nicht ausgesprochen werden? Und wie kann man sich die Struktur solcher Wissensseinheiten — psycholinguistisch betrachtet — vorstellen?

### 2.4.1 Zur Ermittlung von Stereotypen

Tannen<sup>118</sup> führte einen Versuch durch, bei dem Studenten verschiedener Nationalität ein Film gezeigt wurde. Die Versuchspersonen sollten den Film mündlich nacherzählen, ohne daß sie wußten, worauf es bei der Erzählung ankam. Wichtig war nun, wie sie erzählten und inwieweit sie auf die Aufgabenstellung Bezug nahmen. Tannen filterte dabei Frames heraus wie z.B.

- *Storytelling frame*: der Student fühlt sich in der Rolle des Geschichtenerzählers. Er weiß, daß es dabei darauf ankommt, "den Punkt

<sup>118</sup>Tannen (1979), S.143ff.

zu treffen" und sagt dies auch explizit: "Ich weiß nicht, ob ich den Punkt getroffen habe." Das zugrunde liegende Stereotyp könnte man also so charakterisieren: Wenn jemand eine Geschichte erzählt, muß er "den Punkt treffen".

- *Film-Viewer frame*: Die Versuchsperson erzählt den Film von der Warte aus, was sie beim Ansehen des Filmes gedacht, gefühlt etc. hat: "Der schaute so wild. Und da habe ich mir gedacht, er wird sie gleich umbringen". Das Stereotyp könnte hier lauten: Wer so wild schaut, ist in der Lage, jemanden umzubringen.
- *Accident frame*: Fehlende Teile des Filmes werden ergänzt. So lehrt die Erfahrung, daß ein Junge, der vorher auf dem Rad sitzt und nachher am Boden liegt, vom Rad gefallen sein muß. Das Stereotyp besteht genau in dieser Annahme.
- *Expectations about objects*: Hier geht es um die "cue validity", also die Vorhersagekraft von Elementen, z.B. für eine bestimmte "scene". Da im gezeigten Film Birnen vorkamen, gingen viele Versuchspersonen von einem Geschehen in einem Obstgarten aus. Tatsächlich aber spielte der Film in einem Park. Das Stereotyp impliziert also die Annahme: Kommen Birnen in einer Umgebung von Bäumen vor, muß es sich beim Schauplatz um einen Obstgarten handeln.

Die Erwartungshaltungen wurden auch anderweitig sprachlich sichtbar, z.B. durch *false starts* (die die ursprüngliche Erwartung ausdrückten), *contrastive connectives* (z.B. *aber* oder *sondern*), *hedges* (Heckenausdrücke wie *nicht einmal*, *offensichtlich* u.a.), *additions* (Hinzufügen von Einzelheiten, die so in der Originalfassung nie vorkamen), oder evaluative Elemente (z.B. wurden drei Jungen als *Freunde* bezeichnet)<sup>119</sup>.

Ich erinnere hier an den empirischen Ansatz der Prototypensemantik, der sich ebenfalls auf *contrastive connections* stützt.

Der experimentelle Nachweis von Skriptstrukturen im Gedächtnis wurde mehreren Angaben zufolge erstmals von Bower/Black/Turner (1979) erbracht. Sie baten die Versuchspersonen, bezüglich vertrauter Kultur- und Zivilisationsaktivitäten (Routinehandlungen wie "Teilnahme an einer Vorlesung", "Aufsuchen eines Arztes", "Einkaufen im Lebensmittel-

<sup>119</sup>Vgl. ebd. S.166ff.

laden", "Essen in einem Luxusrestaurant" und "morgendliches Aufstehen") jeweils eine Liste von Aktionen niederzuschreiben, aus der ersichtlich wird, was Personen in der betreffenden Situation normalerweise tun. Dabei ergaben sich beträchtliche Übereinstimmungen in den Angaben bezüglich einzelner Teilhandlungen<sup>120</sup>. Für einen Restaurant-Besuch beispielsweise wurden von 73% der Befragten die Skriptteile "Platz nehmen", "Speisekarte lesen", "Essen bestellen", "Essen", "Zahlen" und "Gehen" genannt.

In einem anderen Versuch ließen Bower/Black/Turner (1979) Versuchspersonen Geschichten lesen, in denen nur einige Ereignisse vorkamen, die für den Handlungsablauf typisch waren. Bei der Wiedergabe der Geschichte neigten die Versuchspersonen dazu, auch die in der Geschichte nicht explizit genannten Skriptteile mitanzugeben<sup>121</sup>.

Buck (1991) beschäftigte sich mit den stereotypen Situationen "Einkaufen im Supermarkt", "Zugfahren" und "ins-Kino-gehen". Handlungen, die in Skripts organisiert sind, sind nach Buck gleichsam "Drehbücher", die automatisch ausgeführt werden und deren Eintreten erwartet wird. Durch eine empirische Untersuchung versuchte Buck die skriptalen Unterschiede bei Deutschen und Amerikanern im Rahmen der oben genannten Situationen herauszufinden. Dies geschah anhand von Fragebögen und Interviews. Dabei kristallisierten sich einige Punkte heraus, die in den Skripts von Deutschen und Amerikanern unterschiedlich strukturiert, verschieden gewichtet oder nur bei einer Nationalität vorhanden waren.

## 2.4.2 Priming-Experimente

In anderen Versuchsanordnungen geht es nicht darum, konkrete Inhalte von Schemata oder Skripts herauszufinden, sondern um die Art und Weise, wie diese Inhalte strukturiert sind. Dabei ist der Gedanke leitend, daß Wissenseinheiten, die häufig gekoppelt miteinander auftreten, auch psycholinguistisch eine Entsprechung haben müssen<sup>122</sup>.

Empirische Evidenz erbrachten hier zahlreiche *Priming-Experimente*<sup>123</sup>, bei denen mental gespeicherte Einheiten aufgrund semantischer oder for-

<sup>120</sup>Vgl. Eckes (1991), S.188f, und Lerch/Schlesier (1992), S.34.

<sup>121</sup>Vgl. Anderson (1988), S.127.

<sup>122</sup>Einige Einsichten erlaubten in diesem Zusammenhang bereits Gesetzmäßigkeiten des "Sich-Versprechens", wenn z.B. ähnlich klingende Wörter im Sprachfluß vertauscht werden.

<sup>123</sup>Vgl. dazu auch Müller (1995), S.277.

maler Beziehungen voraktiviert werden:

*“Bei einem Priming-Test wird zuerst ein Prime-Wort genannt (z.B. Krankenschwester) und dann ein Zielwort (z.B. Arzt), das von der Vp daraufhin beurteilt werden soll, ob es sich um ein Wort einer bestimmten Sprache handelt. Bei dieser lexikalischen Entscheidungsaufgabe ist die Entscheidungszeit dann kürzer, wenn das Prime-Wort in einer bestimmten Beziehung zum Zielwort steht. Man schließt daraus, daß die beiden involvierten Wörter im mentalen Lexikon durch bestimmte Relationen verbunden sind.”*<sup>124</sup>

Aus der Vielzahl von Untersuchungen seien exemplarisch nur folgende genannt:

1. Rosch (1975)<sup>125</sup> fand heraus, daß die Reaktionszeit, die zur Entscheidung benötigt wird, ob ein Exemplar zu einer Kategorie gehört oder nicht, bei prototypischen Beispielen kürzer ausfällt als bei weniger typischen. Die Zugehörigkeit zur Kategorie “Obst” kann also z.B. für einen Apfel schneller entschieden werden als für eine Olive.
2. Meyer, Schvaneveldt & Ruddy (1974)<sup>126</sup> ermittelten, daß die Reaktionszeit beim Wortpaar Brot - Butter durchschnittlich 30 Millisekunden schneller war als beim Wortpaar Krankenschwester - Butter. Die Vermutung lag nahe, daß die Identifikation des zuerst dargebotenen Wortes nicht nur die Aktivierung des betreffenden Konzepts bewirkte, sondern das semantische Umfeld miterregte<sup>127</sup>.
3. Nach Sharkey (1986) verkürzt die Skriptbezogenheit eines Wortes die Entscheidungszeit, ob das jeweilige Wort zum Skript gehört. Dabei spielte die Worthäufigkeit eines Begriffs beim natürlichen Auftreten in der geschriebenen Sprache keine Rolle. Dieser Faktor war nur dann bedeutsam, wenn das Wort nicht skriptbezogen war:

<sup>124</sup>Schwarz (1992) S.15f.

<sup>125</sup>Vgl. Hillert (1987), S.51.

<sup>126</sup>Vgl. ebd. S.40.

<sup>127</sup>Vgl. dazu auch Anderson (1988), S.141ff.

*“Die Voraktivierung eines scripts bewirkt also eine schnellere Verfügbarkeit der im Skript enthaltenen relevanten Begriffe für die betreffende Aufgabenanforderung.”<sup>128</sup>*

4. Galambos (1986)<sup>129</sup> konzentrierte seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Skriptaktionen. Es zeigte sich, daß zentrale, also bedeutsame Aktionen schneller als Teil eines Skripts erkannt werden als unbedeutende. So wurde z.B. die Aktion “etwas essen” schneller als Teil des Skripts “Im Restaurant essen” erkannt als “den Oberkellner sehen”. Eine Erklärung des beobachteten Zentralitätseffekts wurde in der Verkoppelung der Aktionen mit den anvisierten Hauptzielen des Skripts gesehen:

*“Die empirisch gewonnenen Daten über die Verfügbarkeit der einzelnen Skriptaktionen zeigen (...), daß die zentralen für den Interpretationsprozeß leichter zugänglich sind. Offensichtlich wäre der kognitive Apparat aufgrund seiner begrenzten Verarbeitungskapazität überfordert, sämtliche Aktionen eines scripts mit gleicher Aktivierungsqualität simultan bereitzustellen.”<sup>130</sup>*

Die Reihenfolge der im Skript auftretenden Aktionen war dabei nicht von Bedeutung, d.h. im Skript früher auftretende Aktionen wurden nur unerheblich schneller als skriptzugehörig aufgefaßt. Ebenso irrelevant war es, ob die entsprechende Handlung nur bei dem zur Diskussion stehenden Skript oder auch bei anderen Skripten vorzufinden war. Eine Aktion, die hochdistinktiv für ein Skript ist (also nur hier vorkommt), konnte entweder sehr bedeutsam für ein Skript sein oder völlig unwichtig.

Der Befund, daß die dem Ziel der Handlung am meisten dienlichen Aktivitäten besonders schnell aktiviert werden, könnte im Sinne der Prototypentheorie (Standardversion) so begründet werden, daß die Zieleinheit den Platz des Prototypen eingenommen hat und Handlungseinheiten eines Skripts umso typischer erscheinen, je mehr sie der Realisierung des Zieles dienlich sind.

<sup>128</sup>Lerch/Schlesier (1992), S.45.

<sup>129</sup>Vgl. ebd. S.34ff.

<sup>130</sup>Ebd. S.42f.

Dasselbe Phänomen finden wir bei sogenannten *Zielbegriffen*, also Begriffen, die spontan im Hinblick auf einen aktuellen situativen Kontext gebildet werden, wie z.B. "Möglichkeiten, Freunde zu gewinnen", "Was Babys alles anstellen können", "Geburtstagsgeschenke" oder "Wochenend-Aktivitäten".

Im Gegensatz zu taxonomischen Begriffen können Zielbegriffe relativ unähnliche Exemplare umfassen. Schließlich ist hier für die Kategoriezugehörigkeit lediglich die Zweckmäßigkeit oder die Funktion der Exemplare für das Erreichen eines bestimmten Zieles ausschlaggebend. In dieser Hinsicht sind Zielbegriffe anderen komplexen Begriffen wie "Spielzeug" ähnlich (vgl. S.68). Barsalou (1985)<sup>131</sup> wies für solche Zielbegriffe ähnlich stabile Typikalitätsgradienten nach wie für übliche semantische Begriffe. Das jeweilige verfolgte Ziel, also z.B. "Gewichtabnahme" für den Begriff "Diät-Nahrungsmittel", bezeichnet er als *Ideale*.

Prototypische Wissenstrukturen scheinen nicht nur untereinander besonders stabile Verbindungen aufzuweisen, sie zeichnen sich auch durch eine gewisse Langlebigkeit aus. Posner/Keele (1970)<sup>132</sup> gelang der Nachweis, daß sich erlernte prototypische Muster (die künstlich erzeugt wurden) zeitlich stabiler als von ihnen abgeleitete Muster erwiesen. Diese Stabilität konnte auch über einen längeren Zeitraum von bis zu zehn Wochen bestätigt werden.

Empirische Evidenz zeigte sich auch bei Untersuchungen mit Aphasikern<sup>133</sup>. Explizite Befunde über den Einfluß der Prototypie auf das lexikalisch-semantische Störungsmuster erzielten Grober et. al. (1980). Die untersuchten Wernicke- und Broca- Patienten zeigten bei semantischen Kategorisierungsaufgaben für prototypische Beispiele signifikant kürzere Reaktionszeiten als für weniger typische Elemente. Die Klassifizierung untypischer Elemente bereitet insbesondere den Wernicke- Aphasikern besondere Probleme. Dabei spielte die Gebrauchshäufigkeit der zu kategorisierenden Lexeme keine Rolle. Prototypen wurden darüber hinaus häufiger korrekt genannt als untypische Exemplare. Die Prototypen wurden von Broca- und Wernicke- Aphasikern mit einer Genauigkeit von mehr als 95

<sup>131</sup>Vgl. Eckes (1991), S.116.

<sup>132</sup>Vgl. ebd. S.63.

<sup>133</sup>Aphasiker sind zu 80 % Patienten mit einer vorübergehenden oder bleibenden Hirnschädigung infolge Mangeldurchblutung (z.B. nach einem Schlaganfall). Die anderen 20 % leiden an intrazerebralen Blutungen, Hirntumoren, Hirnabszessen oder Verletzungen, oder es sind Patienten mit entzündlichen oder degenerativen Hirnkrankheiten, vgl. Poeck (1981), S.99.

% zugeordnet<sup>134</sup>. Ebenso wurden typische Nicht-Mitglieder häufiger als solche erkannt als Nicht-Mitglieder, die noch eine semantische Beziehung zur Zielkategorie aufweisen.

Nach Hillert (1987) zeigen Wernicke-Patienten eine besondere Sensibilität für Basis-Konzept-Relationen. Thematische Relationen werden von diesen allgemein besser gemeistert als klassifikatorische, d.h. die Zuordnung einer Eigenschaft, einer Situation oder Aktion zu einem Begriff machte weniger Mühe als die Zuordnung von Kohyponymen oder Hyperonymen. Doch als es darum ging, bei Basisbegriffen solche Klassifikationen vorzunehmen, lagen die Fehlerwerte sogar noch unter denen, die sonst bei thematischen Relationen auftreten:

*“Dies deutet auf eine psycholinguistische Interpretation der Ergebnisse hin, nämlich daß Basiskonzepte — ähnlich wie Prototypen oder gebrauchshäufige Wörter — auch unter den Bedingungen der Aphasie die stabilsten fixierten sprachlichen Einheiten sind.”*<sup>135</sup>

Hillert nimmt für hochfrequente und prototypische Wörter eine besonders ökonomische Verarbeitung an, die einen schnellen Zugriff der betreffenden lexikalischen Einheiten erlaubt:

*“Automatisierte Abrufleistungen stellen eine ökonomische Informationsverarbeitung dar und erfolgen ohne die Aktivierung von ‘aufwendigen Suchprozessen’ oder die Anwendung von analytischen Vergleichsprozeden.”*<sup>136</sup>

Schwartz/Saffran/Martin (1980)<sup>137</sup> konnten darüber hinaus nachweisen, daß sich auch Frames bei Apatikern als besonders resistent erweisen. Dieser Befund entspräche auch Jakobsons Erklärungsmodell für Aphasie, nach dem die zuletzt erworbenen Strukturen bei Sprachverlust zuerst ausfallen<sup>138</sup>.

Wegner<sup>139</sup> vermutet, daß neurolinguistischen Erkenntnissen zufolge die rechte, holistisch arbeitende Gehirnhälfte einen wesentlichen Anteil bei

<sup>134</sup>Vgl. Grober u.a. (1980), S.325.

<sup>135</sup>Hillert (1987), S.112.

<sup>136</sup>Ebd. S.114.

<sup>137</sup>Vgl. Wegner (1985), S.43f.

<sup>138</sup>Jakobson (1978), S.81. Jakobson bezieht sich hier auf die Liquidae *r* und *l*, die von Kindern erst spät erworben werden, und bei Aphasie früh verloren gehen.

<sup>139</sup>Wegner (1985), S.45.

der Verarbeitung und Speicherung von prototypischen Wissenseinheiten haben muß.

### 2.4.3 Netzwerke und Gehirnstruktur

Wie kann man sich stereotypische Wissenseinheiten vorstellen? Gibt es ein Modell, mit dem es gelingt, die strukturelle Anordnung von Schemata plausibel darzustellen?

Konkrete Vorstellungen könnten durch prototypische Abbildungen z.B. einer Tomate, eines Apfels etc. wiedergegeben werden. Dazu gehört sicher die Form, die Farbe und Größe des jeweiligen Objekts. Wie aber steht es mit Propositionen<sup>140</sup> wie "Der Pinguin ist ein Vogel" im Vergleich zu "Die Amsel ist ein Vogel"?

Die Tatsache, daß der zweite Satz schneller beantwortet wird als der erste, muß eine psycholinguistische Entsprechung haben. Und diese wiederum müßte in einem Modell sichtbar gemacht werden können.

Collins und Quillian (1969)<sup>141</sup> gehen von einem Netzwerk aus, in dem Wissenseinheiten hierarchisch geordnet sind, so daß z.B. die Informationen "kann fliegen", "hat Federn" oder "Ist ein Tier" näher um den Oberbegriff *VOGEL* gruppiert sind als z.B. um *ROTKEHLCHEN*. *TIER* wiederum besitze die übergeordneten Merkmale "hat Haut" und "atmet". Collins und Quillian nahmen an, daß im Gedächtnis hierarchische Suchprozesse ablaufen und sich mit zunehmenden hierarchischen Verarbeitungsschritten auch die Aktivierungszeit vergrößert<sup>142</sup>.

Tatsächlich wurde die Aussage "Rotkehlchen haben Federn" schneller verifiziert als "Rotkehlchen haben Haut". Allerdings erklärt das Modell nicht, warum die Aussage "Das Rotkehlchen ist ein Vogel" schneller als wahr erkannt wird als "Ein Huhn ist ein Vogel". Dies dürfte nicht sein, da die Zahl der hierarchischen Verarbeitungsschritte für beide Propositionen identisch ist.

Collins und Loftus modifizierten daher 1975 das Modell in ihrer *Spreading-Activation-Theorie*<sup>143</sup>, in dem sie das Problem folgendermaßen zu lösen

<sup>140</sup>Unter "Propositionen" verstehe ich mit Anderson (1988, 112) die "kleinste Bedeutungseinheit, die als selbständige Behauptung stehen kann, also die kleinste Einheit, die sinnvoll als wahr oder falsch beurteilt werden kann".

<sup>141</sup>Vgl. Anderson (1988), S.118f.

<sup>142</sup>Vgl. Hillert (1987), S.55.

<sup>143</sup>Vgl. ebd. S.56. Diese Theorie baut auf ein konnektionistisches Modell, in der die Implikationsarmut eines Begriffs gleichgesetzt wird mit einer geringen Anzahl seiner Ver-

versuchten:

1. Die Reaktionszeit für die Antwort auf den Satz "Ein Huhn ist ein Vogel" wird im Verlaufe des hierarchischen Suchprozesses dadurch verzögert, daß für das Huhn Eigenschaften entdeckt werden, die für andere Vogelbeispiele nicht zutreffen oder — wie ich hinzufügen möchte — den Informationen des prototypischen Oberbegriffs ("kann fliegen") widersprechen.
2. Die Relation zwischen übergeordneter Kategorie und weniger typischen Exemplaren ist schwach ausgeprägt und somit schwerer zugänglich.

Daß prototypische Elemente schneller abgerufen werden können als untypische, hängt in erster Linie von der Häufigkeit ab, mit der uns bestimmte Eigenschaften und Merkmale begegnen. Denn würde uns im Zusammenhang mit dem Konzept *Vogel* häufiger ein Huhn begegnen, so würde das Merkmal "kann fliegen" für *Vogel* bald getilgt werden. Ebenso wird vermutlich auch "Tier" zusätzlich bei *Rotkehlchen* bzw. bei *Huhn* abgespeichert, auch wenn es bereits beim allgemeineren Konzept *Vogel* gespeichert ist und von dort abgeleitet werden könnte:

*"Wenn man also im Zusammenhang mit einem speziellen Konzept einer bestimmten Tatsache oft genug begegnet, wird diese Tatsache anscheinend zusammen mit dem Konzept abgespeichert, auch wenn sie zusätzlich noch bei einem allgemeineren Konzept abgespeichert ist."*<sup>144</sup>

In Abbildung 6 sind die Beziehungen zwischen *Tier* - *Vogel*, *Vogel* - *Amsel* sowie *Vogel* - *Huhn* in einem Netzwerk dargestellt. Auf vertikaler Ebene ist der Grad der Prototypizität von Amsel und Huhn im Verhältnis zum Oberbegriff *VOGEL* durch Pfeile angezeigt. Die prototypischen Eigenschaften sind durch Linien mit den Konzepten verbunden. So sind z.B. die Merkmale "fliegt nicht" oder "baut kein Nest" ebenso wie "legt Eier" oder "hat Federn" prototypisch für das Huhn, das selbst ein untypischer Vertreter der Kategorie "Vogel" ist. Manche Konzepte wie "Schnabel" und "Federn" sind mehrmals genannt. Ebenso sind Merkmale für

bindungen zu anderen 'Knoten' im Begriffsnetzwerk. Die Begriffssuche gleicht einer Aktivierung, die sich entlang den Knoten und Verbindungen des Netzwerks ausbreitet (Vgl. Müller (1995), S.276).

<sup>144</sup>Anderson (1988), S.120.

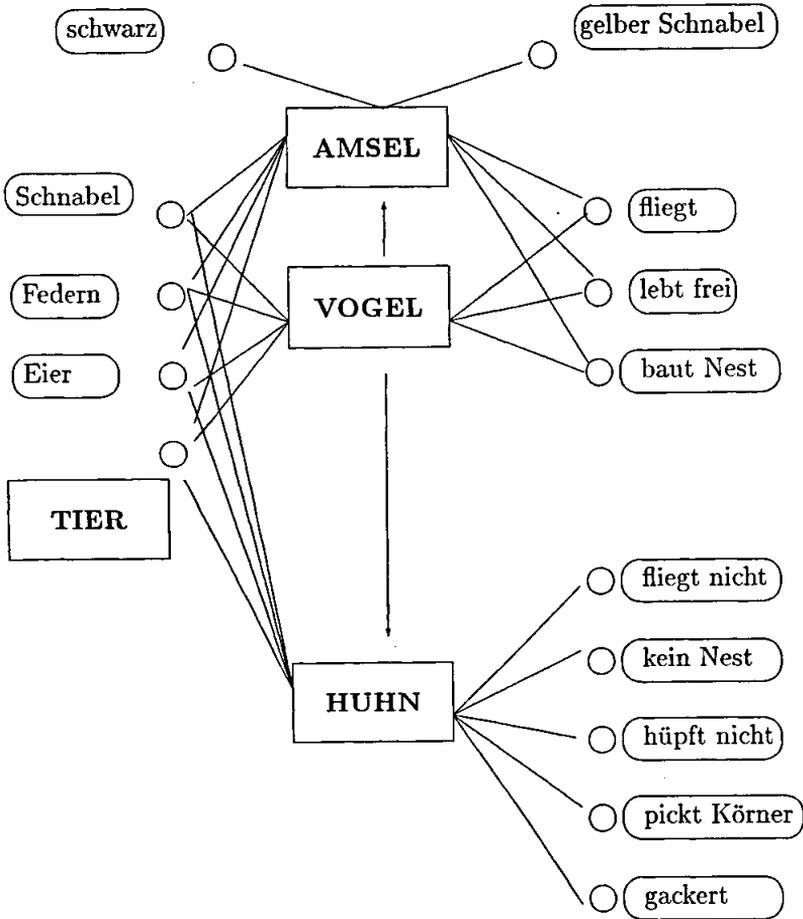


Abbildung 6: Netzwerkstruktur zur prototypischen Wissensrepräsentation

*VOGEL* zusätzlich mit den Konzepten *AMSEL* und *HUHN* verbunden. "Tier" tritt in dieser Übersicht nicht mehr als Oberbegriff auf, sondern als wesentliche Eigenschaft von *AMSEL*, *HUHN* und *VOGEL*. Diese Darstellung trägt der Erkenntnis Rechnung, daß die Verifizierung von "Die Amsel ist ein Tier", "Ein Huhn ist ein Tier" und "Ein Vogel ist ein Tier" jeweils denselben Zeitfaktor benötigt.

Während "Tier" als Eigenschaft der bezeichneten Referenten betrachtet werden kann<sup>145</sup>, gilt dies nicht gleichermaßen für das Verhältnis etwa von *Amsel* - *Vogel* oder *Huhn* - *Vogel*. Man kann schlecht behaupten, daß "Amsel" oder "Huhn" wesentliche Eigenschaften von *VOGEL* sind.

Überlegen wir nun, wie nach diesem Schema die Informationsverarbeitung von "Die Amsel ist ein Vogel" und "Ein Huhn ist ein Vogel" ablaufen könnte.

Im ersten Fall stellen wir uns eine Amsel vor und assoziieren Eigenschaften wie "fliegt" oder "baut Nest". Da diese Assoziationsmerkmale auch mit *VOGEL* verbunden sind, schließt sich der Kreis.

Die Verifizierung des Satzes verläuft also meiner Meinung nach zunächst nicht — wie das Netzwerkmodell von Collins und Quillian suggeriert<sup>146</sup> — über das Abrufen von Eigenschaften des Vogels, sondern von Eigenschaften des in Frage stehenden Objekts, hier der Amsel.

Schwierigkeiten entstehen nun bei der Einordnung des Huhns. Die Assoziation erfaßt zwar Eigenschaften wie "Federn", "Eier", die ihrerseits mit dem Konzept *VOGEL* verbunden sind, jedoch auch Merkmale, die mit einem prototypischen Vogel in keiner Verbindung stehen wie "fliegt nicht" und "baut kein Nest". Aufgrund fehlender Evidenz wird nun auch das Konzept *VOGEL* abgetastet. Man beachte, daß diese Mühe für die Amsel nicht notwendig war! Der Widerspruch, der nun zwischen den Konzepten *VOGEL* und *HUHN* auftritt, führt zum einen zu einer erheblichen Verzögerung für das abzugebende Urteil, zum anderen auch zu möglicherweise widersprüchlichen Antworten ("Das Huhn ist kein Vogel").

Das Modell beschreibt jedoch nicht nur die Tatsache, daß die Amsel im Vergleich zum Huhn als prototypischer empfunden wird — in der Prototypentheorie wurde hier von der 'horizontalen' Dimension gesprochen — sondern es soll auch dem Phänomen Rechnung tragen, warum z.B. der Begriff *VOGEL* häufiger verwendet bzw. früher gelernt wird als *AMSEL*. Der Informationszuwachs ist bei *AMSEL* im Verhältnis zu dem, was wir

<sup>145</sup>Putnam sprach hier von einem unentbehrlichen Kriterium des Stereotyps.

<sup>146</sup>Vgl. Anderson (1988), S.119.

von *VOGEL* wissen, sehr gering, so daß es vergleichsweise unökonomisch ist, den Begriff *AMSEL* zu erlernen. *TIER* dagegen bietet zu wenig relevante Informationen, um einer angemessenen Klassifikation gerecht werden zu können.

*HUHN* wiederum weicht so stark von *VOGEL* ab, daß man von einem hohen Informationszuwachs sprechen kann, der das Erlernen rechtfertigt. Die Netzwerkstruktur bezieht also auch die vertikale Dimension der Prototypentheorie mit ein, d.h. die Prototypizität der Basisbegriffe.

Es handelt sich hier natürlich nur um einen groben Versuch einer modellhaften Darstellung. Der Übersichtlichkeit wegen habe ich darauf verzichtet, weitere Verbindungen z.B. der Merkmale untereinander oder von den Merkmalen weiterführende Assoziationsbahnen (z.B. "Federn"- "Bett") einzuzeichnen.

Die Vorstellung, daß bestimmte Wissenseinheiten mehrfach gespeichert sein könnten, blieb nicht unwidersprochen. In bezug auf handlungsbezogene Gedächtniseinheiten meint Oesterreich<sup>147</sup>, es sei unökonomisch, Handlungsteile gleichzeitig in einer großen Zahl von verschiedenen Gedächtniseinheiten abzuspeichern, also z.B. das Ergreifen eines Messers im Skript "Brotschneiden", "Gemüseschneiden", "Schneiden einer Schnur" etc. Er geht daher von "Operationen" aus, d.h. Handlungsteilen, nach deren Abschluß der Handlungsfluß in unterschiedliche Richtungen fortgesetzt werden kann:

*"Wenn eine Person vor dem Kofferraum ihres Autos steht, wäre es denkbar, daß sie daraus einen Koffer entnehmen will. Sie beginnt dann damit, den Kofferraum zu öffnen, nimmt den Koffer heraus etc.; als Handlung kann dieser Aktivitätsfluß damit enden, daß die Person den Koffer in ihrer Wohnung abstellt. Es ist aber auch denkbar, daß die Person — in einer anderen Handlung — eine Werkzeugtasche aus dem Kofferraum holt, um z.B. den Scheibenwischer des Wagens zu erneuern. Diese andere Handlung hat mit der ersteren den Teil "Kofferraum öffnen" gemeinsam. Dieser Teil entspricht damit einer Operation."*<sup>148</sup>

Ein Skript wäre also nach dieser Vorstellung eine besonders intensive Ver-

<sup>147</sup>Vgl. Oesterreich (1994), S.28.

<sup>148</sup>Ebd. S.29.

bindung mehrerer Operationen, wobei jede Operation selbst in mehrere Skripts eingebunden sein kann<sup>149</sup>. Dies würde auch erklären, wie Oesterreich treffend bemerkt, daß die Reihenfolge der Teilhandlungen in einem Skript nicht fest sein muß. Es ist also unerheblich, ob ich z.B. beim Brotschneiden zuerst das Messer ergreife oder zuerst das Brot auf das Brotbrett lege.

Versuchen wir, uns die tatsächliche neuronale Repräsentation solcher Begriffsanordnungen und -zusammenhänge im Gehirn vorzustellen, so stoßen wir schnell an die Grenzen des Modells.

Ich nehme an, daß die Speicherung von sprachlichen und nichtsprachlichen Einheiten — also hier z.B. die Repräsentation des Referenten Amsel als Bild und als Begriff — im Langzeitgedächtnis nach denselben Gesetzmäßigkeiten erfolgt<sup>150</sup>.

Dabei darf man sich — und dies ist im Vergleich zu schematischen Netzwerkdarstellungen bedeutsam — neuronale Repräsentationen der Außenwelt nie strikt lokalisiert vorstellen, sondern hochgradig verteilt. Zumindest die semantische Komponente scheint nicht so fixiert an bestimmte Gehirnregionen der linken Hemisphäre zu sein wie die formalen Sprachkomponenten (Syntax, Phonologie)<sup>151</sup>.

Engel u.a.<sup>152</sup> konnten dies für die visuelle Wahrnehmung nachweisen. Hier sieht es so aus, als ob sich die Hirnrindenareale die Arbeit teilen: in einigen sprechen die Neuronen vor allem auf die Farbe des Objektes an, andere auf die Bewegungsrichtung oder seine Konturen<sup>153</sup>:

*„Wahrscheinlich werden daher gesehene Gegenstände nicht (...) durch das Feuern einzelner oder weniger Nervenzellen repräsentiert, sondern durch große, über weite Hirnbereiche verteilte Neuronenverbände.“*<sup>154</sup>

Diese Ansicht teilen die Vertreter des sog. *Konnektionismus*, die sich gegen den Speichergedanken im Sinne einer direkten Repräsentation von

<sup>149</sup>Vgl. dazu auch Oesterreichs (1994) Netzwerkmodell (NEH = Netz erinnerbaren Handelns), S.33.

<sup>150</sup>Vgl. Damasio (1994), S.58.

<sup>151</sup>Vgl. Schwarz (1992), S.53.

<sup>152</sup>Vgl. Engel/König/Singer (1994), S.42.

<sup>153</sup>Vgl. dazu auch Schwarz (1992) S.43. Sie verweist auf das Phänomen bestimmter visueller Agnosien (Störungen im Bereich des Okzipital- und Temporallappens), bei denen die Patienten z.B. die Farbe nicht mehr am Gegenstand selbst sehen, sondern in einer Ecke des Raumes.

<sup>154</sup>Engel/König/Singer (1994), S.42.

Lerneinheiten, z.B. als authentische Abbilder oder feste Lexikoneintragen, wenden:

*“Wörter und Bedeutungen werden immer wieder neu als Bündel aktivierter Zusammenhänge “hergestellt”. Auch wenn wir phonetisch oft “dieselben” Wörter benutzen, ist deren Bedeutung stets ein ad-hoc-Produkt der momentan aktivierten Konstellation von Teilen des Netzwerks, die sich anlässlich einer Wortsuche zu einem Konzept (...) verdichten.”<sup>155</sup>*

Durch Experimente an narkotisierten Katzen wurde weiterhin bekannt, daß Nervenzellen, die in verschiedenen Arealen liegen, gleichzeitig “feuern”, wenn sie auf dasselbe Objekt reagieren<sup>156</sup>. Dieser Befund gilt gleichermaßen für das wache, normal arbeitende Gehirn. Die Synchronisation von Neuronen ist für die Schnelligkeit der Informationsverarbeitung von großer Bedeutung<sup>157</sup>.

Damit entspricht die Speicherung von Proto- bzw. Stereotypen der allgemeinen Organisation des Langzeitgedächtnisses, das sich an folgenden Prinzipien orientiert<sup>158</sup>:

1. Ökonomie-Prinzip: Informationen müssen so gespeichert werden, daß sie rasch abgerufen werden können.
2. Prinzip der kognitiven Interdependenz: Elemente sind nicht isoliert, sondern in komplexen Zusammenhängen gespeichert.
3. Prinzip der Frequentialität: häufig auftretende und benutzte Wörter oder Wortverbindungen oder Schemata können wesentlich schneller aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden als selten verwendete Einheiten.

Die Existenz von stereotypischem bzw. prototypischem Wissen über die außersprachliche Wirklichkeit ist empirisch belegt. Das wissenschaftliche Vorgehen besteht zum eine darin, Nacherzählungen, Beschreibungen o.ä. von

<sup>155</sup>Müller (1995), S.273.

<sup>156</sup>Vgl. Engel/König/Singer (1994), S.43.

<sup>157</sup>Vgl. ebd. S.45.

<sup>158</sup>Vgl. Schwarz (1992), S.76.

Probanden auf Generalisierungen hin zu untersuchen und davon das entsprechende stereotypische Wissen abzuleiten. Eine andere Vorgehensweise konzentriert sich auf die Anordnung prototypischer Strukturen, um daran Abstufungen mehr oder weniger prototypischen Wissens festzumachen. Dabei stellte sich bei der Erforschung von Skriptstrukturen u.a. heraus, daß bestimmte Merkmale auch dann sehr stabil sind, wenn sie der Realisierung der anvisierten Zielhandlung dienlich sind. Die Annahme der Stabilität stereotypischen Wissens wurde auch durch Untersuchungen bei Aphasikern untermauert. Die Tatsache, daß Stereotypen einen schnellen mentalen Zugriff erlauben, wurde von mir in Anlehnung an Collins und Loftus 1975 in einem Netzwerkmodell sichtbar gemacht. Dieses Modell berücksichtigt vor allem den unterschiedlichen Prototypizitätsgrad von Vertretern einer Kategorie (horizontale Ebene), aber auch die Häufigkeit in der Verwendung von Basisbegriffen (vertikale Ebene).

## 2.5 Sprache und Stereotyp

### 2.5.1 Zum Verhältnis von Sprache und Stereotyp

Stereotypen, mit denen als besonders auffällig erachtete Merkmale oder Eigenschaften für alle Vertreter einer Kategorie gültig gemacht und daher erwartet werden, können auf der Ausdrucksseite z.B. in Form eines Allquantors, eines generischen Artikels oder auch durch bestimmte ad-versative Konnektoren angezeigt werden. Es handelt sich dabei um Aussagestereotypen, mit denen, wie der Begriff besagt, stereotype Aussagen über die uns umgebende Welt, über Personen, Dinge, Verhaltensweisen, Handlungen, Vorgänge oder Szenarien gemacht werden. Die Generalisierung des fokussierten Reduktionslements kann graduell sehr unterschiedlich sein. Die Skala reicht von relativ harmlosen Verallgemeinerungen wie *Ein richtiger Vogel kann fliegen* bis hin zu Vorurteilen wie *Italiener sind doch alle Machos*.

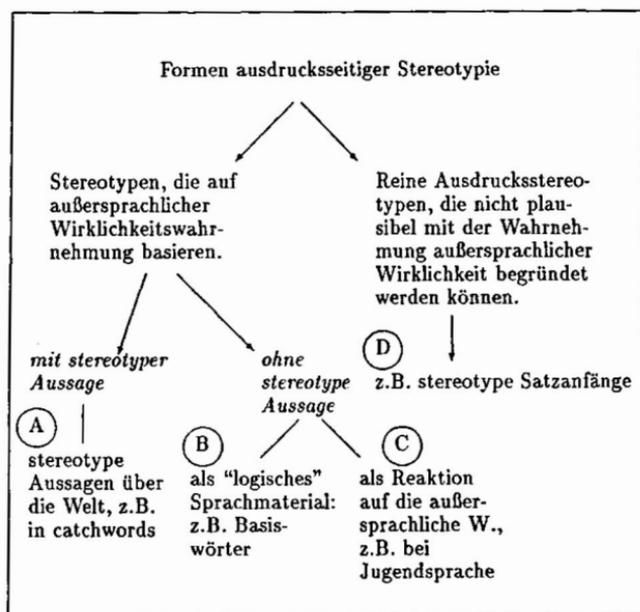
Je öfter bestimmte Attribute in bezug auf eine Kategorie auf der Ausdrucksseite sichtbar werden, desto mehr nähern sie sich dem Status von "catchwords", d.h. desto automatischer werden sie in einer Sprachgemeinschaft mit der entsprechenden Kategorie assoziiert, ohne daß diese genannt werden muß.

*Catchwords* sind typische Beispiele für sprachliche Reduktionen (es wäre ja auch alternatives Sprachmaterial denkbar), die gleichzeitig mit einer Reduktion der außersprachlichen Wirklichkeit einhergehen. An *catchword*

lassen sich somit auch beide Dimensionen der Generalisierung festmachen:

1. Generalisierung heißt, bestimmte Eigenschaften, Merkmale etc. für alle Vertreter einer Kategorie gültig zu machen, d.h. diese Eigenschaften als in einer Kategorie häufig vorkommend zu proklamieren. Diese Art von Generalisierung finden wir bei allen Aussagestereotypen, also auch bei *catchwords*, die bestimmte Aussagen zumindest implizieren. So zielt die Bemerkung "*Fährst du dieses Jahr wieder zu den Spaghetts*" auf eine bestimmte Personengruppe, von der man gemeinhin annimmt, sie hätte typischerweise eine Neigung zum Nudelverzehr. Dieses Merkmal wird als bekannt vorausgesetzt, so daß ein Verstoß gegen das Kooperationsprinzip (im Grice'schen Sinne) nicht befürchtet werden muß, wenn man die Kategorie nicht ausdrücklich nennt.
2. Daß die Anspielung *Spaghetts* alleine genügt, ohne daß die Kategorie *Italiener* explizit angesprochen wird, ist nur möglich, weil *Spaghetts* im Zusammenhang mit *Italiener* häufig vorkommt, also rekurrent verwendet wird. Dies deutet auf die zweite Dimension von Generalisierung hin, nämlich auf den häufigen Gebrauch bestimmter sprachlicher Elemente und damit die Reduktion auf der Ausdrucksseite.

Aussagestereotypen haben damit immer auch die Tendenz zur ausdrucksseitigen Reduktion. Andersherum geht aber nicht jede ausdrucksseitige Reduktion mit stereotypen Aussagen einher. Basisbegriffe z.B. sind zwar eine logische Folge einer außersprachlichen Wirklichkeitsreduktion, doch machen sie selbst keine stereotypen Aussagen über diese Wirklichkeit. Die Stereotypie von Basisbegriffen ist also gleichsam die Kehrseite der Medaille: Ich gebrauche die Wörter, die als Bezeichnung für das Wahrgenommene vorgesehen sind. Dasselbe gilt für sprachliche *frames*, z.B. für das Szenarium "Krankenhaus": Am frame selbst läßt sich sozusagen die Reduktion bzw. Selektion ablesen (z.B. Rollwägelchen, Schiebetüren ...). Logisches Sprachmaterial ist von solchen Stereotypen zu unterscheiden, die zum Wahrgenommenen nicht in direkter Beziehung stehen, sondern *Reaktionen* auf diese Wirklichkeitswahrnehmung sind. Die Wahl z.B. vieler jugendsprachlicher Ausdrücke, soviel sei zur Verdeutlichung vorweggenommen, ist vermutlich auf eine spezifische außersprachliche Wirklichkeitswahrnehmung zurückzuführen (z.B. Ablehnung des Konventio-



nellen).

Neben diesen Varianten scheint es aber auch stereotype Erscheinungen zu geben, deren Zustandekommen nicht plausibel auf eine außersprachliche Wirklichkeitswahrnehmung zurückgeführt werden kann. Solche Stereotypen werden in der Regel als *stereotyp* im negativen Sinne verstanden<sup>159</sup>. Es sind jene Stereotypen, auf die sich im allgemeinen Wörterbücher beziehen, wenn von *stereotyp* die Rede ist, und die als "pathologische Stereotypen" sogar krankhafte Formen annehmen können.

In der Übersicht sind die bisher angesprochenen Formen ausdrucksseitiger Stereotypie zusammengefaßt, wobei das jeweilige Verhältnis zur außersprachlicher Wirklichkeit angedeutet ist. Dieses Raster soll Wegweiser für den weiteren Fahrplan der Arbeit sein und an späterer Stelle<sup>160</sup> durch die in den nächsten Abschnitten vorgestellten Stereotypen ergänzt werden.

<sup>159</sup>Diese Zuordnung ist aber nicht umkehrbar. Z.B. können auch jugendsprachliche Ausdrücke "stereotyp" im negativen Sinne wirken.

<sup>160</sup>Vgl. Punkt 3.1.

## 2.5.2 Negativ verstandene Stereotypie

### 2.5.2.1 'Stereotyp' und 'stereotyp'

Wörterbuchdefinitionen unterscheiden in der Regel zwischen dem Substantiv *Stereotyp* und dem Adjektiv bzw. Adverb *stereotyp*. Das Substantiv wird dabei fast durchgängig im herkömmlichen sozialwissenschaftlichen Sinne verstanden, also als *"oft vereinfachtes, stereotypes Urteil eines Menschen (als Angehöriger einer Gruppe)"*<sup>161</sup>. Bezogen auf das Sprechen wird dagegen *stereotyp* gewählt. So weist der Duden auf die Möglichkeit einer "stereotypen Antwort" oder "stereotypen Redensart" hin. Kennzeichnend für die stereotype Rede sei das Merkmal, daß Aussageweisen *"immer wieder in derselben Form"* auftreten und *"in derselben Weise ständig, formelhaft, klischeehaft"* wiederkehren.

Mit dieser Definition werden zwei Wesensmerkmale des "stereotyp-Seins" betont:

- a) *stereotyp* ist etwas, was **immer wieder vorkommt**. Diese Charakterisierung spricht die Häufigkeit einer festen Struktur in einem bestimmten Kontext und damit den dynamischen Aspekt von Stereotypenbildung an.
- b) *stereotyp* ist etwas, was immer wieder **in der gleichen Form** auftritt, also feststehend ist oder gar klischeehaft wirkt. Diese Sichtweise scheint dem Ergebnis der Stereotypenbildung und damit dem statischen Aspekt zu entsprechen.

Vergleichen wir die Erläuterungen des Dudens mit Begriffsdefinitionen anderer Wörterbücher, bleibt allerdings unklar, ob sich Häufigkeit und Klischeehaftigkeit einander bedingen. Teilweise werden die beiden Aspekte in einem engen Zusammenhang gesehen wie in der eben genannten Definition oder im Verständnis von *stereotyp* als "ständig wiederkehrend, dadurch inhaltsleer"<sup>162</sup>. Andere Wörterbücher stellen diese Eigenschaften als situationell mögliche Alternativen nebeneinander. "Stereotyp" ist dann zu verstehen als "ständig wiederkehrend; abgedroschen"<sup>163</sup>.

Nehmen wir nun an, die Eigenschaften "ständig wiederkehrend" und "klischeehaft" seien als ein "sowohl — als auch" aufzufassen. Ab wann wäre

<sup>161</sup>Deutsches Universallexikon von A - Z (1989) S.1465.

<sup>162</sup>Der große Brockhaus in 5 Bänden (1994), S.132.

<sup>163</sup>Der Neue Brockhaus, Bd.11 (1985), S.136. Ähnlich Meyers Großes Universallexikon, Bd.13 (1985) S.411.

dann ein Wort oder eine Wortverbindung als "klischeehaft" zu bezeichnen? Wie oft muß also innerhalb eines spezifischen Kontextes eine bestimmte Wendung auftreten, um als formel- oder klischeehaft zu gelten? Ob Sprache als *stereotyp* empfunden wird, ist letztlich eine Stilfrage, die vom subjektiven Empfinden jedes einzelnen Sprachteilnehmers abhängt<sup>16</sup>. Geht man jedoch davon aus, daß die Stereotypenhaftigkeit eines Wortes oder einer Wortverbindung allein schon durch deren häufigen Gebrauch zustande kommt, ohne daß sie deshalb schon als klischeehaft zu bezeichnen wäre, so muß man sich fragen, ob diese Definition überhaupt ausreichen kann. Schließlich kehrt ja im alltäglichen Sprachgebrauch eine Reihe von Begriffen, ja Sprache als solche, ständig wieder, ohne daß diese als inhaltsleer oder klischeehaft erscheint. Dasselbe gilt für rekurrente und damit vertraute Verhaltensweisen, die den alltäglichen Bereich des menschlichen Zusammenlebens prägen, wie die von John Gumperz beschriebenen Kontextualisierungskonventionen Mimik, Gestik, Blickverhalten etc. sowie verbale Gewohnheiten, die Untersuchungsgegenstand der kontrastiven Pragmatik sind, z.B. indirektes vs. direktes Sprechverhalten, Nachgiebigkeit vs. Entschlossenheit oder metaphorisches Sprechen vs. Sachlichkeit. Sind aber solche verbalen oder nonverbalen Verhaltensweisen schon alleine deshalb stereotyp, weil man sich ihrer häufig bedient?

Tatsache ist, daß wir zwischen bloßer Häufigkeit und Stereotypie durchaus zu unterscheiden in der Lage sind. Nehmen wir dazu folgende Beispiele:

1. Ein Schüler beginnt in einem Erlebnisaufsatz spätestens jeden zweiten Satz mit der Konjunktion *und dann*. Die Gestaltung der Satzanfänge wirkt stereotyp.
2. Auf einer Vorfahrtsstraße begegnet uns in kurzen Abständen mehrere Male hintereinander ein Vorfahrtsschild. Es ist also ein Symbol, das häufig und immer wieder in derselben Weise wiederkehrt. Dennoch würde man hier das wiederholte Vorkommen des Schildes nicht als stereotyp bezeichnen.
3. In einem Text findet sich gehäuft die Kopula *ist*. Ansonsten weist der Text keine weiteren Verben auf. Die Verwendung der Kopula

<sup>164</sup>Vgl. dazu auch die Ausführungen Burgers (1982, S.271ff) zur "stilistischen Einstellung zu Phraseologien" von Schulkindern!

macht einen stereotypen Eindruck:

*Es ist Sonntag. Mama ist im Haus und Uwe ist draußen.  
Uwes großer Bruder Klaus ist auf der Leiter und seine Schwester ist in einer Badewanne, welche im Hof in der Sonne ist.  
Da ist auf einmal ein Mann. Er ist sehr groß ...*

4. In einem anderen Text taucht *ist* ebenso häufig auf. Dennoch wirkt er akzeptabel:

A: "Gestern abend ist er angekommen."

B: "Ist er gesund?"

A: "Gesund und munter. Er ist fast geplatzt vor Stolz."

B: "Dazu hat er auch allen Grund. Ist Anni auch dabei?"

A: "Weiß nicht. Sie ist ja immer noch am Arbeiten ..."

B: "Ist ja toll. Kann es sein, daß sie ein bißchen zu ehrgeizig ist?"

Diese Beispiele zeigen, daß Alternativen nicht nur denkbar, sondern als notwendig empfunden sein müssen, wenn wiederholtes Vorkommen als *stereotyp* im negativen Sinn beurteilt wird. So sind im ersten und dritten Beispiel durchaus sprachliche Alternativen vorstellbar oder gar stilistisch erforderlich, während diese Notwendigkeit in Beispiel 4 nicht besteht. In Beispiel 2 wäre es ebenfalls vorstellbar, z.B. die Vorfahrt auf verschiedene Weise zu symbolisieren. Sinnvoll ist diese Lösung jedoch sicher nicht, da die Orientierung erschwert und das Verkehrschaos vorprogrammiert wäre. Häufiges, wiederholtes Auftreten wird also dann nicht als *stereotyp* empfunden, wenn allgemein kein Zweifel an dessen Notwendigkeit besteht. Dies gilt für Sprache ebenso wie für die gesellschaftstypischen Verhaltensweisen Gestik, Mimik oder Blickkontakt, welche nicht als störend, sondern als stabilisierend und für die Bewältigung alltäglicher Arrangements als entlastend empfunden werden.

Negativ verstandene Stereotypie kann also folgendermaßen beschrieben werden:

Als "stereotyp" im negativen Sinne bezeichnet man das häufige und daher klischeehaft wirkende Auftreten von verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen. Das Urteil der Stereotypizität geht in diesem Fall davon aus,

**daß alternatives Verhalten nicht nur möglich, sondern wünschenswert sei.**

“Negative Stereotypen” unterscheiden sich in ihrem Zustandekommen und ihrer Art nicht von jenen Stereotypen, die bisher betrachtet wurden. Die Selektion von Wortmaterial und dessen Generalisierung (z.B. die häufige Anwendung einer bestimmter Konjunktion für Satzanfänge), welche mit der Reduktion sprachlicher Alternativen einhergeht, erfolgt hier nur intensiver. Ob die Stereotypisierung negativ aufgefaßt wird, hängt allein vom Urteil des Betrachters ab, also z.B. dessen, der den Schüleraufsatz liest. Schieben sich nämlich als notwendig empfundene Alternativen ins Bewußtsein, dann läuft das Stereotyp Gefahr, negativ bewertet zu werden. Ob es aber zu dieser Wertung kommt, hängt von der Wahrnehmung, dem Wissens um Alternativen u.ä. jedes einzelnen ab.

Ein Unterschied besteht deshalb auch zwischen “stereotypem Denken” und “Denken in Stereotypen”. Letzteres, im Grunde unvermeidlich und bis zu einem bestimmten Grad notwendig, verzerrt sich ins Negative, wenn es nicht mehr gelingt, gesellschaftlich, kulturell oder gruppenspezifisch als notwendig erachtete Alternativen zu erkennen und in den Denkhorizont miteinzubeziehen. Es ist also der jeweilige zeitspezifische Bewußtheitsgrad einer Gesellschaft, einer Gruppe oder auch nur von Einzelpersonen, welcher Denkweisen als “stereotyp” entlarvt.

Wenn wir noch einmal unserer Ausgangsdefinition folgen, stoßen wir auf eine weitere, über den sprachlichen Bereich hinausgehende Begriffsverwendung von Stereotypizität. Denn das, was “immer wiederkehrt”, kann durchaus auch nonverbaler Art sein.

Als Beispiel wird hier das “stereotype, maskenhafte Lächeln” angeführt. Was aber ist es, was uns ein Lächeln oder allgemein das Erscheinungsbild eines Menschen als “stereotyp” erscheinen läßt? Und was hat dieses “stereotyp-Sein” mit stereotyp gebrauchter Sprache oder stereotypen Vorstellungen von den Dingen unserer Welt gemein?

Man kann ja schlecht sagen, ein Aussehen werde stereotyp “gebraucht” oder “verwendet”, etwa wie man sprachliche Elemente stereotyp verwenden kann. Die Feststellung “Diese Person erscheint mir stereotyp” beinhaltet vielmehr: Diese Person hat ein Erscheinungsbild (z.B. Frisur, Kleidung, ...) gewählt, das innerhalb der Kategorie “Mensch” (Europäer, Deutscher, Jugendlicher...) besonders häufig als Muster oder Vorbild

dient. Diese Art der Selektion wird als störend empfunden, da man sich innerhalb der Kategorie mehr Variationen wünschte. Extrem wird diese Auffassung etwa, wenn ein Europäer Asiaten einen stereotypen Gesichtsausdruck bescheinigt, da er infolge seiner eigenen Wahrnehmungsroutine nicht in der Lage ist, bei den für ihn gleich aussehenden Asiaten Unterschiede festzustellen. In diesem Fall wird der Vorgang der Stereotypisierung auf den Betrachter zurückverwiesen: Nicht die Asiaten sind es, die eine bestimmte Erscheinung selektieren (etwa wie viele Jugendliche einem bestimmten Modeideal nacheifern), sondern der Europäer macht ein bestimmtes Merkmal, nämlich hier gerade das Merkmal "stereotyp" für eine gesamte Kategorie gültig ("Die Asiaten haben ein stereotyps Aussehen"). Bezieht man sich dagegen auf das "maskenhafte, stereotype Lächeln" einer einzelnen Person, so wird nur eine Kategorisierung vorgenommen, die auf eine von der beobachteten Person offensichtlich vollzogene Stereotypisierung Bezug nimmt: "Dieses Lächeln/diese Kleidung/diese Frisur ist stereotyp".

Um den Unterschied am Begriff der Generalisierung zu verdeutlichen: Sagen wir, die Asiaten hätten ein stereotyps Aussehen, so machen wir eine selektierte Eigenschaft, hier "stereotyps Aussehen" für alle Vertreter der Kategorie "Asiaten" gültig. Wir verallgemeinern also den Eindruck, den wir etwa von einzelnen Asiaten gewonnen haben, für die gesamte Kategorie. Sagen wir dagegen, dieser eine bestimmte Asiate hätte ein stereotyps Aussehen (ähnlich wie wir sagen, diese Person/dieser Mann/dieser Jugendliche etc. hätte ein stereotyps Aussehen), dann nehmen wir nur eine Kategorisierung vor, denn eine Generalisierung ist in dieser Formulierung nicht zu erkennen. Allerdings wird hier ein Stereotyp als solches bewußt gemacht<sup>165</sup>, es wird also behauptet, daß eine Stereotypisierung stattgefunden hat, die für uns auffällig ist, nämlich eine stereotype Handlungsweise (Wahl der gleichen Frisur/Kleidung etc.) oder ein stereotyps Verhalten (maskenhaftes Lächeln, das wenig eigene Persönlichkeit widerspiegelt). Während also im ersten Fall eine Stereotypisierung aktuell vollzogen wird, wird diese im zweiten Fall thematisiert: das Stereotyp wird zum Diskursgegenstand (vgl. Abbildung 7).

Ein aktuelles Beispiel für wissenschaftliche diskursive Beschäftigung mit Stereotypen sind die sogenannten "*Plastikwörter*". Pörksen (1988) ver-

<sup>165</sup>So wie auch andere Stereotypen bewußt gemacht werden können, vgl. das Beispiel an früherer Stelle: "Italiener sind Machos." "Das ist doch ein Stereotyp!"

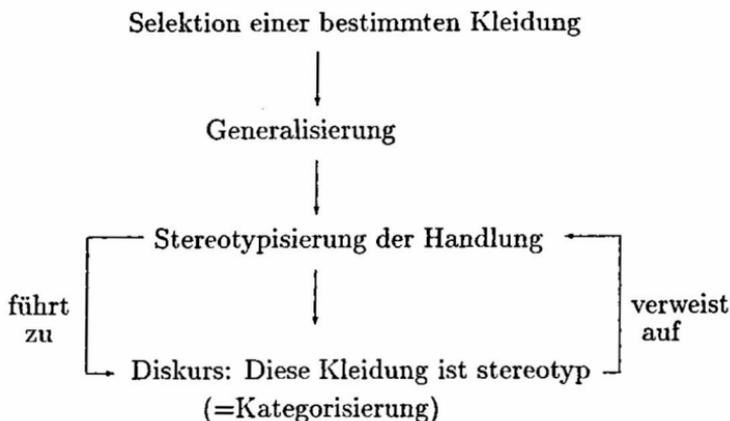


Abbildung 7: Stereotypisierung und diskursive Behandlung des Stereotyps

steht darunter abstrakte Begriffe, die sozusagen aus der Wissenschaftssprache in die Alltagssprache zurückgewandert sind und hier als "Mädchen für alles", als Allerweltswörter oder, wie er es ausdrückt, als "Legowörter" den Reichtum an Synonymen, das "verbum proprium"<sup>167</sup>, verdrängen, ja sogar ganze Ausdrucksfelder zudecken. Pörksen meint hier Wörter wie *freie Entfaltung, Prozeß, Entwicklung, Struktur* oder *Rohstoff*, relativ un auffällige, nicht aggressive und unparteiische Wörter, die durch ihren wissenschaftlichen und autoritativ abgesicherten Charakter das soziale Prestige ihres Verwenders erhöhen, gleichzeitig aber in ihrer Abstraktion nichts Konkretes mehr aussagen und gleichsam wie Spielmarken gebraucht werden. Dazu ein Beispiel:

*Die Strukturpolitik soll sektorale und regionale Wandlungsprozesse einleiten und soziale Risiken vermindern, ohne die gesamtwirtschaftlich notwendigen Anpassungsvorgänge zu verhindern. Strukturelle Veränderungen, die rechtzeitig vorgenommen werden, verbessern auf längere Zeit auch die Voraussetzung der Stabilitätspolitik.*<sup>168</sup>

<sup>166</sup>Pörksen (1988), S.75.

<sup>167</sup>Ebd. S.119.

<sup>168</sup>Aus: Pörksen (1988), S.69.

Pörksen nennt Plastikwörter "Stereotypen", weil sie seiner Meinung nach festgewordene Sätze darstellen:

*"(...) sie sind festgewordene Sätze, Aussagen, Urteile über umfassende Gegenstandsbereiche unserer Welt. Als Stereotype, die Satzinhalte vom Prädikat her vergegenständlichen, sind sie gefrorene Urteile."*<sup>169</sup>

Abgesehen davon, daß auch Pörksen *Plastikwörter* letztlich nicht genau zu definieren vermag<sup>170</sup>, so dürfte Stereotypie als eines ihrer Hauptkennzeichen sicher nicht im Sinne von Pörksen zu verstehen sein. Ich kann beim besten Willen nicht erkennen, warum es sich hier um "gefrorene Urteile" handeln soll. Stereotyp sind *Plastikwörter* vielmehr in ihrem Gebrauch, d.h. ihrer bevorzugten Wahl dort, wo herkömmliche Wörter ohne diesen Wissenschafts-Touch mindestens ebenso angebracht wären, ja eigentlich aufgrund ihrer größeren Verständlichkeit zu bevorzugen wären. Dieser häufige Gebrauch ist auch für die inhaltliche Leere dieser Wörter verantwortlich. Pörksen beschreitet im Grunde denselben Pfad, wenn er z.B. alternative Formulierungen für "Information" auflistet wie *Unterweisung, Unterricht, Erkundigung, Untersuchung, Nachfrage, Auskunft, Bericht, Zeugnis*<sup>171</sup>. Wesentlich wäre also der empirische Nachweis, daß *Plastikwörter* häufiger verwendet werden als die jeweiligen Alternativen. Hinzu kommen sicher auch die oben genannten Kriterien und die Tatsache, daß diese Wörter wie Baukastensteine beliebig austauschbar sind, ohne daß sie an Sinn einbüßen:

*"Information ist Kommunikation. Kommunikation ist Austausch. Austausch ist eine Beziehung. Beziehung ist ein Prozeß. Prozeß bedeutet Entwicklung. Entwicklung ist ein Grundbedürfnis. Grundbedürfnisse sind Ressourcen. Ressourcen sind ein Problem (...)." <sup>172</sup>*

Die Verbreitung solcher Begriffe kann man sich so vorstellen: ein Begriff aus der Wissenschaftssprache erscheint als prototypischer Vorläufer in der Alltagssprache und übt aufgrund seiner begrifflichen Ungenauigkeit eine

<sup>169</sup>Pörksen (1988), S.63.

<sup>170</sup>Vgl. dazu die Merkmale von "Plastikwörtern" nach Pörksen (1988:118ff), von denen mir einige fragwürdig erscheinen, z.B. ihre angebliche Eigenschaft, Bedürfnisse zu erzeugen oder ihr metaphorischer Charakter.

<sup>171</sup>Vgl. ebd. S.52.

<sup>172</sup>Ebd. S.79f.

besondere Faszination aus, weil er dem Sprecher ermöglicht, sich in seiner Rede nicht genau festlegen zu müssen. Das vorgegebene Muster lädt zu Nachahmung ein, es wird häufig selektiert und schließlich stereotypisiert, d.h. der Prototyp setzt sich gegenüber herkömmlichen Alternativen durch.

### 2.5.2.2 Pathologische Stereotypie

Eine besondere Form negativ verstandener Stereotypie ist die pathologische Stereotypie. Stereotypische Verhaltensweisen sind hier zu verstehen als

*“erstarrte Formen von motorischen und sprachlichen Abläufen, die bei stärkerer Ausprägung auf psychotischen Erkrankungen beruhen können”<sup>173</sup>.*

oder als eine

*“bestimmte, sich nahezu identisch wiederholende, meist ohne Situationsbezug auftretende Bewegungsfolge oder sprachliche Äußerung” (...).<sup>174</sup>*

Untersuchungen bei Aphasikern<sup>175</sup> haben ergeben, daß diese bestimmte Wortverbindungen wie Kommentierungen und Redewendungen gehäuft verwenden. Als *Komentierungen* bezeichnet Engel (1977) Redeteile, die im wesentlichen dazu dienen, den Kontakt zwischen den Kommunikationspartnern sprachlich zu steuern, Floskeln also, die auch bei gesunden Sprechern zum Einleiten, Aufrechterhalten und Beschließen einer Sprechhandlung in einer bestimmten Kommunikationssituation dienen. Solche Kommentierungen umfassen kommunikatives *ja* und *nein*, Interjektionen wie z.B. *Oh* oder *liebe Zeit*, Anredeformen, gambits wie z.B. *ich meine*, *Wissen Sie, sagen wir mal, wenn man so sagen soll* und Rückfragen wie *Wie meinen Sie das?*<sup>176</sup>. Kommen solche Kommentierungen innerhalb einer Textart bei einem Sprecher gehäuft vor, spricht Engel von *stereotypisierten Redewendungen*.

Untersucht wurden von ihr nur solche kommunikativen Einheiten, die in Parenthese stehen, denn *“besonders sie sind es, die in aphatischer Red*

<sup>173</sup>Der Große Brockhaus in 5 Bänden (1994), S.132.

<sup>174</sup>Meyers Neues Lexikon, Bd.9 (1993), S.253.

<sup>175</sup>Vgl. dazu Punkt 2.4.2.

<sup>176</sup>Vgl. Engel (1977) S.58.

aufzutreten<sup>177</sup>. Den höchsten Anteil an Kommentierungen und diese auch in größerem stereotypen Ausmaß erbrachten die "Aphatiker mit nicht flüssigem Sprachverlauf". Generell unterschieden sich jedoch alle Aphatikergruppen in der Verwendung von Kommentierungen signifikant von den Vergleichsgruppen, also den gesunden Sprechern<sup>178</sup>.

Engel schließt hier v.a. auf eine Kompensationsfunktion der Aphatiker, um tatsächliche Sprachhandlungen zu ersetzen:

*"Was liegt näher, als den Verlust von Sprachmelodie, von Intonation und Rhythmus durch solche verfügbaren Elemente, die geradezu die Aufgabe haben, den Redefluß aufrechtzuerhalten, zu kompensieren?"*<sup>179</sup>

Die Frage, warum Aphatiker vor allem Floskeln und Wendungen (noch) äußern können, versucht sie so zu klären<sup>180</sup>:

1. Die Struktur dieser pragmatischen Einheiten ist so beschaffen, daß sie an jeder Stelle des Textes beliebig auftauchen können.
2. Die syntaktische Strukturierungsfähigkeit wird dadurch nicht berührt.
3. Kommentierungen sind bereits bei gesunden Sprechern durch häufigen Gebrauch und Konventionalität eingeschliffen.

Peuser (1978) fand heraus, daß auch idiomatisierte Wendungen von Aphasikern reproduziert werden können. Bei dem Versuch, bei einem Patienten die gestörte Beziehung zu einem Wort wiederherzustellen, habe sich die sog. *Deblockierungsmethode* am effektivsten erwiesen. Hierbei versucht man, Wortfindungsstörungen über intakte lexikalische Gedächtnisstrukturen zu überbrücken. Nach Peuser war hier die Suche nach dem gewünschten Wort bei Vorgabe lückenhafter, auch idiomatischer Phrasen am erfolgreichsten<sup>181</sup>. Wollte man also beispielsweise einem Aphatiker ermöglichen, das Wort "Bett" zu finden, so ist im Vergleich zu anderen Hilfestellungen wie Angabe eines Oberbegriffs oder der Angabe des Anlauts die Vorgabe eines Kontextes wie "Scheidung ist die Trennung von

<sup>177</sup>Ebd. S.47.

<sup>178</sup>Vgl. ebd. S.63.

<sup>179</sup>Ebd. S.66.

<sup>180</sup>Vgl. ebd. S.67.

<sup>181</sup>Vgl. Peuser (1978), S.389f.

Tisch und ...” sehr viel hilfreicher.

Der Automatismus bzw. stereotype Gebrauch, dem Phrasen im Krankheitsfall unterliegen können, wird offensichtlich durch situationelle Elemente aktiviert. Bezeichnend scheint mir hier das “Jacqueline-Phänomen”<sup>182</sup> zu sein. Eine Aphasikerin wurde in einer Untersuchung aufgefordert, den Namen ihrer anwesenden Tochter zu nennen. Nach einigen mißlungenen Versuchen, dies zu tun, sagte die Patientin: “*Meine arme kleine Jacqueline, ich weiß nicht einmal mehr deinen Namen!*”

Das Finden des Namens kann hier sicher unterschiedlich erklärt werden. Zum einen könnte es die Festigkeit der Phrase *Meine arme kleine Jacqueline* sein, die zum Erfolg geführt hat. Denkbar ist jedoch auch die veränderte Sprechaktsituation (Kontaktaufnahme statt Beantwortung einer “Prüfungsfrage”), welche dem gewohnten Sprachverhalten der Patientin entsprach. In einer anderen Untersuchungseinheit<sup>183</sup> konnte ein Patient den Ausdruck “good-bye” nicht nachsprechen, verwendete aber diesen Ausdruck spontan, als ihn ein Freund verließ. Auch hier ist es wieder die veränderte Sprechaktsituation, die zum Spracherfolg führte.

### 2.5.3 Wiederholung und Stereotypie

Manche Definitionen machen, wie oben erläutert, alleine den Wiederholungseffekt an sich zum Maßstab für Stereotypie. Wenn aber die Stereotypenhaftigkeit einer sprachlichen Einheit alleine schon durch häufigen Gebrauch zustande käme, dann liegt der Schluß natürlich nahe, Sprache an sich quasi als Megastereotyp zu verstehen. Ohne Wiederholung ist schließlich Sprechen und Verstehen nicht möglich. Coseriu<sup>184</sup> führt das Bedürfnis nach Wiederholung auf die angestrebte Solidarität mit den Sprachgenossen der Gegenwart und mit der Geschichte zurück, auf den Wunsch, sprechen zu können wie alle anderen. Selbst die “kreative Rede” als Gegenpol zur “wiederholten Rede” bleibt immer der Tradition verhaftet, da man ja von anderen verstanden sein will<sup>185</sup>. Jedes Wort verfestigt sich, wenn man so will, durch wiederholte Verwendung. Logischerweise reduziert der Mensch hier die Fülle an Bezeichnungsmöglichkeiten auf

<sup>182</sup>Vgl. Pulvermüller (1990), S.27.

<sup>183</sup>Vgl. ebd. S.28f.

<sup>184</sup>Coseriu (1980), S.61f

<sup>185</sup>Labno-Falęcka (1995), S.134.

einige wenige oder einzelne Bezeichnungen. Würde man "wiederholte Rede" so verstehen und daraus den Stereotypenbegriff ableiten, wäre eine sinnvolle Abgrenzung zur Gesamtheit sprachlicher Erscheinungen nicht mehr möglich. Einen Ausweg bietet hier Thuns Begriff der *Fixiertheit*. Sie ist die

*"Konsequenz der Entscheidung für etwas Bestimmtes und damit Ausschluß von etwas anderem, das auch möglich wäre."*<sup>186</sup>

Fixiertheit ist für Thun diachronischer Art:

*"Ein schon Produziertes liegt zu neuer Verwendung bereit."*<sup>187</sup>

Die Suche nach dem Ausgeschlossenen muß sinnvoll sein. Nicht sinnvoll ist beispielsweise, Appellativa durch Alternativen ersetzen zu wollen, also z.B. für "Baum" einen anderen Basisbegriff zu erfinden. Dies gilt auch für Eigennamen:

*"Es ist nicht (...) sinnvoll, die durch die Wahl des Namens Jeant Dupont für einen Täufling ausgeschlossenen Namen zu suchen (...)"*<sup>188</sup>

Nicht jedes Lexem ist also schon deshalb, weil es oft reproduziert wird, ein Stereotyp. Dasselbe gilt für andere Sprachebenen wie z.B. die Syntax. Von Stereotypie kann man auch in der Sprache sinnvoll nur dann sprechen, wenn neben dem selektierten und generalisierten Element noch andere sprachliche Formen derselben Sprache existieren. Zwar könnte man sich vorstellen, daß sich Lexeme oder syntaktische Strukturen einer Sprache ursprünglich als Prototypen neben anderen Prototypen behaupten und durchsetzen mußten, doch bleibt diese Annahme Spekulation und würde auch den Untersuchungsgegenstand zu weit ausdehnen.

Anders können aber zumindest Erscheinungen des *Sprachwandels* als Stereotypisierungen von rivalisierenden Prototypen erklärt werden. Betrachten wir beispielsweise "weil"-Sätze, die zunehmend von der traditionellen Nebensatzstellung des Verbs abrücken:

*Ich konnte nicht kommen, weil ich erst abspülen mußte.*  
*Ich konnte nicht kommen, weil ich mußte erst abspülen.*

<sup>186</sup>Thun (1978), S.48.

<sup>187</sup>Ebd. S.57.

<sup>188</sup>Ebd. S.48.

Diese Verschiebung könnte man sich so erklären: eine neue Konstruktion erscheint erstmalig als prototypisches Muster, das aufgrund seiner Praktikabilität eine Anziehungskraft ausübt, die zur häufigen Selektion und damit zur Stereotypisierung der Mustervorlage führt. Der Prototyp scheint der ursprünglichen Konstruktion gegenüber also Vorteile zu bieten, die seine Faszination und Verbreitung begünstigen, z.B. die Möglichkeit, unter Äußerungsdruck die Begründungsabsicht mit "weil" quasi vorzuschicken, sich aber dann mit der Begründung Zeit zu lassen, ohne die Sprecherrolle zu verlieren:

*Ich konnte nicht kommen, weil — ich mußte erst abspülen.*

Im Gegensatz zur Entstehung von Sprache an sich sind Auffälligkeiten des Sprachwandels also plausibel als Stereotypisierungen zu begreifen, obwohl man, wenn der Prototyp endgültig die ursprüngliche Form abgelöst hat, nicht mehr von Stereotypen sprechen würde. Aus diesem Grund soll der Aspekt "Sprachwandel" im folgenden nicht weiter berücksichtigt werden.

Ebenso wie Sprache an sich kein Stereotyp darstellt, kann man auch bei paralingualen Ausdrucksmitteln wie Gestik und Mimik nur dann von Verhaltensstereotypen sprechen, wenn bestimmte gestische und mimische Ausdrucksmuster vor anderen, ebenfalls in der Sprachgemeinschaft vorhandenen Möglichkeiten zur Bezeichnung desselben Sachverhalts übermäßig ausgeschöpft werden<sup>189</sup>. Es reicht also auch hier nicht aus, schon die Zuordnung von gestischen und mimischen Verhaltensweisen zur entsprechenden Bedeutung als Stereotypisierungsprozeß zu betrachten, nur weil die Stabilisierung der Zuordnung Zeichen → Bezeichnetes offensichtlich auf einem Wiederholungseffekt beruht.

Den Reduktionsaspekt also bereits auf die Auswahl eines bestimmten nonverbalen Zeichens zu beziehen, also z.B. das Kopfschütteln im Deutschen, um Verneinung oder ein Verbot auszudrücken, im Gegensatz zur türkischen Gewohnheit, den Kopf in solchen Fällen in Richtung Nacken zu bewegen, ist nicht sinnvoll. Letztlich wäre dann jede Bezeichnung ein Stereotyp, da ja immer eine Auswahl aus einem zur Verfügung stehenden Zeicheninventar getroffen werden muß.

Daß auf der anderen Seite bestimmte nonverbale Zeichen vor anderen bevorzugt werden (z.B. das Vogelzeigen vs. anderen äquivalenten Zeichen)

<sup>189</sup>Nonverbaler Ausdruck kann aber Bestandteil eines nationalen Stereotyps sein, z.B. in "Ein richtiger Italiener verständigt sich gestenreich." In diesem Fall handelt es sich um ein Aussagestereotyp über die Italiener.

kann man sich eigentlich nur für Einzelpersonen vorstellen<sup>190</sup>.

Verbale und nonverbale Ausdrucksmittel können aber selbstverständlich stereotypischen Interpretationsmustern unterworfen, also Gegenstand von Aussagestereotypen sein. Indem Zeichen immer in Verbindung mit einer bestimmten Bedeutung wahrgenommen werden, kann es zur Stereotypisierung des Bedeutungsmusters kommen: wenn A x mal die Bedeutung B hat, dann hat A immer die Bedeutung B.

Diese Verallgemeinerung kann zu Mißverständnissen im interkulturellen, aber auch intrakulturellen Bereich führen. Interkulturelle Mißverständnisse können dann u.a. dadurch bedingt sein, daß

- a) unterschiedliche Bedeutungsmuster bezüglich der Körpersprache bestehen und Verhaltensweisen auf der Grundlage eigener Erfahrungen falsch interpretiert werden (*false friends* auf nonverbaler Ebene);
- b) die Bedeutungsmuster je nach Situation mehr oder weniger übereinstimmen<sup>191</sup>.

Fall b) sei an einem Beispiel verdeutlicht. Konventionelle Ausdrucksformen, zu denen auch Mimik und Gestik zu rechnen sind, können semantisch ambig sein. Achselzucken bedeutet eben nicht nur "Indifferenz", sondern auch Geringschätzung, Spott, Ablehnung und vieles mehr. Dasselbe gilt für das Kopfschütteln<sup>192</sup>.

Nun kann es in verschiedenen Kulturen der Fall sein, daß sich die Deutungsmuster nur teilweise decken, also z.B. das Achselzucken niemals Spott bedeutet, dafür aber möglicherweise Verneinung.

Hinzu kommt — und dies gilt auch für den intrakulturellen Kontext —, daß je nach Situation aus einer Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten konventionell einige besonders präferiert werden. Folgt z.B. auf die Frage

<sup>190</sup>Vgl. dazu auch den Abschnitt "pathologische Stereotypie".

<sup>191</sup>Bei sogenannten ikonischen Gesten, die in ihrer Form dem ähneln, was sie bezeichnen (z.B. das Nachahmen der Flugbewegung eines Vogels, das Halten des Telefonhörers etc.) dürften dagegen die Bedeutungsmuster weitgehend übereinstimmen, vgl. dazu Karabalić (1994:125).

<sup>192</sup>Daß es sich bei mimischen und gestischen Ausdrucksweisen immer um komplexe Bewegungsmuster handelt (vgl. Burger 1982:57), versteht sich natürlich von selbst. Die Verbalisierung nonverbalen Verhaltens, wenn ich z.B. davon spreche, daß jemand "die Achseln zuckt", selektiert hier aus dem Gesamtkomplex der in Wirklichkeit beim "Achselzucken" ablaufenden körperlichen Bewegungen, vgl. dazu Karabalić (1994:102).

„Möchtest du mitkommen?“ ein Kopfschütteln, so wird letzteres wohl primär als Verneinung interpretiert. Genauso könnte es aber auch Mißfallen darüber ausdrücken, daß „der andere schon wieder diese Frage stellt“. Tatsächlich wird Gestik und Mimik so häufig zum Diskussionsgegenstand

*„Warum schaust du so ernst?“*

*„Ich schaue doch gar nicht ernst!“*

Semantisch ambige Verhaltensweisen werden also auch intrakulturell häufig einem stereotypen WahrnehmungsfILTER unterworfen, der bestimmten Interpretationsmustern den Vorrang gibt. Das entsprechende Stereotyp würde lauten: „Wer **so** schaut, ist normalerweise ernst.“ Hier liegt also ein Aussagestereotyp vor: Ein Interpretationsmuster wird selektiert und generalisiert, d.h. ohne Beachtung alternativer Deutungsmuster für gültig erklärt.

Im interkulturellen Kontext können solche Stereotypisierungen zu Spannungen führen, wenn z.B. höfliches Lächeln im Sinne von Unehrlichkeit interpretiert wird: „Wer immer lächelt, dem kann man nicht trauen“.

Die Bestimmung sprachlicher Stereotypen erfolgt immer vor dem Hintergrund bereits vorhandener Sprache. Erscheinungen des Sprachwandels können so als Stereotypisierungen faßbar werden. Der stereotype Charakter löst sich allerdings auf, wenn der Prototyp die ursprüngliche Form vollständig ersetzt. Sprache an sich und nonverbale Symbole sind dagegen keine Stereotypen. Zwar ist es nicht ausgeschlossen, daß ihr Entstehen auf rivalisierende Prototypen und deren Durchsetzungskraft zurückzuführen ist, doch bleibt eine solche Annahme Spekulation. Allerdings können verbale und nonverbale Zeichen stereotypen Interpretationsmustern unterworfen sein oder stereotyp gebraucht werden.

## 2.6 Stereotypisierungen bei Appellativa und Eigennamen

### 2.6.1 Stereotyp und sprachliche Weltsicht

Erinnern wir uns an die Basisbegriffe. Es existiert — so die Prototypentheorie — eine prototypische begriffliche Ebene, d.h. bestimmte Begriffe

wie *Hund*, *Katze* oder *Fisch* werden in unserer Gesellschaft gegenüber anderen Begriffen wie *Pudel*, *Siam* oder *Karpfen* bevorzugt. Bestimmte Begriffe werden also aus dem Gesamt der uns zur Verfügung stehenden Begriffe ausgewählt und generalisiert, d.h. häufig verwendet. Der häufige Gebrauch hat eine besondere mentale Festigkeit zur Folge und die Tatsache, daß Basisbegriffe — selbst unter den Bedingungen der Aphasie — schnell abrufbar sind.

Diese begriffliche Auswahl wird wegen ihrer Selbstverständlichkeit kaum einem Sprecher als Stereotyp bewußt. Basisbegriffe sind also im höchsten Maße unauffällige Stereotypen. Erst im Vergleich mit bevorzugten Begriffsebenen in anderen Kulturen wird der stereotype Charakter der Basisebene deutlich.

Ein bekanntes Beispiel ist die unterschiedliche Klassifikation von *Schnee* in der Eskimosprache<sup>193</sup>:

aput	<i>Schnee auf dem Boden</i>
qana	<i>fallender Schnee</i>
piqsirpoq	<i>treibender Schnee</i>
qimuqsuq	<i>Schneewächte</i>

Nun gibt es im Deutschen für diese Differenzierungen keine eigenen Begriffe. Es hätte jedoch nicht viel Sinn, bereits darin Stereotypizität zu vermuten. Diese liegt vielmehr in der Bevorzugung von *Schnee* gegenüber *Pulver-* oder *Pappschnee*, während in der 'Eskimo'sprache diese Unterscheidung regelmäßig getroffen wird<sup>194</sup>.

Häufig orientiert sich Sprache auch an der Brauchbarkeit der Umwelt. Der Standpunkt des Menschen wird dann sichtbar in egozentrischen Begriffen wie *Schädling*, *Nützlinge*, *Kraut*, *Unkraut*, *Gift- und Speisepilze*, *Pelztiere*, *Zierfische und -pflanzen etc.*

Grundlage für diese Begriffswahl ist das Bild, das sich der Mensch von der Sache, also z.B. von giftigen Pilzen gemacht hat. Der Mensch reduziert

<sup>193</sup>Vgl. Werlen (1989), S.128. Der Gedanke, daß sich kulturelle Notwendigkeit in Sprache niederschlägt, findet seine Fortsetzung in den Arbeiten Edward Sapirs (1884-1939) und Benjamin Lee Whorfs (1897-1941), die der Sprache eine das Denken bestimmende Rolle zuweisen. Die Weitergabe kultureller Werte und Normen erfolge damit immer über Sprache, und mit Hilfe der Sprache lerne der Mensch die Welt zu interpretieren und zu verstehen.

<sup>194</sup>Möglicherweise kommen auch in der Eskimosprache im Bereich der Schnee-begriffe Stereotypisierungsprozesse vor, wenn aus der Vielzahl der Bezeichnungen einige wenige bevorzugt werden.

hier die Merkmalsvielfalt auf die für ihn besonders relevante Eigenschaft "giftig" und nimmt entsprechende Kategorisierungen vor: x ist ein Giftpilz, y ein Speisepilz. Im Sinne des Häufigkeitskonzepts würde dann ein Stereotype vorliegen, wenn gilt: "Alles, was die meisten Menschen zu Pilzen sagen würden, ist, daß sie giftig sein können oder essbar."

Kann man hier aber tatsächlich von begrifflicher Stereotypie sprechen? Es sieht auf den ersten Blick so aus, als ob der Mensch im Grunde nur die von ihm geschaffenen Kategorien mit bestimmten Begriffen belegt. Egozentrische Begriffe sind also in jedem Fall "logisches" Sprachmaterial zur wahrgenommenen Welt, denn für die Kategorie der giftigen Pilze steht uns eben kein anderer Ausdruck zur Verfügung. Solche Begriffe scheinen ebenso arbiträr zu sein wie z.B. der Oberbegriff *Möbel* für *Stühle*, *Tische*, *Schränke* etc. Dennoch ist die Arbitrarität von *Möbel* anders als die von *Giftpilz*, da hier ganz offensichtlich eine interpretative Auswahl vorliegt. Besonders wenn mit solchen Begrifflichkeiten auch eine bestimmte Weltansicht oder gar Wertung verbunden ist<sup>195</sup>, drängt sich das Bedürfnis nach Alternativen auf. Tatsächlich versuchen — um zum genannten Beispiel zurückzukehren — ökologische Umbenennungen wie etwa *Feuchtbiet/Biotop* statt *Sumpf*, *Baummord* statt *Rodung* oder *Zersiedelung* statt *Erschließung von Bauland*, als unzulässig empfundene Kategorisierungen aufzubrechen und zu verändern. Ähnliches findet sich ansatzweise auch im Bemühen, gegen eine begriffliche Distanzierung von Ausdrücken, die auf das Tierreich bezogen sind, anzugehen. Statt der für Tiere vorgesehenen Begriffe *fressen*, *Population*, *verenden/eingehen*, *Kadaver*, *trächtig*, werden, wenn sie als abwertend empfunden werden, hin und wieder bewußt Begriffe gewählt, die bisher nur in bezug auf den Menschen verwendet wurden wie *essen*, *Bevölkerung*, *sterben*, *Leichnam*, *schwanger*<sup>196</sup>. Die Tatsache, daß unsere Sprache für egozentrische Begriffe im Grunde Alternativen bereit hält, läßt vermuten, daß die Herausbildung egozentrischer Begriffe durch Nachahmung prototypischer Mustervorlagen und allmählicher Stereotypisierung vollzogen wurde. Dieser Prozeß wird nun aktuell umgekehrt: Alternatives Vokabular wie *Baummord* erscheint als prototypische Vorlage und übt angesichts ökologischer Mißstände eine besondere Faszination aus, wodurch ein neuer Stereotypisierungsprozeß in Gang gesetzt wird.

<sup>195</sup>Diese beinhaltet der Begriff natürlich nicht per se, sondern durch die Art und Weise seiner gesellschaftlichen Verwendung.

<sup>196</sup>Vgl. Fill (1993), S.104ff.

Egozentrische Begriffe treffen selbst keine stereotypen Aussagen der Art "alle x haben normalerweise die Eigenschaft..."<sup>197</sup>, doch können sie stereotype Aussagen implizieren. Wer z.B. angesichts einer Pflanze x die Warnung "Achtung, ein Giftpilz!" ausstößt, möchte damit möglicherweise ausdrücken, daß "Giftpilze, also auch x, normalerweise für den Menschen gefährlich sind, ihn sogar töten". Dieses Muster erklärt zwar die Hysterie, mit der bestimmten Naturerscheinungen bisweilen begegnet wird, läßt sich jedoch nicht bei allen Begriffen dieser Art (z.B. "Zierfisch") befriedigend durchziehen, so daß ich vorschlage, Implikationen an dieser Stelle außer Acht zu lassen. Außerdem ist es keine Besonderheit von egozentrischen Begriffen, daß sie sich möglicherweise mit Aussagestereotypen verbinden. Die Warnung "Achtung, eine Biene!" könnte ja ebenfalls ein Stereotyp implizieren, daß nämlich Bienen bekanntlich stechen.

Neben egozentrischen Begriffen gibt es auch sprachliche Stereotypen, die eine bestimmte ethnozentrische Sichtweise erkennen lassen. Wörter wie *Entwicklungsland und -hilfe, Dritte-Welt-Länder* und *Analphabetismus* sind ethnozentrisch, da sie stillschweigend die Gegebenheiten der "hoch-industrialisierten Länder" als Norm voraussetzen. Dasselbe gilt für die Gleichsetzung von *reich* und *glücklich* bzw. *arm* und *unglücklich*<sup>198</sup>.

Auch hier wird zunächst eine Kategorisierung vorgenommen: x ist ein Entwicklungsland. Die häufige Verwendung des Begriffs "Entwicklungsland" in bezug auf x läßt, im Sinne der Häufigkeitsversion, auf begriffliche Stereotypie schließen. Auf der anderen Seite wird hier jedoch sehr viel deutlicher als bei den egozentrischen Begriffen eine stereotype Aussage impliziert, denn die Begriffswahl plaziert bestimmte Länder deutlich an dritter Stelle hinter die "Erst- und Zweitländer" und betrachtet sie als hilfsbedürftig. Das implizierte Aussagestereotyp lautet z.B.: "Entwicklungsländer sind Länder mit unterentwickelter Technologie bzw. Kultur." Allerdings werden solche Begriffe inzwischen aufgrund der starken Verbreitung relativ unreflektiert verwendet, so daß man von der bloßen Ausdrucksweise nicht auf feste inhaltliche Denkstereotypen schließen sollte.

<sup>197</sup>Zwar impliziert *Giftpilze* die Aussage, daß alle Pilze dieser Kategorie giftig sind, doch handelt es sich hier um eine unentbehrliche Eigenschaft, ohne die die Zuweisung zur Kategorie nicht möglich wäre (\* Manche, nein alle Giftpilze sind giftig).

<sup>198</sup>Vgl. Fill (1993), S.82.

Egozentrische und ethnozentrische sind keine reinen Ausdruckstereotypen, sondern folgen der reduzierten Wahrnehmung außersprachlicher Wirklichkeit. Sie stellen sozusagen das "logische" Sprachmaterial zum Wahrgenommenen dar. Vor allem ethnozentrische Begriffe, zum Teil aber auch egozentrische Begriffe lassen über die begriffliche Stereotypie hinaus auch auf implizite Aussagestereotypen schließen. Diese Eigenschaft ist jedoch kein Spezifikum dieser Begriffsgruppen.

### 2.6.2 Stereotypische Erscheinungen bei Euphemismen und sogenannten "Unwörtern"

Neben den eher unreflektiert verwendeten ego- und ethnozentrischen Begriffen gibt es Ausdrucksweisen, die persönliche, auch wertende, Einstellungen deutlich machen oder Sachverhalte verschleiern oder beschönigen sollen. Auch wenn solche Begriffe nicht bewußt ausgesprochen werden kann man dennoch auf entsprechende Ansichten oder zumindest Absichten des jeweiligen Verwenders schließen. Solche Begriffe sind stark markierte, d.h. auffällige Wörter, die als manipulativ, unangemessen oder gar moralisch verwerflich erkannte Elemente Gefahr laufen, öffentlich diskreditiert zu werden.

Während Euphemismen hauptsächlich manipulativen Effekt haben, sind *Unwörter* Begriffe, die aufgrund ihrer moralischen Verwerflichkeit gesellschaftlich sozusagen an den Pranger gestellt werden. Dabei handelt es sich nicht um verschiedene Wortarten, sondern um unterschiedliche Kategorisierungen, denn Euphemismen können durchaus den Rang von *Unwörtern* erlangen.

Was aber haben Euphemismen mit Stereotypen zu tun?

Euphemismen sind beschönigende Umschreibungen von Sachverhalten, die als unangenehm empfunden werden. Häufig ist die euphemistische Wortwahl aus stilistischen Gründen erforderlich, z.B. beim lyrischen *enschlafen* für *sterben*. Wir können also nicht grundsätzlich behaupten, Euphemismen seien häufig gebrauchte sprachliche Einheiten, für die Alternativen denkbar seien. Dies gilt auch für den alltäglichen Sprachgebrauch, wo Euphemismen dem berechtigten Anliegen folgen, die den Begriffen anhaftende negative Bedeutung zu nehmen. So wäre der Ersatz von *lernschwach* durch *dumm* oder von *verhaltensgestört* durch *verrückt* sicher nicht angebracht<sup>199</sup>.

<sup>199</sup>Dies führt natürlich auch zu Kontroversen, etwa bei der Frage, welchen Direktheitsgrad

In anderen Fällen entstehen Euphemismen durch das Anliegen, die allgemeine Wirklichkeitsauffassung zu manipulieren, sei es, um bestehende negative Sichtweisen aufzuheben, oder um tatsächlichen negativen Sachverhalten einen rosa Anstrich zu geben.

So sind die negativen Assoziationen z.B. zu *Putzfrau* darauf zurückzuführen, daß es sich beim Putzen um eine unangenehme Tätigkeit handelt, zu der man normalerweise keine "höhere" Schulbildung braucht, nicht viel verdient etc. Um diesen negativen Beiklang, etwa bei einer Stellenvergabe, nicht anklingen zu lassen, wird *Putzfrau* durch *Reinemachefrau*, *Raumpflegerin* oder *Zugehfrau* ersetzt. Die häufige Verwendung dieser neuen Begriffe zumindest in Anzeigen ist als begriffliche Stereotypisierung aufzufassen. Mit solchen Begriffen ist eine inhaltliche (Neu)Kategorisierung intendiert, die das unangenehme "putzen" durch positive Assoziationen zu "rein" und "Pflege" verdrängt.

Um ein Aussagestereotyp handelt es sich hier jedoch nicht, denn dazu müßte entweder eine Eigenschaft für alle Vertreter einer Kategorie gültig gemacht (alle  $x$  sind ...), oder eine Eigenschaft für ein Einzelobjekt als für immer gegeben erklärt werden ( $x$  ist immer so...). Man kann aber weder die generalisierende Aussage unterstellen, die da lauten müßte "nicht nur einige, sondern alle Putzberufe sind etwas Schönes", noch eine Generalisierung der Art "Putzberufe sind immer so schön". Solche Interpretationen gehen sicher zu weit.

Allerdings kann es Fälle geben, wo solche impliziten Generalisierungen tatsächlich anzunehmen sind:

Nehmen wir an, in einem Kernkraftwerk sei Radioaktivität ausgetreten. Den Vorgang "Radioaktivität tritt aus" (unabhängig von der Menge) bezeichnen wir als  $X$ . In den Nachrichten erfahren wir von einem *Störfall* im Kernkraftwerk, der jedoch keinen Grund zur Beunruhigung gebe. Sprachlich wird hier im Grunde nur eine Kategorisierung vorgenommen:  $x$  ist ein Störfall. Möglicherweise handelte es sich ja wirklich nur um einen *Störfall*, für den die Bezeichnung *Unglücksfall* unangemessen wäre. In diesem Fall könnte man zwar von einer positiven Kategorisierung, nicht aber von einer Stereotypisierung sprechen. Diese läge erst vor, wenn über alle  $X$  behauptet würde, sie seien "Störfälle", und diese Aussage z.B. auch

Beurteilungen aufweisen sollten. So sind z.B. Schulzeugnisse für Eltern häufig nicht mehr verständlich, weil "negative" Formulierungen ausgespart bleiben.

für den GAU gültig gemacht würde: "Alle X sind Störfälle". Die begriffliche Selektion, hier "Störfall", muß also mit einer Generalisierung dieses Begriffs für alle Vertreter der Kategorie, hier "alle X", einhergehen. Die häufige Verwendung des Begriffs *Störfall* im Gegensatz zu *Unglücksfall* wäre hier als logische Konsequenz einer spezifischen, reichlich verantwortungslosen und unangemessen stereotypisierten Wirklichkeitsauffassung zu verstehen.

Euphemismen können, wie bereits festgestellt, den unrühmlichen Status von *Unwörtern* erlangen, welche von der Gesellschaft für deutsche Sprache seit 1991 ermittelt werden:

*"Beim "Unwort" geht es um Wörter, Wendungen und Aussprüche, die es nicht geben sollte, weil sie Sachverhalte, vor allem aber Personen unangemessen kennzeichnen. Sie werden nach den Hauptkriterien "aktuell", "sachlich unangemessen" und "inhuman" auf der Grundlage von Vorschlägen, die aus der Bevölkerung kommen, ausgewählt."*<sup>200</sup>

Ob *Unwörter*, wie Schlosser<sup>201</sup> behauptet, grundsätzliche zeittypische Entwicklungen von Sprache und Denken widerspiegeln, möchte ich eher bezweifeln. Es handelt sich hier ja nicht um häufig gebrauchte Begriffe (wenn wir davon absehen, daß sie häufig zum Gegenstand von Diskussionen werden), sondern um Begriffe, die im Gegenteil wenig Chancen haben, sich gesellschaftlich zu etablieren, weil sie als unangemessen, unakzeptabel oder gar moralisch verwerflich gelten.

Ob *Unwörter* etwas mit Aussagestereotypen zu tun haben, ist jeweils schwer zu entscheiden. Dazu zwei Beispiele:

Betrachten wir die Bezeichnung *kollektiver Freizeitpark*, so scheint es sich zunächst um einen Euphemismus zu handeln: eine unangenehme Sache nämlich die Arbeitslosigkeit, wird mit einem positiven Begriff umschrieben. Doch steckt hinter diesem Begriff auch eine stereotype Aussage, denn *kollektiver Freizeitpark* suggeriert als Zielgruppe solche Menschen, die nicht arbeiten wollen, demnach also auf Kosten der Gemeinschaft leben. Diese Kategorisierung schlägt in Stereotypisierung um, wenn das Merkmal *Kollektiver Freizeitpark* für alle Menschen, die nicht arbeiten

<sup>200</sup>Roth (1995), S.152.

<sup>201</sup>Schlosser (1994), S.63.

generalisiert wird — einschließlich jener, die keine Arbeit finden. Einfacher gesagt lautet das implizite Stereotyp: Wer nicht arbeitet, lebt bewußt auf Kosten der Gemeinschaft und ist mithin ein Faulpelz.

Bei anderen Unwörtern ist dagegen eine solche Generalisierung nicht feststellbar. Heringer (o.J.) nennt als Unwörter des Jahres 1992 u.a. die Begriffe *weiche Ziele* (für Menschen im Krieg), *ethnische Säuberungen* (für die Greuel im ehemaligen Jugoslawien) und *auf/abklatschen* (für tödliche Angriffe auf Ausländer). In welchem Sinne soll man hier von Generalisierung sprechen? Ist der Ausdruck *Menschen sind weiche Ziele* etwa eine Verallgemeinerung von *Nur wenige/manche Menschen sind weiche Ziele*? Auch die Identifizierung von Menschen als "Dingen" im Sinne von "Alle Dinge (also auch Menschen), die sich im Land x befinden, sind Ziele" kann nicht als Generalisierung verstanden werden, weil es eben nichts gibt, was in diesem Sinne (nämlich als Angriffsziel) die Eigenschaft "Ziel sein" besitzt.

Ich habe an früherer Stelle davon gesprochen, daß eine Stereotypisierung so weit gehen kann, daß sie ethisch-moralisch nicht mehr vertretbar ist. Diese Auffassung ist offensichtlich zu präzisieren:

**Um überhaupt von einer Stereotypisierung der außersprachlichen Wirklichkeit sprechen zu können, muß mindestens ein Beleg in der Wirklichkeit vorstellbar sein, für den die generalisierte Charakterisierung zutrifft. Diese Vorstellung muß ethisch-moralisch vertretbar sein.**

Zum zweiten muß auch bei Unwörtern unterschieden werden, inwiefern Stereotypen ausgesprochen werden oder lediglich auf die Existenz von Stereotypen geschlossen werden kann. So steckt hinter dem Unwort *ausländerfrei* sicher ein Vorurteil, vermutlich sogar ein Konglomerat von Vorurteilen, doch können wir diese letztlich nicht nennen.

Werden Euphemismen anstelle angemessener sprachlicher Alternativen häufig gebraucht, so kann man von lexikalischer Stereotypie sprechen. Bisweilen lassen sich aber an Euphemismen auch implizite inhaltliche Stereotypisierungen feststellen, nämlich dann, wenn ein Ausdruck unzulässig für alle Vertreter einer Kategorie gültig gemacht wird.

Unwörter dagegen werden nicht rekurrent gebraucht. Ob sich hinter Unwörtern stereotype Aussagen verbergen, ist jeweils neu zu entscheiden, wobei in besonderer Weise zu prüfen ist, ob überhaupt eine Generalisierung vorliegt.

### 2.6.3 Modenamen

Vornamen erfreuen sich im Laufe der Zeit immer wieder unterschiedlicher Beliebtheit. Die Gesellschaft für deutsche Sprache konnte beispielsweise für das Jahr 1993 die Namen *Daniel*, *Alexander*, *Tobias*, *Christian* und *Kevin* als fünf Spitzenreiter in den alten Bundesländern feststellen<sup>202</sup>. Obwohl es sich hier zweifellos um Stereotypen handelt (bestimmte Namen werden selektiert und generalisiert, d.h. häufig gewählt), fällt es schwer in jedem Fall den Prozeß der Stereotypisierung nachzuvollziehen. Ich beschränke mich daher nur auf jene Namen, bei denen die Begründung plausibel erscheint.

So ist das Ansteigen des standesamtlich registrierten Namens *Kevin* vermutlich auf die Beliebtheit der "Kevin"-Filme ("Kevin allein zu Hause"), zurückzuführen<sup>203</sup>. Eine ähnliche Vorgabe ist dagegen für die vier zuerst genannten Vornamen nicht zu erkennen. Unter dem Vorbehalt des nicht geklärten Zustandekommens zähle ich aber auch diese Modenamen zu den Namensstereotypen.

Das Gleiche wie für *Kevin* gilt auch für den Vornamen *Chanel* (im Französischen ein Familienname), der zweifellos eine bekannte Parfüm- und Kosmetikfirma als Namensvorbild hat<sup>204</sup>.

Anscheinend kann auch der Klang eines Namens die Wahl anderer Vornamen nach sich ziehen: Der Name *Marvin* scheint in seiner Beliebtheit von der Klangähnlichkeit des *Kevin* zu profitieren<sup>205</sup>. Man könnte hier also von einer phonologischen Stereotypisierung sprechen.

Auch Modenamen sind keine reinen Ausdrucksstereotypen, soweit, wie bei *Marvin*, die Stereotypizität nicht ausschließlich auf eine sprachliche Vorlage zurückgeht. Sie sind jedoch auch keine Aussagestereotypen, sondern als "Reaktionen" auf eine spezifische Wirklichkeitswahrnehmung aufzufassen. Als "logisches" Sprachmaterial kann man sie nicht verstehen. Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn jemand begeisterter *Kevin Kostner*-Fan ist und kein anderes Gesprächsthema als dieses kennt. Die thematische Reduktion hätte dann ihre direkte sprachliche Entsprechung

<sup>202</sup>Vgl. Seibicke (1994), S.74.

<sup>203</sup>Seibicke (1994:75) nennt auch das Namensvorbild *Marc-Kevin Goellner*. Dieses dürfte aber m.E. weniger bekannt sein.

<sup>204</sup>Seibicke (1994), S.78.

<sup>205</sup>Vgl. ebd. S.75.

## 2.7 Stereotypen verschiedener Varietäten des Deutschen

Nabrings (1981) definiert Varietäten als

*die verschiedenen in sich mehr oder weniger geschlossenen, konventionellen und sozial verbindlichen Typen der Sprachverwendung innerhalb einer Sprachgemeinschaft.*<sup>206</sup>

In einer weiteren Auffassung der Soziolinguistik umfaßt der Varietätenbegriff alle sprachlichen Differenzierungen der Sprachwirklichkeit in einer Einzelsprache, d.h. es geht dann nicht mehr um Verhaltensweisen, die für verschiedene Situationen erwartet oder als angemessen erachtet werden<sup>207</sup>, sondern generell um alle sprachlichen Varianten einer Einzelsprache<sup>208</sup>. Mit dieser Bestimmung wird es möglich, auch Erscheinungen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs oder den *foreigner talk*, die ja nicht sozial normiert sind, zu den Varietäten zu zählen<sup>209</sup>. Nach Bußmann<sup>210</sup> lassen sich Varietäten unter soziolinguistischer Fragestellung damit regional, schichtspezifisch, situativ sowie nach Stadien des Spracherwerbs und Besonderheiten des Sprachkontaktes spezifizieren<sup>211</sup>. Der situative Aspekt berührt dabei eine Vielzahl von Varietäten wie die Lernerregister<sup>212</sup>, "foreigner talk" und "baby talk", den Gebrauch von Textsorten, jugendsprachliche Besonderheiten, die Verwendung von Dialekt und Hochsprache, mündliche und schriftliche Kommunikation und andere. Lerner sprachliche Besonderheiten dagegen sind nicht situativer Art, sondern werden innerhalb eines bestimmten zeitlichen Kontinuums verwendet. Löffler rechnet das Pidgin-Deutsch ebenso wie z.B. die Frauensprache und Jugendsprache zu den Sondersprachen, mit denen er nicht

<sup>206</sup>Nabrings (1981), S.17.

<sup>207</sup>Vgl. Luchtenberg (1988), S. 20.

<sup>208</sup>Vgl. dazu das "Sprachwirklichkeitsmodell" von Löffler (1994), S.86.

<sup>209</sup>Dies ist der Grund, warum das Pidgin-Deutsch bei Nabrings (1981:86) nicht als Varietät im engeren Sinn gilt. Der *foreigner talk* dagegen wird zu den situationsspezifischen Varietäten gezählt (vgl. Nabrings (1981), S.87), obwohl z.B. das pragmatisch nicht adäquate "du" statt "Sie" nicht sozial verbindlich ist. Auch Luchtenberg (1988:22) spricht trotz ihrer Definition von Varietät als "situationsangemessenem" Verhalten von den "Varietäten Gastarbeiterdeutsch und Foreigner Talk" (S.22), ohne die unangemessenen Varianten zu berücksichtigen.

<sup>210</sup>Vgl. Bußmann (1983), S.569f.

<sup>211</sup>Nabrings (1981) unterscheidet zusätzlich eine diachronische Dimension. Diese sei hier aber vernachlässigt.

<sup>212</sup>Zum Registerbegriff in der britischen Linguistik, der eher dem hier vertretenen Varietätenbegriff entspricht, vgl. Hess-Lüttich (1974).

berufsbedingte soziale Gruppensprachen bezeichnet<sup>213</sup>, und die er den gruppenspezifischen Varietäten im weiteren Sinn — er spricht hier von Soziolekten — unterstellt. Mit "Gruppe" meint Löffler jede "gesellschaftlich abgrenzbare Gruppe von Individuen"<sup>214</sup>.

Zunächst gilt es, diesen weiten Gegenstandsbereich im Hinblick auf Stereotypen einzugrenzen. Varietäten-Stereotypen sind sprachliche Besonderheiten, die bei bestimmten Varietäten rekurrent vorkommen und dabei die Vielfalt möglicher Alternativen reduzieren. Damit sind nicht einfach nur typische Merkmale gemeint, denn viele typische Merkmale sind zu mindest in ihrem Zusammenspiel für die jeweilige Varietät obligatorisch, also nicht weglassbar. Betrachtet man z.B. Varietäten wie gesprochene oder geschriebene Sprache, Dialekte, Situolekte<sup>215</sup> oder Schichtensprachen, so wird man zu jeder Varietät einige obligatorische Elemente nennen könnte, z.B. Sprechpausen für die gesprochene Sprache, Sprecherwechsel für das dialogische Sprechen oder dialektale Elemente für Dialekte. Daneben gibt es Eigenheiten, die in ihrem Zusammenwirken den Charakter der jeweiligen Varietät formen und nur in diesem Zusammenwirken obligatorisch, einzeln betrachtet aber eher fakultativ sind.

Nehmen wir als Beispiel Schichtensprachen. Wollte man Stereotypen im Sprachverhalten einzelner sozialer Schichten nachweisen, dann müßte man die Sprache jeder Schicht für sich ins Visier nehmen, um dann zu zeigen, daß bestimmte sprachliche Elemente in einer bestimmten Schicht rekurrent verwendet werden, wobei die jeweiligen Alternativen von den Sprechern ebenfalls, nur weniger häufig gebraucht würden. Dabei müßte sichergestellt sein, daß das soziale Umfeld solche Alternativen erlaubt<sup>216</sup>.

<sup>213</sup>Löffler (1994), S. 125. Vgl. dagegen Nabrings (1981:110ff), die Männer- und Frauensprachen als geschlechtsspezifische Varietäten und Kinder- und Jugendsprachen zu den altersspezifischen Varietäten zählt, während sie mit Sondersprache jede Varietät meint, die von der Gemeinsprache abweicht, darunter auch Berufs- und Fachsprachen. Auch Löffler scheint sich nicht ganz sicher zu sein, teilt er doch an anderer Stelle (S.86) Nabrings Einteilung der Sexlekte und Alterssprachen.

<sup>214</sup>Löffler (1994), S.124. Nabrings dagegen behält den Begriff "Gruppensprache" der Sprache von Kleingruppen, z.B. in der Familie, vor.

<sup>215</sup>Damit sind Interaktionstypen gemeint wie monologisch vs. dialogisch oder symmetrisch vs. asymmetrisch, vgl. Löffler (1994), S.86.

<sup>216</sup>Unhaltbar ist auf jeden Fall die Vorstellung, ein Sprecher entwickle seine Sprache durch Reduktion von sprachlichen Alternativen aus anderen sozialen Schichten. Zu sehr erinnert eine solche Auffassung an die in den 60er und 70er Jahren verbreitete Annahme, der restringierte Code unterer sozialer Schichten sei eine einfachere und verarmte Varietät.

Allerdings genügt dann nicht die Feststellung, daß etwa Sprecher der Mittelschicht häufiger hypotaktische Satzstrukturen verwenden als Sprecher der Unterschicht, sondern man müßte gleichzeitig nachweisen, daß sie dies auch dann tun, wenn auch ein parataktischer Satzbau möglich und sinnvoll ist, d.h. daß sie das hypotaktische Muster generalisieren. Ein solcher Beweis dürfte schwer sein, ich halte es aber für denkbar, daß sich manche Stereotypen unserer Sprache zumindest in lexikalischer Hinsicht schichtspezifisch spezifizieren lassen.

Auch für die Sprech- und Schreibsprache genügt es nicht, zur Feststellung von Stereotypizität einfach nur typische Merkmale der jeweiligen Varietäten aufzulisten, also z.B. für die Sprechsprache das Merkmal "Abtönungspartikel", sondern es muß nachgewiesen werden, daß solche Merkmale generalisiert, d.h. im Verhältnis zur jeweiligen Situation übermäßig verwendet werden. Typische Merkmale der Sprech- und Schreibsprache sind also an sich keine Stereotypen, sondern werden höchstens stereotyp verwendet, so daß dann z.B. die Rede von "extremer Sprechsprachlichkeit" ist<sup>217</sup>.

Parallel wäre von Stereotypen in der Schriftsprache dann zu sprechen, wenn schriftsprachliche Elemente, z.B. Verwaltungswörter wie *Postwertzeichengeber* (statt *Briefmarkenautomat*) oder sogenannte "Papierwörter" wie *obgleich* (statt *obwohl*)<sup>218</sup>, über Gebühr strapaziert werden.

Nur solche Merkmale von Varietäten sind also Stereotypen, die über die übliche Verwendungsweise hinaus rekurrent gebraucht werden und deshalb auffallen.

Im folgenden sollen solche Stereotypisierungen exemplarisch an Textsorten, Gruppensprachen und Lernerregistern gezeigt werden. Bezüglich des Begriffs "Gruppensprache" folge ich der oben genannten Festlegung von Löffler (1994).

---

ante des elaborierten Codes der Mittel- und Oberschichten. Wie spätere Untersuchungen Anfang der 70er Jahre zeigten, handelt es sich hier nicht um defizitäre Sprachen, wie Basil Bernstein vermutete, sondern um andersartige Sprachen, die sich an unterschiedlichen Bedürfnissen orientieren, vgl. Wode (1988), S.232f.

<sup>217</sup>Zu diesem Eindruck kommt es aber nur in bestimmten Situationen, in denen eine bestimmte Textsorte, z.B. ein Vortrag, erwartet wird, und extreme Sprechsprachlichkeit als nicht textsortenadäquat befunden wird.

<sup>218</sup>Löffler (1994), S.101.

### 2.7.1 Stereotypen von Textsorten

Textsorten wie Predigt, Wetterbericht, Kochrezept oder Heiratsannonce sind nach Reiß/Vermeer

*„überindividuelle Sprech- und Schreibakttypen, die an wiederkehrende Kommunikationshandlungen gebunden sind und bei denen sich aufgrund ihres wiederholten Auftretens charakteristische Sprachverwendungs- und Textgestaltungsmuster herausgebildet haben.“*<sup>219</sup>

Reiß/Vermeer (1984) heben die Eigenart von Textsorten als konventionalisierten Produkten, Sprachverwendungsmustern, Kommunikationsschemata, festgewordenen Formen und kompetentiell anerkannten Regeln des Sprachgebrauchs hervor<sup>220</sup>.

Merkmale von Textsorten sind, wie oben erläutert, nicht einfach Stereotypen. Ein Kochbuch, in dem keine Rezepte stehen, ist kein Kochbuch, und ein Wetterbericht, aus dem nichts über das Wetter zu erfahren ist, ist kein Wetterbericht. Es muß also um sprachliche Auffälligkeiten gehen, die prototypisch neben anderen sprachlichen Elementen verwendet werden. Besonders auffällig sind solche Stereotypen in der Werbesprache und in amtlichen Texten. Textsorten können außerdem stereotypen Charakter erhalten, wenn ihre Gestaltungsmuster ohne Beachtung des (kulturellen) Kontextes generalisiert werden.

#### 2.7.1.1 Stereotypen in der Werbesprache

Werbetexte können sowohl formal als auch inhaltlich stereotyp sein. Soziale Stereotypen in der Werbung werden heutzutage kaum mehr explizit ausgesprochen, sondern eher über den visuellen Bereich vermittelt<sup>221</sup>. Sie sind aber streng genommen vom jeweiligen Werbetext nicht zu trennen. Dasselbe gilt für jene von Größer (1991) bewußt gemachten prototypischen Vorstellungen<sup>222</sup>, die man gemeinhin mit bestimmten Warensorten

<sup>219</sup>Reiß/Vermeer (1984), S.177.

<sup>220</sup>Vgl. Labno-Fałęcka (1995), S.79.

<sup>221</sup>Vgl. dazu Größer (1991), S.124. Als Beispiele nennt er das mit der Dr.Oetker-Werbung verbundene Frauen- und Berufsstereotyp, das regionale Stereotyp (Edelweiß, Gipfelform der Packung) des Toblerone-Designs und das Schwarzenstereotyp beim Sarotti-Mohr oder dem Negerkuß, welcher sich sogar zur Gattungsbezeichnung weiterentwickelt hat.

<sup>222</sup>Hier geht es um die visuelle Vorstellung z.B. von Weichspülerflaschen, die man in der Regel aber nicht verbalisiert.

oder einzelnen Markenartikeln verbindet. Zusammen mit den Stereotypen der Werbeslogans bilden sie ein Verbundsystem verschiedener Stereotypen, die die Werbewirksamkeit unterstützen.

Stereotypen in Werbeslogans können nur solche sein, deren Ersatz durch Alternativen die Funktion von Werbung, z.B. Aufmerksamkeit zu erregen, Handlungen auszulösen o.ä., nicht gefährdet. Aus der Untersuchung zur Sprache der Anzeigenwerbung von Manuela Baumgart (1992) kann z.B. die häufige Verwendung eines ausgewählten Vokabulars als stereotyp bezeichnet werden.

Als besonders häufige Substantive bzw. deren prädikative und adverbiale Ableitungen nennt Baumgart für das Ende der 80er Jahre *Natur/natürlich, Leben/leben, Geschmack/schmecken, Schönheit/schön, Pflege/pflegen, Gesundheit/gesund, Liebe/lieben, Welt, Duft/duften*<sup>223</sup>. Exemplarisch dazu einige Slogans zum Stereotyp "Natur/natürlich"<sup>224</sup>, das gleichzeitig zum Inbegriff des Echten und Reinen in einer Zeit negativer Umwelteinflüsse geworden ist und so auch mit dem gesellschaftlichen Wertewandel korrespondiert:

*Volvic. Natur pur. So gesund wie sein Ursprung.*

*Reis-fit. Der natürliche Geschmack.*

*Nivea-Gesicht für Ihre natürliche Schönheit.*

*Traubensaft. Natürlich pure Traubenkraft.*

*Das neue Timotei ... und schönes Haar ist ganz natürlich.*

Bei den Adjektiven konnten *gut, mehr, alle, schön, besser, frisch, neu, gesund, einfach, leicht, schlank, bewußt*<sup>225</sup> und bei den Verben *machen, leben/erleben, schmecken, fahren, pflegen, schützen, wirken, genießen, helfen, wissen* als "Schlüssel- und Reizwörter" festgestellt werden, z.B.

*Rama macht das Frühstück gut.*

*Deinhard macht Lust auf Sekt.*

*Belinda macht Beine.*

*Mit Maggi macht das Essen Spaß.*

*Neckermann macht's möglich.*<sup>226</sup>

<sup>223</sup>Ebd. S.138.

<sup>224</sup>Vgl. ebd. S.126.

<sup>225</sup>Ebd. S.146ff.

<sup>226</sup>Ebd. S.151.

Ungewöhnlich ist der aktuelle häufige Einsatz des ohne Bezugspunkt gebräuchlichen *mehr*:

*Mehr als Geld und Zinsen.*

*Spiegel-Leser wissen mehr.*

*Wenn Sie mehr erwarten.*

*Mehr als nur moderne Technik.*

*Für Männer, die mehr wollen.*<sup>227</sup>

Baumgart vergleicht solche Stereotypen mit "Plastikwörtern" des Alltags, mit denen Pörksen (1988) aus der Wissenschaft "zurückgekehrte" alltäglich verwendete Ausdrücke meint, die abstrakt, ungenau und austauschbar erscheinen<sup>228</sup>. Eine Reihe der von Pörksen angegebenen Kriterien für "Plastikwörter" sieht sie auch für die "Schlüsselwörter" der Werbung gegeben: sie verdrängen den Reichtum an Synonymen und werden so zu "Mädchen für alles", zu Allerweltswörtern anstelle des "verbunnen proprium":

*"Sobald sich ein schlagkräftiges Werbewort als absatzfördernd erwiesen hat (...), wird es auch dort eingesetzt, wo bedeutungsähnliche Wörter weitaus angebrachter wären."*<sup>229</sup>

Ähnlich wie "Plastikwörter" lassen sich Werbewörter beliebig miteinander kombinieren, funktionieren also nach dem Lego- oder Baukastenprinzip, wobei dieses Mittel hier bewußt eingesetzt wird<sup>230</sup>. Dabei entstehen sogenannte "Augenblickskomposita"<sup>231</sup> d.h. bereits existierende Wörter werden zum Zwecke einer komprimierten, syntaktisch unkomplizierten Konstruktion miteinander kombiniert, ohne daß man von einem dauerhaften sprachlichen Neologismus sprechen kann, z.B. *Knusperspaß, Duschpflege, Auslaufschutz, Schokoladenhimmel...*<sup>232</sup>.

Ein wesentliches Kennzeichen von Werbeslogans besteht in ihrer Kürze. Dies ist ein Merkmal, welches man schlecht als stereotyp auffassen kann. Allerdings gibt es Unterschiede bezüglich dessen, was man unter "kurz"

<sup>227</sup>Ebd. S.147.

<sup>228</sup>Vgl. Punkt 2.5.2.1

<sup>229</sup>Baumgart (1992), S.179.

<sup>230</sup>Vgl. ebd. S.182ff.

<sup>231</sup>Ebd. S.52.

<sup>232</sup>Ebd. S.214f.

verstehen kann. Nach Baumgart umfaßt die prototypische Länge eines Slogans vier bis sechs Wörter, mehr als vierzehn Wörter dagegen sind selten. Prototypisch ist außerdem die ein- und zweigliedrige Form, während drei- und viergliedriger Satzbau deutlich seltener vorkommt<sup>233</sup>:

#### **Eingliedrigkeit:**

*Katzen würden Whiskas kaufen.*  
*Mit Maggi macht das Essen Spaß.*  
*efasit macht Füße fit.*

#### **Zweigliedrigkeit:**

*Die Feste ändern sich. Henkell trocken bleibt.*  
*Uno. Europas beliebtester Kompakter.*  
*Krone - leicht rauchen mit Genuß.*

#### **Dreigliedrigkeit:**

*Gesünder leben. Bewußter genießen. becel.*  
*Leben. Liebe. Lust auf Asti.*  
*So klar. So frisch. So Sprite.*

#### **Viergliedrigkeit:**

*Ritter Sport. Quadratisch. Praktisch. Gut.*  
*Blendax Antibelag. Wirkt. Stärkt. Schützt.*  
*Schwarz. Breit. Stark. Wir geben Profil.*

Hier handelt es sich eindeutig um stereotype Erscheinungen, denn zumindest dreigliedrige Formen sind sicher nicht weniger eingängig als zwei- oder eingliedrige Formen, kommen aber nach Baumgart nur in 5,6% der von ihr untersuchten Slogans vor.

Ein- und zweigliedrige Formen in Werbeslogans scheinen also ebenso wie das spezifische Vokabular als Mustervorgabe besonders attraktiv zu sein, sie werden selektiert, häufig nachgeahmt und dadurch stereotypisiert.

<sup>233</sup>Ebd. S.67f. und 87ff.

## 2.7.1.2 Stereotypen in Gesetzes- und Amtstexten

Besonders auffällig und häufig kritisiert ist die Gesetzes- und Behörden-sprache. Viele amtssprachliche Besonderheiten haben fachsprachlichen Charakter und lassen sich deshalb kaum vermeiden<sup>234</sup>. Doch werden bestimmte sprachliche Mittel, z.B. Passiv- und Partizipialkonstruktionen, Nominalisierungen oder bestimmte Wortbildungen über Gebühr beansprucht, und zwar auch da, wo sie nicht zwingend sind. Indem sie den Reichtum an oft verständlicheren lexikalischen und syntaktischen Varianten verdrängen, werden sie zu amtssprachlichen Stereotypen und erschweren als solche die Kommunikation zwischen Behörde und Bürger. Für den amtssprachlichen Nominalstil führt Daum beispielsweise folgende Belege an<sup>235</sup>:

*Die Gewährung des Zuschusses erfolgt widerrufenlich.*

*Die Erteilung der Fahrerlaubnis seitens der Führerscheinstelle erfolgt nächste Woche.*

*Sie müssen zusichern, daß eine Wiederholung dieser Äußerungen unterbleibt.*

Präpositionalfügungen und Partizipkonstruktionen, die im Behördendeutlichen ebenfalls sehr beliebt sind, könnten zumindest teilweise durch Nebensätze aufgelöst werden<sup>236</sup>:

*Bei seiner Zurruhesetzung...*

*Bei Inanspruchnahme der Vergünstigungen...*

*Wegen der Nichtbehebbarkeit des Mangels...*

*Das vom Bundestag (...) in einer Kampfabstimmung verabschiedete Gesetz...*

*Der nach dem Vorbringen des Beklagten während eines gemeinsamen Gasthausbesuchs unterzeichnete Vertrag...*

Typisch für die Amtssprache ist nach Daum auch der aufgeblähte Wortschatz, z.B. *Eiligkeit* statt *Eile*, *Sorgfältigkeit* statt *Sorgfalt* oder *Schreibereibetrieb* statt *Schreinerei*. Auch Funktionsverbgefüge lassen sich bisweilen ohne Bedeutungsverlust durch schlichtere Verben ersetzen, z.B. *vorlegen* statt *zur Vorlage bringen* oder *einsetzen* statt *zum Einsatz bringen*.

<sup>234</sup>Vgl. Löffler (1994), S.118.

<sup>235</sup>Vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache (1980), S.31.

<sup>236</sup>Vgl. ebd. S.31f und S.77.

gen. Daneben stehen einige altmodische Verben wie *unterfertigen* statt *unterzeichnen*, *namhaft machen* statt *(be-)nennen* oder *vorstellig werden* statt *vorsprechen*<sup>237</sup>.

Als stereotype Wortbildungsmuster haben sich nach Daume das Präfix *-be* (bisweilen in Verbindung mit *-ver*) und die Suffixe *-lich*, *-ig* und *-mäßig* bewährt, z.B.<sup>238</sup>:

*sicherstellen, freistellen, erstellen, fertigstellen, herausstellen, hinterstellen, richtigstellen, überstellen;*  
*belobigen, befischen, ein Gebiet bestreifen, bevorraten, einen Antrag verbescheiden, verbeamten, beschulen (meine Anmerkung);*  
*aufhältlich, erinnerlich, gebietlich, jagdlich, allenfallsig, baldig;*  
*flächenmäßig, verwaltungsmäßig, grundbuchmäßig, mengenmäßig, leistungsmäßig, arbeitsmäßig, entfernungsmäßig.*

Viele sogenannte "Wortungeheuer" wie z.B. *Beamtenrechtsrahmengesetz* sind nach Daum<sup>239</sup> Fachausdrücke, also nicht ersetzbar. Möglicherweise fordern aber solche Fachausdrücke zur Nachahmung heraus, so daß auch bei anderer Gelegenheit überlange Zusammensetzungen analytischen Konstruktionen gegenüber bevorzugt werden:

*Unterkunftsverwaltungsangelegenheit, Verfassungsgrundordnungsentscheidung, Ruhestandversetzungsverfahren, Teilzahlungsfinanzierungsinstitut. . .*

Der unpersönliche Stil der Behördensprache resultiert u.a. auch aus der Überfülle an Passivkonstruktionen, welche in vielen Fällen vermieden werden könnten<sup>240</sup>:

*Seitens der Gemeinde kann dem Antrag nicht zugestimmt werden.*  
*Diesgerichtlich wird die Meinung vertreten. . .*  
*Arbeitgeberseits wird alles nur Mögliche getan. . .*  
*Die bauseitige Behebung der Mängel ist vertraglich festgelegt.*

Die Stereotypisierung der Amtssprache könnte man sich folgendermaßen vorstellen: aus Gründen des ökonomischen Schriftverkehrs und aus sachlichen Erwägungen (z.B. Fachwortschatz) entwickeln sich charakteristische

<sup>237</sup>Vgl. ebd. S.33-41.

<sup>238</sup>Vgl. ebd. S.44-49.

<sup>239</sup>Vgl. ebd. S.58.

<sup>240</sup>Vgl. ebd. S.75f.

Elemente der Varietät, die als prototypische Vorlagen auch dort genutzt werden, wo sie entbehrlich und im Kontakt zum Bürger sogar unangebracht sind. Diese Generalisierung führt zur Stereotypisierung der prototypischen Muster, wodurch das sprachlich Mögliche erheblich reduziert wird.

### 2.7.1.3 Stereotypisierungen von Merkmalen einzelner Textsorten im interkulturellen Kontext

Sprachliche Gestaltungsmuster können gesellschaftlich normiert sein und so dem Einzelnen den Rahmen sprachlicher Variabilität vorgeben. Da ihm dann Alternativen nur theoretisch offenstehen, kann man sein Verhalten nicht sinnvoll als stereotypisiert bezeichnen. Es kann aber zu Stereotypisierungen von Normen kommen, wenn diese für jeden beliebigen Kontext erwartet und damit für allgemein gültig erklärt werden.

Zum Vergleich von Gewohnheiten im Briefeschreiben in China und Deutschland liegen inzwischen mehrere Untersuchungen vor. Fluck (1990) beispielsweise machte stilistische Eigenheiten in Privatbriefen chinesischer Studenten sichtbar:

*“Besonders deutlich wurde bei den Analysen die Abhängigkeit der stilistischen Bewertung von kulturspezifischen Erwartungsmustern und individuellen Stilnormensystemen.”<sup>241</sup>*

Die im chinesischen Schreibstil festgestellten Merkmale wie Indirektheit bei der Äußerung von Wünschen oder Ablehnungen sowie metaphorische Ausschmückungen von Textpassagen unterscheiden sich wesentlich von deutschen Schreibgewohnheiten. Entsprechend unterschiedlich ist auch die jeweilige Erwartungshaltung, die dann den jeweils ungewohnten Stil als “zu schnulzig” (die chinesischen Briefe) bzw. als “zu unfreundlich” (die deutschen Briefe) bewertet<sup>242</sup>.

Bezogen auf die jeweilige Gesellschaft kann man nicht sinnvoll von einem stereotypisierten Verhalten des einzelnen Schreibers sprechen, zum einen weil es möglicherweise gar nicht in seinem Ermessen liegt, sich anders zu verhalten, wenn er nicht mit negativen Konsequenzen rechnen will, zum

<sup>241</sup>Fluck (1990), S.240.

<sup>242</sup>Vgl. dazu auch Liang (1992), die detailliert Vertextungsstrategien von Höflichkeit an einem Textbeispiel, hier eines chinesischen Studenten an einen deutschen Professor aufzeigt.

anderen, weil man dann jegliche gesellschaftliche Konvention als Stereotyp begreifen müßte.

Es kann aber zu einer Stereotypisierung von Normen kommen, wenn die Maßstäbe auch an Kontexte angelegt werden, wo sie nicht gültig sind. Solche Stereotypen sind dann Aussagestereotypen wie "Wenn einer so direkt schreibt, ist er unhöflich" oder — vergleichen wir die Gewohnheiten des Rezensierens in China und Deutschland — "Eine Rezension, die negative Bewertungen vermeidet, ist unkritisch"<sup>243</sup>. Die Stereotypie liegt hier im Ausklammern potentiell anderer Deutungen und der Generalisierung bewährter eigenkultureller Interpretationsmuster.

Es kann jedoch auch Fälle geben, in denen das eigene sprachliche Verhalten als stereotyp empfunden wird. Kotthoff (1988) weist z.B. darauf hin, daß sich Vorträge in Amerika wesentlich von Vorträgen unterscheiden, die in Deutschland gehalten werden:

*"Man kann den Eindruck haben, daß sich im deutschen Sprachraum gerade unverständliche Vorträge einer besonderen Hochachtung erfreuen. Sie verschaffen dem Redner die Aura des mit hochkomplexer Materie sich befassenden Genius."*<sup>244</sup>

Unverständlichkeit und Langeweile dagegen würden bei amerikanischen Professoren selbst um den Preis der Platttheit vermieden. Amerikanische Vorträge führten zudem auch wesentlich schneller zur Hauptaussage hin. Das Thema erst in einem langen Vorspann in die Forschungstradition einzubetten, habe einen wesentlich geringeren Stellenwert.

Kotthoff beklagt hier eine stereotype sprachliche Handlungsweise, die ein bestimmtes Gestaltungsmuster wie Abstraktheit selektiert und generalisiert, d.h. häufig verwendet. Unterstellt man jemandem, er hätte einen (proto)typischen Vortrag gehalten, so meint man damit, daß diese Art von Vorträgen sehr häufig vorkommt. Die sich wiederholende Entscheidung für eine bestimmten Vortragstyp kann dann letztlich auch zu Aussagestereotypen führen wie "Ein richtiger Vortrag muß abstrakt sein".

Nun kann sich Kotthoff aber auch irren und die Sache mit den bevorzugten abstrakten deutschen Vorträgen stimmt überhaupt nicht. In diesem

<sup>243</sup>Zum unterschiedlichen Rezensionsverhalten in China vgl. Liang (1992), S.72f. Die chinesische Höflichkeitsmaxime schreibt vor, offene und direkte Kritik zu vermeiden: "Das wissenschaftliche Rezensieren zeichnet sich im Chinesischen vor allem dadurch aus, das Positive im Rahmen des Gültigen zu entdecken und hervorzuheben."

<sup>244</sup>Kotthoff (1988), S.18.

Fall hätte Kotthoff selbst ein Stereotyp über angeblich stereotypisierte Verhaltensweisen verbreitet, das lauten könnte: "In Deutschland sind abstrakte, in Amerika anschauliche Vorträge gefragt." Es würde sich dann sozusagen um ein "Stereotyp von einem Stereotyp" handeln.

## 2.7.2 Stereotypen von Gruppensprachen

Verstehen wir mit Löffler<sup>245</sup> unter "Gruppe" "*gesellschaftlich abgrenzbare Gruppe von Individuen*", so sind Gruppensprachen Sprachen sozialer Gruppen, die berufsbedingt sein können oder in anderer Weise von der jeweiligen Gruppe geteilt werden. Ich greife dazu exemplarisch einige Varietäten heraus, die bisher systematisch untersucht wurden.

### 2.7.2.1 Stereotypen in der Sprache politischer Parteien

Nabrings<sup>246</sup> zählt die Sprache von Politikern ebenso wie z.B. die von Lehrern, Elektrikern, Ärzten etc. zu den Berufssprachen. Da auch Berufssprachen gruppensprachlichen Charakter haben, d.h. von einer bestimmten Personengruppe geteilt werden, können sie mit Löffler<sup>247</sup> den Gruppensprachen im weiteren Sinn zugeordnet werden.

Jede Partei besitzt ihre eigenen inhaltlichen und sprachlichen Stereotypen. Svensson (1984) untersuchte dazu den Sprachgebrauch der SPD von 1945-1950 und 1955-1960. Als "Stereotyp" bezeichnet er die Paraphrase des gemeinsamen semantischen Äquivalents, das verschiedenen Äußerungen eines Politikers oder einer Partei zugrundeliegt<sup>248</sup>, d.h. es geht ihm nicht um den Nachweis rein ausdrucksseitiger Stereotypie, also nicht um den Wortlaut, sondern um das Konzept, das hinter politischen Äußerungen steht:

*"D.h. ich nehme an, daß der Rezipient, nachdem er häufig bestimmte Äußerungen als "das, was die SPD immer sagt" verstanden hat, also als "Anspielungen" auf ihm bekannte frühere SPD-Texte, damit beginnt, das "typisch Sozialdemokratische" zu klassifizieren nach gemeinsamen semantischen Äquivalenten."*<sup>249</sup>

So spielt die Äußerung eines SPD-Politikers

<sup>245</sup>Löffler (1994), S.124.

<sup>246</sup>Nabrings (1981), S.130.

<sup>247</sup>Löffler (1994), S.127.

<sup>248</sup>vgl. Svensson (1984), S.33f.

<sup>249</sup>Ebd. S.31.

*„Finanzplanung ist nur möglich, wenn man die Zukunft nicht mit einer Zigarre ansteuert.“<sup>250</sup>*

mit „Zigarre“ auf Wirtschaftsminister Erhard an und setzt dieses Stereotyp als gemeinsames Wissen voraus. Zwar ist Svensson hier anderer Meinung („Stereotype“ setzen Anspielungen voraus<sup>251</sup>), doch ist das wenig plausibel. Auch die Annahme Svenssons, der Rezipient systematisiere in den Stereotypen die ihm bekannten Anspielungen<sup>252</sup>, wird erst dann logisch, wenn man vom umgekehrten Fall ausgeht, d.h. der Rezipient systematisiert in den Anspielungen die ihm bekannten Stereotypen.

Als Textgrundlage für die Analyse dienten Svensson schriftliche Texte zur Wirtschaftspolitik der SPD in den genannten Zeitabschnitten. Diese Texte wurden nach immer wiederkehrenden Inhalten und Äußerungen durchforstet und als Stereotypen formuliert. Beispielsweise glaubte Svensson aus folgenden Äußerungen das Stereotyp *„Für die SPD ist der Marxismus eine Methode“* für den Zeitraum 1945-1950 zu erkennen<sup>253</sup>:

*„... der Marxismus soll uns eine Methode und kein Lehrgebäude sein ...“*

*„Wenn der Marxismus uns auch kein Katechismus ist, so ist er doch die Methode, die wir...“*

*„Marx lebt als Methode! (...) Marxismus ist eine unentbehrliche Methode im Kampf um die Befreiung der arbeitenden Menschen, aber will nicht den Anspruch erheben, Monopolmethode zu sein.“<sup>254</sup>*

Es ist zu beachten, daß hier die Elizitierung von Stereotypen nicht wie im vorgestellten Modell der Stereotypensemantik z.B. mit logischen Rastern erfolgt. Dies ist legitim, da es Svensson nicht um Bedeutungsbeschreibungen geht, sondern um das, was für den Sprachgebrauch der SPD typisch ist, also rekurrent geäußert wird. Gegenstand seiner Untersuchung ist also die Stereotypisierung von politischen Parolen, die ausdrucksseitig unterschiedliche Formen annehmen können. Wollte Svensson mit logischen Rastern arbeiten, so käme er u.U. für den zuletzt zitierten Satz auf das

<sup>250</sup>Ebd. S.19.

<sup>251</sup>Ebd. S.31.

<sup>252</sup>Ebd. S.32.

<sup>253</sup>Ich beschränke mich hier nur auf die von Svensson unterstrichenen Textstellen.

<sup>254</sup>Svensson (1984), S.94f.

Stereotyp "Methoden haben die Tendenz, ein Monopol zu beanspruchen als potentiell Stereotyp der SPD. Gegenstand seiner Untersuchung ist aber nicht herauszufinden, was die SPD über Methoden denkt, ihr Stereotyp von "Methode" also, sondern was sie nach Meinung des Rezipienten überhaupt häufig denkt und ausspricht<sup>255</sup>.

Auf diesem Weg gelangt Svensson zu weiteren SPD-Stereotypen wie "Die SPD lehnt den Klassenkampf ab", "Die SPD fordert die Sozialisierung" oder "Die SPD fordert die Planwirtschaft" etc. für 1945-1950 und "Die SPD will bestimmte ethische Werte vermitteln", "Die SPD tritt für die Freiheit ein" oder "Die SPD wird im allgemeinen das Privateigentum schützen" für die Zeit 1955-1960.

### 2.7.2.2 Stereotypen der Jugendsprache

Ebensowenig wie es die Jugend gibt, läßt sich nicht durchwegs von der Jugendsprache sprechen. Allerdings lassen sich einige übergreifende Charakteristika nennen, durch die sich Jugendsprachen von anderen Varietäten abgrenzen. Typische Merkmale von Jugendsprachen wie "antikonventionelle und experimentelle Sprechweise" oder "jugendsprachliches Vokabular" sind keine Stereotypen. Ebenso wie bestimmte Merkmale z.B. der Sprechsprache unentbehrlich sind, um überhaupt von dieser Varietät sprechen zu können, gibt es eben auch jugendsprachliche Merkmale, ohne die die Varietät "Jugendsprache" überhaupt nicht existiert. Die Stereotypizität jugendsprachlicher Elemente ist auf konkreter Ebene anzusiedeln, d.h. nicht das Merkmal "jugendsprachliches Vokabular" ist stereotypisch, sondern die selektive und häufige Verwendung konkreter sprachlicher Elemente, wobei die jeweilige Wahl situativ bedingt ist:

*"Als "Jugendsprache" gilt vor allem die von Jugendlichen in der Gleichaltrigengruppe gesprochene Sprache."<sup>256</sup>*

Auffällig in Jugendsprachen sind v.a. Kernwörter wie *ätzend, cool, geil, scharf, spitze, draufhaben, reinziehen, schnallen, rummotzen* etc.<sup>257</sup> Die Expressivität und Emotionalität hyperbolisierender Entzückungswörter wird mit Hilfe doppelter und mehrfacher Prädikation noch verstärkt (*Das ist ja echt total verrückt!*).

<sup>255</sup>Vgl. ebd. S.34.

<sup>256</sup>Reinke (1994), S.296.

<sup>257</sup>Vgl. dazu Glück/Sauer (1990) S.106.

Viele dieser Übertreibungen sind nach Jakob<sup>258</sup> nicht spezifisch jugendlich, aber in der Jugendsprache häufiger anzutreffen und flexibler einsetzbar.

Nicht zu übersehen ist auch die Vielzahl an Anglizismen, die meist aus dem Umfeld der englischsprachigen Pop- und Rockmusik von den Jugendlichen übernommen werden (*show, sound, feeling, power, high, freak*). Die englischen Lexeme werden in das deutsche Flexionssystem eingebunden (*ein cooler Typ*) und teilweise mit deutschem Infinitivsuffix ausgestattet (*powern, reinmoven, antouchen, rüberjumpen*).

Die antikonventionelle Sprechweise zeigt sich auch im Gebrauch von Schockwörtern (*altes Gerippe, Grufti, das ist mein blutiger Ernst*) sowie in der Enttabuisierung von Wörtern (*saugeil, Affenarsch, das geht mir auf die Eier, lieber cool als schwul, das ist doch echt Scheiße*).

Jugendliche bedienen sich auch in besonderer Weise der *Bewegungssprache*, wie sie Glück/Sauer<sup>259</sup> bezeichnen, d.h. einem Sprachstil, der sich Mitte der 70er Jahre in Teilen der jüngeren Generation herausbildete und in politischen Bewegungen gepflegt wurde. Charakteristische Elemente dieses Sprachstils, der persönliche Betroffenheit zum Ausdruck bringen will, verbreiteten sich über Medien<sup>260</sup>, v.a. Jugend- und Musikzeitschriften, spezielle Musikprogramme o.ä. sowie über Pädagogen und Geistliche, die den Dialog mit der Jugend suchten, und wurden schnell populär<sup>261</sup>.

Bewegungssprache manifestiert sich in verschiedenen Ebenen des Sprachsystems. Als Stereotypen sind hier besonders zu nennen<sup>262</sup>:

- a) Die Abtönungspartikel *irgendwie, irgendwo, halt, eben, ja, praktisch, einfach, doch, eigentlich, sozusagen, oder so, und so* (oft auch nachgestellt).
- b) Positionsausdrücke, die darauf verweisen, welche Position der Sprecher zu den propositionalen Gehalten seiner Äußerung einnimmt: *Ich mein(e), ich denk(e), ich glaub(e), ich hab(e) den Eindruck, meiner*

<sup>258</sup>Jakob (1988), S.323.

<sup>259</sup>Glück/Sauer (1990), S.117.

<sup>260</sup>Viele der heutigen Modewörter sind schon in Zeitschriften der 70er Jahre belegt, vgl. Jakob (1988), S.324f.

<sup>261</sup>Nach Jakob (1988) steht der Einfluß dieser sog. Sponti-Bewegung der späten 70er Jahre, die stark psychologisierende Elemente enthält, neben der Studentensprache der 60er Jahre. In den 80er Jahren wird diese Sprachform zu einem gesamtgesellschaftlichen Phänomen, den Jakob als 'Weinerlichkeitsjargon' bezeichnet.

<sup>262</sup>Vgl. dazu auch Schmidt (1988), S.89ff.

*Meinung nach, würd(e) ich mal sagen etc.*

- c) Wörter wie *unheimlich, echt, irre, wahnsinnig* in der Verwendung als Adjektiv oder Partikel<sup>263</sup>.

In der Wortbildung erfreuen sich reihenbildende Ableitungen mit produktiven<sup>264</sup> Affixen und Affixoiden großen Zuspruchs, vor allem die Endungen auf *i, -o, -itis, -ski, -nik* und *-ix*<sup>265</sup> (*Assi, Quicki, Homo, Majo, Fotokerperitis, Mattscheiberitis, Brutalinski, Besuffski, Krawallnik, Kaputtnik, Alkoholix*) oder das Präfixoid *super-*. Diese Wortbildungsmuster tauchen im übrigen nicht nur in Jugendsprachen auf, sondern auch in den Anzeigeteilen beliebiger Tageszeitungen und Illustrierten. Dasselbe gilt für Suffixoide wie z.B. *-mäßig* (*sahnemäßig, wettermäßig, urlaubsmäßig*):

*“Solche Reihenbildungen basieren auf unserer Fähigkeit zum Erkennen und Handhaben von verhaltenssteuernden und verhaltensordnenden Mustern (...). Sie fungieren wie mentale “Skripts” und weisen ein u. U. außerordentlich hohes Maß an Expansionskraft auf, die eine morphologisch-syntaktisch-semantische Selbststabilisierung der Sprache ermöglicht.”<sup>266</sup>*

Statt “Muster” können wir hier auch “Prototyp” sagen: jugendsprachliche Elemente haben zunächst den Charakter von Prototypen im Sinn von Musterexemplaren oder “Versuchsobjekten”, die aufgrund ihrer Faszination zur Nachahmung einladen. Ihre Anziehungskraft schöpfen sie aus ihrer Unkonventionalität, die für Jugendliche zum Symbol ihrer Gruppenzugehörigkeit o.ä. wird. Nicht alle Prototypen überleben ihre Bewährungsprobe, doch viele setzen sich durch häufige Nachahmung gegenüber dem konventionellen Sprachgebrauch durch und werden so stereotypisiert.

Eine Sonderform der Ableitung stellen die aus Verben um das Infinitivsuffix reduzierten Onomatopoetika (Lautwörter) dar, wie z.B. *lall, heheuseufz, schluck*. Daneben stehen Konversionen<sup>267</sup>, z.B. wenn *sahne* als unflektiertes Adjektiv oder *faul* als Verb verwendet wird:

<sup>263</sup>Vgl. Glück/Sauer (1990) S.118.

<sup>264</sup>Produktive Wortteile, mit deren Hilfe bzw. nach deren Muster in einer bestimmten Zeit massenweise neue Bildungen auftreten, sind besonders auffällig, besitzen also eine hohe “salience”, vgl. Fleischer (1982), S.71.

<sup>265</sup>Vgl. Glück/Sauer (1990), S.76-85.

<sup>266</sup>Wilss (1992), S.173.

<sup>267</sup>Wörter werden in eine andere Wortart überführt.

*Das ist ein sahn Einfeld.  
Ich faule heute.*

Charakteristisch für die artikulatorische Ebene ist die häufige Verstärkung hyperbolisierender Elemente durch entsprechende Intonation, z.B. *wAhn-sinn*, *ÄtzEnd*. Die Majuskeln kennzeichnen hier die betonten Laute. Auch die Metaphorik ist mitunter sehr ausgeprägt (z.B. *Zahn* statt *Mädchen*), was auch in der kreativen Abwandlung und Neubildung von Sprüchen sichtbar wird (*Das macht mich fix und foxi; der Student geht solange zur Mensa. bis er bricht; es gibt viel zu tun, warten wir's ab*):

*“In Sprüchen, die z.T. als Graffiti öffentlich zugänglich sind, erscheinen zwei gegenläufige Grundzüge der Jugendsprache vereinigt: Sprüche sind per definitionem vorgeformt und damit stereotyp<sup>268</sup>, beinhalten aber gerade dadurch die Möglichkeit, die Form aufzubrechen und ironische Varianten entgegenzusetzen  
....”<sup>269</sup>*

Jugendsprachliche Stereotypen, wie sie hier vorgestellt wurden, verfestigen sich häufig durch Imitation von Vorbildern von seiten der Jugendlichen. Wie oben bereits angedeutet, wird die Verbreitung jugendsprachlicher Elemente zum großen Teil über die Medien, v.a. im Zusammenhang mit der Pop-Rock-Kultur (seit den 60er Jahren), aber auch durch englische und deutsche Liedtexte oder durch andere literarische Texte aus der Drogenszene wie “Christiane F. - Wir Kinder vom Bahnhof Zoo” gesteuert. Die Initiatoren der Jugendsprache sind nach Jakob (1988) nicht in der Jugend selbst zu suchen, sondern bei Leuten, die “in einer ‘verspäteten’ Jugendphase” leben<sup>270</sup>. Die multimediale Vermittlung bewirkt eine Vereinheitlichung jugendsprachlicher Elemente über Kleingruppen hinweg. Insbesondere der hyperbolische Adjektivwortschatz stellt, so Jakob, einen relativ einheitlichen Bestandteil der Jugendsprache dar:

*(...) echt, total, tierisch etc. sind (...) von großer überregionaler Reichweite. Diese Wörter gehören zu den ‘typischsten’ Ausdrucksmitteln einer gegenwärtig sich abzeichnenden Gesamtjugendsprache.*<sup>271</sup>

<sup>268</sup>Inwiefern Vorgeformtheit und Stereotypie gleichzusetzen sind, sei an späterer Stelle untersucht, vgl. Punkt 2.9.1.

<sup>269</sup>Reinke (1994), S.299.

<sup>270</sup>Jakob (1988), S.332. Ich frage mich aber, ob hier nicht eher Profitgründe eine Rolle spielen.

<sup>271</sup>Ebd. S.324.

Jugendsprachliche Stereotypen sind damit nicht unbedingt originärer Ausdruck von Gefühl, Opposition oder Individualität, sondern gehen zu großen Teil auf sprachliche Vorbilder zurück. Trotzdem kann man solche Stereotypen auch als Reaktion auf eine spezifische außersprachliche Wirklichkeitswahrnehmung auffassen, denn erst der Wunsch, "Insider" etc. in der Gemeinschaft der Rock-Fans zu sein, bedingt die Übernahme des hier vorherrschenden sprachlichen Angebots. Es ist also letztlich doch eine spezifische Weltsicht, die als Voraussetzung zur Übernahme der Stereotypen betrachtet werden kann<sup>272</sup>.

### 2.7.2.3 Frauen- und Männersprache

Wenn es so ist, worauf die Datenlage im Augenblick hinweist, daß Männer und Frauen ein unterschiedliches kommunikatives und diskursstrategisches Verhalten an den Tag legen, dann kann man dieses Verhalten als stereotypisiert bezeichnen.

Bedauerlicherweise wird eine sachliche Auseinandersetzung zu diesem Thema dadurch erschwert, daß man solchen Studien, die auf stereotypisiertes geschlechtsspezifisches Sprachverhalten hinweisen, die Belastung von Frauenstereotypen unterstellt. So ist Günthner<sup>273</sup> der Ansicht, mit der Proklamierung eines weiblichen *rapport*-Stils (im Gegensatz zum männlichen *report*-Stil) würde das Stereotyp von der mangelnden Durchsetzungsfähigkeit der Frau belebt<sup>274</sup>. Die angeblich weibliche Eigenschaft, so Günthner, beispielsweise Aufforderungen abzuschwächen (z.B. *let's play*) unterstelle den Frauen von vorneherein Harmoniestreben oder gar Desinteresse an politischen Belangen. Die Kenntnis frauenbezogener Aussagestereotypen wird hier also zirkulär zur Interpretation von Ergebnissen herangezogen. Bezeichnenderweise ist immer auch nur von Stereotypen weiblichen Sprechens, nicht aber von Stereotypen männlichen Sprechens die Rede, d.h. das weibliche Verhalten wird quasi durch die Hintertür wieder als defizitär dargestellt.

<sup>272</sup>Manche dieser Stereotypen sind nicht nur "Reaktionen", sondern machen auch inhaltliche Aussagen. Die Bezeichnung älterer Leute z.B. mit "Grufti" ist eine Kategorisierung, die je nachdem auch Aussagestereotypen implizieren kann, z.B. "Ältere Leute verstehen die Jugendlichen nicht".

<sup>273</sup>Günthner (1992), S.130.

<sup>274</sup>Die Annahme, Frauen versuchten ihre Unterlegenheit im gemischtgeschlechtlichen Diskurs durch eine größere Präzision in der Aussprache und in der Syntax zu kompensieren, wurde z.B. von Wahlmann (1993) widerlegt.

Um welche Stereotypen soll es hier also gehen? Zum einen um stereotypisierte Verhaltensweisen. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, daß Männer und Frauen offensichtlich aus einem Repertoire sprachlicher Möglichkeiten geschlechtsspezifische Selektionen vornehmen und diese Verhaltensweisen generalisieren, d.h. auffällig oft an den Tag legen. Zum zweiten geht es um die Kategorisierung oder gar Stereotypisierung der Personen an sich, wenn etwa vom Sprachverhalten auf die psychische Konstitution geschlossen wird, also beispielsweise nachgiebiges Verhalten als Unsicherheit fehlinterpretiert wird.

Unter dem Vorbehalt der teilweise noch widersprüchlichen Datenlage greife ich bezüglich des ersten Aspekts die Ergebnisse von Schmidt (1988) heraus. Die Autorin gibt einen Überblick über wichtige Forschungsstationen zum Thema "Geschlechtsspezifisches Kommunikationsverhalten" und stellt ihre eigene Untersuchung zum Gesprächsverhalten von Männern und Frauen in geschlechtlich homogenen und heterogenen Gruppen vergleichend daneben. Ihre Erkenntnisse bestätigen nur teilweise die bisherigen Annahmen hinsichtlich verbaler Dominanz bzw. Unterordnung:

- Männer reden häufiger und länger. Frauen dagegen beziehen sich mehr auf ihre Gesprächspartner und -partnerinnen und stellen untereinander mehr Kontakte her. Sie sorgen dafür, daß auch der/die andere das Wort bekommt. Dies bestätigt auch bisherige Befunde<sup>275</sup>.
- Die Hypothese, wonach Frauen von Männern häufiger unterbrochen werden als umgekehrt, bestätigt sich nicht<sup>276</sup>. Allerdings zeigt sich die Tendenz, daß Männer mehr mit Hilfe von Unterbrechungen als etwa durch Abwarten übergaberelevanter Orte versuchen, die Sprecherrolle zu erhalten.
- Frauen setzen signifikant häufiger Rückmeldungspartikeln ein, die

<sup>275</sup>Günthner (1992:129) bezweifelt diese angeblich weibliche Strategie der "sozialen Anbindung". Der Bezug zum Gesprächspartner könne auch dazu dienen, die eigene Meinung umso deutlicher herauszustellen, z.B. "Das ist natürlich" → "Das ist nicht natürlich, sondern das ist eher traditionell." Meiner Meinung nach fällt diese "Anbindung" aber nicht unter den von Schmidt beobachteten Partnerbezug.

<sup>276</sup>So auch Günthner (1992:128) mit Bezug auf neuere Untersuchungen. Die Frage, ob eine Äußerung als Unterbrechung, Ankündigung des Rederechts o.ä. verstanden wird, wird hier z.B. stark davon abhängig gemacht, ob der Zweitsprecher seinen Redeeinsatz rhythmisch synchronisiert.

stark unterstützende Funktion haben<sup>277</sup>. Sie sind also die "besseren Zuhörer". Diese Höreraktivität zeigt sich sprachlich in Form von Satzergänzungen (also z.B. Worthilfen, nicht-geforderte oder vorgezogene Wortergänzungen, gedanklich weiterführende Ergänzungen), Nachformulierungen (Wiederholen von Äußerungsfragmenten des aktuellen Sprechers) und Nachfragen sowie in wertenden Kommentarschritten ("Ja, das ist gut!").

- Initiierungszüge, Gesprächsschritte also, mit denen neue thematische Aspekte in den Raum gestellt werden, werden von Frauen signifikant häufiger in Fragen gekleidet, in der geschlechtlich heterogenen ebenso wie in der homogenen Gruppe<sup>278</sup>.

Dieses Ergebnis scheint amerikanische Untersuchungen zu bestätigen, wonach Frauen in Gesprächen häufiger fragen als Männer<sup>279</sup>. Allerdings gilt diese Feststellung — so Schmidt — auch und gerade für das Kommunikationsverhalten in reinen Frauengruppen, wobei Problematisierungsfragen deutlich über verständnissichernde und bestätigungsauffordernde Fragen dominieren. Bisherige Interpretationen, wonach Frauen sich mit Fragen gegen Männer zu behaupten und das Rederecht zu erkämpfen suchen, scheinen also revisionsbedürftig.

- Frauen richten sich inhaltlich signifikant häufiger mit ihrem Redebeitrag nach den Äußerungen des vorhergehenden Sprechers oder der vorherigen Sprecherin, beachten also viel stärker dessen bzw. deren Themenausrichtung.

Männer dagegen verhalten sich eher teilresponsiv oder nichtresponsiv. Um den Schein der Kooperativität zu wahren, leiten sie aber signifikant häufiger die Beiträge mit Partikeln ein.

- Frauen verwenden signifikant häufiger Partikel, mit denen sie die

<sup>277</sup>Nicht alle Rückmeldungspartikel haben unterstützende Funktion, sondern können z.B. wie Günthner (1992:133) richtig bemerkt, eine kritische Haltung indizieren, zur Klärifikation auffordern, Verstehen vorgeben etc. Günthners Kritik am bisherigen Forschungsvorgehen, das den Gebrauch von Partikeln grundsätzlich als Mittel zur Er- bzw. Entmutigung betrachte, übersieht jedoch das Ergebnis von Schmidt, die hier deutlich differenziert.

<sup>278</sup>Günthner (1992:137f) ist der Ansicht, daß die Funktion von "Fragen" nicht auf die Elizitierung von Informationen und Aufrechterhaltung des Gesprächs reduziert werden dürfe. Ihre Forderung, die jeweilige Funktion von Fragen stärker zu beachten, scheint mir aber bereits mit Schmidt (1988) eingelöst.

<sup>279</sup>Vgl. Schmidt (1988) S.115.

Sicherheit ihrer Aussage einschränken. Dieses Ergebnis bestätigt bisherige Befunde. Unbewiesen bleibt allerdings die These, daß die Verwendung von Partikeln auf die Unsicherheit der Sprecherin hinweise, also defizitär sei. Ebenso könnten sie Indiz für die Bereitschaft der Sprecherin sein, sich in Frage stellen zu lassen. Die Annahme hingegen, daß besonders Frauen geschrittensprachliche Partikel gebrauchen, um Zustimmung zu ihrem Beitrag zu erlangen, konnte Schmidt nicht bestätigen.

Mit diesen Ergebnissen leistet Schmidt einen wichtigen Beitrag zur Neubewertung von Frauensprache. Diese ist demnach nicht — wie von der Defizithypothese postuliert — minderwertig oder im Vergleich zur Männersprache defizitär, und sie ist auch nicht Ausdruck der untergeordneten und gesellschaftlich machtlosen Stellung der Frau. Sie steht vielmehr gleichberechtigt neben der Männersprache und zeigt sich dieser sogar je nach Situation überlegen — eine Ansicht, wie sie von der Differenz-Hypothese vertreten wird<sup>280</sup>.

Inwieweit solche stereotypisierten Verhaltensweisen vom jeweils anderen Geschlecht fehlinterpretiert werden, müßte noch geprüft werden. Meines Erachtens haben Fehlinterpretationen nichts zu tun mit einer angeblich unterschiedlichen "Kultur" in dem Sinne, daß die Interaktionsstrategien der jeweils anderen Gruppe unbekannt sind<sup>281</sup>, sondern mit einer unzulässigen Generalisierung eigener Kommunikationsstrategien. Fehlinterpretationen hängen außerdem, wie ich vermute, wesentlich vom Bild ab, das der einzelne vom anderen Geschlecht und vom jeweiligen Gesprächspartner hat<sup>282</sup>.

#### 2.7.2.4 Lernersprachen

Sind Auffälligkeiten von Lernersprachen, sei es beim Erwerb einer ersten oder einer zweiten Sprache, auf Stereotypisierungsprozesse zurückzuführen?

<sup>280</sup>Zu den Vertretern dieser Position sowie der "Differenz-Hypothese" vgl. Schmidt (1988), S.23f.

<sup>281</sup>Günthner (1992:127) übt hier zu Recht Kritik an der Vorstellung mancher Forscher, die vom Erwerb kommunikativer Strategien in zwei getrennten Welten ausgehen.

<sup>282</sup>Zur tendenziellen Benachteiligung von Frauen z.B. in Fernsehdiskussionen, welche sich z.B. darin äußern kann, daß Frauen nicht zu ihrem Expertinnenwissen, sondern etwa nur zum Alltagsleben befragt werden, vgl. Kotthoff (1995) und Wahlmann (1993). Ranghohe Sprechaktivitäten werden damit der männlichen Domäne unterstellt.

## 2.7.2.4.1 Erstspracherwerb

Um diese Frage zu beantworten, müßten zuerst die beim Spracherwerb ablaufenden Gesetzmäßigkeiten geklärt sein. Sollte ein angeborener Spracherwerbsmechanismus dafür verantwortlich sein, daß bestimmte Strukturen unbeeinflußt von Korrekturen in einer invarianten Reihenfolge erworben werden<sup>283</sup>, dann könnte man auch kaum von einer Stereotypisierung sprechen, weil die Selektion syntaktischer Muster dann nicht dem Sprecherwillen unterliegt. Empirische Evidenz für solche genetisch vorgegebenen Erwerbsstadien zeigte sich bisher aber nur in wenigen Bereichen wie z.B. dem Erwerb der Negation<sup>284</sup>. Die Dekomposition<sup>285</sup> der Zielsprache scheint hier so angelegt zu sein, daß alternative Wahrnehmungen überhaupt nicht möglich sind.

In anderen, wahrscheinlich sogar den meisten Fällen scheint die Dekomposition aber nicht durch "innere" Determinanten gesteuert zu sein. Die kindliche Wahrnehmung orientiert sich an auffälligen, akzentuierten Elementen des inputs wie z.B. bei der sog. Silbenstrukturstrategie, wo komplexe Silben durch Tilgung unbetonter und schwachtoniger Silben vereinfacht oder mehrgliedrige Konsonantengruppen auf wenige Konsonanten reduziert werden<sup>286</sup>.

Brown/Fraser (1963) fiel auf, daß während der frühen Entwicklungsstadien Wörter der offenen Wortklassen, also Nomen, Verben und Adjektive bevorzugt verwendet werden, während sogenannte Funktoren, also Flexionen, Präpositionen, Konjunktionen, Hilfsverben und Artikel fehlen. Sie sprachen hier vom kindlichen Telegraphenstil<sup>287</sup>.

Stereotypisierungen laufen auch bei semantischen Interpretationen syn-

<sup>283</sup>Die Idee eines *language acquisition device* (LAD), eines angeborenen Spracherwerbsapparates, stammt von Chomsky. Seiner Meinung nach sind Kinder genetisch mit reichhaltigen Kenntnissen darüber ausgestattet, wie Sprachen beschaffen sind. Dem LAD sei überhaupt zuzuschreiben, daß Kinder aus defizitärem und chaotischem Input — von einem solchen ging Chomsky zumindest aus — eine sprachliche Kompetenz entwickeln können (das sog. logische Problem des Spracherwerbs). Siehe dazu auch zum Stichwort Universalgrammatik Wode (1988), S.54ff.

<sup>284</sup>Vgl. Wode (1988), S. 233f und S. 251f.

<sup>285</sup>Dekomposition bezeichnet das schrittweise Herausfiltern von Elementen der Zielsprache, aus denen die Zielstrukturen rekonstruiert werden. Selten werden Strukturen einer Sprache auf einmal gelernt. Komplexe Bereiche wie die Negation oder Interrogation werden so gemeistert, daß nach und nach einzelne Charakteristika des inputs herausgefiltert und anschließend zu Zielstrukturen reintegriert werden.

<sup>286</sup>Vgl. Wode (1988), S.193.

<sup>287</sup>Vgl. Brown/Fraser (1971), S.31.

taktischer Strukturen ab, wie Bever (1970) am Beispiel der NVN-Strategie zeigen konnte. Kinder interpretieren noch über das 8. Lebensjahr hinaus den Satz *Das Pferd wurde von der Kuh geküßt* als *Das Pferd küßt die Kuh*<sup>288</sup>. Da das Kind in diesem Fall nicht auf sein Weltwissen bauen kann, stützt es sich auf die NVN-Strategie, die ihm sagt, daß das agens immer am Anfang steht. Diese Evidenz scheint es aus dem input selbst zu beziehen, wo das agens in Aktivsätzen mehrheitlich tatsächlich am Anfang steht. Diese Fälle werden nun selektiert und übergeneralisiert, was eine Reduktion konstrosemantischer Interpretationsmuster zur Folge hat<sup>289</sup>.

Substitutionen, d.h. Ersatz von Lauten durch andere Laute, und Assimilationen, also Angleichungen von Lauten innerhalb eines Worts, gehen dagegen auf artikulatorische Hindernisse zurück und sind daher keine Stereotypen. Diese Abgrenzung sollte für den Stereotypenbegriff erhalten bleiben<sup>290</sup>.

Nun könnte man einwenden, daß die vom Kind vorgenommene Selektion (z.B. Nomen statt Präpositionen) keine sinnvollen Alternativen erlaubt und damit nicht von Stereotypisierungsprozessen ausgegangen werden kann. Dagegen sprechen jedoch zwei wichtige Argumente:

1. Selektionsprozesse müssen nicht bei jedem Kind auf die Wahrnehmung desselben selektiven Elements hinauslaufen. Von Kind zu Kind gibt es beträchtliche Unterschiede, die lediglich in festen Erwerbssequenzen aufgehoben scheinen.
2. Wenn dennoch immer wieder gleiche Elemente wie z.B. betonte Silben herausgefiltert werden, so spricht dies nicht gegen die Annahme

<sup>288</sup>Wode (1988), S.230.

<sup>289</sup>Ebenso gelingt Kindern lange Zeit die zielgerechte Deutung der zeitlichen Abfolge im Satz *He spoke before he left* eher als in *Before he left he spoke*, da im ersten Fall die zeitliche Serialisierung der sprachlichen Abfolge entspricht, vgl. Bever (1970), S.296.

<sup>290</sup>Ein Widerspruch zur pathologischen Stereotypie ergibt sich hierdurch nicht. Bei Aphasien — vgl. dazu auch den Abschnitt 2.5.2.2 Pathologische Stereotypie — geht ein bereits vorhandenes Sprachvermögens aufgrund von Hirnschädigungen verloren, wobei die Artikulationsorgane weiterhin funktionstüchtig bleiben (vgl. Bußmann, 1983:36). Sprachrepetitionen bei Dyslalien (z.B. Stammeln, u.U. Stottern) wiederum gehören dann nicht in den Bereich der Stereotypie, wenn sie ihre Ursachen in unterschiedlichen anatomischen Schäden des artikulatorischen Bereichs haben, vgl. Bußmann (1983), S.111 und Leischner (1987), S.22.

von Stereotypisierungsprozessen. Auch Erwachsene sind in Wahlnehmungsroutrinen befangen, die sich an auffälligen Erscheinungen orientieren und oft keine Alternativen offenlassen<sup>291</sup>.

Die Gegenargumente dürfen jedoch nicht über einen wesentlichen Unterschied hinwegtäuschen. Die Alternative stellt sich nämlich für die Erwachsenen in dem Moment ein, in dem sie ihm deutlich gemacht wird oder wenn er sich selbst um eine differente Sichtweise bemüht. Bei Kindern dagegen haben Belehrungen lange Zeit keinen Erfolg. Aus diesem Grund wähle ich für unumgängliche Selektionen im Erstspracherwerb (wie die Wahl von Nomen statt Präpositionen) den Begriff *sprachentwicklungsbedingte Stereotypisierung*. Er macht darauf aufmerksam, daß für den kindlichen Spracherwerb Stereotypisierungen ebenso konstitutiv sind wie für das Denken und Sprechen der Erwachsenen, daß es sich aber gleichzeitig um Prozesse handelt, die mindestens hinsichtlich des Referenten "Sprache" unumgänglich sind, wenn wir etwa mit jugendsprachlichen Stereotypisierungen vergleichen. Insofern würde auch niemand das Ergebnis dieser *Stereotypisierung* tatsächlich als *Stereotype* verstehen. Ich schlage vor, diese Unterscheidung in diesem Fall beizubehalten.

Stereotypisierungen in der Kindersprache beschränken sich jedoch nicht auf Dekompositionen. Ebenso wie Kinder motorische Übungen unzählige Male hintereinander wiederholen und sich so motorische Abläufe einprägen, finden viele Gefallen an stereotyper Wiederholung bestimmte sprachlicher Versatzstücke. Bekannt sind hier v.a. die kindlichen "warum-Fragen, doch werden ebenso auch Reime, Sprüche oder einfach nur einzelne Lexeme repetiert. Diese Neigung kann bis in die Grundschulzeit hinein andauern. Es gehörte z.B. zu einer Schlüsselerfahrung der italienischen Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870-1952), zu sehen wie ein dreijähriges Mädchen dieselbe Übung 44 mal hintereinander wiederholte. Nach Montessori versucht das Kind dadurch, eine Ordnung der Bewegung zu erlangen. Die Wiederholung ist nicht Ziel, sondern Mittel der Persönlichkeitsbildung<sup>292</sup>. Ebenso ziehen auch neu erlernte Wörter und Strukturen das Kind in ihren Bann und wollen erprobt werden. Die Stereotypie der einzelnen Sprachelemente ist dabei aber nur ein vorübergehender Zustand. Hat das Wort oder die Struktur seine Faszination verloren, löst sich der stereotype Charakter und ergreift Besitz von neuen

<sup>291</sup>Vgl. dazu Punkt 2.2.

<sup>292</sup>Vgl. Katin (1992), S.15.

Elementen.

Diese Eigenart vieler Kinder, Sprachelemente unzählige Male hintereinander zu wiederholen und so spielerisch zu erproben, möchte ich als kindersprachliche Stereotypen bezeichnen. Sie sind sicher von den sprachentwicklungsbedingten Stereotypisierungen nicht immer eindeutig abgrenzbar und sollten daher besser als Untergruppe betrachtet werden.

#### 2.7.2.4.2 Zweitspracherwerb

Für den Zweitspracherwerb — ich gehe hier vom ungesteuerten, dem Erstspracherwerb zeitlich nachgeordneten Zweitsprachlernen aus — gilt in weiten Teilen dasselbe wie für den Erstspracherwerb. Der Lerner tastet sich durch Dekomposition der zu lernenden Sprache an die Zielstruktur heran. Wo das Sprachelernen offensichtlich mit einem internen Spracherwerbsmechanismus begründet werden kann, liegt ebenso wie beim Erstspracherwerb keine Stereotypisierung vor.

Im Gegensatz dazu sind Fossilierungen oder das *back-sliding* (Zurückfallen auf ein früheres Sprachlevel) bei Pidgin-Sprachen geradezu klassische Beispiele für Stereotypisierungen.

Reduktion der Zielsprache, Generalisierung und Verfestigung der selektierten Sprachelemente finden sich auf allen Sprachebenen<sup>293</sup>. Die Grammatik ist vereinfacht, der Wortschatz reduziert. Besonders auffällig ist im Deutschen das restringierte Genus (hauptsächlich Femininum) und das Tempussystem (nur Präsens und Perfekt). Die Verbalflexion beschränkt sich auf immer wiederkehrende Formen (Infinitiv, Partizip Perfekt) ohne pronominale Subjekte. Die stereotypisierten Formen können dabei auch durch Interferenzen aus der Erstsprache zustande kommen. In der Phonologie und in der Tonführung sind allerdings Interferenzen vom jeweiligen Sprecher meist nur schwer zu vermeiden. Ich nenne solche Stereotypisierungen *erstsprachgesteuerte Stereotypisierungen*.

Dittmar/Skiba (1992) weisen auf die Entlastungsfunktion stereotypischer Versatzstücke wie *niz, weg, fertig, ...* für Zweitsprachlerner hin:

*„Diese elementaren Ausdrücke sind polyfunktional und kooperieren optimal mit konkreten pragmatischen Bedingungen in der Interaktion.“*<sup>294</sup>

<sup>293</sup>Vgl. Löffler (1994), S.139.

<sup>294</sup>Dittmar/Skiba (1992), S.26.

Das lexikalische Repertoire ist dabei häufig semantisch unpräzise. Dittmar/Skiba bezeichnen daher das Anfangsstadium des Zweitspracherwerbs als *proto-semantische Phase*, d.h. als Phase, die durch die Aneignung semantischer Stereotypen charakterisiert und dem Erwerb systematischer Bedeutungsmuster vorgelagert ist<sup>295</sup>. Als Beispiel weisen sie auf eine Probandin hin, die den Begriff *gehen* grundsätzlich für alle Bewegungen von Personen benutzte<sup>296</sup>. Allerdings werden solche Übergeneralisierungen im Idealfall nicht beibehalten:

„... *invariante polyfunktionale Vorläufer wie 'weg, raus, platz, zu(g), komm (...)' verlieren unter dem Druck lexikalischer Konkurrenten und notwendiger syntaktischer Ordnungsprinzipien der Zielsprache ihren Status als 'proto-semantische Joker' (...)*“<sup>297</sup>

Ob stereotypische Auffälligkeiten bei Lerner Sprachen reine Ausdrucksstereotypen sind oder auf eine spezifische außersprachliche Wirklichkeitswahrnehmung zurückzuführen sind, kann man nicht global beantworten. Wenn ein Kind trotz Belehrung eine Katze konsequent als "Hund" bezeichnet, weil es die Unterschiede zwischen Hund und Katze noch nicht wahrnehmen kann, wäre das Stereotyp als "logisches" Sprachmaterial ähnlich wie ein *frame*, zu verstehen. Ob dagegen ein Einfluß der außersprachlichen Wirklichkeit vorliegt, wenn z.B. ein Deutschlerner aus dem Wortfeld "gehen, marschieren, spazieren etc." längere Zeit nur "gehen" verwendet, obwohl er die Alternativen kennt, ist nicht so leicht zu entscheiden. Wie Schumann (1978) am Beispiel des Costaricaners Alberto zeigte, können affektive Faktoren gegenüber dem Zielland bzw. Anpassungen an das Sprachlevel der *peer-group* dazu führen, daß von der bereits erworbenen Sprachkompetenz kein Gebrauch gemacht wird<sup>298</sup>. In beiden Fällen ist die stereotype Verwendung sprachlicher Versatzstücke zumindest als "Reaktion" auf Gegebenheiten der außersprachlichen Wirklichkeit zu werten.

### 2.7.3 Stereotypen von Lernerregistern

Mit Lernerregister bezeichnet man jene Varietät, mit der der kompetentere Sprecher auf den weniger kompetenten Sprecher eingeht. Stereotypisierungen bei Lernerregistern seien an zwei Beispielen gezeigt, dem

<sup>295</sup>Vgl. ebd. S.28.

<sup>296</sup>Vgl. ebd. S.36.

<sup>297</sup>Ebd. S.33.

<sup>298</sup>Vgl. Wode (1988), S.317f.

Babyregister<sup>299</sup>, auch Ammensprache genannt, und dem Fremdenregister, bekannt auch unter der Bezeichnung *foreigner talk*.

### 2.7.3.1 Stereotypisierungen beim Baby- und Kinderregister

Unter einem Baby- bzw. Kinderregister versteht man die sprachliche Anpassung an das Niveau von Babys und Kleinkindern. Charles F. Ferguson (1964) wies an Beispielen aus verschiedenen Sprachen Ähnlichkeiten im Babyregister nach<sup>300</sup>. Übereinstimmende Besonderheiten fanden sich dabei nicht nur im Wortschatz, sondern auch in der Phonologie, der Intonation und der Syntax.

Durch alle Sprachen hindurch macht sich die Stereotypisierung durch Selektion weniger Verben wie *machen, tun, haben* bemerkbar, die generalisiert, d.h. häufig verwendet werden. Hinzu kommt die Substitution lexikalischer Elemente durch Neuschöpfungen, die sich insbesondere in der phonologischen Struktur den Sprachproduktionen von Kindern in der sogenannten 50-Wort-Phase annähern, also Begriffe mit den Silbentypen K(onsonant) + V(okal), redupliziert als KVKV sowie KVK: *wau-wau, hottehü. mu-mu, pi-pi, a-a, aua-aua. bäh-bäh, alle-alle*<sup>301</sup>.

Diese Vokabeln werden häufig mit den genannten Verben gekoppelt (*a-a machen, aua-aua haben*). Die erste und zweite Person des Verbs und Personalpronomina werden ausgeklammert und durch die dritte Person ersetzt. Es heißt dann also nicht *Ich komme gleich*, sondern *Mami kommt gleich*. Wode<sup>302</sup> nennt als weitere Charakteristika häufige Wiederholungen, langsames Sprechtempo und Vermeidung von Verschleifungen.

Im Gegensatz zu jugendsprachlichen Vereinfachungen wie *geil* wird das Babyregister meist nicht als stereotyp (im negativen Sinne) beurteilt, wahrscheinlich weil es unbewußt als notwendige Unterstützung für den Spracherwerb und als Mittel emotionaler Zuwendung für das Kleinkind gesehen wird.

Gerade in dieser Hinsicht ist zu überlegen, ob dem erwachsenen Sprecher überhaupt Alternativen offenstehen. Diese Frage ist schwierig zu beantworten, denn es ist nicht nachgewiesen, welchen Effekt der Baby-Talk auf das Sprachlernen ausübt. Ich nehme an, daß zumindest Lexeme wie

<sup>299</sup>Das gesamte Interaktionsgeflecht zwischen Erwachsenem und Kind wird als *motherese* bezeichnet. An dieser Stelle soll jedoch nur der sprachliche Aspekt berücksichtigt werden.

<sup>300</sup>Vgl. Wode (1988), S.271.

<sup>301</sup>Ebd. S.272.

<sup>302</sup>Ebda. S.273.

*hottehü* als Pseudounterstützung zu betrachten und durchaus durch das korrekte zielsprachliche Vokabular ersetzbar wären, während dies z.B. für die langsamere und deutlichere Sprechweise nicht gilt.

### 2.7.3.2 Stereotypisierungen beim Fremdenregister

Unter "Fremdenregister" versteht man die Anpassung eines native-speakers an das Niveau des Zweitsprachlers. Ebenso wie beim Babyregister erfolgt die Anpassung nicht nur im Hinblick auf die einzelnen sprachlichen Bereiche, sondern erfaßt die gesamte Interaktion.

Fremdenregister lassen sich charakterisieren durch ein verringertes Sprechtempo, häufige Wiederholungen und verständnissichernde Rückfragen. Der kompetente Sprecher bemüht sich um eine standardsprachliche Annäherung in der Aussprache und ersetzt längere Wörter mit spezieller Bedeutung durch Allerweltswörter wie *machen, tun, sagen, weg, nix, fertig*. Häufig tritt auch das (bisweilen herablassende) *du* an die Stelle der höflichen Anrede mit *Sie*. Statt hypotaktischen werden parataktische Satzstrukturen verwendet, die durch reihendes *und* bzw. *dann* verkettet werden. Oft sind die syntaktischen Strukturen nicht zielgerecht (*du nicht kommen?*), z.B. wenn Flexionen vermieden und durch den Infinitiv ersetzt werden.

Insgesamt ist unverkennbar, daß diese Bemühungen um Vereinfachung und Verdeutlichung auf eine Selektion von Sprachelementen aus einem bestehenden Inventar und somit auf eine Reduktion der Sprachwirklichkeit hinauslaufen. Eine Stereotypisierung liegt vor, wenn das selektierte sprachliche Element konsequent in der Begegnung mit Nichtmuttersprachlern verwendet, also generalisiert wird. Nicht bei jeder Anpassung kann man also sinnvoll von einer Reproduktion einer Mustervorlage sprechen, denn sonst müßte dies auch für andere Anpassungen gelten, etwa an den Bekanntheitsgrad des Gesprächspartners durch das Höflichkeit indizierende *Sie*. Stereotypie liegt also dann vor, wenn die entsprechende Situation Alternativen erlauben würde. Dies trifft im vollen Umfang auf zielsprachenabweichende Formulierungen zu, aber auch für andere Wörter mit hoher Frequenz, denn dieses Wortmaterial ist ja für die Verständigung nicht unentbehrlich. Sprachlerner können schließlich oft die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext und der Situation erschließen. Je nach Situation haben aber auch andere Charakteristika stereotypen Charakter, z.B. wenn man Fortgeschrittenen gegenüber das Sprechtempo (unverhältnismäßig) verringert oder in parataktischen Reihungen spricht.

Stereotypen von Lernerregistern sind auf das Bild, das der jeweils kompetentere Sprecher vom Lerner hat, zurückzuführen. Sie sind also sprachliche Reaktionen auf die Wahrnehmung außersprachlicher Wirklichkeit.

Auch bei Varietäten lassen sich stereotypische Erscheinungen feststellen. Dabei sind Normen und der jeweilige situative Rahmen zu beachten, welche die Variationsmöglichkeiten abstecken. Wo aufgrund äußerer Zwänge Alternativen nicht zulässig sind, liegt keine Stereotypie vor. Stereotypisierungen konnten in Textsorten ebenso nachgewiesen werden wie in Gruppen- und Registersprachen. Phänomene der Dekomposition im Erstspracherwerb wurden als sprachentwicklungsbedingte Stereotypisierungen, und rekurrente Interferenzen beim Zweitspracherwerb als erstsprachgesteuerte Stereotypisierungen von den üblichen Stereotypen abgegrenzt.

## 2.8 Thematische Stereotypen

Stellen wir uns vor, wir sind mit Arbeitskollegen verabredet, wobei auch die jeweiligen Partner/Partnerinnen eingeladen sind. Was uns nicht auffällt, aber von unseren Begleitern später vielleicht heftig beklagt wird, ist der Umstand, daß sich das abendliche Gespräch pausenlos um Berufliches drehte, z.B. bei Lehrern um Kinder, Zeugnisse, pädagogische Verfahrensweisen etc. Es handelt sich hier um thematische, und zwar in diesem Fall um berufsspezifische Stereotypen. Oder man hat sich mit Freunden getroffen, wobei wieder einmal über die Personen x und y gesprochen wurde, z.B. daß man x wieder mit einer neuen Freundin, einem teuren Auto etc. gesehen habe, daß y eine unmögliche Frisur habe und überhaupt mehr auf sich achten müsse. Solche Klatschgespräche können stereotypischen Charakter haben, wenn sie sich wiederholt um dieselben Personen, Einrichtungen etc. drehen.

Auch in solchen Fällen lassen sich Stereotypisierungen nachweisen: bestimmte Themen werden selektiert, wiederholt zum Gesprächsgegenstand gemacht und damit stereotypisiert. Die Stereotypisierung im thematischen Bereich führt allerdings kein Randlasein. Ich möchte im folgenden untersuchen, inwiefern auch *Schlüsselthemen* und die Erscheinung des *small talk* als thematische Stereotypen aufgefaßt werden können.

### 2.8.1 Schlüsselthemen und Schlüsselwörter

Sind Schlüsselwörter Stereotypen, wie Ingrid Paul (1993) behauptet? Sicher nicht, wenn wir "Schlüsselwörter" als Wörter verstehen, die die wichtigsten Informationen eines Textes tragen<sup>303</sup>. Solche "Schlüsselwörter" sind im folgenden auch nicht gemeint. Vielmehr geht es um Begriffe, die Schlüssel für das Verstehen gesellschaftlich relevanter Vorgänge sind<sup>304</sup>.

*Schlüsselwörter* sind die für einen bestimmten Zeitabschnitt prototypischen Begriffe, d.h. es sind Begriffe, die aufgrund ihrer Bedeutsamkeit in gesellschaftlicher oder politischer Hinsicht besonders auffällig und, wie Heringer (1994) betont, "zeitgeschichtliche Kondensate und Symptome" sind:

*"Schlüsselwörter sind nicht unbedingt neue Wörter. Es sind Wörter, die eine wichtige gesellschaftliche oder politische Auseinandersetzung geprägt haben, die in der Auseinandersetzung eine wichtige Rolle spielten, die Teil der Auseinandersetzung waren, sie auf den Punkt bringen, wesentliche Aspekte kondensieren (...). Sie sind dicke Tropfen Sprachkondensat."*<sup>305</sup>

Im Gegensatz zu Schlagwörtern sind Schlüsselwörter nicht nur jene Wörter mit denen eine Auseinandersetzung geführt wird, sondern solche, um die sich die Auseinandersetzung dreht<sup>306</sup>, und die damit auch konkurrierenden Interpretationen unterliegen können. Dieser Aspekt ist auch Grundidee des Düsseldorfer Projekts, das sich der Erfassung und Interpretation bedeutsamer und auffälliger öffentlicher Spracherscheinungen widmet und diesen anhand gesellschaftlich wichtiger Erscheinungen und Themenbereiche seit 1945 auf die Spur zu kommen versucht.

Grundlage der Forschungsarbeit sind Presstexte<sup>307</sup>, da diese nach Meinung der Forscher "am besten die konstitutive Rolle der Sprache für

<sup>303</sup>Vgl. zu diesem Schlüsselwortbegriff auch Neuner/Krüger/Grewer (1981), S.52.

<sup>304</sup>Zum Forschungsstand über *Schlüsselwörter* vgl. Liebert (1994), der vor allem frühere und unbekannte Ansätze zur linguistischen Analyse von Schlüsselwörtern vorstellt.

<sup>305</sup>Heringer (1994), unveröff. Skript.

<sup>306</sup>Vgl. Liebert (1994), S.4. Schlagwörter haben funktionalen Charakter. So kann jedes Schlüsselwort als Schlagwort gebraucht werden; vgl. dazu die Definition des Duden (Deutsches Universalwörterbuch A-Z (21989:1324) von "Schlagwort" als "Ausspruch, der oft als Parole, Propaganda eingesetzt wird (...)".

<sup>307</sup>Die Untersuchung stützte sich auf die in Düsseldorf erscheinende größte Regionalzeitung der Bundesrepublik, die *Rheinische Post*, mit einer Auflage von ca. 45000 Exemplaren.

Zustände und Veränderungen des öffentlichen Bewußtseins erkennen lassen<sup>308</sup>.

Für die 68er Studentenbewegung nennt Holzäpfel (1994) u.a. folgende Schlüsselwörter:

*Demokratisierung, strukturelle Gewalt, reflektieren, artikulieren, umfunktionieren, internalisieren, Manipulation, Systemüberwindung, Happening, teach-in, sit-in, linke Sprache, Establishment, Verfassungsanspruch, Verfassungswirklichkeit, Besetzen von Begriffen, Emanzipation. APO.*<sup>309</sup>

Auch das Projekt *Sprachwandel in der Wendezeit* am Institut für deutsche Sprache beschäftigt sich mit Schlüsselwörtern. Gestützt auf ein umfangreiches Textkorpus (3,5 Mio Wörter) versucht man hier, den Bedeutungswandel im Laufe der Wendezeit (Mitte 1989 bis Ende 1990) anhand von Schlüsselwörtern zu erfassen. Schlüsselwörter sind dabei solche lexikalischen Einheiten, die dominante Inhalte eines Zeitabschnitts auf den Punkt bringen, und daher als zeittypische Begriffe häufig gebraucht werden<sup>310</sup>. "Häufigkeit" ist nach Liebert (1994) ein relativer Begriff, d.h. es geht um die Häufigkeit solcher Lexeme im Vergleich zu anderen Wörtern desselben Sinnbereichs<sup>311</sup>. Offensichtlich werden sie diesen gegenüber bevorzugt, weil sie sozusagen als Schlagwörter im öffentlichen Diskurs die Orientierung erleichtern: wer die Schlüsselwörter kennt, "weiß, worum es geht", zumindest glaubt er das zu wissen, er signalisiert seine Kompetenz bezüglich aktueller Themen und trägt mit der Verwendung der Schlüsselwörter gleichzeitig zur Stabilisierung dieser Themen bei. Dies könnte ein variables Vokabular anstelle von Schlüsselwörtern, z.B. *beeinflussen, lügen, steuern, entmündigen, verschleiern...* statt *Manipulation* (s.o.), nicht leisten, weil dann die thematische Orientierung immer wieder von Neuem hergestellt werden müßte<sup>312</sup>.

Allerdings dürfte der Häufigkeitsaspekt nicht immer in dieser Weise zu verstehen sein, denn für viele Schlüsselwörter, z.B. *APO* (außerparlamentarische Opposition), lassen sich nur schwer Alternativen finden. Es ist daher sinnvoller, von einer Häufigkeit in Relation zur vorangegangenen

<sup>308</sup>Stötzel (1994), S.42.

<sup>309</sup>Vgl. Holzäpfel (1994), S.24.

<sup>310</sup>Vgl. Liebert (1994), S.25.

<sup>311</sup>Vgl. ebd. S.20.

<sup>312</sup>In dieser Hinsicht sind Schlüsselwörter sicher nicht immer die Wörter, die das Verstehen erleichtern. Sie können es sogar erschweren, wenn mit ihnen begriffliche Unterschiede verwischt werden.

Zeitspanne auszugehen. Diese Annahme widerspricht auch der oben genannten lexikalischen Polarisierung nicht.

Das Bestreben, der Aktualität der Themen auf ökonomische Weise gerecht zu werden, führt damit zu stereotypischen Effekten:

*“Oft machen solche Wörter eine Blitzkarriere, sie sind auffällig, auffällig häufig, neu, neu verwendet, originell, aufgeladen, kritisch, kühn, verrückt, verräterisch.”*<sup>313</sup>

Dieselben Kriterien gelten im übrigen auch für die sogenannten *Wörter des Jahres*, die von der Gesellschaft für deutsche Sprache ermittelt werden. Dabei handelt es sich

*“(...) um mehrere Wörter, in denen sich nach Meinung einer Jury typische Kennzeichen des politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens eines Jahres widerspiegeln (...). Grundlage für die Entscheidungen bilden Zählungen, besonders zur Mediensprache, die aber nicht repräsentativ sind und es auch nicht sein können.”*<sup>314</sup>

Wörter des Jahres und Schlüsselwörter dürften sich, natürlich je nach Forschungsansatz, weitgehend decken. Eine mögliche Unterscheidung könnte darin bestehen, Schlüsselwörter konsequent als jene Wörter zu verstehen, die selbst zum Gegenstand von Diskussionen geworden sind, während man diese Einschränkung für die “Wörter eines Jahres” nicht macht<sup>315</sup>

Schlüsselwörter sind das Ergebnis einer zeitweisen Wirklichkeitsreduzierung auf wenige, aktuelle Themen und deren Versprachlichung, und sind gleichzeitig Ausgangspunkt dieser Wirklichkeitsreduzierung. Schlüsselwörter sind also, wie Heringer<sup>316</sup> betont, nicht nur Spiegel der Realität, so daß Realität ohne sie begreifbar wäre, sondern sie erzeugen auch Realität.

Eine Stereotypisierung von Wirklichkeit findet insofern statt, als ma

<sup>313</sup>Heringer (1994), unveröff. Skript, o.S.

<sup>314</sup>Roth (1995), S.152.

<sup>315</sup>Eine andere plausible Differenzierung zeichnet sich bisher in den genannten Forschungsrichtungen nicht ab. Weil aber je nach methodischem Ansatz auch die Ergebnisse differieren, ist es sinnvoll, von “Wörtern des Jahres” und von “Schlüsselwörtern” als Gegenstand der jeweiligen Forschungsrichtung zu sprechen.

<sup>316</sup>Heringer (1994), o.S.

sich auf ausgewählte Themen konzentriert und dadurch andere Themen vernachlässigt oder sie gar vollständig ausklammert. Insofern ist unsere Medienrealität immer auch zwangsläufig eine stereotypisierte Realität, um die man gar nicht herum kommt. Von tatsächlichen thematischen Stereotypen (und nicht lediglich Stereotypisierungsprozessen) würde man jedoch erst dann sprechen, wenn aus selektierten Themen weitere Selektionen vorgenommen werden, die bestimmten Themen (möglicherweise auch ungerechtfertigt) einen bevorzugten Platz in der Medienlandschaft einräumen.

Schlüsselwörter und Wörter des Jahres sind wie frames das logische, passende Sprachmaterial zur außersprachlichen Wirklichkeitsperzeption, d.h. sie sind der sprachliche Rahmen für das, was selektiv wahrgenommen wird. Dieser reduzierten Wahrnehmung entsprechen sie auf sprachlicher Seite durch eine ökonomische lexikalische Selektion und Polarisierung.

### 2.8.2 Small talk

Small talk ist die Kunst, um des Kontaktes willen über "nichts" zu sprechen. Schneider (1986) betrachtet den small talk als Teil eines nationalen Stereotyps:

*"Das Klischee der "Art of talking about nothing", der virtuose Gebrauch von Leerformeln gehört genauso zum (Fremd-)Bild des Engländers wie Schirm, Charme und Melone."*<sup>317</sup>

Eine besondere Art des small talks sind die sogenannten *Gespräche über den Zaun*, von Bausinger verstanden als

*"nicht sehr langwierige Gespräche zwischen Menschen, die sich nicht so nahe stehen wie etwa Familienmitglieder untereinander, die sich aber doch einigermaßen gut kennen und die bis zu einem gewissen Grad kontinuierlich aufeinander angewiesen sind."*<sup>318</sup>

Solche Gespräche, die vor allem den Kontakt um des Kontaktes willen pflegen, haben häufig tautologischen Charakter, denn die ausgetauschten Informationen sind meist schon bekannt bzw. werden als bekannt vorausgesetzt:

<sup>317</sup>Schneider (1986), S.141.

<sup>318</sup>Bausinger (1981), S.9.

*“Einen der häufigsten Ansatzpunkte bietet das Wetter: man versichert sich gegenseitig, daß es ein schöner Tag, daß es kalt oder schon wieder regnerisch sei.”<sup>319</sup>*

Findet das Gespräch tatsächlich “über den Gartenzaun” statt, so wird häufig Gartenarbeiten zum Thema gemacht. Diese Inhalte sind eben wie das Wetter für bestimmte Situationen erwartbar, ja wenn nicht g vorhersagbar.

Wie oft es in einer Sprachgemeinschaft zu solcher Art sozialen Austausch kommt, ist sicher auch kulturell bedingt. Die Gewohnheit Deutschland, nachbarliche Beziehungen auf ein Minimum zu reduzieren vermindert natürlich auch die Ansatzpunkte für Gespräche. Es ist diesem Fall das fehlende Wissen über den anderen, welches Gesprächspartner auf stereotype Themen zurückgreifen läßt.

Small talk findet jedoch nicht nur auf der Straße oder im Garten statt sondern in vielen Situationen, in denen weniger bekannte Personen eine gewisse Zeit miteinander zubringen wie z.B. auf Partys, auf Empfängen im Theater oder im Wartezimmer. Treffen sich z.B. Studenten auf einer Party, so werden mit großer Wahrscheinlichkeit Informationen über Studiengang, Semester, Zufriedenheit mit dem Studium u.a. ausgetauscht. Häufig erkundigt man sich auch danach, wie lange man schon auf der Party sei, wen der Gastgeber man gegebenenfalls kenne, oder ob man alleine gekommen sei.

Nun könnte man sich fragen, worüber man denn in solchen Situationen sonst noch reden könnte, wenn man den Gesprächspartner nicht oder kaum kennt. Handelt es sich hier also wirklich um thematische Stereotypen? Dies ist schwer zu beantworten. Zwar ließen sich hin und wieder Situationen vorstellen, in denen der Gesprächspartner auch mittels alternativer Themen in ein Gespräch eingebunden werden kann (was tatsächlich auch vorkommt), doch besteht ja häufig gar kein Interesse an einem ernsthaften Austausch, so daß solche thematischen Versatzstücke keinerlei anderen Zweck haben als etwa Begrüßungsformeln, Kondolationen etc. d.h. ganz einfach zur Aufrechterhaltung bzw. Herstellung des Kontaktes dienen. Auf der anderen Seite ist gerade das Gespräch über das Wetter sehr stark als “klischeehaft” markiert, so daß man Bemerkungen wie “Das Wetter ist heute aber schön” eher zu vermeiden sucht, außer vielleicht nach einer längeren Schlechtwetterperiode. Auch werden häufig

<sup>319</sup>Ebda. S.10.

die üblichen Erkundigungen auf Partys als stereotyp, und zwar im negativen Sinn, empfunden, ohne daß eine sinnvolle Alternative zur Hand ist. Je häufiger einem bestimmte small-talk - Themen begegnen, desto ausgeprägter wird die Abwehrhaltung gegen das "Abgenutzte", "Klischeehafte", doch umso komplizierter auch der Umgang mit der jeweiligen Situation.

Unter dem Vorbehalt, daß uns Alternativen in diesem Bereich schwer zugänglich sind, kann man die Selektion und Generalisierung bestimmter small-talk - Themen dann tatsächlich als Stereotypisierung verstehen.

## 2.9 Stereotypie von Phrasen

### 2.9.1 Sind Phrasen Stereotypen?

Untersuchungsgegenstand der phraseologischen Forschung ist die Festigkeit linguistischer Einheiten. Als weitgehender Konsens aller Publikationen schälte sich dabei die Sichtweise heraus, daß Phrasen Einheiten von zwei oder mehr Wörtern sind,

- a) die durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbar sind und
- b) in der Sprachgemeinschaft ähnlich wie ein Lexem gebraucht werden<sup>320</sup>.

In lexikalischer Hinsicht sind Phrasen also dadurch charakterisiert, daß sie sich einerseits aus mehreren selbständigen Wörterbucheinträgen zusammensetzen, andererseits aber eine lexematische Einheit bilden<sup>321</sup>.

Burger<sup>322</sup> unterscheidet zwischen Phrasen im engeren Sinne, bei denen beide genannten Kriterien erfüllt sind (z.B. *den Kopf verlieren*) und Phrasen im weiteren Sinne, wenn nur das zweite Kriterium erfüllt ist (z.B. *Dank sagen*).

Zwar gibt es auch Ansätze, welche Einzelexeme zu den Phrasen rechnen, doch überwiegt die oben genannte Tendenz, die sich auch in den verschiedenen Bezeichnungen zum Phänomen "feste Wortverbindung"<sup>323</sup>

<sup>320</sup>Vgl. Burger (1982), S.1.

<sup>321</sup>Vgl. ebd. S.3.

<sup>322</sup>Vgl. ebd. S.2.

<sup>323</sup>Die Festigkeit von Wortverbindungen kann mit statistischen Wahrscheinlichkeitsmessungen festgestellt werden, bei der die Wahrscheinlichkeit gemessen wird, mit der ein

widerspiegelt. Schemann<sup>324</sup> nennt hier über 50 Begriffe, die den festen Charakter der untersuchten Spracheinheiten betonen, z.B. wenn von *festig geprägten/stehenden Ausdrücken, komplexen Einheiten, Fertigbauteilen, erstarrten Formeln, festen Fügungen, festen/stehenden Redensarten, geprägten Scheidemünzen, stereotypen/festen Wendungen, festen Wortgruppen* u.a. die Rede ist.

Gülich (1978)<sup>325</sup> spricht in diesem Zusammenhang von "Sprachstereotypen" im Gegensatz zu "Denkstereotypen" im sozialwissenschaftlichen Sinne. Diese Ansicht wird von einer Reihe weiterer Wissenschaftler geteilt.

Carli/De Meo verstehen unter Anlehnung an Conrad (1985) unter Stereotypen u.a. den

*"Sammelbegriff für sprachliche Mittel, die häufig gebraucht werden... (z.B. Schlagwörter, Modewörter, Losungen... u.s.w.)"*<sup>326</sup>

Die Unsicherheit in der begrifflichen Vorstellung zeigt sich im weiteren Fortgang, wenn sie "sprachliche Stereotypen" mit "Formeln alltäglichen Umgangs" gleichsetzen, wie sie Fleischer<sup>327</sup> in seiner phraseologischen Übersicht vorstellte. Zwischen Phrasen und Stereotypen wird nicht unterschieden:

*"Eine begriffliche Abgrenzung zu Termini wie "Idiom", "Topos", "Phraseologismus", "Sprichwort", "geflügeltes Wort" etc.*

Element der Verbindung das gemeinsame Auftreten der übrigen Elemente voraussetzt, vgl. Burger (1982), S.180. So wird z.B. in *klipp und klar* das Element *klar* durch *klipp* mit der Wahrscheinlichkeit 1 vorausgesagt. Bei den meisten phraseologischen Wortverbindungen wird jedoch die Wahrscheinlichkeit 1 nicht erreicht. Die statistische Methode setzt daher eine "Schwelle der Festigkeit" an, oberhalb derer eine Verbindung als fest gelten kann. Solche Wahrscheinlichkeiten werden jetzt auch in Spracherkennungssystemen angewendet. Das neue Philips - Spracherkennungssystem SP 6000 versteht fließend gesprochene Sprache, ohne daß der Sprecher Pausen zwischen den einzelnen Wörtern einlegen muß. Dies wurde nur möglich durch gespeicherte Wahrscheinlichkeiten, mit den bestimmten Phoneme innerhalb eines Wortes und Worte in einem Satz aufeinanderfolgen. SP 6000 ist dabei auf die bei Radiologen üblichen Wörter und Wortfolgen programmiert, also fachsprachenspezifisch, vgl. SZ-Artikel von Martin Schneider vom 16.02.1995.

<sup>324</sup>Schemann (1993), S.XXVII.

<sup>325</sup>Vgl. Gülich (1978), S. 2f.

<sup>326</sup>Carli/De Meo (1990), S.19.

<sup>327</sup>Fleischer (1982), S.64.

*ist (...) nicht erforderlich. Durch die Beispiele wird in hinreichendem Maße klar, was wir mit sprachlichen Stereotypen meinen.*"<sup>328</sup>

Was die Autoren nun wirklich unter sprachlichen Stereotypen verstehen, deckt sich allerdings nicht mit der vorausgegangenen begrifflichen Festsetzung. Stereotypen sind nun Satzformeln mit syntaktisch gleichbleibendem Grundmuster der Art *Was zuviel ist, ist zuviel*. Diese werden später unter der Rubrik "Gemeinplätze" genauer auf ihre Stereotypizität hin untersucht.

Etwas weiter geht Coulmas, der sich im besonderen mit routinisiertem Sprechen auseinandersetzt. Für ihn sind idiomatische<sup>329</sup> und nichtidiomatische Gesprächssteuerungsformeln wie *"realistisch betrachtet"*, *"ich bin davon überzeugt"* oder *"um gleich zur Sache zu kommen"*

*"... mehr oder minder stereotype Wendungen, die es dem Sprecher ermöglichen, den Gesprächsablauf auf sozial akzeptable Weise zu beeinflussen (...).*"<sup>330</sup>

Neben solchen Routineformeln rechnet Coulmas<sup>331</sup> alle Redewendungen, Sprichwörter und Gemeinplätze zu den Stereotypen und weitet damit deren Umfang auf alle Arten mehr oder weniger fester Wortfolgen aus. "Verbale Stereotypen", wie er sie nennt, sind demnach

*"alle festen Lexemverbindungen, die (...) von den Sprechern unabhängig von den grammatischen Regeln der Sprache erlernt werden."*<sup>332</sup>

Ähnlich auch Lüger, der Stereotypen in drei Gruppen und diese wiederum in satzwertige und nicht-satzwertige Phrasen unterscheidet<sup>333</sup>:

<sup>328</sup>Carli/De Meo (1990), S.19.

<sup>329</sup>Der Begriff des "Idiomatischen" wird in der Literatur unterschiedlich gebraucht. Während in einer extremen Auffassung das Eigentümliche einer Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen und damit im Grunde alle Spracheinheiten als idiomatisch gelten, versteht der andere Pol darunter komplexe lexikalische Einheiten, deren Bedeutung sich nicht als die Summe der Bedeutungen der einzelnen Komponenten erklären läßt und bei denen alle Komponenten ihre nominative Funktion eingebüßt haben, vgl. Fałęcka (1995), S.156.

<sup>330</sup>Coulmas (1985), S.61.

<sup>331</sup>Coulmas (1981), S.53ff.

<sup>332</sup>Ebd. S.3.

<sup>333</sup>Lüger (1989), S.5.

	(a) funktional nicht vollständig	(b) funktional vollständig
(i) situationsgebundene Stereotype	meiner Meinung nach	Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.
(ii) nicht - situationsgebundene Stereotype	jgm. auf den Leim gehen	Irren ist menschlich. Frauen fahren besser.
(iii) idiolektale Formen von Stereotypie	in diesem unserem Lande	Leistung muß sich wieder lohnen.

Ausdrucksseitige Festigkeit und inhaltliche Stereotypie werden hier bu durcheinandergewürfelt, ohne daß eine Erklärung erfolgt, worin die jeweils angenommene Stereotypie bestehen soll. Letztlich sind auch b Lügler Stereotypen "vorgeprägte Wortverbindungen", die ein "Minimum an individueller Formulierungsarbeit"<sup>334</sup> ermöglichen und reproduktiv e gesetzt werden.

Auch Feilke (1989) setzt Stereotypie mit Festigkeit von Wortverbindungen gleich, indem er sich auf die Dudendefinition von Stereotypie als etw "Feststehendem", "Unveränderlichem" und "Immer Wiederkehrendem" beruft. Er faßt die unterschiedlichen Herangehensweisen an den Stereotypenbegriff wie folgt zusammen:

1. Verbale Stereotypen sind feste linguistische Strukturen und als solche Gegenstand der Phraseologie.
2. Verbale Stereotypen bringen stereotypes Wissen zum Ausdruck. Als solche sind sie Gegenstand der Psychologie, v.a. der Sozialpsychologie und der Vorurteilsforschung.
3. Verbale Stereotypen sind sprachliche und soziale Routinehandlungen. Als solche sind sie Gegenstand einer Soziologie der Routinen und des Rituals.

Feilke entwickelt ein Stereotypenmodell, in dem er sowohl ausdrucks- als auch inhaltsseitige Stereotypie unterbringt. Seine Darstellung läßt jedoch viele Fragen offen, so daß ich auf eine ausführliche Besprechung se

<sup>334</sup>Ebd. S.3.

ner Vorstellungen an dieser Stelle verzichte<sup>335</sup>. Wesentlich ist zumindest auch hier, daß jede Art von sprachlicher Festigkeit mit Stereotypizität gleichgesetzt wird.

Weitaus differenzierter wird der Begriff "Stereotyp" von Fleischer (1982) verwendet. "Nominationsstereotypen" sind für ihn Wortverbindungen wie *offenes Feuer, öffentliche Meinung, Geburt der Stunde* etc., die

*"nichtidiomatisch sind, deren Komponenten einander aber doch in höherem Maße "determinieren" als dies bei völlig freien Wortverbindungen der Fall ist."*<sup>336</sup>

Der Stereotypenbegriff wird von den genannten Autoren selten reflektiert. In der Regel genügt der Hinweis auf definitiorische Festlegungen, die vor allem das Unveränderliche und den Wiederholungscharakter von Stereotypen herauskehren.

Doch überlegen wir: Sind alle mehr oder weniger festen Phrasen immer gleichzeitig auch Stereotypen? Und inwiefern ist die vielfache Gleichsetzung von Phrasen mit klischeehaften Ausdrücken zu rechtfertigen?

Burger (1982) meldet hier berechtigt Zweifel an:

*"Einmal meint die Tatsache, daß das Element A einer Wortverbindung mit dem Element B der Wortverbindung häufiger vorkommt als mit einem nicht zu der Wortverbindung gehöri- gen Element C; ein andermal behauptet man, daß Phraseologismen als Einheiten häufiger gebraucht würden als vergleichbare Lexeme. Nur in dieser zweiten Deutung hätte es einen Sinn zu sagen, Phraseologismen würden schneller abgenützt als einfache Wörter. Dafür ergibt aber die Beobachtung der Sprachwirklichkeit keinerlei Anhaltspunkte."*<sup>337</sup>

Für den Bereich einzelner Lexeme wurde das Problem so gelöst, daß die Wahrnehmung von Stereotypen immer auch die Kenntnis von Alternativen einschließt. Dasselbe müßte demnach auch für Phrasen gelten.

<sup>335</sup>Feilke unterscheidet zwischen syntaktischen, semantischen und pragmatischen Stereotypen. Zur ersten Gruppe rechnet er sogenannte pattern wie "ein x ist ein x", zur zweiten Gruppe lexikalisierte Phrasen. Beide Vorstellungen sind kaum haltbar, wie im folgenden zu zeigen ist. Zu Feilkes "pragmatischen Stereotypen" vgl. Punkt 2.9.2.4.

<sup>336</sup>Fleischer (1982), S.63.

<sup>337</sup>Burger u.a. (1982), S.18.

Zwar ist die Vorstellung nicht absurd, daß im Zuge der Verfestigung von Phrasen immer auch andere sprachliche Möglichkeiten im Spiel waren und durch die Dominanz der heute bekannten Phrasen von der Bildfläche verschwanden, doch letztlich ist sie auch nicht nachweisbar. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, den Bereich des Stereotyps nicht allzu großzügig auszuweiten. Es geht also nicht um die Betrachtung fester Syntagmen oder Paradigmen als Stereotypen, sondern um die Untersuchung stereotypischer Erscheinungen im Syntagma bzw. Paradigma von Phrasen.

Von Stereotypizität ist also dann zu sprechen, wenn eine Phrase vor anderen Phrasen oder Lexemen oder eine Phrasenvariante vor anderen Varianten bevorzugt verwendet wird. Welche Varianten jeweils als prototypisch gelten können, werde ich, soweit möglich, als kompetente Sprecherin der Deutschen entscheiden. Dasselbe gilt für die Festlegung prototypischer (frequenzabhängiger) Erscheinungen bei Phrasen. Ich stütze mich dabei auf N. Chomskys Kompetenz- und Performanzbegriff, der besagt, daß jeder ideale Sprecher/Hörer einer Sprachgemeinschaft auf der Grundlage seines mentalen Wissens über seine Muttersprache (Kompetenz) in der Lage ist, über die Grammatikalität von Sätzen, über Mehrdeutigkeiten, Synonymie etc. ernstzunehmende Urteile abzugeben<sup>338</sup>. Entsprechend gilt natürlich, daß die Feststellung von Stereotypizität auch bei Phrasen je nach der Kompetenz des jeweiligen Sprechers differieren kann.

Dobrovol'skij weist jedoch unter Bezugnahme auf ein Experiment zur Einschätzung lexikalischer Häufigkeiten auf eine gewisse Parallelität zwischen der mentalen Präsenz von Wörtern und der tatsächlichen Auftrenshäufigkeit dieser Wörter hin:

*“Experimente (...) haben nachgewiesen, daß befragte Studenten mit sehr hoher Genauigkeit die Frequenz von Wörtern in einer Wortliste schätzen konnten. Die Befragungsergebnisse korrelierten mit der tatsächlichen Frequenz der betreffenden Wörter.”*

Ich gehe davon aus, daß sich diese Beurteilungskompetenz auch auf Wortverbindungen erstreckt, wobei ich mir im klaren bin, daß die Einstufung von Phrasen als typisch oder weniger typisch sicherlich nicht den Anspruch einer absoluten Objektivität erheben darf.

<sup>338</sup>Vgl. Bußmann (1983), S.250.

<sup>339</sup>Dobrovol'skij (1995), S.52.

## 2.9.2 Stereotypische Erscheinungen bei Phrasen

### 2.9.2.1 Semantische Stereotypie

“Semantische Festigkeit” ist bedingt durch die “Nicht-Kompositionalität” der Gesamtbedeutung der jeweiligen Wortverbindung. Das heißt, die Gesamtbedeutung entspricht nicht der Summe der Bedeutungen der einzelnen Wörter, aus denen die Phrase besteht.

Semantische Festigkeit ist aber nicht dasselbe wie semantische Stereotypie. Die übertragene Bedeutung der Phrasen entwickelt sich schließlich nicht durch Reduktion anderer, ebenfalls möglicher Bedeutungen. Eine solche Vorstellung würde das Verhältnis von Zeichen und Bezeichnetem auf den Kopf stellen, da sie impliziert, daß zuerst ein Zeichen mit einer Anzahl von Bedeutungen vorhanden ist, aus denen dann eine Bedeutung ausgewählt würde.

Semantische Stereotypie liegt vielmehr dann vor, wenn aus einer Anzahl möglicher und tatsächlich vorhandener Bedeutungen nur eine bevorzugt verwendet bzw. aktiviert würde. Dies ist zumindest bei Idiomen<sup>340</sup> vorstellbar:

*jemandem den Kopf waschen*  
*in die Röhre schauen*  
*einen Vogel haben*

Doch auch hier gilt: Idiome sind nicht schon deshalb semantische Stereotypen, weil sie semantisch fest sind. Nur wenn eine real vorhandene Bedeutungsvielfalt reduziert wird — dies ist beim Verstehen von Phrasen auf Seiten des Rezipienten vorstellbar — kann man von semantischen Stereotypisierungsprozessen sprechen. Diese haben aber im Grunde nichts mit der sog. “semantischen Festigkeit” zu tun.

Bisweilen werden Phrasen auch nach dem Grad ihrer Idiomatizität in “bessere”, prototypische und “schlechtere”, periphere Vertreter eingeteilt. Dobrovol'skij (1995) stellt sich in Anlehnung an Fleischer (1982) die Klasse der Phrasen als *radiale Kategorie* vor, “*in deren Kernbereich die Idiome stehen, während feste Wortkomplexe anderer Klassen die Peripherie bilden*”. Ohne im einzelnen auf den Idiom-Begriff Dobrovol'skijs eingehen zu wollen, wären nach dessen Vorstellung dann Phrasen wie

<sup>340</sup>Wenn die Wortverbindung auch eine wörtliche Interpretation zuläßt, spreche ich in Anlehnung an Althaus/Henne/Wiegand (1980:183) von “Idiomen”.

*Maßnahmen treffen* schlechtere Vertreter der Kategorie "Phrase" als etwa *jemanden in die Pfanne hauen*<sup>341</sup>. Verantwortlich für die Prototypizität bzw. Nicht-Prototypizität ist die Anzahl, die Gewichtung und Relevanz von Merkmalen wie "Kompositionalität vs. Non-Kompositionalität der Gesamtbedeutung" und damit zusammenhängend "Teilbarkeit vs. Unteilbarkeit"<sup>342</sup>, "Konnotativ-pragmatische Extension"<sup>343</sup>, poetische Faktoren (z.B. Reime) u.a.:

*"Die Idiome, die nur relativ wenige bzw. schwach ausgeprägte oder marginale Irregularitätsmerkmale aufweisen, bilden die Peripherie dieser Kategorie, d.h. schwächere Merkmalskombinationen bewirken eine reduzierte Idiomatizität, wobei Abstufungen der kategorialen Mitgliedschaft möglich sind."*<sup>344</sup>

Das Anliegen an sich, Phrasen in Abhängigkeit von Merkmalen wie semantischer Festigkeit, stilistischen Faktoren etc. neu einzuteilen, ist sicher berechtigt. Übersehen darf man dabei jedoch nicht, daß es sich bei der Bestimmung von Prototypizität hier eher um ein formales Problem handelt. Schließlich geht es nicht um die Prototypizität der sprachlichen Elemente in der aktuellen Sprachproduktion und -rezeption an sich, sondern nur in ihrer Eigenschaft als Phrasen. Dobrovol'skijs Überlegung zielt also nicht darauf ab, welche Phrasen in welcher lexikalischen Ausstattung und Bedeutungsvariante besonders häufig vorkommen und üblich sind, sondern welche Eigenschaften erfüllt sein müssen, um eine Phrase — unabhängig davon, wie häufig sie vorkommt und wahrgenommen wird — als "echte", prototypische oder als weniger typische Phrase zu bezeichnen.

An dieser Stelle soll es aber nicht darum gehen, ob ein sprachliches Gebilde ein mehr oder weniger prototypisches Idiom darstellt, sondern um die Überlegung, welche Bedeutungsvariante von Idiomen (im oben definierten Sinne) als prototypischer empfunden wird. Semantische Stereotypizität, und dies ist wesentlich, reduziert nicht nur die Bedeutungsvariante von Phrasen, sondern auch von einzelnen Lexemen oder nonverbale

<sup>341</sup>Dobrovol'skij (1995), S.19.

<sup>342</sup>Die Phrase *Haare spalten* wird z.B. als unteilbares Gebilde empfunden, *den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen* dagegen läßt eine formal-semantische Gliederung zu.

<sup>343</sup>Stärke der Bildlichkeit, Emotivität und stilistischen Markiertheit: *keine Rolle spielen* ist demnach weniger markiert als *jemandem in den Arsch kriechen*.

<sup>344</sup>Dobrovol'skij (1995), S.46.

Äußerungen. Die semantische Prototypizität, wie sie Dobrovol'skij beschreibt, leitet sich dagegen aus einem Mehr oder Weniger an semantischer Festigkeit bei Phrasen ab und liefert eine Begründung, warum die jeweils untersuchte sprachliche Einheit als bessere oder schlechtere Phrase zu werten ist.

### 2.9.2.2 Lexikalische Stereotypie

Die Festigkeit vieler semantisch fester Phrasen kann so weit gehen, daß einzelne lexikalische Elemente nicht ausgetauscht werden können, ohne daß sich die Bedeutung der Verbindung grundlegend ändert:

*ins Gras beißen*  
*ins Brot beißen*  
*ins Gras legen*

Bei anderen Phrasen geht die strukturelle Festigkeit weniger weit. Allerdings bleibt das zugrundeliegende Konzept trotz lexikalischer Veränderungen erhalten. Dies liegt möglicherweise daran, daß die ausgetauschten Elemente noch in relativ enger bedeutungsmäßiger Beziehung zum Ausgangslexem stehen:

*auf die schiefe/abschüssige Bahn geraten/kommen*  
*jmdm. geht ein Licht/(ganzer) Kronleuchter auf.*

Lexikalische Stereotypisierung liegt bei Phrasen nur dann vor, wenn bestimmte Lexeme oder Lexemgruppen vor anderen sprachlichen Elementen bevorzugt verwendet werden. Im Falle von *ins Gras beißen* ist ein Austausch einzelner Konstituenten nicht möglich, eine Alternative nicht einmal denkbar. Allerdings ist vorstellbar, daß es sich hier einst um ein Stereotyp handelte, das von einer bestimmten Gruppe in Anbindung an ihre Lebenswirklichkeit öfter verwendet wurde als von anderen Gruppen, die dann z.B. *den Löffel abgeben* oder *das Zeitliche segnen* wählten. Bei den meisten solcher Phrasen ist zwar der ursprüngliche Träger noch bewußt, aufgrund ihrer allgemeinen Verbreitung werden sie jedoch nicht mehr als Gruppenstereotypen empfunden. Wie viele andere unmotiviert Phrasen nähern sie sich aufgrund ihrer unverrückbaren strukturellen Festigkeit quasi als Makrolexeme dem Status einfacher Lexeme. Anders gesagt: absolute Festigkeit ist nicht gleichbedeutend mit entsprechender

lexikalischer Stereotypie. Im Gegenteil, gerade wenn Alternativen greifbar sind, ist es auch noch möglich, Prototypisierungsprozesse festzustellen. Dies wird auch bei den oben an zweiter Stelle genannten Phrasen deutlich. Bestimmte Formen (*auf die schiefe Bahn geraten, jmdm. geht ein Licht auf*) werden öfter verwendet als andere (*auf die abschüssige Bahn geraten, jmdm. geht ein Kronleuchter auf*) und können somit als Prototypen der jeweiligen Varianten betrachtet werden.

Diesen Weg geht auch Dobrovol'skij (1995), wobei er sich zunächst auf die Frage nach geläufigen und weniger geläufigen Phrasen konzentriert<sup>345</sup>. "Geläufige" Phrasen bilden als "gute Vertreter" den Mittelpunkt des Phrasenbestands, "weniger geläufige" Phrasen sind in Richtung vom Zentrum nach außen anzusiedeln<sup>346</sup>. Diese Einteilung wird dann aber in seinem Thesaurus nicht durchgehalten. "Good exemplars" sind nämlich dann solche, die semantisch am besten in die von Dobrovol'skij eingeführten Kategorien passen, und nicht diejenigen, die am häufigsten vorkommen. So ist dann z.B. die Phrase *Bäume ausreißen können* ein wenig besserer Vertreter der Kategorie GUTE, GÜNSTIGE VORAUSSETZUNGEN, als die Phrase *gute Karten haben*<sup>347</sup>.

Der von Dobrovol'skij letztlich festgesetzte Bezugsrahmen, nämlich die gewählten semantischen Marker als Deskriptoren für ein Thesaurus-Taxon (z.B. konstituieren die semantischen Marker "komplizierte Aufgaben" und "schwer erreichbare Ziele" als Deskriptoren ein Taxon), verändert jedoch die Art der Prototypizität grundlegend. Es geht hier also nicht mehr um die Prototypizität von Phrasen auf der Grundlage von Häufigkeit in Anbetracht aller vorkommenden Phrasen, sondern, und darin liegt auch die Inkonsequenz, um die Prototypizität von Phrasen in Abhängigkeit vorgegebener Kategorien.

Die vorliegende Arbeit fokussiert dagegen auf lexikalische Prototypizität bzw. Stereotypizität bei Phrasen auf der Grundlage häufigen Vorkommens, ohne daß ein weiterer Bezugsrahmen zwischengeschaltet würde.

<sup>345</sup>"Geläufig" bzw. "weniger geläufig" ist für Dobrovol'skij eine mentale Kategorie, während die Unterscheidung von "gebräuchlichen" bzw. "frequenten" Phrasen auf den aktiven Sprachgebrauch abzielt. Diese Unterscheidung zwischen Sprachbewußtsein und Sprachgebrauch ist an dieser Stelle jedoch nicht relevant, da es mir nicht darum geht, ein Korpus gebräuchlicher deutscher Idiome zusammenzustellen. Ich gehe davon aus, daß frequente Phrasen auch mental geläufig sind, was andersherum zumindest für die Einzelperson nicht gelten kann.

<sup>346</sup>Dobrovol'skij (1995), S.50f.

<sup>347</sup>Vgl. ebd. S.189.

## 2.9.2.3 Syntaktische Stereotypie

Auch "syntaktische Stereotypie" ist nicht mit "syntaktischer Festigkeit" gleichzusetzen. Letztere besagt, daß das zugrundeliegende syntaktische Muster fest ist. Dieses kann als ganzes abgerufen werden und enthält Leerstellen, sogenannte "slots", die nur noch auszufüllen sind. Die Wörter sind fest angeordnet und Inversion auch nur unter speziellen Bedingungen möglich:

*x um x*  
*Schritt um Schritt*  
*Glas um Glas*

Die Etablierung syntaktischer Grundmuster innerhalb einer Sprechergemeinschaft ist dadurch zu erklären, daß sie eine Erleichterung für die Sprachproduktion bieten und dadurch das Streben des Menschen nach ökonomischem Denken und Sprechen unterstützen. Dies ist sicher auch ein Grund für die Herausbildung syntaktischer Stereotypen, die aber im Gegensatz zu syntaktisch festen Phrasen wie *x um x* nicht an eine spezielle Semantik geknüpft sind.

Wilss<sup>348</sup> zeigt am Beispiel von Anspielungen (z.B. von *Der Spion, der aus der Kälte kam* zu *Bräune, die aus der Kapsel kommt*) die Produktivität syntaktischer Grundmuster. Er spricht hier von *musterbasierten Formulierungsmechanismen*, die seiner Meinung nach in zunehmenden Maße auch zu einer *Deintellektualisierung des Sprachgebrauchs* führt:

*"Der Übergang von einem reflektierten Sprachhandeln zu einem reflexartigen Sprachverhalten ist deutlich ausgeprägt. (...) Diese Art des Umgangs mit sprachlichen Modellobjekten zeigt, daß der Mensch, wo immer es möglich und wünschenswert ist, auf Verhaltensschemata und auf "Standardsituationen" zurückgreift."*<sup>349</sup>

Daß sich Menschen aus Gründen der Ökonomie vorgefertigter Formeln bedienen, ist sicher nicht zu bezweifeln. Und Wilss fügt die Feststellung hinzu, daß im Gebrauch vorgegebener Schemata sozusagen der massenkommunikative Trend sichtbar werde, sich den Umgang mit der Sprache möglichst leicht zu machen und mehr denn je in Form von Schemata

<sup>348</sup>Wilss (1989), S.168ff.

<sup>349</sup>Ebd. S.168f.

zu denken und zu formulieren<sup>350</sup>. Einige bisherige Forschungsergebnisse scheinen zumindest bezüglich der Lexik für diese Vermutung zu sprechen. Hörmann<sup>351</sup> weist auf Assoziationstests hin, bei denen deutsch-französische und englischsprachige Gruppen bezüglich ihrer Reaktionen zu bestimmten Reizwörtern (z.B. *Adler*, *Magen*, *blau*) untersucht wurden. Man stellte fest, daß die Assoziationen, die in der deutschen und der französischen Gruppe ausgelöst wurden, wesentlich heterogener als die der englischsprachigen Gruppen waren. Eine ähnliche Untersuchung mit amerikanischen Studienanfängern in Minnesota wurde 1957 veröffentlicht, nur daß hier frühere Assoziationsnormen (aus dem Jahr 1929) mit späteren (1952) verglichen wurden. Im Unterschied zu 1929 waren hier die stereotypen, also in der Testgruppe übereinstimmenden Antworten um ein Drittel gestiegen. Die individuellen Reaktionen wurden dagegen immer seltener. Der Grund wurde im Einfluß der Massenmedien, der Standardisierung des Schulunterrichts und der Werbeindustrie gesucht. Man sprach vom Zeitalter des "group-thinking". Dieser Ansicht ist freilich mit Vorsicht zu begegnen, zeigt sich doch gerade in der Abwandlung von Formeln nicht selten Kreativität und sachliche Kompetenz.

Dem Beispiel "Anspielung" zufolge liegt syntaktische Stereotypie dann vor, wenn bei Beibehaltung eines syntaktischen Musters lexikalische Substitutionen vorgenommen werden, wobei dasselbe auch mit Hilfe einer anderen syntaktischen Anordnung geschehen könnte. Doch gilt dies als Festlegung bereits bei einer einmaligen Abwandlung? Kann man also schon bei der Formulierung *Die Bräune, die aus der Kapsel kam* von Stereotypie sprechen, oder müßte das syntaktische Schema nicht noch viel produktiver sein, etwa mit Fortsetzungen wie "das Cholesterin, das aus der Butter kam", "das Kind, das aus der Retorte kam" etc.? Wieviele solcher Abwandlungen aber wären dann notwendig, um von syntaktischer Stereotypie zu sprechen?

Im Grunde stellt sich das Problem hier nicht anders als in der Morphosyntax (z.B. *-mäßig*) oder in der Lexik. Ob eine Erscheinung als "häufig" zu bezeichnen ist oder nicht, läßt sich letztlich nur im Vergleich mit der Häufigkeit des Elements zu einem vorangegangenen Zeitpunkt oder im Vergleich zur Häufigkeit anderer lexematischer Einheiten zum aktuellen Zeitpunkt entscheiden. Das Ergebnis bleibt aber in jedem Fall relativ. Dies dürfte auch der Grund sein, warum die Frage in der Literatur prak-

<sup>350</sup>Vgl. ebd. S.185.

<sup>351</sup>Hörmann (1977), S.77.

tisch nicht auftaucht. Selbst Winters (1990), die sich explizit einer Theorie syntaktischer Prototypie — und zwar unter Bezugnahme auf Roschs Standardversion der Prototypentheorie — anzunähern versucht, spricht nur von "more frequent" oder "less frequent". Prototypische Konstruktionen sind für Winters

*"those which (...) are the most thoroughly entrenched in the cognitive system (...) Such maximally entrenched constructions will be those which were learned better (and even, perhaps, earlier) than the less prototypical ones (...)." <sup>352</sup>*

Allerdings ist auch bei Winters Festigkeit nicht einfach mit Häufigkeit gleichzusetzen. Die Notwendigkeit alternativer Elemente wird zumindest in Betracht gezogen:

*"(...) they are produced more frequently than other possible (meine Hervorhebung) constructions (...)." <sup>353</sup>*

Winters macht jedoch nicht durchgehend deutlich, ob mit diesen anderen möglichen Konstruktionen jene gemeint sind, die für das häufiger gebrauchte Element substituiert werden können, oder ob es um Konstruktionen geht, die im Vergleich zu anderen nur häufig vorkommen, ohne daß sie durch jene ersetzbar wären. So bezeichnet sie z.B. die syntaktische Folge in *Paul loves the children* als prototypischer als das seltenere *The children Paul loves*<sup>354</sup>, spricht jedoch an anderer Stelle davon, daß eine Präpositionalphrase im Vergleich zu anderen Phrasen prototypisch, da sehr häufig sei<sup>355</sup>. Während im ersten Beispiel die typische Phrase durch eine weniger typische ersetzbar ist, gilt dies nicht für die Präpositionalphrase — zumindest nicht generell. Wollte man also zeigen, daß Präpositionalphrasen u. U. prototypischer (da frequenter) als andere syntaktische Fügungen sind, so kann dies immer nur an konkreten Beispielen geschehen, also etwa am Schwinden des s-Genitivs (z.B. *Vaters Pfeife*) zugunsten analytischer Konstruktionen (*die Pfeife vom Vater*). Auch Winters Versuch, Eigenschaften prototypischer syntaktischer Strukturen deutlich zu machen — sie zählt dazu neben Häufigkeit, Produktivität und

<sup>352</sup>Winters (1990), S.288f.

<sup>353</sup>Ebd. S.289.

<sup>354</sup>Ebd. S.290.

<sup>355</sup>Ebd. S.289.

Auffälligkeit auch Transparenz<sup>356</sup>, Autonomie<sup>357</sup> und Natürlichkeit<sup>358</sup> müßte sich stringenter an diesem Postulat ausrichten.

#### 2.9.2.4 Pragmatische Stereotypen

Viele Formeln weisen über semantische oder syntaktische Festigkeit hinaus auf eine besondere Bindung an spezielle kommunikative Situationen auf. Es sind Zeichenketten, die in bestimmten Kontexten mit Vorliebe gebraucht werden und damit den Sprecher entlasten, da er nicht ständig nach neuen Formulierungen suchen muß und sich dabei auf die beziehungsstiftende Funktion dieser Formeln verlassen kann.

Feilke (1989) spricht hier von pragmatischen Stereotypen und unterteilt diese in "Handlungsstereotypen" und "Aussagestereotypen".

Die erste Gruppe denotiert keine außersprachlichen Sachverhalte, sondern stelle den Vollzug bestimmter immer wieder auftretender kommunikativer Handlungen dar. Es seien Routineformeln<sup>359</sup>, die in immer wiederkehrenden Gesprächssituationen für Flüssigkeit im Sprechen und damit für Entlastung und Verhaltenssicherheit des Sprechers sorgen. Dazu gehörten auch "gambits" und "Ritualformeln". "Gambits" können wir verstehen als "konversationelles Handwerkszeug" zur Realisierung bestimmter Sprachintentionen, z.B. um eine Meinungskundgabe zu signalisieren (*meine Meinung nach*), das Verständnis zu sichern (*Ist das soweit klar?*) oder um einen Redewechsel herbeizuführen (*Wenn ich mal kurz unterbrechen darf*)<sup>360</sup>.

<sup>356</sup>Nach Winters gibt es syntaktische Strukturen, die mehr Transparenz und damit Verständlichkeit versprechen als andere, z.B. statt einer parataktischen Reihung eine Mischung aus Subordination und Koordination, vgl. Winters (1990), S.203.

<sup>357</sup>Winters ist der Ansicht, daß kontextuell gebundene Einheiten weniger prototypisch als kontextuell freie Einheiten seien, da letztere eine höhere Transparenz besäßen (S.294). Diese Auffassung ist schon deshalb fragwürdig, da Prototypie von Transparenz abgeleitet und nicht umgekehrt Transparenz als mögliche Eigenschaft prototypischer Strukturen betrachtet wird. Ungeklärt ist außerdem, in welchen Situationen kontextunabhängige Äußerungen durch kontextabhängige ersetzbar sein sollen. Sind sie notwendigerweise nicht ersetzbar, kann man auch kaum von Prototypie sprechen.

<sup>358</sup>Gemeint ist hier die natürliche, diachronische Sprachentwicklung, die z.B. analytische Konstruktionen zunehmend vor synthetischen den Vorzug gibt (S.294ff). Winters macht jedoch auch hier nicht genug deutlich, daß nicht mehr von einer prototypischen syntaktischen Struktur gesprochen werden kann, wenn z.B. zu einem bestimmten Zeitpunkt nur analytische oder nur synthetische Konstruktionen vorzufinden sind.

<sup>359</sup>Vgl. auch Lüger (1993), S.8.

<sup>360</sup>Vgl. ebd. S.8.

Auch Ritualformeln wollen keine Aussagen über die Welt machen, sondern zielen in erster Linie auf die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung einer sozialen Beziehung. Sie sagen etwas über das soziale Ordnungsgefüge, über die Art und Weise, wie die Gesprächspartner zueinander stehen und die Situation, in der Kommunikation stattfindet. Die Kommunikationspartner bringen mit dem Gebrauch von Ritualformeln zum Ausdruck, daß sie diese Rahmenbedingungen respektieren und aufrechterhalten. Solche Formeln kommen vor beim Grüßen und Verabschieden, Danken und Entschuldigen, Glückwünschen, beim Essen, Zubettgehen etc.

Im Gegensatz zu "Handlungsstereotypen" wollen "Aussagestereotypen" — in Feilkes Terminologie gehören hierzu Sprichwörter und Gemeinplätze — inhaltlich zu bestimmten Problemen oder Situationen Stellung nehmen:

*"Die Fähigkeit zu einer schnellen und sozial adäquaten Äußerung von Wissen zu rekurrenten thematischen Komplexen im kommunikativen Handeln kann Sprechern Vorteile verschaffen. Hier ermöglichen Formen eine kognitive Entlastung, die zugleich als Gedächtniseinheit und Produktionseinheit sowie als commensense indizierende Äußerungseinheiten fungieren können."*<sup>361</sup>

Feilke unterscheidet die "Aussagestereotypen" bezüglich ihres funktionellen Charakters weiterhin in *thematische Stereotypen* und *Interpretationsstereotypen*<sup>362</sup>. Von *thematischen Stereotypen* spricht er dann, wenn eine Thematisierung ohne das entsprechende Stereotyp erst gar nicht stattfinden würde. Interpretationsstereotypen dagegen seien solche Formeln, mit denen in einer Situation eine nachträgliche Interpretation und Einordnung des Themas geleistet wird<sup>363</sup>. Diese Kategorisierung sagt freilich nichts über die Art der sprachlichen Einheiten aus, sondern ist eine funktionale Einteilung, denen man, anders als Feilke vorschlägt, Phrasen auf

<sup>361</sup>Feilke (1989), S.142.

<sup>362</sup>Vgl. ebd. S.146f.

<sup>363</sup>Feilkes Vorstellung, daß Sprichwörter und Gemeinplätze immer zur nachträglichen Interpretation eines Sachverhalts eingesetzt werden, ist fragwürdig. Häufig werden Sprichwörter und bisweilen auch Gemeinplätze an den Anfang einer Aussage, einer Abhandlung oder eines Diskurses gestellt. Außerdem können Sprichwörter und Gemeinplätze als einzelstehende Aussagen zur Kommentierung von Situationen oder Ereignissen verwendet werden und stehen dann auch hier in thematischer Position.

keinen Fall starr zuordnen kann.

Auch ist zu überlegen, ob man wie Feilke pragmatische Festigkeit und pragmatische Stereotypie so ohne weiteres gleichsetzen kann. Dies wäre ja nur sinnvoll, wenn die pragmatisch gebundenen Sprachelemente überhaupt durch Alternativen ersetzbar sind.

Vorstellbar wäre dies beispielsweise, wenn jemand auffällig häufig mit Sprichwörtern agiert, obwohl er den jeweiligen Sinn auch mit anderen Worten ausdrücken könnte. Oder jemand beginnt seinen Redebeitrag einer Diskussion grundsätzlich mit *Ich denke...* oder anderen gambis. Solche Elemente sind dann offensichtlich nicht deshalb stereotyp, weil sie strukturell fest sind, sondern weil sie — ebenso wie das pragmatische inadäquate "du" (statt "Sie") als Stereotyp des foreigner talks — stereotypisch gebraucht werden. Insofern ist pragmatische Stereotypie immer nur eine Sonderform lexikalischer Stereotypie<sup>364</sup>.

Im übrigen hat pragmatische Stereotypie nicht ausschließlich mit Phrasen zu tun. Auch ganze Themenkomplexe — man denke an das berühmte Gespräch über das Wetter — kehren in bestimmten Situationen stereotypisch wieder<sup>365</sup>. Solche "thematischen Stereotypen" sind nicht zu verwechseln mit den thematischen Stereotypen in Feilkes (1989) Sinne.

### 2.9.2.5 Morphosemantische Stereotypie

In vielen Fällen ist die morphologische Entscheidung bei Phrasen semantisch bedingt. So heißt es eben "Zähne putzen" und nicht "Zahn putzen". In diesem Fall kann man kaum von morphologischer Festigkeit sprechen. Wie aber steht es mit dem Ausdruck *jmdm. auf die Füße treten?* Die morphologische Alternante *jmdm. auf den Fuß treten* ist nicht zulässig, obwohl das der Phrase zugrunde liegende Bildmotiv nicht zwingend der Plural erfordert. Ich wähle für diese Art von Festigkeit den Begriff *morphosemantische Festigkeit*, die z.B. auch in folgenden Beispielen anzutreffen ist:

*Bäume ausreißen können*  
\* *einen Baum ausreißen können*

<sup>364</sup>Die stereotype Verwendung solcher Phrasen ist auch bei Aphasikern häufig vorzufinden, vgl. Punkt 2.5.2.2.

<sup>365</sup>Vgl. Punkt 2.8.2.

mit Kind und Kegel  
\* mit Kindern und Kegeln

Im Gegensatz zu Kunin<sup>366</sup>, der hier den Begriff *morphologische Stereotypie* gebraucht, soll die Bezeichnung *Morphosemantik* der Tatsache Rechnung tragen, daß es hier um morphologische Festigkeit geht, die semantisch nicht zwingend motiviert sind.

Im Gegensatz zu morphosemantischer Festigkeit liegt *morphosemantische Stereotypie* dann vor, wenn die jeweilige Phrase eine morphologische Alternative zuläßt, die aber weniger gebräuchlich ist. Dies scheint bei manchen Sprichwörtern der Fall zu sein, wenn der generische Artikel als prototypische Variante gegenüber der Pluralform bevorzugt wird (*Am Abend wird der Faule/werden die Faulen fleißig*). Dieser Art von Stereotypie kommt allerdings keine große Bedeutung zu.

#### 2.9.2.6 Kollokative Stereotypie

Bei manchen Phrasen ist die Festigkeit weder semantisch noch syntaktisch bedingt — Burger<sup>367</sup> nennt sie daher auch "direkt motivierbar" — sondern auf den bevorzugten, konventionellen Gebrauch innerhalb einer Sprachgemeinschaft zurückzuführen. So sagt man eher *Zähne putzen* statt *Zähne schrubben* oder *Essen kochen* statt *Essen zubereiten*. Feste Zeichenketten dieser Art sind in der Reihe der festen Wortverbindungen relativ unauffällig, doch vielleicht gerade deswegen für Sprachlerner besondere Fehlerquellen. Für den Lerner ist es ja nicht nur wichtig, einzelne Wörter zu kennen, sondern auch, mit welchen anderen Wörtern diese (normalerweise) kombiniert werden (können). Solche Kollokationen<sup>368</sup> können von den freien Kombinationen nur durch ihre Häufigkeit und die Erwartbarkeit des gemeinsamen Auftretens der Konstituenten abgegrenzt werden. Benson u.a. (1986)<sup>369</sup> teilen die Kollokationen in zwei Hauptgruppen ein. Demnach wären:

- a) grammatische Kollokationen solche Wortverbindungen, die aus einem dominierenden und einem beigeordneten Teil bestehen, z.B. Adjektiv + Präposition (*neugierig auf*). Sie sind im allgemeinen

<sup>366</sup>Vgl. Häusermann (1977), S.74.

<sup>367</sup>Burger (1982), S.4.

<sup>368</sup>Urheber des Begriffs ist nach Bußmann (1983:244) J.R. Firth (1957).

<sup>369</sup>Vgl. Benson u.a. (1986), S.9-28.

in Wörterbüchern zu finden.

- b) Lexikalische Kollokationen dagegen bestehen aus gleichberechtigten lexikalischen Elementen. Dazu gehören Kombinationen wie *Haa kammern, ein Angebot unterbreiten, vernichtende Niederlage, tief en täuscht, ein Rudel von Wölfen, aufrichtig schätzen* und viele mehr.

Im Falle "grammatischer Kollokationen" liegt keine Stereotypie vor. die Sprachwirklichkeit keine Alternativen vorsieht. Aus diesem Grund ist die Bezeichnung "Kollokation" meiner Meinung nach auch unpassend. Anders sieht es aus bei lexikalischen Kollokationen. Hier handelt es sich im Grunde um nichts anderes als um eine Reduktion des lexikalischen Paradigmas, und zwar nicht nur bei lexikalisierten Phrasen, die Gegenstand der Phraseologie sind. Kollokative Stereotypen sind daher nur eine Untergruppe lexikalischer Stereotypen.

#### 2.9.2.7 Metaphorische Stereotypie

Phrasen sind häufig an bestimmte Bilder gebunden, haben also metaphorischen Charakter. Burger<sup>370</sup> spricht von *metaphorisch motivierbare Phraseologien*, wenn die summative Bedeutung nur bildlich verstanden werden kann und zählt sie daher zu den *Phraseologien im engeren Sinn*.

*auf die lange Bank schieben  
den Kopf verlieren.*

Metaphorische Stereotypie liegt dann vor, wenn unter bestimmten vorhandenen Bildern immer nur bestimmte ausgewählt und somit die metaphorische Wirklichkeit reduziert wird. Dies ist z.B. der Fall, wenn *in Gras beißen* in einem bestimmten Personenkreis häufiger verwendet wird als *den Löffel abgeben, das Ruder aus der Hand geben* etc. Metaphorische Stereotypisierung ist damit selbstverständlich Voraussetzung vieler lexikalischer Stereotypen.

Stereotypisierungsprozesse bei Phrasen lassen sich also folgendermaßen beschreiben:

<sup>370</sup>Vgl. Burger (1982), S.4.

- a) Semantische Stereotypie: Bevorzugung einer Bedeutungsvariante bei semantisch ambigen Phrasen.
- b) Syntaktische Stereotypie: Reduktion der syntaktischen Vielfalt durch Bevorzugung bestimmter syntaktischer Muster.
- c) Morphosemantische Stereotypie: Bevorzugung bestimmter morphologischer Alternativen bei gleichzeitig vorhandenen morphologischen Alternativen.
- d) Lexikalische Stereotypie: Reduktion eines vorhandenen bzw. sinnvoll vorstellbaren lexikalischen Paradigmas.
- d') Metaphorische Stereotypie: Reduktion metaphorischer Wirklichkeit. Metaphorische Stereotypie äußert sich durch Reduktion des lexikalischen Paradigmas.
- d'') Pragmatische Stereotypie: Sonderform lexikalischer Stereotypie, Bevorzugung bestimmter lexikalischer Elemente in Situationen.
- d''') Kollokative Stereotypie: Sonderform lexikalischer Stereotypie, Bevorzugung bestimmter Lexeme in Kollokationen.

### 2.9.3 Untersuchung der einzelnen Phrasen

Phrasen an sich sind keine Stereotypen, doch es gibt ebenso wie bei einfachen Lexemen stereotypische Erscheinungen, die mehr oder weniger ausgeprägt sein können. Viele Stereotypisierungsprozesse sind so unauffällig, daß sie dem Sprecher/Hörer gar nicht bewußt werden. Dies trifft auf die Wahrnehmung und Verarbeitung außersprachlicher Wirklichkeit ebenso zu wie für die Wahrnehmung und Gestaltung der Sprache.

In der Klassifizierung der Phrasen folge ich den Ansätzen von H.Burger (1982), J.Häusermann (1977) und W.Fleischer (1982).

Aufgrund der in der Literatur vorherrschenden uneinheitlichen Terminologie ist eine Begriffsbestimmung der einzelnen Phrasenarten unumgänglich.

#### 2.9.3.1 Sprichwörter

*Viele Hunde sind des Hasen Tod.*

*Wenn zwei sich streiten, freut sich der dritte.*

*Morgenstund hat Gold im Mund.  
Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.*

Sprichwörter sind syntaktisch im allgemeinen nicht an die Textumgebung angeschlossen. Funktional gesehen sind sie allgemeine Aussagen oder Urteile, mit denen eine gegebene Situation erklärt, eingeordnet, beurteilt oder bestätigt wird. Der Sprechende beruft sich dabei auf eine "Vollweisheit", d.h. auf eine allgemeine Erfahrung, die diese Sätze geprägt hat. Sprichwörter haben also Zitatcharakter<sup>371</sup>, und gerade die Tatsache, daß ihr Inhalt auch mit eigenen Worten wiedergegeben werden kann, führt häufig dazu, Sprichwortbenutzer als "Phrasendrescher" abzustempeln. Dies mag auf die inhaltliche Stereotypie dieser Phrasen zielen, beinhaltet jedoch auch den Vorwurf, der Sprecher bediene sich in sprachlicher Hinsicht einer unakzeptablen Denkerleichterung.

#### Exkurs:

Eine Studie, die in Zusammenarbeit mit K. Hattemer und E.K. Scheuch im Auftrag der Firma Intermarket für die Aachener und Münchner Versicherungs-AG 1983 durchgeführt wurde<sup>372</sup>, versuchte herauszufinden, welche Sprichwörter noch bekannt sind und aktiv gebraucht werden, welche Einstellung Sprecher traditionellem Sprachgut dieser Art entgegenbringen und bei welchen Gelegenheiten und Anlässen Sprichwörter mit Vorliebe verwendet werden. Dieser ungedruckten und im Buchhandel nicht erhältlichen Studie liegt ein fünfseitiger Fragebogen zugrunde, der insgesamt 400 Personen im Bundesgebiet unterschiedlichen Bildungsstandes und Alters (ab 18 Jahre) vorgelegt wurde. Sie ist die erste groß angelegte Meinungsumfrage zum Sprichwort der deutschen Industriegesellschaft. Ich greife nur einige Ergebnisse heraus. Bei der Vorgabe einer Liste von 20 Sprichwörtern gaben 71% der Befragten an, 13 Sprichwörter und mehr zu kennen, 12% kannten immerhin 10 der Sprichwörter. Dabei bestand zwischen den einzelnen Bildungsgruppen kein wesentlicher Unterschied. Als nicht nur bekanntestes, sondern auch am häufigsten verwendetes deutsches Sprichwort entpuppte sich *Morgenstund hat Gold im Mund*, gefolgt von den Sprichwörtern *Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein*, *Zeit ist Geld* und *Ohne Fleiß kein Preis*. Diese Sprichwörter wurden von den Befragten frei, ohne Vorgabe einer Sprichwörterliste genannt. Ein

<sup>371</sup>Dies ist häufig der Beweggrund dafür, das Sprichwort — ebenso wie das "geflügelte Wort" — aus dem Bereich der Phraseologie auszugrenzen, vgl. Fleischer (1982), Schemm (1993), Häusermann (1977).

<sup>372</sup>Vgl. Mieder (1992), S.15f.

Aufzistung der Sprichwörter, die mindestens zweimal frei genannt wurden, findet sich bei Mieder<sup>373</sup>. Daneben wurden weitere 114 Sprichwörter jeweils nur einmal registriert, was m.E. jedoch nichts mit deren Bekanntheit zu tun hat, sondern auf die Versuchsanlage zurückzuführen ist.

Es wäre eine lohnenswerte Aufgabe, diese insgesamt 167 frei genannten Sprichwörter (teilweise befinden sich auch einige Gemeinplätze darunter) in einer weiteren Studie auf ihre Bekanntheit und Verwendungshäufigkeit hin zu überprüfen.

Interessant sind auch die Angaben zur Einschätzung von Leuten, die häufig (!) Sprichwörter benutzen. Von den 404 Befragten hielten 41 den Sprichwortverwender für einen "Sprücheklopfer", 31 für "altklug" (diese Einschätzung wurde v.a. von Leuten mit Abitur geäußert), 18 Befragte nannten ihn "oberflächlich" und ebensoviele bescheinigten ihm eine gewisse "Faulheit im Nachdenken". Neben diesen negativen Einschätzungen bezeichneten ihn jedoch auch 29 Befragte als "sprachgewandt" (v.a. Hauptschulabsolventen), 28 als "ganz normal", 20 als "belesen", 16 als "beschlagen" und "allen Situationen gewachsen" und 11 gar als "gebildet". Insgesamt fanden nur 29% der Befragten ausschließlich negative Gesichtspunkte.

Sprichwortbenutzer werden weitgehend als "einfachere, aber gewitzte Leute" (54% der Befragten) und eher als "trocken, nicht wortreich" (40% der Befragten) charakterisiert.

Die Befragten selbst glauben Sprichwörter eher selten zu verwenden, 5% mehrmals täglich, 9% einmal täglich, 33% einige Male pro Woche und 18% einmal pro Monat. 9% der Befragten — es sind zum größten Teil diejenigen, die an der Verwendung von Sprichwörtern nichts Positives finden — geben an, überhaupt keine Sprichwörter zu benutzen. Auch die Bekanntheit der Sprichwörter steigt fast immer proportional zur eigenen Verwendung, d.h. je weniger einer angibt zu kennen, desto weniger glaubt er auch selbst zu verwenden.

Was die kommunikative Zielsetzung betrifft, so geht es oft darum, mit Sprichwörtern jemanden zu ärgern (24 mal), zu trösten (19 mal) oder sich selbst zu trösten (19 mal) und gut zuzureden (12 mal), aber auch, um sich lange Redereien zu ersparen (24 mal) und um Kindern plastische Vergleiche zu geben (19 mal). Die Frage, ob man mit Sprichwörtern und Redensarten oft leichter mit schwierigen Situationen fertig werde als mit eigenen Worten, wurde von 30% der Befragten — hauptsächlich Hochschulabsolventen — verneint. Aus Sprichwörtern als praktischem Erfahrungsschatz lernen zu können glau-

<sup>373</sup>Vgl. Mieder (1991), S.16.

ben 85% der Befragten (fast durchwegs ältere Leute) mit mehr oder minder großer Überzeugung. Der Rest — wieder eher Hochschulabsolventen — verneinen diese Frage.

Was sich also aus dieser Studie unschwer ablesen läßt, ist folgendes: Sprichwörter erfreuen sich nach wie vor großer Bekanntheit und werden nicht selten aktiv gebraucht. Der Verwendung von Sprichwörtern stehen — mit Ausnahme der Hochschulabsolventen — die Befragten eher positiv als negativ gegenüber. Insbesondere glauben sie an den Erfahrungsschatz in Sprichwörtern und eine erleichterte Situationsbewältigung mit Hilfe von Sprichwörtern.

Eine der häufigsten stereotypischen Erscheinungen beim Sprichwort ist die Reduktion des lexikalischen Paradigmas und in Folge auch eine besondere syntagmatische Festigkeit. Dies ist schon daran zu erkennen, daß angedeutete Sprichwörter leicht vom Hörer/Leser ergänzt werden können. Sprichwörter sind häufig durch gleichbleibende Satzmuster, z.B. zweigliedrige Aussagesätze gestaltet (*Der Mensch denkt, Gott lenkt, Er tut gut, alles gut*). Beliebte sind komplementäre Gegenüberstellungen, v.a.

- |                      |   |
|----------------------|---|
| wie - so:            | Wie du mir, so ich dir.<br>Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus.<br>Wie man sich bettet, so liegt man.<br>Wie gewonnen, so zerronnen.<br>Wie der Vater, so der Sohn.<br>Wie der Herr, so's Gscherr. |
| besser/lieber - als: | Besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach.<br>Lieber rot als tot.<br>Lieber vom Essen einen dicken Bauch als vom Arbeiten einen krummen Rücken.<br>Lieber arm dran als Arm ab.                        |

Bei der zweiten Gruppe handelt es sich v.a. um aktuelle Neubildungen, die auf bekannte Satzmuster (*Lieber den Spatz...*) zurückgreifen und also syntaktisch stereotyp sind. Doch auch bei den Sprichwörtern der ersten Gruppe ist vorstellbar, daß einst ein syntaktischer Prototyp z

<sup>374</sup>Tekinay (1984:195) nennt weitere Gegenüberstellungen wie "kein-ohne", "erst-dann" und "je-desto". Da aus dem Bereich aktueller Sprichwörter mit diesen Elementen nur wenige Beispiele zu nennen sind, werden sie nicht weiter aufgeführt.

Nachahmung einlud. Damit könnte man auch wiederholt anzutreffende Satzmuster regulärer Sprichwörter als syntaktische Stereotypen auffassen.

Dasselbe gilt für den ebenfalls häufig vorkommenden Relativsatz:

- Wer - (der): *Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.*  
*Wer wagt, gewinnt.*  
*Wer den Schaden hat, braucht für den Spott nicht zu sorgen.*  
*Wer sein Auto liebt, der schiebt.*  
*Wer zuletzt lacht, lacht am besten.*
- Was - (das): *Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu.*  
*Was der Bauer nicht kennt, frißt er nicht.*  
*Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß.*  
*Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.*  
*Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.*

Nur in wenigen Fällen sind Sprichwörter auch morphosemantisch stereotyp. Häufig handelt es sich um die Bevorzugung der generischen vor der entsprechenden Pluralform:

*Am Abend wird (werden) der Faule (die Faulen) fleißig.*  
*Ein blindes Huhn (blinde Hühner) findet (finden) auch mal ein Korn.*

*Der Faule* bzw. *Ein blindes Huhn* werden im Vergleich zu *die/alle Faulen* bzw. *blinde Hühner* prototypisch verwendet, das heißt, es handelt sich hier um prototypische Sprichwortvarianten neben anderen, weniger typischen Möglichkeiten.

Neben diesen lexikalischen, syntaktischen und morphosemantischen Stereotypisierungen springt v.a. die inhaltliche Stereotypie der meisten Sprichwörter ins Auge. Ähnlich wie soziale Stereotypen greifen sie nur einen Teil der Wirklichkeit heraus, um diesen dann für absolut zu setzen. Sprichwörter erheben also Anspruch auf Allgemeingültigkeit ihrer Aussage. Die generelle Behauptung, daß z.B. *noch nie ein Meister vom Himmel gefallen* sei, läßt sich durch viele Beispiele genialer Persönlichkeiten der Menschheitsgeschichte widerlegen. Und *Morgenstund hat nicht für jeden und immer Gold im Mund*. Ebenso müssen *aller guten Dinge*

nicht immer *drei* sein, und manches *blinde Huhn* findet eben nie *ein Korn*. Die Generalisierung der Aussage läßt sich wie bei sozialen Stereotypen auch ausdrucksseitig festmachen:

- a) an Quantoren, die in bezug auf eine Kategorie eine Gesamtheit ausdrücken wie "alle, jeder, kein, nichts" sowie an den relativisierenden gebrauchten Pronomen "Wer" und "was":

(*Aller guten Dinge sind drei, Jeder muß mal klein anfangen, Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen, Es wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird, Wer zuletzt lacht, (der) lacht am besten*) *Was der Bauer nicht kennt, (das) frißt er nicht.*

Dazu gehört auch der generische Artikel, dessen Bezugswort für eine ganze Klasse steht (*Was der Bauer nicht kennt, frißt er nicht*) : wie der unbestimmte Artikel, der durch oben genannte Quantoren ersetzbar ist (*Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn*).

- b) an der Gleichsetzung wertender Charakteristika mit dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein bestimmter Verhaltensweisen (*Der Klügere gibt nach, Am Abend wird der Faule fleißig, Ehrlich währt am längsten*).
- c) am generischen Indefinitpronomen *man* (*Man soll das Eisen schmieden, solange es heiß ist*).
- d) am generischen Personalpronomen *du* (*Was du nicht willst, das mach dir zu, das füg auch keinem anderen zu*).
- e) am generellen Präsens, das dazu gebraucht wird, allgemeingültige Sachverhalte auszudrücken (*Der Apfel fällt (\*fiel) nicht weit vom Stamm*).
- f) an Temporaladverbien, die eine Wiederholung bezeichnen und die für absolut setzen wie *immer wenn, jedesmal, abends* (*Immer (jedesmal), wenn du glaubst, es geht nicht mehr, kommt von irgendwo ein Lichtlein her, Abends wird der Faule fleißig*).

Der inhaltliche Absolutheitsanspruch vieler Sprichwörter wird zwar häufig durch expliziten Bezug auf eine gegebene Norm unterstützt (*Man soll die*

*Tag nicht vor dem Abend loben, Spare in der Zeit, so hast du in der Not*), doch auch immer wieder durch entsprechende gegenläufige Sprichwörter in Frage gestellt: *Eile mit Weile* versus *Müßiggang ist aller Laster Anfang*, *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen* versus *Wer rastet, der rostet, Schadenfreude ist die schönste Freude* versus *Wer zuletzt lacht, lacht am besten, Übung macht den Meister* versus *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr*.

Einige Sprichwörter, die allerdings kaum mehr verwendet werden<sup>375</sup>, weisen stark gruppentypisierende Merkmale auf. Besonders auffällig sind dabei Stereotypen von Schwiegermüttern, Stiefmüttern, Stieftöchtern und Schwiegertöchtern sowie Rollenklischees von Müttern, Hausfrauen und Ehefrauen. Dabei erscheint das Bild der Frau regelmäßig in negativem Licht<sup>376</sup>:

*Ein Mann ein Wort, eine Frau ein Wörterbuch.*

*Weiberlist, nichts drüber ist.*

*Frauen und Pferde sind nie ohne Fehler.*

*In der Küche zeigt sich das Talent der Frau.*

*Wer am Weib den Bengel spart, ist kein Mann von rechter Art.*

*Will ein Mädchen achtbar sein, muß es sich der Arbeit freun.*

*Auf der Mutter Schoß werden die Kinder groß.*

*Aus Knaben werden Leute, aus Mädchen werden Bräute.*

*Müßige Mädchen spinnen schlimme Fädchen.*

Das Bild des Mannes im Sprichwort orientiert sich dagegen an Leitvorstellungen wie "Männlichkeit" (*Wer sein Weib regieren kann, ist fürwahr ein ganzer Mann*, Standhaftigkeit (*Ein Mann, ein Wort*) und anderen als positiv empfundenen Eigenschaften.

Spruchwörter stehen daher geschlechtsspezifischen Stereotypen nicht nur nahe, sondern zementieren diese zu einem "Allgemeinwissen", auf das jederzeit und sogar mit einer gewissen autoritativen Absicherung, gleichsam einem Augenzwinkern, zurückgegriffen werden kann.

Auffällig ist die Einprägsamkeit vieler solcher Sprichwörter, die insbesondere durch Reim und Rhythmus nachhaltig unterstützt wird.

<sup>375</sup>Die Bilder solcher Sprichwörter leben heute in Leitbildern der Konsumwerbung, in Anekdoten und Witzen fort, vgl. Daniels (1985b), S.24.

<sup>376</sup>Vgl. Daniels (1985b), S.18ff und Hufeisen (1993), S.154.

Ähnlich wie Sprichwörter machen auch viele Bauern- oder Kalenderregeln stereotype Aussagen. Bauernregeln entstammen teils meteorologischen Erfahrungen, teils aber auch dem Aberglauben<sup>377</sup>. Der Grad inhaltlicher Stereotypisierung kann daher sehr stark divergieren:

*Steigt der Laubfrosch auf die Leiter, wird das Wetter wieder heiter.*

*Auf einen heißen Sommer folgt ein kalter Winter.*

Bisweilen haben Bauernregeln tautologischen<sup>378</sup> Charakter und weisen daher auch keine inhaltsseitige Stereotypie auf:

*Kräht der Gockel auf dem Mist, ändert sich's Wetter, oder bleibt, wie es ist.*

Stereotyp ist jedoch in diesem Fall die syntaktische Wahl, da in Bauernregeln der konditionale Nebensatz bevorzugter am Anfang als am Schluss steht. Diese Stereotypie ist rein ausdrucksseitiger Art, läßt sich also nicht durch eine spezifische außersprachliche Wahrnehmung begründen.

### 2.9.3.2 Gemeinplätze

*Was sein muß, muß sein.*

*Wir sind alle nur Menschen.*

*Was man hat, das hat man.*

Von den Sprichwörtern wird gelegentlich die Klasse der "Gemeinplätze" abgegrenzt, die formal vergleichsweise weniger stark (durch Reim, Alliterationen, Rhythmus etc.) geprägt sind. Häufig wird angeführt, daß sich bei Gemeinplätzen um allgemein bekannte und unbestrittene, daher nichtssagende<sup>379</sup> und truistische, also Selbstverständliches verkündete Aussagen handelt. Dies mag insofern stimmen, als man mit Gemeinplätzen häufig gar keine inhaltlichen Aussagen treffen, sondern nur den sozialen Kontakt aufrechterhalten will. Gemeinplätze dienen auch dazu, kritische Situationen durch die Berufung auf allgemein gültige Tatsachen

<sup>377</sup>Vgl. Wilpert<sup>6</sup>(1979), S.76.

<sup>378</sup>Bezüglich des Begriffs "Tautologie" folge ich der Auffassung der "formalen Logik", die darunter komplexe sprachliche Ausdrücke versteht, die aufgrund ihrer logischen Form immer wahr sind, vgl. Bußmann (1983), S.531.

<sup>379</sup>Vgl. Wilpert<sup>6</sup>(1979), S.303.

problemloser bewältigen zu können, da der Sprecher auf keine eigene Stellungnahme verwiesen ist. Aufgrund ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit werden sie auch kaum zum Gegenstand inhaltlicher Auseinandersetzung, zumindest haben sie keinen sprachlichen Gegenpol wie manche Sprichwörter.

Daß aber auch Gemeinplätze stereotype Aussagen machen, wird sichtbar, wenn sie in Situationen geäußert werden, in denen sie im Grunde nicht mehr vertretbar sind. Vergleichen wir dazu folgende Beispiele:

**Beispiel 1:** Ein Lehrer berechnet bei der Korrektur von Probearbeiten versehentlich einen Fehler, worauf die Eltern der Schulkinder dem Lehrer fehlende Fairneß vorwerfen. Als der Lehrer mit Kollegen darüber spricht, wird er nicht nur getröstet, sondern auch gegen den Unbill der Welt verteidigt: *Wir sind alle nur Menschen*. Die Kollegen hätten auch sagen können *Jedem unterläuft mal ein Fehler. Vor Fehlern ist man nie sicher* oder *Das kann jedem mal passieren*. Wer könnte bei solchen Ansichten von Wirklichkeitsreduktion sprechen? Die Realität lehrt uns ja täglich, daß man vor Fehlern dieser Art nicht sicher ist. In Anbetracht der Situation ist also nicht von inhaltlicher Stereotypie auszugehen.

**Beispiel 2:** Ein Kind beichtet seinen Eltern, es habe die Lehrerin betreffs eines Diebstahls belogen. In Konsequenz sei ein anderes Kind an seiner Stelle zur Verantwortung gezogen worden, welches mit dem Vergehen nichts zu tun hatte. Die Eltern trösten das Kind mit *Wir sind alle nur Menschen*, weisen es jedoch nicht auf eine Wiedergutmachung hin. Sie fügen ihrer Äußerung also kein *aber* hinzu, das den Inhalt des Gesagten relativieren müßte im Sinne von *aber das ist ein Vergehen, das zu weit geht*. Damit wird Lügen auch in ethisch nicht mehr zu verantwortender Weise als "menschlich" und quasi unumgänglich dargestellt. Davon kann aber nicht die Rede sein, denn viele Menschen würden in der geschilderten Situation zu ihrer Tat stehen.

Viele Gemeinplätze sind durch ein syntaktisch gleichbleibendes Schema markiert, mit dem eine als wesentlich empfundene Ansicht verstärkt wird:

*Was sein muß, muß sein.*  
*Was nicht geht, geht nicht.*  
*Was zuviel ist, ist zuviel.*

Da das syntaktische Schema mit einer spezifischen Bedeutung einhergehen kann man hier nicht von syntaktischer Stereotypie ausgehen, d.h. andere syntaktische Muster würden die intendierte Semantik nicht äquivalent ersetzen<sup>380</sup>. Doch dient gerade das syntaktische Schema, um die Allmeingültigkeit der Aussagen zu verstärken. Diese proklamierte Gültigkeit ist jedoch nicht immer zu rechtfertigen:

**Beispiel 3:** Eine 18-Jährige hat nach Ansicht der Eltern das heiratsfähige Alter erreicht. Den Wunsch der Tochter, unabhängig zu bleiben, teilen die Eltern mit dem Hinweis auf die dörflichen Verhältnisse entgegen: *„Was sein muß, muß sein. Alle heiraten in diesem Alter.“* Diese Antwort suggeriert die Unveränderlichkeit und Unveränderbarkeit bestehender Verhältnisse und erklärt Alternativen für nicht existent. *Was sein muß, muß eben nicht unbedingt sein* könnte man dieser Haltung entgegenzusetzen, da es wenig gibt, was *sein muß*.

Das reihenbildende Grundschemata vieler Gemeinplätze ist auch ein hervorragendes Hilfsmittel zur Verbalisierung und Stabilisierung von Geschlechter- und Nationalstereotypen: *Frau ist Frau, Mann ist Mann, und Italiener sind eben Italiener*. Eine weitergehende Generalisierung ist nicht mehr denkbar, Menschen, Nationen, Gruppen oder auch Dinge (*Fisch ist Fisch, Fleisch ist Fleisch*) werden auf die ihnen zugedachte Rolle fixiert und diese in der Sprache zementiert. Der Sprecher beruft sich gleichsam auf eine göttliche, naturgegebene Ordnung, die unumstößlich ist und ist daher jeder Verantwortung bezüglich seines (sprachlichen) Handelns enthebt.

### 2.9.3.3 Phraseologische Ganzheiten

*an jmd. einen Narren gefressen haben*  
*jmdm. einen Bären aufbinden*  
*etwas auf die lange Bank schieben*  
*jmdm. den Kopf waschen*  
*jmdm. auf die Füße treten*

Nach Burger handelt es sich bei phraseologischen Ganzheiten um unum-

<sup>380</sup>Die Variante *Es ist zuviel, was zuviel ist* büßt m.E. bereits an der ursprünglichen Semantik ein.

tivierte und metaphorisch motivierte Phrasen.

Die Bildmotive solcher Redewendungen liegen meist in Erscheinungen des täglichen Lebens, z.B. Küche und Haushalt, Kleidung und menschlicher Körper, Tierbezeichnungen und Technik. Auch Wendungen der Sachgruppe "ritterlicher Kampf und Waffen der Feudalzeit" sind noch vielfach lebendig<sup>381</sup>.

In vielen Fällen wie *etwas auf die hohe Kante legen* waren es tatsächliche Vorgänge bzw. Handlungen, die als Bildmotiv dienten. Da gab es eben die sogenannte "hohe Kante", auf der das Geld aufbewahrt wurde. Daß dieser sprachliche Ausdruck dann beibehalten wurde, als es längst keine *hohen Kanten*, sondern Sparsbüchsen, Postsparsbücher etc. gab, kann nicht als Stereotypisierung bezeichnet werden. Eine metaphorische Auswahl war und ist ja im Grunde nicht vorhanden. Auch die Übertragung von Bezeichnungen als Metapher auf andere Wirklichkeitsbereiche (*etwas auf die lange Bank schieben*) ist keine Stereotypisierung. Theoretisch könnte man sich zwar vorstellen, daß der Inhalt der Phrase auch mit anderen, eigenen Worten (also nicht durch das Lexem *aufschieben*) formuliert werden könnte, doch hätten solche Lösungen unnatürlichen, zwanghaften Charakter. Im Vergleich zu anderen, inhaltlich äquivalenten Phrasen sind auch keine prototypischen Effekte feststellbar. *Etwas lange vor sich herschieben* kommt sicherlich genauso häufig vor wie *etwas auf die lange Bank schieben*.

Doch wie steht es mit Bildmotiven, die nicht gleichermaßen auf reale Handlungen rückführbar sind wie z.B. *Bäume ausreißen können*? Alternative Bilder und damit lexikalische Varianten sind hier durchaus denkbar und wirken keineswegs erzwungen:

*Ich könnte Bäume ausreißen.*

*Ich könnte es mit einem Stier aufnehmen.*

*Ich könnte zehn Saltos auf einmal machen.*

*Ich könnte ein Haus auf Händen tragen.*

Neben diesen Varianten ist *Bäume ausreißen können* jedoch sicher die üblichste und somit prototypisch. Prototypisch ist die metaphorische Wahl und damit verbunden natürlich die lexikalische Gestaltung. Diese Art von Stereotypie ist sozusagen das logische Sprachmaterial zu einer fiktiven Vorstellung.

<sup>381</sup>Vgl. Fleischer (1982), S.186ff.

Lexikalische Varianten finden sich auch in folgenden Beispielen, wobei allerdings bis auf das erste Beispiel schwer zu entscheiden ist, welche der Varianten jeweils die prototypische ist bzw. ob Stereotypie überhaupt vorliegt:

*Jmdm. geht ein Licht/ein(ganzer) Kronleuchter auf.  
Unter die Räder kommen/geraten.  
Jmdm. auf die Nerven fallen/gehen.*

Manche phraseologische Ganzheiten sind auch morphosemantisch stereotyp. Anstelle des prototypischen *auf dem Herzen haben* kann auch *an dem Herz haben* stehen, und anstelle von *seine Hände im Spiel haben* steht auch *seine Hand im Spiel haben*. Doch welche der beiden Phrasen ist gerade im letzten Beispiel die prototypische? Interessanter ist sich der erste Fall, da hier die prototypische Variante ein morphologisches Paradigma (*Herzen*) zu erhalten verspricht, welches in freier Verwendung allmählich der Variante mit unmarkiertem Kasus (*Herz*) weicht<sup>382</sup>. Das selbe Phänomen finden wir z.B. auch bei *aus dem Staube/Staub machen*.

Auch in semantischer Hinsicht kommt es zu prototypischen Effekten. Idiome lassen sowohl eine wörtliche als auch eine übertragene Bedeutung zu. *Jemandem den Kopf waschen* kann heißen, daß jemandem der Kopf geschamponiert wird oder daß jemandem kräftig die Meinung gesagt wird. Die Sprachgemeinschaft bevorzugt die übertragene Bedeutung. Da der sprachliche Ausdruck durch diese stark markiert ist, sucht man meist die wörtliche Bedeutung mit anderen Worten auszudrücken. Um zu verhindern, daß der Ausdruck möglicherweise absichtlich des komischen Effektes willen in der übertragenen Bedeutung "verstanden" wird, wählt man z.B. statt *Ich habe einen Vogel* lieber eine andere Formulierung wie *Ich habe mir einen Vogel zugelegt*. Allerdings wird diese Sprachspielerei sich häufiger in die andere Richtung vollzogen, d.h. die übertragene Bedeutung wird absichtlich wörtlich "verstanden"<sup>383</sup>.

<sup>382</sup>Vgl. Eisenberg<sup>2</sup>(1989), S.151, wonach im Singular die Markierung des Dativs und des Akkusativs im Schwinden begriffen ist.

<sup>383</sup>Das Wörtlichnehmen von Redensarten ist nach Pape (1985:4) in der deutschen Literatur ab dem 16. Jahrhundert, der Blütezeit der Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten, zunehmend belegt. Ein bekanntes Beispiel ist Eulenspiegel, der handwerkliche Fachidiome wörtlich nimmt und sich dessen bewußt ist. Diese indirekte Lüge des klugen Narren ist ein moralisches Vergehen, da sie die kommunikativen Spielregeln und damit das Kooperationsprinzip mißachtet. Gleichzeitig gelingt es dem Autor mit diese

Phraseologische Ganzheiten sind, im Gegensatz zu Sprichwörtern und Gemeinplätzen, syntaktisch gebunden. Manche von ihnen sind aus Sprichwörtern abgeleitet, so z.B. die Redewendung "*den Teufel an die Wand malen*", die vermutlich aus dem Sprichwort "*Man darf den teuffel nit über die thür malen, er kompt von selb in hauss*" hervorgegangen ist<sup>384</sup>. Die Phrase *Mal den Teufel nicht an die Wand* enthält also versteckt auch ein Aussagestereotyp, das bei entsprechender gedanklicher Weiterführung (z.B. ... *sonst kommt er*) sichtbar werden würde. Auch Geschlechterstereotypen können in phraseologischen Ganzheiten fortleben. Koller<sup>385</sup> zeigt am Beispiel der Redewendung *die Hosen anhaben*, daß solche Phrasen im Verwendungskontext durchaus auch wertenden Charakter haben können, etwa wenn das Hosentragen als eine der Frauenrolle widersprechende Verhaltensweise interpretiert wird. In der primären Bedeutungsverwendung — so Koller — werde die Phrase dazu gebraucht, auf eine negative, frauenuntypische Verhaltensweise hinzuweisen und gleichzeitig eine handlungsweisende Norm zu setzen. Die feste Struktur solcher "Weisheiten" kommt ihrer Verbreitung und Langlebigkeit und damit auch dem Erhalt der in ihnen ausgedrückten wertbesetzten Normen entgegen.

#### 2.9.3.4 Phraseologische Vergleiche

*stumm wie ein Fisch*  
*krächzen wie ein Rabe*  
*treu wie ein Hund*  
*fleißig wie die Ameisen*  
*sterben wie die Fliegen*  
*dastehen wie ein begossener Pudel*  
*lügen wie gedruckt*

Phraseologische Vergleiche dienen dazu, einen Vorgang, eine Eigenschaft oder einen Zustand durch einen konventionalisierten Vergleich zu veranschaulichen<sup>386</sup>.

Kunstgriff, herkömmliche Sprachverwendung aufzubrechen und Komik zu erzeugen.

<sup>384</sup>Vgl. Mieder, (1978), S.32.

<sup>385</sup>Koller (1985), S.31.

<sup>386</sup>Nicht jeder metaphorische Vergleich fällt unter die Rubrik "phraseologischer Vergleich", z.B. das bei Levinson (<sup>2</sup>1994:153) angeführte Beispiel *Universitäten sind Komposthaufen*. Um wirklich von einem phraseologischen Vergleich sprechen zu können, muß die Vergleichsgröße konventionalisiert, also lexikalisch gefestigt sein. Dasselbe gilt auch für viele nicht-metaphorische Vergleiche wie *Enzyklopädien sind wie Wörterbücher*, die

Ob metaphorische Festigkeit vorliegt, hängt davon ab, ob das *tertium comparationis* der üblichen Bedeutung entspricht wie z.B. bei *saufen wie ein Loch*. Die Beispiele *frieren wie ein Zauberer* oder *lügen wie gedrungen* dagegen sind nur noch aufgrund der gleichbleibenden Bedeutung von *frieren* bzw. *lügen* halbwegs verständlich. In diesen Fällen ist die Festigkeit semantisch bedingt.

In der kontrastiven Linguistik sind phraseologische Vergleiche aufschlußreich, weil sie Übereinstimmungen und Divergenzen in den Symbolisierungen der Kulturen erkennen lassen. Außerdem ist es für das Gelingen der Kommunikation notwendig, daß die beteiligten Partner über Kenntnisse verfügen, die es erlauben, die im Vergleich enthaltene Metaphorisierung nachzuvollziehen<sup>387</sup>.

Phraseologische Vergleiche werden von Häusermann<sup>388</sup> zu den Modellbildungen<sup>389</sup> gezählt. Eine Abgrenzung — wie von Burger vorgeschlagen — erscheint mir jedoch sinnvoll, da Vergleiche nicht notwendig syntaktisch fest sein müssen. Es handelt sich vielmehr um eine bedeutungsmäßige Festigkeit, die aus einer Metapher resultiert und hinsichtlich erwähnter Eigenschaften zu Sätzen führen kann wie

*Sie ist wirklich ein Fuchs*

*Sie ist eine Schlange*

*Sie hat Adleraugen*

ad hoc gebildet werden. Levinson (1994:156) unterscheidet im übrigen solche Vergleiche, die empirisch verifizierbar sind, von sog. "similes", die nur über abstrakte Attribute verbunden, empirisch nicht verifizierbar sind (z.B. *Enzyklopädien sind wie Goldminen*). Zwischen "similes" und Vergleichen soll aber an dieser Stelle nicht weiter unterschieden werden.

<sup>387</sup>Vgl. dazu auch Schippan (1994), S.86. Bezüglich möglicher Verstehensstrategien bei metaphorischen Vergleichen bzw. Metaphern allgemein vgl. Levinson (1994:149f). Innerhalb semantischer Theorien wird hier das Verstehen auf den Vergleich bzw. die Ähnlichkeit von Merkmalen unterschiedlicher Gegenstände und letztlich auf die allgemeine Fähigkeit der Analogiebildung zurückgeführt. Pragmatische Ansätze dagegen versuchen zu erklären, warum wir Metaphern überhaupt als solche erkennen: Würde man eine Metapher wörtlich verstehen wollen, so müßte man davon ausgehen, daß der Sprecher das Kooperationspostulat im Grice'schen Sinne verletzt habe. Da dies nicht ohne weiteres angenommen werden kann, sucht man nach einer "anderen" Bedeutung.

<sup>388</sup>Häusermann (1977), S.33.

<sup>389</sup>Vgl. Punkt 2.9.3.6

Ebenso können phraseologische Vergleiche in Zusammensetzungen verpackt sein wie bei *schneeweiß* oder *eiskalt*.

Inwiefern kann man aber nun bei solchen Vergleichen von "stereotypen Vergleichen"<sup>390</sup> sprechen? Vollzieht Sprache z.B. bei *schneeweiß* oder *eiskalt* nicht linear nach, wie die Realität wirklich beschaffen ist? Und wie ist dann mit Phrasen wie *Tapfer wie ein Indianer* oder *treu wie ein Hund* zu verfahren?

Daß phraseologische Vergleiche an unterschiedliche Stereotypisierungsformen gebunden sind, sollen folgende Beispiele zeigen:

a) *flink wie ein Wiesel*:

Zweifellos sind Wiesel flinke Tiere. In der Aussage *alle Wiesel sind flink* steckt also keine Wirklichkeitsreduktion, wenn wir von sehr jungen oder sehr alten Tieren absehen. Inhaltliche Stereotypie liegt also nicht vor. Allerdings könnte man sich anstelle des Wiesels auch andere flinke Tiere vorstellen, z.B. eine Katze oder ein Eichhörnchen. Tatsächlich ist auch der Vergleich *leichtfüßig/behend wie eine Katze* durchaus üblich. Die lexikalische Auswahl *Wiesel* ist also nicht zwingend und die Phrase damit in lexikalischer Hinsicht stereotypisiert. Die sprachliche Stereotypie ist dabei die logische Folge der außersprachlichen Wirklichkeitsreduktion.

b) *stark wie ein Bär*:

In der Vergangenheit dürfte der Bär eines der stärksten einheimischen Tiere gewesen sein. Auch hier liegt keine inhaltliche Stereotypie vor. Doch könnte man sich auch andere Vergleichstiere vorstellen, die in der Sprachwirklichkeit aber weniger häufig vorkommen:

*stark wie ein Löwe*

*stark wie ein Stier*

Die prototypische lexikalische Variante ist *Bär*, was auch durch das Adjektiv *bärenstark* bestätigt wird.

Bisweilen gehen lexikalische Stereotypisierungen mit inhaltlicher Stereotypie einher, d.h. die jeweilige Vergleichsgröße selbst wird stereotypisiert:

<sup>390</sup>Schmidt-Hidding (1978) beispielsweise spricht durchgehend von "stereotypen Vergleichen".

- a) *mutig wie ein Löwe, fleißig wie die Ameisen, stolz wie ein Schwanz, eitel wie ein Pfau, falsch wie eine Katze:*

Mit diesen Phrasen werden menschliche Kategorien auf das Tierreich übertragen. Die Stereotypie liegt in der Generalisierung und Abstraktion von Verstehensmustern, so daß z.B. dem Schwan aufgrund seiner Körperhaltung ein *stolzer* Charakter unterstellt wird oder dem Balzverhalten des Pfaus mit *Eitelkeit* gleichgesetzt wird. Wer solche Phrasen verwendet, muß aber die in ihnen enthaltenen Stereotypen nicht teilen.

- b) *tapfer wie ein Indianer/echter Mann, treu wie ein Hund:*

Ich nehme an, daß es auch Indianer gab (im Vergleich ist nicht die gegenwärtige Generation gemeint), die dem Ideal der Tapferkeit nicht entsprachen. Dasselbe gilt natürlich auch für Männer. Nur: hier ist die Rede von "echten" Männern. Der Vergleich bedient sich also eines bereits bestehenden Stereotyps, was als "echter" Mann zu gelten hat und gibt für diesen ein Beispiel: ein echter Mann ist tapfer. Auch die Behauptung, Hunde seien treu, läßt sich durch viele Gegenbeispiele widerlegen und ist somit inhaltlich stereotyp.

### 2.9.3.5 Feste Phrasen

*Da liegt der Hase im Pfeffer!  
Das geht auf keine Kuhhaut!  
Schwamm drüber!  
Nun mach aber mal nen Punkt!  
Wir sprechen uns noch!  
Da lachen ja die Hühner!*

Feste Phrasen — Fleischer spricht von "Kommunikativen Formeln" seien hier<sup>391</sup> verstanden als syntaktisch eigenständige phraseologische Einheiten, wobei der textlinguistische Anschluß an den Kontext oft durch Pronomina oder sonstige verweisende Elemente gewährleistet ist. Sie sind feststehende Ausrufe oder Bemerkungen, die in bestimmten Situationen gebrauchsfertig zur Verfügung stehen.

<sup>391</sup>Vgl. dagegen Häusermann (1977), S.40ff, der auch Formeln wie z.B. *jmdm. geht Licht auf* zu den festen Phrasen zählt, wodurch die Abgrenzung zu den "Phraseologischen Ganzheiten" nicht mehr gegeben ist.

Häufig kommt die Phrasenstruktur auch in reduzierter Form vor:

*Nicht daß ich wüßte!  
Daß ich nicht lache!  
Wenn ich fragen darf...  
Und wie!*

Häufig sind feste Phrasen syntaktisch fest, wodurch sie den Charakter von Modellbildungen<sup>392</sup> erhalten:

*Wenn ich (mal) fragen/einwenden/stören ... darf  
Ist ja wirklich toll/irre/un glaublich ...!*

Feste Phrasen erfüllen unterschiedliche kommunikative Aufgaben. Fleischer unterscheidet hier zwischen Höflichkeitsformeln (*Guten Tag!*), Kommentarformeln (*Ist ja toll!*), Schelt- und Fluchformeln (*Donnerwetter nochmal!*) und Stimulierungsformeln (*Na, wird's bald!*).

Wie bereits angemerkt, werden solche Formeln häufig als stereotype Grußformeln, stereotype Tischformeln etc. bezeichnet. Doch worin besteht die Stereotypie solcher Formeln? Betrachten wir einmal die Grußformel *Guten Tag*. Eine lexikalische Alternative sieht die Sprache nicht vor, wenn man von der süddeutschen Variante *Grüß Gott* und rhetorischen Fragen, wie sie häufig auf dem Land vorzufinden sind (*Na, auch schon so früh unterwegs?*), absieht. Sowohl das *Guten Tag* als auch die rhetorische Frage sind an ihrem Ort sinnvoll. So existiert letztere in überschaubaren Gemeinden gerade deshalb, um beim Gang durchs Dorf die stereotype Wiederholung der lexikalisierten Grußformel — und hier wäre stereotyp im negativen Sinn verstanden — zu vermeiden. Im anonymen Stadtbereich dagegen sind Begegnungen mit Bekannten weitaus seltener, so daß die Verwendung der Grußformel nicht als stereotyp empfunden wird<sup>393</sup>.

Lexikalische Substitutionen sind bei *Guten Tag!* nicht denkbar. Zwar gibt es auch die Formel *Schönen Tag!*, doch ist diese der Verabschiedung vorbehalten. Prototypische Effekte im Vergleich mit anderen Grußformeln sind nicht feststellbar, ebenso wenig Stereotypisierungsprozesse in morphosemantischer oder syntaktischer Hinsicht. Andere feste Phrasen

<sup>392</sup>Vgl. Punkt 2.9.3.6.

<sup>393</sup>Dies kommt z.B. häufig auch bei Gebirgswanderungen vor, wenn viele Ausflügler unterwegs sind. Die stete Wiederholung der Grußformel empfindet man schnell als stereotyp, so daß sie bald mit anderen Formen variiert wird, z.B. *Hallo! Servus! Ciao!*

sind zwar durch Alternativen ersetzbar (*Das geht auf keine Kuhhaut! Das ist ja nicht zu glauben! Das gibt's doch nicht etc.*), doch ist dabei keine Bevorzugung bestimmter Phrasen feststellbar.

### 2.9.3.6 Modellbildungen

*Schritt um Schritt/ Tag um Tag*  
*Ein Mann von Format/ Eine Frau von Welt*  
*Sicher ist sicher/ Tot ist tot*  
*Der Brief/Die Freundin kommt und kommt nicht*  
*Was für ein Pech/ Wetter!*  
*Inflation/Wetter hin, Inflation/Wetter her*  
*Ich und ein Redner?/ Du und ein Lehrer?*  
*Es ist zum Lachen/ Davonlaufen/ Weinen!*  
*Von Ort zu Ort/ Von Tag zu Tag*

Die Festigkeit von Modellbildungen — Fleischer<sup>394</sup> nennt sie Phraseoschemen — zeigt sich besonders in syntaktischer Hinsicht, wobei die lexikalische Besetzung der syntaktischen Positionen (mehr oder weniger) fest ist. Von sonstigen syntaktischen Mustern (z.B. Ralf geht in die Schule/die Kanzlei/das Haus etc.) unterscheiden sich Modellbildungen dadurch, daß sie mit einer spezifischen Bedeutung verbunden sind:

*erst zur Bank hin, dann zu mir her*  
*Wetter hin, Wetter her*

Im zweiten Beispiel weicht die Bedeutung von "(...) hin (...) her" deutlich von deren richtungsweisenden Funktion im ersten Beispiel ab. Statt dessen ist hier die Bedeutungskomponente "Irrelevanz" impliziert (*Egal wie das Wetter ist ...*).

In vielen Fällen können sich Modellbildungen bis hin zu festen Phrasen "versteinern". Auch hier ist die syntaktische Festigkeit eng mit einer spezifischen Semantik verbunden:

*Was du nicht sagst!*  
 (\*) *Was du nicht kennst!*  
 (\*) *Was du nicht siehst!*

<sup>394</sup>Fleischer (1982), S.135ff.

*(\*) Was du nicht weißt!*

Während der erste Satz als feste Phrase durchaus üblich ist, werden die anderen Beispiele bevorzugt mit der Erweiterung "alles" gebraucht:

*Was du nicht alles kennst!*

*Was du nicht alles siehst!*

*Was du nicht alles weißt!*

Inhaltliche Bedeutungsaspekte weichen hier emotionalen Komponenten wie Spott, Unglauben, Resignation, Begeisterung, Bewunderung, Verachtung etc.

Durch das syntaktisch gleichbleibende Grundschemata wird der Sprecher entlastet, da er nur noch die Leerstellen eines an eine spezielle Semantik gebundenen Grundgerüsts ausfüllen muß.

Doch liegt hier gleichzeitig auch Stereotypie vor? Ein erster Blick scheint dies zu bestätigen. Wird nicht aus einer Fülle syntaktischer Möglichkeiten jeweils eine einzige selektiert, um dann bevorzugt verwendet zu werden? Die Suche nach entsprechenden syntaktischen Alternativen bleibt jedoch unbefriedigend. Im Grund stoßen wir immer nur wieder auf andere Modellbildungen mit ähnlicher semantischer Komponente, welche aber im Sprachgebrauch ebenso häufig anzutreffen sind:

*Der Brief kommt und kommt nicht!*

*Der Brief kommt einfach nicht!*

*Der Brief will einfach nicht kommen!*

Offensichtlich kann die den Modellbildungen eigene Semantik kaum durch individuelle syntaktische Konstruktion wiedergegeben werden. Modellbildungen sind also konstrosemantische Schemata, aber keine syntaktischen oder konstrosemantischen Stereotypen.

#### 2.9.3.7 Streckformen des Verbs

*Anordnungen treffen*  
*die Flucht ergreifen*  
*ein Geständnis ablegen*  
*Respekt zollen*

Kriterien von Streckformen (Funktionsverbgefügen) im engeren Sinne wie hier dargestellt — lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- Es gibt ein einfaches Verb, das als Synonym der Kette gelten kann (anordnen, flüchten, gestehen, respektieren, verdächtigen).
- Dieses Verb gehört zur gleichen Wurzel wie das Substantiv der Streckform.
- Das Substantiv der Verbindung ist ein Verbalabstraktum, das auch in freier Verwendung vorkommt (Anordnung, Flucht, Geständnis, Respekt, ...).

Der syntaktischen Struktur nach lassen sich zwei Gruppen unterscheiden:

- a) (Artikel) Substantiv im Akkusativ — Verb (Lob zollen)
- b) Präpositionalphrase — Verb (zur Durchführung gelangen)

Damit läßt sich die Festigkeit von Streckformen, ähnlich wie bei Nennbildung, in erster Linie strukturell belegen. Doch gilt auch hier, es handelt sich zwar um ein ökonomisches sprachliches Schema, nicht jedoch um ein Stereotyp, es sei denn, die Konstruktion wird — wie in der Amtssprache — übermäßig häufig gebraucht. Die Semantik des "Gewählten", die den syntaktischen Strukturen anhaftet, ist nicht durch andere syntaktische Strukturen ersetzbar, es sei denn, man wollte Sprache neu schaffen.

Auch lexikalisch bieten sich keine Alternativen an, obwohl dies der Vergleich mit anderen Sprachen nahelegen scheint. So wird z.B. das deutsche *jemandem Respekt zollen* im Türkischen durch *gegen jemanden Respekt nähren* (birisine karşı hürmet beslemek)<sup>395</sup> wiedergegeben. Im Deutschen selbst aber ist diese Alternative nicht vorgesehen. Der Versuch, sich einer anderssprachigen Vorlage zu bedienen, hinkt also deutlich, solange die jeweiligen Alternativen nicht auch in der eigenen Sprache vorkommen. Dann aber benötigt man die fremde Sprache zur Feststellung der Stereotypizität ohnehin nicht mehr.

<sup>395</sup>Die Parallele zwischen deutschen und türkischen Streckformen zeigt sich im Vergleich der zugrundeliegenden Verben, hier z.B. *hürmet etmek* (respektieren).

Werden Teile von Streckformen substituiert, so ändert sich auch die Semantik:

*Respekt zollen*  
*Respekt entgegenbringen*  
*Einfluß ausüben*  
*Einfluß haben*

Vergleicht man die jeweils gewähltere Form durch die weniger gewählte, so sind kaum prototypische Effekte auszumachen. *Eine Anregung bekommen* ist kaum prototypischer als *eine Anregung erhalten*<sup>396</sup>, *die Fähigkeit besitzen* ebenso gebräuchlich wie *die Fähigkeit haben* und *einen Auftrag erteilen* begegnet vielleicht nur unmerklich häufiger als *einen Auftrag geben*. Dasselbe gilt für die Substitution von *gelangen* durch *kommen* (*schnell zu Ansehen kommen/gelangen*).

#### 2.9.3.8 Zwillingformeln

*in Hülle und Fülle*  
*gang und gäbe*  
*Hab und Gut*  
*klipp und klar*  
*hegen und pflegen*  
*mit Ach und Krach*  
*mit Sack und Pack*  
*Feuer und Flamme sein*  
*Mund und Nase aufsperrn*

Von einer Zwillingformel — bei Fleischer<sup>397</sup> "phraseologische Wortpaare" — spricht man, wenn zwei verschiedene, jedoch häufig semantisch verwandte<sup>398</sup> Wörter der gleichen Wortart, die durch eine Konjunktion verbunden sind, in ihrer Reihenfolge (mehr oder weniger) festgelegt sind, wenn es sich also um eine irreversible Verbindung handelt.

Viele Zwillingformeln enthalten poetische Elemente wie Stabreim (*frank und frei*; *klipp und klar*), Assonanzen oder Reim (*Jahr und Tag*; *Lug und Trug*). Häufig verstärken sie die Bedeutung einer der Komponenten

<sup>396</sup>Vgl. Helbig/Buscha (1987), S.82ff.

<sup>397</sup>Fleischer (1982), S.111.

<sup>398</sup>Vgl. ebd. S.112.

(*hoffen und harren, klipp und klar*)<sup>399</sup>, vermögen aber auch sonst ein Sachverhalt in einprägsamer, kraftvoller, oft bildlicher Weise (*durch und dünn*) darzustellen. In manchen Fällen, insbesondere bei Wortverbindungen mit unikalen Elementen, ist diese Anschaulichkeit nicht gegeben (*gang und gäbe*).

Fleischer rechnet auch Verbindungen zweier identischer Wörter durch Konjunktion oder Präposition (z.B. *Schulter an Schulter*) zu den Zwillingsformeln. Diese Ausweitung ist jedoch ungünstig, weil dann die Abgrenzung zu den Modellbildungen nicht mehr gegeben ist.

Zwillingsformeln sind häufig, mit unterschiedlicher Ausprägung, semantisch und metaphorisch fest. Stereotypie ist jedoch nicht feststellbar, da die Sprache entsprechende Alternativen nicht vorsieht bzw. solche, was die Morphologie betrifft, nicht einmal möglich wären. Umformulierungen, z.B. *mit Scheck und Schoßhund* statt der regulären Phrase *Sack und Pack* sind zwar möglich, bleiben aber immer als Abwandlung des "eigentlichen" Ausdrucks bewußt. Im Gegensatz zu Ersatzlösungen für einfache Lexeme, z.B. *Unterstellfläche für Teller und Tassen, Kaffee und Kuchen* statt *Tisch* haben Abwandlungen von Zwillingsformeln durch ihrer Eigenschaft als Anspielungen zumindest größere Verbreitung erfahren. Daraus könnten sich prototypische Effekte ergeben.

### 2.9.3.9 Bevorzugte Analysen

Bei bevorzugten Analysen wird aus einer Anzahl möglicher Wortverbindungen zur Bezeichnung eines Sachverhalts oder Vorgangs konventionell eine bestimmte Kombination ausgewählt, die sich gleichsam als Norm verfestigt.

So ist von den folgenden Phrasen immer jeweils die erste Formulierung die üblichere:

*die Zähne putzen/bürsten*  
*die Fenster putzen/wischen*  
*Feuer machen/entfachen*

Der Vergleich mit anderen Sprachen kann dazu dienen, sich Besonderheiten der eigenen Sprache bewußt zu machen. Doch ist auch hier wieder Vorsicht geboten: Nicht alle Alternativen aus anderen Sprachen stellen

<sup>399</sup>Vgl. ebd.

auch sinnvolle Varianten für das Deutsche dar. So heißt es im Türkischen z.B. *Medizin trinken* (ilaç içmek) statt *Medizin einnehmen*. Die türkische Version ist jedoch auf das Deutsche nicht sinnvoll übertragbar (nicht jede Medizin besteht aus einer Flüssigkeit, die man "trinken" kann). Kollokative Stereotypie als Sonderfall lexikalischer Stereotypie liegt also auch bei bevorzugten Analysen nur dann vor, wenn im Deutschen weniger oft verwendete Alternativen vorhanden oder zumindest sinnvoll vorstellbar sind.

Da die lexikalische Auswahl nicht plausibel durch die Reduktion der außersprachlichen Wirklichkeit begründet werden kann, ist von einer rein ausdrucksseitigen Stereotypie auszugehen.

Häufig verfestigen sich solche Stereotypisierungen auch in der Wortbildung:

*der Kaminkehrer*  
 \**der Kaminfeger*  
*der Schornsteinfeger*  
 \**der Schornsteinkehrer*

Daneben stehen Wortverbindungen, die sozusagen die "natürlichen" Kontaktbeziehungen der Gegenstände und Zustände widerspiegeln und deren Festigkeit durch entsprechend stabile Beziehungen zwischen den Dingen bestimmt wird. Die Sprache richtet sich also nach den gesellschaftlichen Gepflogenheiten<sup>400</sup>:

*ein Glas Wasser*  
*eine Tasse Kaffee*

Die lexikalische oder genauer kollokative Stereotypie ist hier eine unmittelbare Folge stereotypischer Handlungsweisen. Es wäre unnatürlich, eine *Tasse Wasser* zu verlangen, wenn man doch genau weiß, daß Wasser üblicherweise in einem Glas gereicht wird. Die sprachliche Codierung vollzieht nur konsequent die Beschaffenheit der Wirklichkeit nach und ist sozusagen als "frame" zu verstehen.

Andere bevorzugte Analysen kommen eher durch eine egozentrische Welt-sicht zustande<sup>401</sup>:

<sup>400</sup>Vgl. ebd. S.66.

<sup>401</sup>Vgl. Wierzbicka (1985), S.204.

*eine Herde von Schafen (a flock of sheep)*  
 \**eine Meute von Schafen (a pack of sheep)*  
*eine Meute von Wölfen (a pack of wolves)*  
 \**eine Herde von Wölfen (a flock of wolves)*

Im ersten Beispiel (*eine Herde von Schafen*) ist die Alternative *eine Meute von Schafen* nicht sinnvoll und die Bevorzugung von *Herde* dem *Meute* gegenüber demnach keine Stereotypisierung. Anders im zweiten Beispiel: *Meute* könnte hier durchaus durch *Herde* ersetzt werden, mindestens wäre ein solcher Ersatz nicht absurd. In diesem Fall ist also emotionale Einstellung (Angst vor Wölfen) für die lexikalische Auswahl (*Meute*) verantwortlich.

#### 2.9.3.10 Eigennamen und Termini

*Das Rote Kreuz*  
*Das Schwarze Meer*  
*Die Berliner Straße*  
*Der spitze Winkel*  
*Der Schnelle Brüter*

Eigennamen und Termini kommen nicht nur in Form einzelner Lexeme sondern auch als Wortgruppen vor. Fleischer spricht hier von "onymen Wortgruppen"<sup>402</sup>. Eigennamen und Termini in phraseologischer Form sind gerade klassische Beispiele dafür, daß äußerliche Festigkeit nicht mit Stereotypie gleichgesetzt werden darf. Wie bereits angeführt wäre es unsinnig, arbiträre Bezeichnungen, insbesondere Eigennamen durch andere zu ersetzen. Eigennamen und wissenschaftliche Termini

<sup>402</sup>Häusermanns (1977:22,37) Abgrenzung wissenschaftlicher Termini zur Gruppe der genannten phraseologischen Verbindungen ist unklar. So zählt er Bezeichnungen wie *gelbes Fieber*, *französisches Bett*, *blinder Passagier*, *kalter Krieg* oder *das goldene Buch* zu den phraseologischen Verbindungen, andere wie *spitzer Winkel* dagegen zu den Terminen. Kriterium der phraseologischen Verbindung sei die "semantische Teilbarkeit", d.h. die semantische Komponente tritt immer in der erwarteten Bedeutung auf, das Adjektiv dagegen wird übertragen verwendet. Sollte "semantische Teilbarkeit" die Besonderheit phraseologischer Verbindungen sein, so lassen sich aber auch Termini finden, die über diese "Besonderheit" verfügen (*spitzer Winkel*). Ebenso gibt es phraseologische Verbindungen, wie Häusermann sie versteht, die Einzelobjekte identifizierend benennen (*das goldene Buch*). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle zwischen Eigennamen und Termini auf der einen und phraseologischen Verbindungen auf der anderen Seite nicht weiter unterschieden werden.

sind selbstverständlich keine Stereotypen<sup>403</sup>.

### 2.9.3.11 Nicht lexikalisierte Phrasen

Stereotypie zeigt sich nicht nur bei Phrasen, die Gegenstand der phraseologischen Forschung sind, sondern auch bei Wortverbindungen, die zwar nicht lexikalisiert sind, jedoch bevorzugt miteinander kombiniert werden.

#### 1. Moderne Pleonasmen

Kaehlbrandt (1994) weist auf die Vorliebe für Pleonasmen — er nennt sie Tautologien<sup>404</sup> — in der aktuellen Sprachverwendung hin:

*individueller Einzelservice, eminent wichtige Folgewirkungen, sektorieller Bereich, intuitive Eingebung, emotionale Betroffenheit, abgeschottetes Bollwerk u.a.*<sup>405</sup>

Der Grund dieser Wortkombinationen könnte derselbe sein, der schon früher zu Wortkomposita wie *Container-Behälter, Maultier (lat. mulus)* oder *Bimsstein*<sup>406</sup> führte. Gerade bei den beiden letztgenannten Beispielen ging es darum, alte verblaßte oder gar (für Laien) unbekannte Wörter (Bims?) durch neue aufzufrischen bzw. zu verdeutlichen. Bei den modernen Pleonasmen kommt es aber fast zum gegenteiligen Effekt. Die schmückenden Beiwörter wirken klischeehaft, da sie ohne semantischen Verlust weglassbar sind, während die schlichte ursprüngliche Form umso mehr an Aussagekraft gewinnt.

#### 2. Anspielungen und Abwandlungen

Ebenso wie Phrasen verfestigen sich auch Lieder, Gedichte, Überschriften, Titel, geflügelte Worte, Kommandos, Werbe- und politische Slogans oder Parolen.

<sup>403</sup>Vgl. dazu auch die Übersicht zu Untersuchungen von Phrasen in Fachtexten bei Duhme (1991), S.25.

<sup>404</sup>“Pleonasmus” sei im Unterschied zur Tautologie (eine Aussagen, die aufgrund ihrer logischen Form immer wahr ist, z.B. *Kräht der Gockel auf dem Mist, ändert sich's Wetter, oder bleibt, wie es ist*) verstanden als die “Überfülle” des sprachlichen Ausdrucks durch Häufung mehrerer bedeutungsähnlicher oder -gleicher Elemente, vgl. Bußmann (1983), S.394.

<sup>405</sup>Kaehlbrandt (1994), S.125.

<sup>406</sup>Vgl. Fleischer (1982), S.18.

Solche Formeln können dann als Anspielungen und Abwandlungen wie auftauchen, wobei letztere im Vertrauen daraufhin geäußert werden, die ursprüngliche Wortverbindung dem Kommunikationspartner geläufig ist.

Die Stereotypie der Abwandlungen ist syntaktischer Art, da der Sprecher nur noch die Leerstellen eines syntaktisch festen Schemas auszufüllen hat, wobei es ihm frei steht, dasselbe auch syntaktisch anders zu gestalten. In der Regel bedienen sich solche Abwandlungen auch eines vorgegebenen Lexikons, so daß immer nur ausgewählte Elemente substituiert werden.

Von den Abwandlungen sind Anspielungen zu unterscheiden. Wilss (1989) versteht unter Anspielungen sowohl Phrasen wie *Barmer Ersatzkanal* als auch solche wie *Kein Platz für Tore* oder *Von der Sonne verhöhnt*. Ich bezweifle aber, daß sich der Begriff *Anspielung* auf das Verhältnis zwischen Phrase und Abwandlung, also auf die sprachliche Form bezieht. Eine Anspielung liegt vielmehr dann vor, wenn auf bekannt vorausgesetzte Eigenschaften, Handlungen etc. eines Referenten Bezug genommen wird. Wenn z.B. im Duden<sup>407</sup> "Anspielung" als *Andeutung, versteckter Hinweis* definiert wird, ist damit nicht in erster Linie der Hinweis auf eine andere sprachliche Form gemeint, sondern die Anspielung auf Sachverhalte, Zustände, Handlungen etc., die als bekannt vorausgesetzt werden. Anspielungen greifen außerdem nicht immer auf ein syntaktisch-lexikalisches Raster zurück. So kann z.B. "von gewissen Leuten in der Verkaufsabteilung" die Rede sein, wobei vorausgesetzt wird, daß jeder weiß, von wem gesprochen wird. Ebenso kann auch mit Hilfe einzelner Lexeme angespielt werden. Die Anspielung bedient sich in diesen Fällen keines vorhandenen syntaktisch-lexikalischen Musters. Die syntaktische und lexikalische Stereotypie ist bei Anspielungen im Gegensatz zu Abwandlungen also nicht zwingend gegeben.

Aus diesem Grunde sind nicht alle von Wilss<sup>408</sup> in seiner Untersuchung von Zeitungen, Zeitschriften und Werbeprospekten herausgefilterten "Anspielungen" wirklich Anspielungen, sondern lediglich lexikalische Abwandlungen vorgegebener syntaktischer Muster. Auf der folgenden Seite werden sich hierzu einige Beispiele, von denen die tatsächlichen Anspielungen durch Fettdruck markiert sind.

Häufig werden Sprichwörter, deren einseitige Weisheit zum Widerspruch

<sup>407</sup>Deutsches Universal Wörterbuch A-Z (1989), S.123.

<sup>408</sup>Wilss (1989) S.76ff.

Herkunftsbereich	Ursprüngliche Phrase	Abwandlung
Bibel, christl. Kirchen u. Feste	Bis daß der Tod euch scheidet	Bis daß der Tod entscheidet
Massenmedien (Fernsehen, Film)	Kein Platz für Tiere	Kein Platz für Tore
Geschichte	Alle Macht den Räten	Alle Macht den Mullahs
Landeskunde	Barmer Ersatzkasse	Barmer Ersatzkanzler
Literatur	Kleider machen Leute	Kleider machen, heute
Musik	Die diebische Elster	Der diebische Elstner
Politik	Wir schaffen die Wende	Siemens schafft die Wende
Sport	Auf die Plätze, fertig, los!	Auf die Plätze, fertig, grün!
Werbung	Von der Sonne verwöhnt	Von der Sonne verhöhnt
Wissenschaft	Und sie bewegt sich doch!	Und die Agrarpolitik bewegt sich doch!

Häufig werden Sprichwörter, deren einseitige Weisheit zum Widerspruch provoziert, durch Abwandlungen parodiert. Dabei werden zum Teil neue inhaltliche Stereotypen geschaffen:

- *Der Student geht solange zur Mensa, bis er bricht.*
- *Was du heute kannst besorgen, hat bis übermorgen auch noch Zeit.*
- *Der Scheck heiligt die Mittel.*

In anderen solcher Antisprichwörter ist die Stereotypie lediglich syntaktischer und lexikalischer Art, ohne daß inhaltliche Einwände erhoben werden könnten:

- *Steter Tropfen höhlt die Leber.*
- *Reich und reich gesellt sich gern.*
- *Alter schützt vor Liebe nicht.*

Das Infragestellen bzw. die Abwandlung von Sprichwörtern wird bisweilen auch durch Wellerismen realisiert. Ein Wellerismus wie z.B. *Was sich liebt, das neckt sich, sagte die Katze und fraß die Maus* folgt immer dem gleichen Grundmuster: einem Sprecher wird ein Sprichwort oder ein sprichwortähnlicher Ausdruck in den Mund gelegt, und ein Schlußteil charakterisiert die Situation, in der das Sprichwort "gesagt" wird. Die Beziehung zwischen beiden Gliedern sollte überraschend, neu und

witzig<sup>409</sup> sein.

Die Verfestigung dieses Musters könnte man Stereotypisierungsprozess zuschreiben, d.h. es ist vorstellbar, daß sich hier ein syntaktischer Prototyp gegenüber syntaktischen Alternativen behauptet hat. Man bedenke, daß die Aussage nicht leidet, wenn man die Satzstruktur ändert (z.B. "Die Katze sagte: Was sich liebt, das neckt sich, und fraß die Maus").

Nicht bei allen Phrasen konnten stereotypische Erscheinungen nachgewiesen werden. Eigennamen und Termini, Zwillingsformeln, Modellbildungen und Streckformen sind phraseologische Gebilde, für die Substitutionen in der Sprache nicht vorgesehen sind. Die stereotypen Erscheinungen bei den anderen Phrasen zeigt folgende tabellarische Übersicht. Nicht alle Vertreter einer phraseologischen Gruppe haben dieselben stereotypen Eigenschaften. Die Übersicht ist also so zu verstehen, daß die einzelnen Phrasen in der angegebenen Weise stereotyp sein können, aber nicht müssen. Insbesondere bei phraseologischen Ganzheiten ist zu beachten, daß hier semantische Stereotypen oder implizite stereotype Aussagen nur selten anzutreffen sind. Kollokationen und metaphorische Stereotypie werden unter lexikalischer Stereotypie geführt.

	Stereotypische Erscheinungen bei Phrasen				
	sem.	lex.	morphos.	synt.	inhaltl.
Sprichwörter		x	x	x	x
Gemeinplätze		x			x
Phraseol. Ganzheiten	x	x	x		x
Phraseol. Vergleiche		x			x
Bevorzugte Analysen		x			
Moderne Pleonasmen		x			
Anspielungen/Abwandlungen		x		x	x

<sup>409</sup>Vgl. Fleischer (1982), S.83. Nach Hain (1978:17f) gibt es daneben auch die Bezeichnungen *apologisches Sprichwort*, *Anekdotenspruch*, *Sagspruchwort* oder *Sagwort*. Auf internationaler Ebene setzte sich aber in Anlehnung an Charles Dickens "The Pickwick Papers" (1837) bzw. dessen Protagonisten, dem witzigen und treuen Diener Sam Weller, die Bezeichnung "Wellerismus" durch.

# Kapitel 3

## Abgrenzung und Systematisierung der Stereotypvarianten

Stereotypie kann sich auf mannigfaltige Weise präsentieren. Sie ist dabei durch Merkmale gekennzeichnet, die charakteristisch für das menschliche Denken und Sprechen sind. Es gilt nun, die vorgestellten Stereotypvarianten ihrem Wesen nach zu ordnen und dabei die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich zu machen.

In einem ersten Schritt werden die Stereotypen je nach Bezug zur außersprachlichen Wirklichkeit (3.1) und hinsichtlich der jeweiligen Reduktionsform (3.2) in Gruppen zusammengefaßt. Anschließend (3.3) versuche ich, die Stereotypvarianten mit Hilfe eines Codes systematisch zu fassen und abzugrenzen.

### 3.1 Stereotypie als Charakteristikum des Denkens und Sprechens

#### 3.1.1 Stereotyp und außersprachliche Wirklichkeit

Stereotypen stehen in unterschiedlicher Beziehung zu der uns umgebenden Wirklichkeit. Bereits zu Beginn des zweiten Kapitels wurde auf die Unterscheidung hingewiesen zwischen

- a) Stereotypisierungen, die auf einer außersprachlichen Wirklichkeitswahrnehmung basieren und
- b) Stereotypen, die nicht plausibel auf außersprachliche Wirklichkeit zurückgeführt werden können.

Als Weiterführung der fragmentarischen Übersicht unter 2.5.1 finden nun in Abbildung 8 alle vorgestellten Stereotypvarianten.

In Gruppe A sind jene Stereotypen erfaßt, mit denen explizit oder implizit stereotype Aussagen über die Wirklichkeit gemacht werden. Solche Aussagestereotypen können z.B. sein:

- Ein richtiger Vogel kann fliegen (prototypische Vorstellung vom Vogel).
- Italiener sind Machos (Vorurteil).
- Du bist immer so aufbrausend (Stereotypoid).
- Wer beim Essen schmatzt kann sich offensichtlich nicht benehmen (stereotyp nur in der Generalisierung für fremde Kontexte).
- Fährst du dieses Jahr wieder zu den Spaghettis? (catch-word Italiener)
- Wer immer lächelt, ist unehrlich (Stereotypisierung von Kontextualisierungskonventionen).
- Die dritte Welt (ethnozentrischer Begriff) ist unterentwickelt.
- Morgenstund hat Gold im Mund (Sprichwort).
- Was nicht geht, geht nicht (Gemeinplatz).
- Steigt der Laubfrosch auf die Leiter, wird das Wetter wieder heiß (Bauernregel).
- Er ist stolz wie ein Schwan (phraseologischer Vergleich).
- "Kollektiver Freizeitpark" impliziert: Wer nicht arbeitet, lebt nicht; wer nicht lebt, muß auf Kosten der Gemeinschaft.

In Gruppe B sind Stereotypen zusammengefaßt, die das logische Sprachmaterial zum Wahrgenommenen darstellen. Sie sind quasi die "Kehrscheibe der Medaille", stehen also mit dem Bezeichneten in unmittelbarer Beziehung. Dazu gehören z.B.

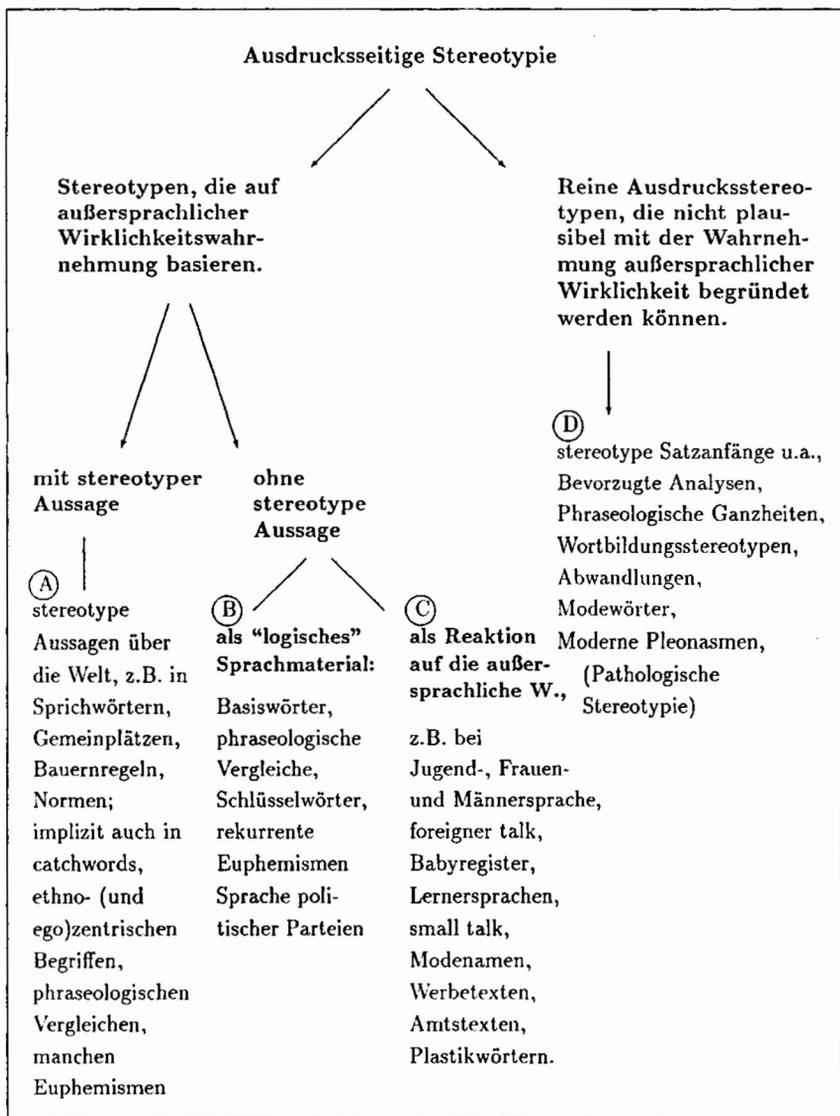


Abbildung 8: Stereotyp und außersprachliche Wirklichkeit

- die bevorzugte Bezeichnung "Hund" statt "Pudel" als logische F der Merkmalswahrnehmung und der ökonomischen Verarbeitung ser Merkmale (Basisbegriffe).
- Phraseologische Vergleiche wie *flink wie ein Wiesel* treffen keine reotypen Aussagen, sind aber in lexikalischer Hinsicht stereotypisiert. Die Bezeichnung der Vergleichsgröße ist eine logische F der außersprachlichen Wirklichkeitsreduktion.
- Schlüsselwörter als die für eine bestimmte Zeitspanne prototypische Begriffe können als stereotypisierter frame aufgefaßt werden, der einer selektiven Wirklichkeitswahrnehmung entspricht. Ähnliches für Stereotypen im politischen Bereich.
- Bei Euphemismen (z.B. *Reinemachefrau*) werden in der Regel keine Aussagen gemacht, sondern die Bezeichnung ist als logisches Wortmaterial für eine spezifische Wahrnehmung zu sehen. Ihre Stereotypie zeigt sich erst im rekurrenten Gebrauch.

Stereotypen der C-Gruppe stehen mit der Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit nur noch in indirekter Beziehung, können aber mindestens als Reaktionen auf die außersprachliche Wirklichkeitsbegegnung verstanden werden. Im Gegensatz zu Stereotypen der Gruppe D ist die Interaktion zwischen außersprachlicher Perzeption und ausdrucksseitiger Stereotypie noch durchaus nachvollziehbar. So sind z.B. Register Reaktionen auf eine bestimmte Situation oder soziale Konstellation, ohne daß sie selbst diese Wirklichkeit in Form von Bezeichnungen oder Propositionen sprachlich abbilden (wie dies in Gruppe B der Fall ist). An sprachliche Stereotypen könnten als Reaktion auf den amtlichen Kontext angesehen werden, der Personen als "Fälle" oder "Aktenzeichen" wahrnimmt. Möglicherweise sind sie aber auch reine Ausdrucksstereotypen der D-Gruppe.

In dieser letzten Gruppe befinden sich Stereotypen, bei denen eine Selbstbeziehung mit der außersprachlichen Wirklichkeit nicht mehr oder höchstens sehr abstrakt nachvollziehbar ist. Entsprechende Situationen, Anlässe, Gegenstände etc., die als Motor für die ausdrucksseitige Stereotypisierung gelten könnten, sind hier nicht mehr oder nur sehr schwer vorstellbar.

Reduktionen der außersprachlichen und sprachlichen Wirklichkeit stehen also in mehr oder weniger ausgeprägten wechselseitigen Beziehungen. Dabei kann sich die sprachliche Reduktion auf verschiedene Weise manifestieren.

### 3.1.2 Formen sprachlicher Reduktion als Bausteine der Stereotypisierung

Die Tendenz des menschlichen Geistes, möglichst ökonomisch zu verfahren, führt zu einer reduzierten Wahrnehmung der Wirklichkeit, wobei auffällige Merkmale besonders häufig selektiert werden. Die wiederholte Wahrnehmung eines Prototypen (im Sinne eines Muster- oder Testexemplars) führt zu stabilen Schemata (darunter skripts und scenes) bzw. im Bereich der Personenwahrnehmung zu sogenannten "sozialen Stereotypen". Auch viele normative Verhaltensvorschriften entstehen auf der Grundlage von Stereotypisierung. Von Stereotypisierung ist jedoch nur solange auszugehen, als Alternativen vorstellbar sind. Ethisch unabdingbare Vorgaben wie z.B. im Sprichwort *Was du nicht willst, das man dir tu*, ... fallen daher nicht in den Bereich der Stereotypie.

Unsere Art, Welt zu erleben und interpretieren, ist zu einem beachtlichen Teil durch die Medien beeinflusst. Das Nachrichtenwesen selektiert, und das ist seine Aufgabe, aus der Vielfalt möglicher Themen diejenigen aus, für die ein allgemeines Interesse anzunehmen ist. Stereotypisierung liegt in diesem Fall dann vor, wenn wiederholt dieselben Themenbereiche gewählt und andere vernachlässigt werden.

Auf diesem Weg schafft sich der Mensch eine neue, seiner Wahrnehmung entsprechende Wirklichkeit. Daß Wahrnehmungsdivergenzen von Person zu Person nur innerhalb eines begrenzten Rahmens möglich sind, liegt u.a. auch daran, daß unsere Weltsicht nicht nur egozentrisch, sondern auch durch das soziokulturelle Umfeld entscheidend geprägt ist. Denkschemata können also prototypisch für die Angehörigen einer bestimmten Gruppe sein. Prototypisch deshalb, weil es um "universelle" oder zumindest von allen Mitgliedern einer Sprach- oder Kulturgemeinschaft getragene Denkanliegen geht, z.B. um Fragen zu Wahrheit und Lüge, Erfolg und Versagen, Glück und Unglück, Vergessen und Erinnern, Arbeit und Freizeit, Farben, Typen oder Charaktere.

Solche Denkinhalte werden generalisiert — und dies kann, nicht nur bei personenbezogenen Stereotypen, sondern auch in der Verallgemeinerung von gewohnten Normen in fremden Kontexten, bis zu einem nicht mehr

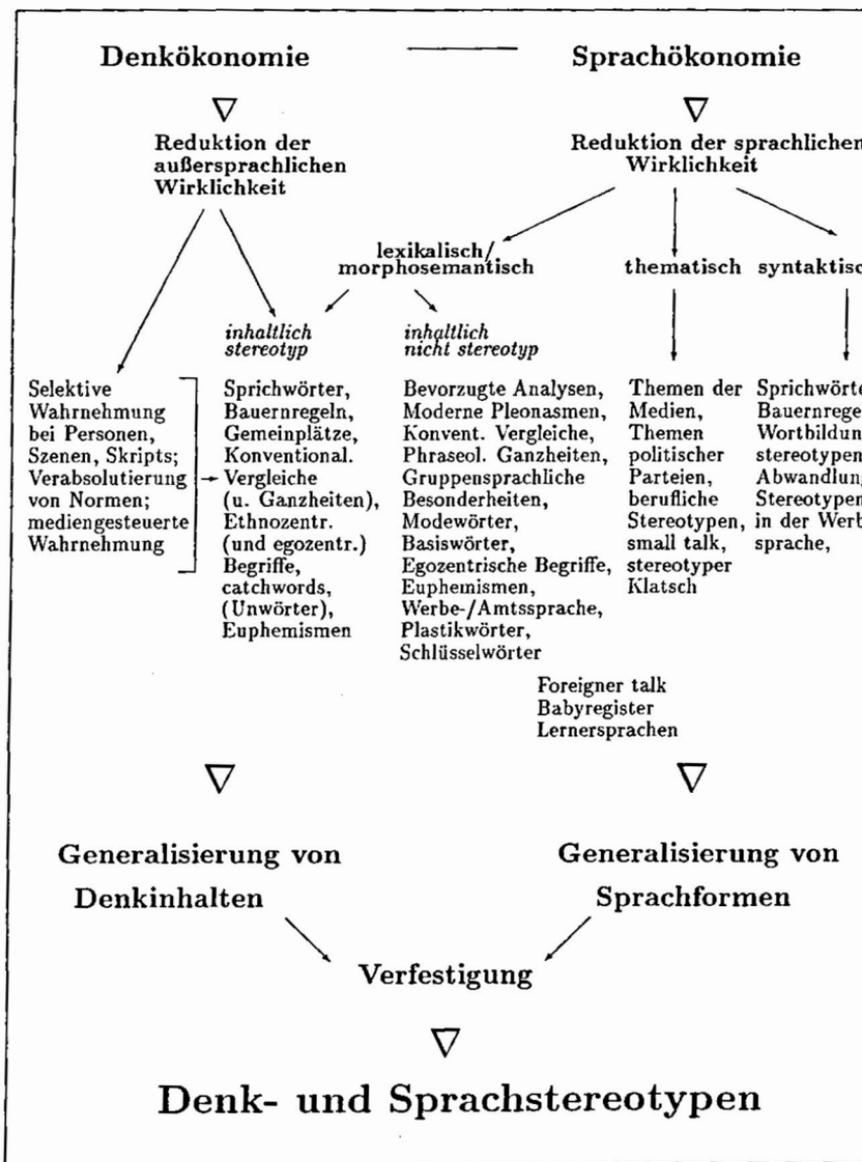


Abbildung 9: Formen ausdrucksseitiger Stereotypie

akzeptablen Grad geschehen.

Inhalte von Denkschemata können in sprachlichen und nichtsprachlichen Äußerungsformen sichtbar bzw. auffällig werden. Zu den nichtsprachlichen gehören z.B. Handlungen, die auf die ursprüngliche Erwartungshaltung schließen lassen, z.B. die Suche nach der Brille dort, wo sie gewöhnlich aufbewahrt liegt<sup>1</sup>.

Auf der sprachlichen Seite stehen u.a. Partikel (*Du bist doch schließlich ein Mädchen*) und Konnektoren (*Ich war heute in der Stadt, aber da habe ich auch nichts gefunden*). Diese sprachlichen Auffälligkeiten sind selbst keine Stereotypen, aber hinter ihnen können stereotype Denkmuster stehen.

Stereotypes Denken macht sich ausdrucksseitig auch in Form mehr oder weniger fester Begriffsfelder bemerkbar, z.B. in Gestalt von "catchwords" (*Herrenmensch, Mc Donalds, amore* etc.), Sprichwörtern oder konventionalisierten Vergleichen. Der Wirklichkeitsreduktion folgt damit auf der Ausdrucksseite eine Reduktion der paradigmatischen (und damit auch syntagmatischen) Vielfalt.

Besonders Sprichwörter und Gemeinplätze zementieren einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt, indem sie Aussagen und Normen verallgemeinern und gegenüber alternativen Denkweisen verbindlich machen.

Bei Vergleichen, die in Form eines einfachen Lexems, einer Phrase oder eines Kompositums vorkommen können, geschieht Ähnliches. Eigenschaften werden hier bisweilen unzulässig für alle Vertreter einer Kategorie gültig gemacht (z.B. *treu wie ein Hund*) oder Verhaltensweisen der gewählten Vergleichsobjekte stereotyp interpretiert (z.B. *stolz wie ein Schwan*).

Während in der zweiten Spalte der Übersicht jene Stereotypen zusammengefaßt sind, die stereotype Aussagen machen oder implizieren, geht es in der dritten um lexikalisch/ morphosemantische Stereotypen, von denen einige zwar aus einer Reduktion außersprachlicher Wirklichkeit resultieren, jedoch selbst keine stereotypen Aussagen treffen. Dazu gehören auch konventionalisierte Vergleiche wie *stark wie ein Bär*, die nicht inhaltlich, sondern lediglich lexikalisch stereotyp sind. Dasselbe gilt für bevorzugte Analysen (eher *Zähne putzen* als *Zähne schrubben*), moderne

<sup>1</sup>Andere, bisher nicht genannte Hinweise findet man z.B. in Zeichnungen (v.a. Karikaturen), Abbildungen (z.B. stereotypische Darstellung in Reiseprospekten) und Skulpturen (z.B. Hervorhebung des Fruchtbarkeits- und Männlichkeitssymbols).

Pleonasmen (*individueller Einzelservice*), gruppensprachliche Besonderheiten wie *geil* und viele andere.

Von thematischen Stereotypen ist zu sprechen, wenn bestimmte Themen stereotyp wiederkehren, d.h. wenn Themen aus einer Vielzahl möglicher Themen selektiert und häufig besprochen werden. Besonders auffällig sind hier stereotyp wiederkehrende Klatschthemen, Stereotypen bei *small talk* und mit Vorliebe ausgetauschte Themen bei Angehörigen bestimmter Berufsgruppen. Bei der Herausbildung gesellschaftlich verbreiteter thematischer Stereotypen spielen die Medien eine wichtige, wenn nicht sogar eine ausschließliche Rolle. Unsere Wirklichkeit, in weiten Teilen wahrgenommen durch einen medialen Filter, ist letztlich immer auch eine Medienwirklichkeit mit einem spezifischen thematischen *frame*. Dieser verdichtet sich auf sprachlicher Ebene in gesellschaftlichen Schlüsselwörtern als den für eine Zeitspanne typischen Begriffen. Schlüsselwörter werden so im wahrsten Sinne zum Schlüssel für das Verstehen von Wirklichkeit, sie gestalten diese Realität, eignen sich aber auch dazu — besonders wenn sie schlagwortartig gebraucht werden — Sachverhalte zu verschleiern.

Reduktion des sprachlich Möglichen und Verfestigung einzelner verfestigter Formen kommt auch in syntaktischer Hinsicht vor. Sowohl bei der Wortbildung (z.B. Suffix *-mäßig*) als auch bei Phrasen dient das Prinzip der Reihenbildung auf der Grundlage eines syntaktischen Grundgerüsts als ökonomisches Denk- und Sprechmittel. Syntaktische Stereotypie kommt vor bei vielen Sprichwörtern (**Was** ich nicht weiß, **das** macht mich nicht heiß; **Was** du heute kannst besorgen, **das** verschiebe nicht auf morgen), bei Abwandlungen von Sprichwörtern oder in Werbeslogans (Bevorzugung ein- und zweigliedriger Schemata). Solche Abwandlungen können wieder neue inhaltliche Stereotypen schaffen (*Der Student geht solange zur Mensa, bis er bricht*). Syntaktische Stereotypie liegt dann vor, wenn ein bestimmtes syntaktisches Muster unter Ausschluß von Alternativen häufig verwendet wird.

Übergreifende, also das gesamte Sprachsystem erfassende Stereotypierungen sind beim *foreigner talk* und dem *Babyregister* feststellbar. Lokale, syntaktische und phonologische Reduktionen werden unterstützt durch ein verringertes Sprechtempo, durch die Intonation und die spezifische Art der Interaktion. Solche Besonderheiten können jedoch da

nicht als Stereotypen bezeichnet werden, wenn sie der Situation angemessen sind (z.B. thematische Reduktionen gegenüber dem Kleinkind). Wiederholt vorkommende Regularitäten bei Dekompositionen, insbesondere des Erstsprachenerwerbs, können als sprachentwicklungsbedingte Stereotypisierungen von tatsächlichen lernersprachlichen Stereotypen unterschieden werden. Zu letzteren zähle ich die spielerische Erprobung von Sprachmaterial bei Kleinkindern, sofern sich diese in stereotypen Wiederholungen äußert, und vor allem die sprachlichen Reduktionen von Pidgin-Sprachen.

Stilistische Stereotypen wurden in der Übersicht nicht eigens berücksichtigt, da stilistische Richtlinien in der Regel normativ vorgegeben sind und dem Sprecher/Schreiber meist nur theoretisch Alternativen zugestehen. Normen bezüglich der Sprachgestaltung können aber stereotypisiert werden, wenn sie entgegen möglicher Alternativen aufrechterhalten oder gar für fremde Kontexte gültig gemacht werden. Außerdem kann grundsätzlich auch der individuelle Stil eines Sprechers/Schreibers mit Stereotypen behaftet sein.

Auch Stereotypen, die auf der Ebene des semantischen Verstehens eines Rezipienten angesiedelt sind ( $x$  hat immer die Bedeutung  $y$ ), werden in der Übersicht nicht berücksichtigt, da sie nicht mit einer Reduktion sprachlichen Materials einhergehen. Insofern sind sie mit den anderen Stereotypen nicht vergleichbar.

Reduktionen der außersprachlichen und der sprachlichen Wirklichkeit bedingen sich wechselseitig, d.h. Wahrnehmungen der außersprachlichen Wirklichkeit können sich sprachlich niederschlagen, und ausdrucksseitig sichtbar werdende Stereotypen — etwa in der Werbung oder in Sprichwörtern — ihrerseits die Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit formen und leiten. Ebenso bedingen sich Denk- und Sprachökonomie. Ökonomisches Sprechen bringt immer eine Denkentlastung mit sich, und die Tendenz zu ökonomischen Denken fördert die Bereitstellung ökonomisch organisierter Sprache.

## 3.2 Codierung der Stereotypen

Im folgenden Abschnitt sollen die Stereotypvarianten mittels eines Codes voneinander abgegrenzt werden, um die Grundlage für eine abschließende

Kategorisierung zu schaffen. Ich beschränke mich dabei zunächst auf eine kontextunabhängige Betrachtung der Stereotypen. Die Einbeziehung kontextueller Faktoren erfolgt in einem weiteren Schritt (Abschnitt 3.4.1).

Für die Codierung der Stereotypen sind die Gesichtspunkte leitend, die auch bisher zur Charakterisierung der Stereotypen herangezogen wurden.

### 1. Komplexität der Stereotypen:

Stereotypen kommen in unterschiedlicher Komplexität vor. Die Komplexität reicht von satzförmigen, syntaktisch nicht an die Textumgebung gebundenen geschlossenen Äußerungen hin zu syntaktisch gebundenen Phrasen, Wörtern und Wortteilen. Die Stereotypizität von Denk- und Verhaltensgriffsfeldern kann sich dabei z.B. in Form von catch-words, wertenden und wertneutralen Attributen ausdrucksseitig manifestieren.

Die Frage, ob eine Phrase — diese seien hier nicht nur als lexikalisierte Phrasen im Sinne der Phraseologie verstanden — syntaktisch eigenständig ist oder nicht, ist jedoch für eine Kategorisierung wesentlich. Schließlich können z.B. auch Sprichwörter in größeren Satzeinheiten eingebunden sein und umgekehrt augenscheinlich syntaktisch gebundene Phrasen, z.B. *stolz wie ein Schwan* oder *während des Sommerschlußverkaufs*, vollkommen frei stehen. Wichtig ist, daß Sprichwörter, Gemeinplätze und Bauernregeln im Gegensatz zu anderen Phrasen Zitatcharakter haben. Dieser bleibt auch bestehen, wenn die Phrase nur angedeutet oder syntaktisch eingebunden ist.

Wenn im Code zwischen "Phrasen", "Wörtern"<sup>2</sup> und "Wortteilen" unterschieden wird, so ist damit jeweils die Komplexität der jeweiligen sprachlichen Einheit gemeint. So hat z.B. das Stereotyp *Italiener sind lebenslustig* die Form einer Phrase, während der stereotype Ausdruck *geil* als Wort codiert wird, soweit er nicht ebenfalls eine Phrase

<sup>2</sup>Unter Wörtern verstehe ich mit Bußmann (1983:585) kleinste, relativ selbständige, bedeutungsträger, die im Lexikon kodifiziert sind. "Phrasen" dagegen sind in Anlehnung an die Phrasenstrukturgrammatik syntaktische Elemente, die eine Wortgruppe von relativ hoher Selbständigkeit bilden, vgl. Bußmann (1983:390), wobei der Sonderfall, daß eine Phrase auch nur aus einem Wort bestehen kann, hier durch das Merkmal "Wort" zusätzlich gekennzeichnet wird.

gorie stereotyp charakterisiert, z.B. in *Frauen sind doch alle geil*<sup>3</sup>.

Für die Codierung verwende ich die Ziffern 1 (trifft zu) und 0 (trifft nicht zu):

	Morgenstund hat Gold im Mund	Italiener sind so lebenslustig	geil	urlaubs-mäßig
Zitatcharakter	1	0	0	0
Phrase	1	1	0	0
Wort	0	0	1	0
Wortteil	0	0	0	1

## 2. Aussagestereotypen:

Stereotypen können sowohl generalisierende Aussagen implizieren, z.B. in *Neger!*, oder nur als sprachliches Mittel häufig gebraucht werden, ohne daß dabei ein inhaltliches Stereotyp geäußert wird, z.B. beim Modestereotyp *geil*. Soweit beide Fälle in der Codierung als "Wortstereotyp" auftauchen<sup>4</sup>, werden sie durch das Merkmal "Aussagestereotyp" voneinander abgegrenzt. Dieses Merkmal ist also relativ weit gefaßt, indem es auch Fälle kennzeichnet, in denen eine Aussage nur impliziert ist, eine solche aber aufgrund des Kontextes, der Markiertheit des Ausdrucks o.ä. angenommen werden kann. Dies betrifft z.B. auch Euphemismen wie *Kollektiver Freizeitpark*<sup>5</sup>. Vergleiche werden nur dann zu den Aussagestereotypen gezählt, wenn eine inhaltliche Stereotypisierung noch nachvollziehbar bzw. überhaupt erkennbar ist. Dies ist z.B. nicht der Fall bei *frieren wie ein Zauberer* oder bei kontradiktischen Vergleichen wie *klar wie dicke Kloßbrühe*.

<sup>3</sup>Die Tatsache, daß ein und dasselbe Stereotyp in unterschiedlichen sprachlichen Formen vorkommen kann, führt auch dazu, daß letztere für die Zuordnung eines Stereotyps zu einer Kategorie auch nicht ausschlaggebend sein können.

<sup>4</sup>Die stereotype Aussage ist in *Neger!* nur impliziert. Dennoch betrachte ich diesen Ausdruck selbst schon als Stereotyp, weil er in Hinblick auf eine Kategorie auch häufig gewählt wird.

<sup>5</sup>Die Tatsache, daß es sich hier gleichzeitig um ein sogenanntes "Unwort" handelt, wird im Code nicht explizit berücksichtigt, da sich bei "Unwörtern" nur selten inhaltliche Stereotypisierungen nachweisen lassen.

	frieren wie ein Zauberer	Jüdische Akribie	Neger!	geil	kollektiver Freizeitpark	Ra... pf... ge...
Phrase	1	1	0	0	1	0
Aussagestereotyp	0	1	1	0	1	0
Wort	0	0	1	1	0	1
euphemistisch	0	0	0	0	1	1

### 3. Referenten:

Aussagestereotypen beziehen sich inhaltlich häufig auf gesellschaftliche Gruppen, jedoch auch auf Einrichtungen, Gegenstände, Handlungen und Zustände, ja sogar auf Sprache. Auch Körpersprache verbale oder averbale Lautäußerungen können stereotypen Intermittationsmustern unterworfen sein. Diese werden im Code unter "nonverbal" und "Ref. vokalisch" geführt.

	Die Griechen sind so gastfreundlich.	Vorträge müssen abstrakt sein.	Hüsteln bedeutet immer Verlegenheit.	Das 'Vogelzeigen' bedeutet 'Du bist verrückt'.
Ref. Person	1	0	0	0
Ref. nonverbal	0	0	1	1
- vokalisch	0	0	1	0
Ref. Sprache	0	1	0	0

### 4. Personenstereotypen

Aus der Reihe der sozialen Stereotypen habe ich die am häufigsten vorkommenden herausgegriffen, also Stereotypen über Frauen, Männer, Nationen und Berufe:

	Frauen sind eitel.	Männer sind doch alle Machos	Lehrer sind faule Säcke	Italiener sind so hitzig.
Aussagestereotyp	1	1	1	1
Ref. Person	1	1	1	1
Ref. weiblich	1	0	0	0
Ref. männlich	0	1	0	0
Ref. Beruf	0	0	1	0
Ref. Nation	0	0	0	1

### 5. "Aktuelle Typisierung":

Häufig präsentiert sich dem Hörer/Leser kein bekanntes Stereotyp, sondern die Stereotypisierung wird aktuell vollzogen. Zu unterscheiden ist hier zwischen Stereotypisierungen, mit denen ein Merkmal für alle Vertreter einer Kategorie gültig gemacht wird (*Die Augsburger Lehrer sind faule Säcke*), und solchen, mit denen ein Gegenstand oder eine Person ungerechtfertigt dauerhaft in eine bestimmte Kategorie eingepaßt wird (*Nie kaufst du das Richtige ein!*). Stereotypen, bei denen eine gesellschaftliche Verbreitung nicht vorstellbar ist, werden durch das Merkmal "stereotypoid" im Code von anderen Stereotypen abgegrenzt.

	Nie kaufst du das Richtige ein!	Wenn der Fernseher einmal funktionieren würde!	Die Augsburger Lehrer sind faule Säcke.
Aktuelle Typisierung	1	1	1
Ref. konkret	1	1	1
stereotypoid	1	1	0

### 6. Normativer Charakter:

Viele Stereotypen — soziale Stereotypen ebenso wie Sprichwörter und manche Phrasen — lassen eine gesellschaftliche Norm erkennen, die in der Regel auch mit Wertungen verbunden ist. Bewertet werden nicht nur Personen, sondern auch Zustände, Vorgänge, Handlungen, Dinge etc. Die Frage, welcher Art die Wertung ist, kann meist erst aus dem Kontext heraus entschieden werden. Das Sprichwort *In der Mutter Schoß werden die Kinder groß* ist als Normvorgabe auch mit einer Wertung verbunden, die man so formulieren könnte: "Eine richtige Mutter ist für die Erziehung ihrer Kinder da." Oder: "Eine Mutter, die für ihre Kinder nicht immer da ist, ist keine richtige Mutter<sup>6</sup>." Ob diese Aussage jedoch wirklich als solche gemeint ist oder ironischerweise das Gegenteil ausdrücken will, ist ohne situative Einbettung nicht zu beantworten. Die Frage nach der Art der Wertung (positiv? negativ?) wird daher im Code zunächst nicht berücksichtigt.

<sup>6</sup>Vgl. das *Housewife Stereotype* in Lakoff (1987), S.79: "According to the stereotypical view, mothers who do not stay at home all day with their children cannot properly nurture them."

Normfreie Aussagestereotypen gehen im Gegensatz zu normierten Stereotypen nicht immer mit einer Wertung einher:

	Lügen haben kurze Beine.	Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.	Aus Schaden wird man klug.
Norm	1	0	0
Wertung	1	1	0

Gerade bei normfreien Aussagestereotypen ist oft schwer zu entscheiden, ob überhaupt eine Wertung vorliegt. Der Spruch *Der Apfel nicht weit vom Stamm* ist z.B. nicht wertneutral, da er im konkreten Gebrauch eine wertende Aussage über bestimmte Personen zielt.

### 7. Thematische Stereotypie

Auch komplette Themenbereiche können stereotypischen Charakter haben. Thematische Stereotypen werden mit dem Merkmal "thematisch" gekennzeichnet und sog. "Schlüsselthemen" durch das Merkmal "mediengesteuert" weiter untergliedert. Stereotypen von politischen Parteien werden im Code durch das Merkmal "parteispezifisch" markiert<sup>7</sup>:

	Schönes Wetter heute!	Bei Tisch spricht man nicht über Geld!	Thema Kreuzifixurteil	Die S... fordert s... Gerecht
thematisch	1	1	1	1
normativ	0	1	0	0
mediengesteuert	0	0	1	1
parteispezifisch	0	0	0	1

### 8. Abwandlungen:

Phrasen werden bisweilen auch sprachspielerisch verwendet, und Generalisierung des syntaktischen Grundmusters können syntaktische Stereotypen entstehen. Abwandlungen von Sprichwörtern schaffen dabei häufig neue inhaltliche Stereotypen. Der Bekanntheit...

<sup>7</sup>Gleichzeitig könnte es sich hier auch um ein Aussagestereotyp über die Parteien handeln. Der Eindeutigkeit wegen werden diese Stereotypen aber dem thematischen Bereich zugewiesen.

z.B. des abgewandelten Sprichworts *Der Student geht solange zur Mensa, bis er bricht* dürfte schon bald den des Originals übertroffen haben.

Andere solcher Abwandlungen haben eher "ad-hoc"- Charakter und lassen kaum eine gesellschaftliche Verbreitung erwarten. Sie werden ebenso wie inhaltsseitige Stereotypoide mit dem Merkmal "stereotypoid" gekennzeichnet.

Bei vielen kreativen syntaktischen Abwandlungen ist der Herkunftsbereich (noch) klar ersichtlich. Sie haben ihren Ursprung in gesellschaftlichen Sektoren wie Sport, Werbung oder Politik. Von Stereotypie kann man aber auch hier erst dann sprechen, wenn ein bestimmtes syntaktisches Muster wiederholt sprachspielerisch verwendet wird. Da es aber kaum Phrasen aus diesen Bereichen gibt, die reihenbildend produktiv sind, taucht der Herkunftsaspekt im Code nicht explizit auf. Solche Phrasen werden nur durch das Merkmal "Zitatcharakter" von Antisprichwörtern abgegrenzt.

	Der Student geht solange zur Mensa, bis er bricht.	Von der Sonne verwöhnt/ verhöhnt/ Mit der Sonne versöhnt	Was sein muß, muß sein.
Phrase	1	1	1
lexikalisiert	0	0	1
Abwandlung	1	1	0
Zitatcharakter	1	0	1

## 9. Stereotypen von Textsorten

In manchen Textsorten gibt es sprachliche Mittel, die besonders bevorzugt verwendet werden. Besonders auffällig sind solche Stereotypen in Werbetexten und in der Behördensprache. Aus diesem Grund werden neben dem Merkmal "Textsorte" auch die Merkmale "Werbung" und "Amtssprache" in den Code aufgenommen. Stereotypen in Textsorten können sowohl rein ausdrucksseitiger als auch inhaltlicher Art sein. Dies ist im konkreten Fall zu berücksichtigen.

	Man nehme	Natur/natürlich	ausweislich der Akte
Aussagestereotyp	0	0	0
Textsorte	1	1	1
Werbefachlich	0	1	0
Amtssprachlich	0	0	1

### 10. Modewörter:

Viele allgemeinsprachliche Modeerscheinungen, die sich durch ihre relative Aktualität im Sinne relativ neuer Sprachschöpfungen auszeichnen, sind lexikalisch stereotyp. Dazu gehören Modewörter (Slang), Modenamen und Pleonasmen, originär jugendsprachliche (Tusche) und euphemistische Ausdrücke. Im Vergleich zu jugendsprachlichen Stereotypen, die sogar Eingang in den allgemeinen Gebrauchswortschatz finden können, sind Modenamen und viele Euphemismen nur von kurzer Lebensdauer. Sollte ein modesprachlicher Ausdruck gleichartig in eine stereotype Aussage eingebunden sein, z.B. in *Die Frauen sind doch alle geil*, so wird dieses Stereotyp später sowohl als Aussagestereotyp als auch als Modestereotyp gekennzeichnet<sup>8</sup>.

	geil	Kevin	Streß	individueller Einzelservice	Raumpflegerin
Aussagestereotyp	0	0	0	0	0
modesprachlich	1	1	1	1	1
jugendsprachlich	1	0	0	0	0
Modename	0	1	0	0	0
euphemistisch	0	0	0	0	1
Phrase	0	0	0	1	0

### 11. Auffälligkeit:

Langlebige Stereotypen wie z.B. bevorzugte Analysen (*Bettenchen*) können äußerst unauffällig sein. Dasselbe gilt für lexikalische Stereotypisierungen bei vielen phraseologischen Ganzheiten und Wortgruppen, Basisbegriffen, egozentrischen Begriffen sowie für Stereotypisierungen nonverbaler Zeichen (Das "Vogel-Zeigen" heißt gewöhnlich "Du bist verrückt") oder andere Wahrnehmungen ("Ein richtiger Vogel kann fliegen"). Solche Stereotypen werden im Code mit "auffällig" markiert.

### 12. Lernalterssprachliche Stereotypisierungen:

Spracherwerb unterliegt ebenso wie die Wahrnehmung außersprachlichen

<sup>8</sup>Die Eindeutigkeit der Zuordnung ist dadurch nicht gefährdet. "Geil" ist in der genannten Äußerung sowohl ein stereotypisierender als auch ein stereotypisierter Ausdruck. Insofern liegen tatsächlich auch zwei Stereotypen vor, die jeweils einer anderen Kategorie zugehören. Im Vergleich dazu ist das Attribut "schön" in *Die italienischen Frauen sind alle so schön* nur ein stereotypisierender, nicht jedoch ein stereotypisierter Ausdruck.

licher Wirklichkeit einem Stereotypisierungsprozeß. Besonders auffällig wird dies, wenn der Sprachstand fossilisiert. Die Markierung erfolgt im Code durch die Merkmale "lernalterssprachlich" und "Pidgin":

	Meine Vater	Mami Milch
lernalterssprachlich	1	1
Pidgin	1	0

**13. Stereotypen von Lernerregistern:**

Lernerregister sind sprachliche Anpassungen an das Niveau des weniger kompetenten Sprechers. Nur Stereotypen der auffälligsten Lernerregister, nämlich des "Kinder- bzw. Babyregisters" und des Fremdenregisters kommen im Code vor:

	Ada - ada machen	Du Stadt gehen?
Lernerregister	1	1
Babyregister	1	0
Fremdenregister	0	1

**14. Geschlechtsspezifische Stereotypen des Gesprächsverhaltens:**

Unterschiede im kommunikativen Verhalten von Mann und Frau können sowohl verbaler als auch nonverbaler Art sein. Im Code werden nur verbale Stereotypen berücksichtigt und mit "geschlechtsspezifisch" markiert. Dabei ist nicht eine geschlechtsbezogene Aussagestereotype gemeint, sondern ein stereotypisiertes interaktives Gesprächsverhalten.

	Frauen sind i.a. bessere Zuhörer	Männer reden meist länger.
geschlechtsspezifisch	1	1
Frauen	1	0
Männer	0	1

**15. Idiolektale Stereotypen:**

Im Gegensatz zu Modestereotypen sind idiolektale Stereotypen individueller Art, wobei allerdings, wie z.B. bei stereotypen Satzanfängen in Kinderaufsätzen, die Grenze zu verbreiteten Stereotypen nicht immer eindeutig zu ziehen ist. Stereotypen dieser Art wirken in der

### Regel "stereotyp" im negativen Sinn.

Jedes Stereotyp kann mit Hilfe der Codierung eindeutig von anderen unterschieden werden. Im folgenden soll dies anhand einer Reihe unterschiedlicher Stereotypen demonstriert werden. Die Stereotypen sind bereits in Grobkategorien angeordnet, die anschließend noch feiner unterteilt vorgestellt werden.

Als Beispiele für die Gesamtcodierung werden folgende Stereotypen gegeben:

- Kategorie A: *Soziale Stereotypen (mit Zitatcharakter)*
  1. Hat die Frau die Hosen an, ist der Mann der Dummerjahn.
  2. Die dümmsten Bauern haben die dicksten Kartoffeln.
  3. Kindermund tut Wahrheit kund.
  
- Kategorie B: *Soziale Stereotypen (ohne Zitatcharakter):*
  4. Ein ordentliches Mädchen tut das nicht.
  5. Kinder brauchen einfach ihre Mutter.
  6. Frauen sind doch alle geil!<sup>9</sup>
  7. Neger!
  8. Polnische Wirtschaft.
  9. Italiener haben schwarze Haare.
  
- Kategorie C: *Aussagestereotypen von Dingen, Handlungen etc. (Zitatcharakter)*
  10. Lügen haben kurze Beine.
  11. Kommt Zeit, kommt Rat.
  
- Kategorie D: *Aussagestereotypen von Dingen, Handlungen, Sprüchen etc. (ohne Zitatcharakter, normativ)*
  12. Beim Essen schmatzt man nicht!
  13. Eine richtige Rezension muß kritisch sein.

<sup>9</sup>Bei *geil* handelt es sich gleichzeitig um ein Modestereotyp, vgl. Beispiel 26. In der Gesamtcodierung müßten beide Aspekte berücksichtigt werden.

- Kategorie E: *Aussagestereotypen von Dingen, Handlungen, Sprache etc. (ohne Zitatcharakter, normfrei)*
  14. Die Pizzas in Italien sind einfach besser.
  15. Was ein richtiger Vogel ist, kann fliegen.
  16. Sie ist schlau wie ein Fuchs.
  17. Hüsteln bedeutet Unsicherheit.
  
- Kategorie F: *Aktuelle Stereotypisierungen*
  18. Du bist immer so aufbrausend!
  19. Nie hat die Bank offen, wenn ich komme.
  20. Die Augsburger Lehrer sind faule Säcke.
  
- Kategorie G: *Stereotypen zweiter Ordnung:*
  21. Der Student geht solange zur Mensa, bis er bricht.
  22. Von der Sonne verwöhnt/verhöhnt/ Mit der Sonne versöhnt.
  
- Kategorie H: *Stereotypen in Textsorten:*
  23. Natur/natürlich
  24. Man nehme
  
- Kategorie I: *Modestereotypen:*
  25. Streß
  26. geil
  27. urlaubsmäßig
  28. Sektorieller Bereich
  29. Raumpflegerin
  
- Kategorie K: *Thematische Stereotypen:*
  30. Schönes Wetter heute!
  31. Schlüsselthema "Standort Deutschland"
  
- Kategorie L: *Lernersprachliche und lernersprachbezogene Stereotypen:*
  32. Mama Milch!
  33. die Vater
  34. winke winke machen

- Kategorie M: *Geschlechtsspezifische Stereotypen im Gespräch halten:*
  35. Frauen signalisieren normalerweise mehr Rückmeldung Männer (z.B. durch den Einwurf *das stimmt!*<sup>10</sup>).
  36. Männer reden meist länger als Frauen.
  
- Kategorie N: *Unauffällige lexikalische Stereotypen*
  37. Schau mal, der **HUND** (statt: Pudel, Dackel etc.) dort dr
  38. Dritte Welt
  39. Zähne putzen
  40. stark wie ein Bär
  41. Bäume ausreißen können
  
- Kategorie O: *Idiolektale Stereotypen*
  42. Stereotype Satzanfänge
  43. Stereotyper Gebrauch von Phrasen

Die Anordnung des Gesamtcodes nach Kategorien dient zum einen der Leserleichterung, fokussiert jedoch auch schon auf jene Codemerkmal, die für die Abgrenzung der Kategorien verantwortlich sind. Diese sind durch Fettdruck hervorgehoben. Bei Kategorie O ist eine eindeutige Codierung nicht möglich, da hier Elemente unterschiedlichster Ebenen betroffen sind, also z.B. der häufige Gebrauch von Sprichwörtern, einzelnen Lexemen, Wortbildungsmorphemen oder Themen. Aus diesem Grund wurde die Kategorie im Code nicht berücksichtigt. Bei der Analyse eines konkreten Textes steht allerdings der Codierung dieser Kategorie nichts entgegen. Die Abgrenzung von anderen Stereotypen wird dann jeweils durch das Merkmal "idiolektal" gegeben.

<sup>10</sup>Das Merkmal "Phrase" im Code bezieht sich auf dieses Beispiel.

	Kategorie A			Kategorie B						Kategorie C	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Aussagestereotyp	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ref. Person	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Ref. weiblich	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Ref. männlich	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Kind	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Nation	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
Ref. Beruf	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Ding/Handlung...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ref. Sprache	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Aktuelle Stereotypisierung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. konkret	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
stereotypoid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. nonverbal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- vokalisches	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
normativ	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
Wertung	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
Phrase	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
- lexikalisiert	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Zitatcharakter	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Abwandlung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sprichwort	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wort	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Wortteil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
thematisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
parteispezifisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
mediengesteuert	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textsorte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- werbesprachlich	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- amtssprachlich	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Modesprachlich	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
- jugendsprachlich	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Modename	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- euphemistisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geschlechtsspez. Verhalten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Frauen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Männer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lernalterssprachlich	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Pidgin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lernerregister	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Babyregister	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Fremdenregister	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
unauffällig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
egozentrisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ethnozentrisch	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0





	Kategorie M		Kategorie N				
	35	36	37	38	39	40	41
Aussagestereotyp	0	0	0	1	0	0	0
Ref. Person	0	0	0	0	0	0	0
Ref. weiblich	0	0	0	0	0	0	0
Ref. männlich	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Kind	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Nation	0	0	0	1	0	0	0
Ref. Beruf	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Ding/Handlung...	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Sprache	0	0	0	0	0	0	0
Aktuelle Typisierung	0	0	0	0	0	0	0
Ref. konkret	0	0	0	0	0	0	0
stereotypoid	0	0	0	0	0	0	0
Ref. nonverbal	0	0	0	0	0	0	0
- vokalisches	0	0	0	0	0	0	0
normativ	0	0	0	0	0	0	0
Wertung	0	0	0	1	0	0	0
Phrase	1	0	0	1	1	1	1
- lexikalisiert	0	0	0	1	1	1	1
Zitatcharakter	0	0	0	0	0	0	0
Abwandlung	0	0	0	0	0	0	0
- Sprichwort	0	0	0	0	0	0	0
Wort	0	0	1	0	0	0	0
Wortteil	0	0	0	0	0	0	0
thematisch	0	0	0	0	0	0	0
parteispezifisch	0	0	0	0	0	0	0
mediengesteuert	0	0	0	0	0	0	0
Textsorte	0	0	0	0	0	0	0
- werbesprachlich	0	0	0	0	0	0	0
- antssprachlich	0	0	0	0	0	0	0
Modesprachlich	0	0	0	0	0	0	0
- jugendsprachlich	0	0	0	0	0	0	0
- Modename	0	0	0	0	0	0	0
- euphemistisch	0	0	0	0	0	0	0
Geschlechtspez. Verhalten	1	1	0	0	0	0	0
- Frauen	1	0	0	0	0	0	0
- Männer	0	1	0	0	0	0	0
lernalterssprachlich	0	0	0	0	0	0	0
- Pidgin	0	0	0	0	0	0	0
Lernerregister	0	0	0	0	0	0	0
- Babyregister	0	0	0	0	0	0	0
- Fremdenregister	0	0	0	0	0	0	0
unauffällig	1	0	1	1	1	1	1
egozentrisch	0	0	0	0	0	0	0
ethnozentrisch	0	0	0	1	0	0	0

### 3.3 Kategorisierung der Stereotypen

Die im Gesamtcode durch Fettdruck hervorgehobenen Merkmale sind für die grobe Zuordnung zu einer Kategorie obligatorisch. Die fakultativen Merkmale dagegen bestimmen die Feineinteilung innerhalb einer Kategorie. Besonders in Zweifelsfällen ist der Code damit eine wichtige Hilfe für die Bewußtmachung der jeweiligen Stereotypenart und ihrer entsprechenden Einordnung<sup>11</sup>.

Für die Kategorisierung sind — mit unterschiedlicher Gewichtung — inhaltliche (was beinhaltet das Stereotyp?) und funktionale (wozu wird das jeweilige Stereotyp vorrangig verwendet?) Aspekte bestimmend. Die angeführten Stereotypen verstehen sich als Beispiele.

Es wäre natürlich möglich, die Kategorien noch feiner zu untergliedern. Um die Übersichtlichkeit zu wahren, habe ich darauf verzichtet. Aus demselben Grund wurde die Anzahl der Kategorien so niedrig wie möglich gehalten, um eine rasche Grobzuordnung zu ermöglichen:

#### A Stereotypen von Personen I

*In diese Kategorie fallen alle Stereotypisierungen von Personengruppen in Form von Sprichwörtern. Stereotypen dieser Kategorie haben also Zitatcharakter, d.h. sie könnten immer auch durch die Voranstellung von Einleitungen der Art "wie man so schön sagt" oder "ein altes Sprichwort sagt" abgesichert werden. Da normative Stereotypen immer wertend sind, wurde diese Gruppe nicht weiter unterteilt. Normfreie Stereotypen dagegen können auch wertneutral sein:*

##### I Normative Stereotypen:

- Hat die Frau die Hosen an, ist der Mann der Dummerjahn.
- Frauen wollen geklopft sein.

##### II Normfreie Stereotypen:

###### a) mit Wertung:

- Die dümmsten Bauern haben die dicksten Kartoffeln.

<sup>11</sup>Der Code ist so gestaltet, daß auch eine computergesteuerte Einordnung möglich wäre. Ich sehe im Augenblick allerdings für ein solches Programm keine sinnvolle Anwendungsmöglichkeit.

- b) ohne Wertung:  
 — Kindermund tut Wahrheit kund.

Kategorie A		
Aussagestereotyp	1	obligatorisch
Zitatcharakter	1	
Ref. Person	1	
Ref. weiblich	1	fakultativ
Ref. männlich	1	
Ref. Kind	1	
Ref. Nation	1	
Ref. Beruf	1	
normativ	1	
Wertung	1	

## B Stereotypen von Personen II

*Die Mehrzahl aktueller personenbezogener Stereotypen hat keinen Zitatcharakter. Auch bei dieser Gruppe finden sich normative normfreie Ansichten. Ob letztere an eine Wertung gebunden muß kontextuell entschieden werden. Einige der in der Untergruppe II/2 als wertfrei aufgeführten Beispiele können daher je situativer Einbettung auch eine Wertung enthalten:*

### I Normative Stereotypen:

- Ein ordentliches Mädchen tut das nicht!
- Kinder brauchen einfach ihre Mutter.
- Männer weinen nicht.

### II Normfreie Stereotypen

#### 1. mit Wertung:

- Die Griechen sind alle so gastfreundlich.
- Neger!
- Wer nicht arbeitet, ist ein Parasit.
- Jüdische Akribie
- Polnische Wirtschaft

## 2. ohne Wertung:

- Kinder sind eben so!
- Frauen brauchen nun mal lange im Bad!
- Italiener haben schwarze Haare.

Kategorie B		
Aussagestereotyp	1	obligatorisch
Zitatcharakter	0	
Ref. Person	1	
Aktuelle Typis.	0	
Ref. weiblich	1	fakultativ
Ref. männlich	1	
Ref. Kind	1	
Ref. Nation	1	
Ref. Beruf	1	
Phrase	1	
Wort	1	
normativ	1	
Wertung	1	
euphemistisch	1	
ethnozentrisch	1	

## C Nicht personenbezogene Aussagestereotypen I

*Hier gilt im Grunde dasselbe wie für Kategorie A, nur daß es hier nicht um die Stereotypisierung von bestimmten Personen, sondern von Zuständen, Handlungen etc. in Form von Sprichwörtern geht. Auch hier sind wieder normative und normfreie, wertende und wertneutrale Stereotypen zu unterscheiden:*

## I Normative Stereotypen

- Lügen haben kurze Beine.
- Was sein muß, muß sein.
- Morgenstund hat Gold im Mund.
- Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.

## II Normfreie Stereotypen

1. Stereotypen mit Wertung:
  - Sport ist Mord.
  - Viele Köche verderben den Brei.
  - Hunger ist der beste Koch.
2. Wertneutrale Stereotypen:
  - Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.
  - Liebe geht durch den Magen.

Kategorie C		
Zitatcharakter	1	obligatorisch
Ref. Person	0	
Aussagestereotyp	1	fakultativ
Norm	1	
Wertung	1	

#### D Nicht personenbezogene Aussagestereotypen II

*Stereotypen dieser Kategorie sind nicht personenbezogene Aussagestereotypen ohne Zitatcharakter, die in der Regel erst im interrelativen Kontext wirksam werden. Der Übersichtlichkeit wegen werden in dieser Gruppe nur die normativen Stereotypen erfaßt, während die normfreien eine eigene Gruppe bilden. Normative Stereotypen in Textsorten werden unter "Ref. Sprache" mitgeführt<sup>12</sup>.*

##### I Etikette:

- Wer beim Essen schmatzt, kann sich nicht richtig benehmen.
- Über Geld spricht man beim Essen nicht!
- Bei Besuchen bringt man Blumen mit.
- Man kommt pünktlich, wenn man eingeladen ist.

##### II Normative Vorgaben der Sprachgestaltung:

- Ein richtiger Geschäftsbrief ist sachlich.
- Eine positiv gehaltene Rezension ist absolut unkritisch.

<sup>12</sup>Eine Überschneidung mit Kategorie II ist nicht zu befürchten, da es sich dort um Aussagestereotypen handelt.

Kategorie D		
Zitatcharakter	0	obligatorisch
Aussagestereotyp	1	
Ref. Person	0	
Aktuelle Typisierung	0	
normativ	1	
Ref. Sprache	1	fakultativ
Ref. Ding, Handlung etc.	1	
Ref. nonverbal	1	
Phrase	1	
Wort	1	
Wertung	1	

### E Nicht personenbezogene Aussagestereotypen III

*Stereotypen dieser Gruppe sind Aussagestereotypen ohne normativen Charakter. Dazu gehören einfache Wahrnehmungstereotypen, "skripts" und "scenes", sowie Stereotypisierungen von Kontextualisierungen.*

#### I Stereotypen mit Wertung:

- Hunde stinken.
- Die Pizzas in Italien sind einfach besser.

#### II Stereotypen ohne Wertung:

1. Einfache Schemata, "scenes" und "scripts":
  - Zu einem Vogel gehört, daß er fliegen kann.
  - Wenn man im Supermarkt einkauft, muß man zuerst einen Wagen mit einem Markstück auslösen.
2. Stereotypisierungen von Kontextualisierungskonventionen:
  - a) Vokalisch:
    - Wenn einer hüstelt, ist er verlegen.
    - Wenn einer so lacht, macht er sich über jemanden lustig.
  - b) Körpersprachlich (Mimik, Gestik, Proxemik, Blickkontakt):
    - Diese Handbewegung bedeutet "Du hast einen Vogel".
    - Diese Gestik bedeutet "Sehr gut."

— Der Mario ist so aufdringlich. Er rückt mir immer  
nahe auf den Leib.

Kategorie E		
Zitatcharakter	0	obligatorisch
Aussagestereotyp	1	
Ref. Person	0	
Aktuelle Typisierung	0	
Norm	0	
Ref. Sprache	1	fakultativ
Ref. Ding, Handlung etc.	1	
Ref. nonverbal	1	
Phrase	1	
Wort	1	
Wertung	1	

**F** Aktuelle Stereotypisierungen von Personen, Dingen etc.

*In diese Kategorie gehören Stereotypen, die quasi vor den Augen  
des Hörers oder Lesers entstehen, also (noch) nicht gesellschaftlich  
verbreitet sind. Solche Stereotypen können auch auf konkrete  
Ereignisse, Dinge, Handlungen oder Personen bezogen sein. Besondere  
Personen werden häufig in bereits bestehende Kategorien ein-  
geordnet und nach dieser Zugehörigkeit bewertet. Dabei ist zu unter-  
scheiden, ob solche Stereotypisierungen öffentlichen oder privaten  
Charakter haben. Letztere werden als Stereotypoide bezeichnet. Solche  
"Unwörter", die ja selbst nicht rekurrent sind, auf inhaltliche  
Stereotypie schließen lassen, gehören sie ebenfalls zu dieser Kategorie.*

**I** Personenbezogen:

1. öffentlich:

- Die Augsburger Lehrer sind faule Säcke.
- Kollektiver Freizeitpark.

2. stereotypoid:

- Nie kaufst du das Richtige ein!
- Du bist immer so aufbrausend!
- Das hätte doch jeder so gemacht!

## II Nicht-Personenbezogen:

## 1. öffentlich:

— Das ist wieder mal typisch deutsche Rechtsprechung!

## 2. stereotypoid:

— Nie hat die Bank offen, wenn ich komme.

— Wie schön, daß der Fernseher **endlich einmal** funktioniert!

Kategorie F		
Aussagestereotyp	1	obligatorisch
Aktuelle Typis.	1	
Ref. Person	1	fakultativ
Ref. Ding, Handlung...	1	
Ref. konkret	1	
Phrase	1	
Wort	1	
stereotypoid	1	
euphemistisch	1	
Wertung	1	

G Stereotypen zweiter Ordnung

*Phrasen, die durch Abwandlung bereits bestehender Stereotypen, also auf der Grundlage syntaktischer Stereotypisierung entstehen, werden als Stereotypen zweiter Ordnung bezeichnet. In diese Kategorie fallen Abwandlungen von Sprichwörtern und Phrasen unterschiedlichster gesellschaftlicher Herkunftsbereiche sowie Erweiterungen von Phrasen unter Beibehaltung syntaktischer und lexikalischer Vorlagen mit sprachspielerischem Charakter:*

## I Abwandlungen von Sprichwörtern:

— Was du heute kannst besorgen, hat bis morgen auch noch Zeit.

— Der Student geht solange zur Mensa, bis er bricht.

## II Abwandlungen von Phrasen unterschiedlicher gesellschaftlicher Sektoren:

— Von der Sonne verwöhnt/verhöhnt/ Mit der Sonne ver

Kategorie G		
Phrase	1	obligatorisch
Abwandlung	1	
Aussagestereotyp	1	fakultativ
Sprichwort	1	
Norm	1	
Wertung	1	
stereotypoid	1	
modesprachlich	1	

## H Stereotypen in Textsorten

*Stereotypen von Textsorten können lexikalischer und syntaktischer Art sein. Eine Überschneidung mit den Stereotypen zweiter Ordnung ergibt sich hierdurch nicht, weil Abwandlungen nicht charakteristisch für bestimmte Textsorten sind. Da besonders in Werbetexten und Amtstexten viele Stereotypen vorkommen, werden diese Gruppen im folgenden besonders berücksichtigt. Aussagestereotypen in der Werbung oder prototypische Vorstellungen von Werbetexten fallen zwar nicht in diese Kategorie, können aber im Code das Merkmal "Werbung" identifiziert werden.*

### I Stereotypen in Werbetexten:

- Natur/natürlich
- Leben/leben
- Schön/Schönheit

### II Stereotypen in Amtstexten:

- ausweislich der Akte
- Inaugenscheinnehmung

### II Stereotypen in anderen Textsorten:

- man nehme

Kategorie H		
Textsorte	1	obligatorisch
Aussagestereotyp	0	
Phrase	1	fakultativ
Wort	1	
Wortteil	1	
unauffällig	1	
werbesprachlich	1	
amtssprachlich	1	
mediengesteuert	1	

## I Modestereotypen

*Stereotypen dieser Kategorie sind sprachliche Modeerscheinungen, die ohne weiteres durch andere Spracheinheiten ersetzt werden könnten. Die Verwendung dieser Stereotypen wirkt meist "stereotyp" im negativen Sinne. Der Eindeutigkeit wegen werden abgewandelte Phrasen hier ausgeklammert (Kategorie G!).*

### I Moderne Pleonasmen:

- Sektorieller Bereich
- Individueller Einzelservice
- eminent wichtiger Vorfall

### II "Originär" jugendsprachliche Stereotypen (auch phonologisch):

- echt geil!
- Tussi

### III Allgemein verbreitete Stereotypen:

- Streß
- urlaubsmäßig

### IV Modenamen:

- Kevin
- Marvin

### V Rekurrente Euphemismen (z.B. in Anzeigen):

- vollschlank
- Raumpflegerin

Kategorie I		
Aussagestereotyp	0	obligatorisch
modesprachlich	1	
abgewandelt	0	
jugendsprachlich	1	fakultativ
Modename	1	
Phrase	1	
Wort	1	
Wortteil	1	
Wertung	1	
euphemistisch	1	

## K Thematische Stereotypen

*Stereotyp können auch komplette thematische Einheiten sein. pragmatisch gebundene Stereotype mit hauptsächlich phatischem Charakter steht nahezu prototypisch das sog. "Gespräch über den Zaun". Andere Themata, die häufig und bevorzugt in aller Munde sind, das Ergebnis mediengesteuerter Selektion. Normative Vorgaben zur Themengestaltung werden der Kategorie D zugewiesen. Stereotypische Themen können gleichzeitig auch inhaltlich stereotyp sein, doch dieser Faktor hier dem thematischen Aspekt nachgeordnet.*

### I Gespräch über den Zaun:

- Schönes Wetter heute!
- Na, auch beim Rasenschneiden?

### II "Schlüsselthemen":

- Sparpaket
- Standort Deutschland

### III Stereotypen von Berufsgruppen und von politischen Parteien:

- Thema "Zeugnis", "Schüler", "Disziplin", ...
- Die SPD fordert soziale Sicherheit.
- Mit der CDU für Frieden und Sicherheit.

Kategorie K		
thematisch	1	obligatorisch
normativ	0	
idiolektal	0	
Aussagestereotyp	1	fakultativ
Phrase	1	
Wort	1	
Wertung	1	
mediengesteuert	1	
parteispezifisch	1	

## L Lernersprachliche und lernersprachbezogene Stereotypen

*Alle sprachlichen Stereotypisierungen, die beim Spracherwerb ablaufen oder sich an Sprachlerner richten, werden in dieser Gruppe zusammengefaßt. Dazu gehören Stereotypen des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie Stereotypen des Baby- und Fremdenregisters.*

### I Lernersprachliche Stereotypisierungen

1. Erstspracherwerb:
  - Mami Milch!
  - Papa spielen!
2. Zweitspracherwerb:
  - die Vater
  - Kinderler Schule gehn

### II Lernerregister:

1. Baby - und Kinderregister:
  - winke, winke machen
  - Jetzt trinkt Susi schön ihre Milch
2. Fremdenregister:
  - Du wollen Zeitung?
  - Ich auch nix Geld.

Kategorie L		
Aussagestereotyp	0	obligatorisch
lerner sprachlich/ Lernerregister	1	
Phrase	1	
Wort	1	fakultativ
Wortteil	1	
Pidgin	1	
Babyregister	1	
Fremdenregister	1	

M Geschlechtsspezifische Stereotypen im Gesprächsverhalten:

*Im Gesprächsverhalten von Frauen und Männern wurden Unterschiede festgestellt, die sowohl den sprachlichen Ausdruck als die Art der sprachlichen Interaktion betreffen. Bei solchen Stereotypen handelt es sich also nicht um inhaltliche Stereotypen, sondern um tatsächliche Verhaltensstereotypen.*

I Stereotypen im Gesprächsverhalten von Männern:

- Männer reden normalerweise länger.
- Männer unterbrechen in der Regel häufiger.

II Stereotypen im Gesprächsverhalten von Frauen:

- Frauen sind gewöhnlich die besseren Zuhörer.
- Frauen achten tendenziell mehr auf eine demokratische Teilung des Rederechts.

Kategorie M		
Aussagestereotyp	0	obligatorisch
Geschlechtsspez. Verhalten	1	
Phrase	1	fakultativ
Wort	1	
Frauen	1	
Männer	1	

N Unauffällige lexikalische Stereotypen

*Viele lexikalische Stereotypen sind so unauffällig und selbstverständlich, daß sie gemeinhin nicht als Stereotypen empfunden werden. Ich zähle dazu, wenn auch unter Vorbehalt, auch ethnozentrische Begriffe. Prototypische Vertreter der Gruppe sind dagegen Basiswörter, sogenannte "Plastikwörter", bevorzugte Analysen und andere Phrasen, bei denen die Stereotypie lexikalischer Art ist.*

I Basisbegriffe, ethnozentrische und egozentrische Begriffe, "Plastikwörter":

- der Begriff "Hund" statt "Pudel", "Dackel" etc.
- "Dritte Welt", "Sumpfbgebiet"
- Partner, Beziehung (statt Freund, Gatte, Geliebter, Ehefrau)

II Lexikalische Stereotypie bei Phrasen:

- Zähne putzen
- stark wie ein Bär (statt z.B. Löwe ...)
- Bäume ausreißen können (statt z.B. Bäume tragen können)

Kategorie N		
unauffällig	1	obligatorisch
Aussagestereotyp	1	fakultativ
Phrase	1	
Wort	1	
ethnozentrisch	1	
egozentrisch	1	

O Idiolektale Stereotypen

*Stereotypen dieser Kategorie sind individueller Art. Dazu gehört der stereotype Gebrauch einzelner Morpheme, Lexeme, Phrasen oder Themen, wobei die Abgrenzung zu verbreiteten Stereotypen, wenn wir beispielsweise stereotype Satzanfänge in Kinderaufsätzen betrachten, nicht immer gegeben ist. Dennoch kann man auch solche Stereotypen in dem Sinne als idiolektal auffassen, als es sich nicht um öffentlich rekurrente Elemente handelt. Da auch Klatschgespräche individuellen Charakter haben, werden sie in dieser Kategorie und nicht unter*

den thematischen Stereotypen der Kategorie K geführt. Aus diesen Stereotypen dagegen werden hier ausgespart, um die Abgrenzung der Kategorie F zu wahren.

- a) Stereotype Satzanfänge
- b) Stereotyper Gebrauch von Redewendungen und Sprichwörtern oder sonstigem Wortschatz.
- c) Klatsch:
  - Hast du den Maier heute früh wieder gesehen? Der hat...
  - Was, eine neue Story von der Alten? Erzähl doch mal!

Kategorie O		
Aussagestereotyp	0	obligatorisch
unauffällig	0	
idiolektal	1	
Phrase	1	fakultativ
lexikalisiert	1	
Wort	1	
Wortteil	1	
thematisch	1	

### 3.4 Stereotypen als Komponenten einer Textpartitur

Bisher habe ich Stereotypen zum Zwecke ihrer systematischen und möglichst umfangreichen formalen Erfassung kontextunabhängig betrachtet. Wesentliche Kriterien zur näheren Charakterisierung von Stereotypen können jedoch nur unter Berücksichtigung ihrer aktuellen Verwendungssituation bestimmt werden. Bereits an früherer Stelle ist deutlich geworden, daß sich — was z.B. das Äußern sozialer Stereotypen betrifft — die mündliche Kommunikation wesentlich von der schriftlichen unterscheidet, etwa durch die Herstellung von Intimität und zahlreichen Absicherungsmaßnahmen. Eine Codierung mündlich geäußelter Stereotypen muß sich also zumindest teilweise von der schriftlich fixierter Stereotypen unterscheiden.

Ich beschränke mich im folgenden auf den schriftlichen Bereich, wobei mir darauf ankommt, alle in einem bestimmten Kontext faßbaren Stereotypen schematisch zu fassen. Eine solche "Textpartitur" wurde be-

1976 von Harald Weinrich als methodische Alternative zur herkömmlichen Satzanalyse und in Form einer "Textübergangs-Partitur" als Instrument zur Erfassung der Textkohärenz vorgeschlagen. Während Weinrich in seiner Analyse minutiös von Verb zu Verb fortschreitet und damit einen detaillierten Überblick über formale Eigenschaften des gesamten Textes erhält, geht es bei der Codierung der Stereotypen darum, einen Überblick über die in einem Text enthaltenen Stereotypen zu erhalten und gegebenenfalls auch inhaltliche Zusammenhänge unter den Stereotypen sichtbar zu machen. Dabei handelt es sich freilich (wie bisher) um ein hermeneutisches Verfahren, d.h. das vorgegebene Raster ist kein Instrument, um Stereotypen etwa erst ausfindig zu machen. Diese werden vielmehr als gemeinsames Wissen vorausgesetzt — was letztlich dem Wesen von Stereotypen entspricht.

### 3.4.1 Kontextuelle Variablen

Die bisherige Codierung reicht dazu aus, die in einem Text vorkommenden Stereotypen den einzelnen Kategorien zuordnen zu können. Sie sagt jedoch nichts über die aktuelle Verwendung der Stereotypen, also z.B. ob eine positive oder negative Wertung vorliegt, ob das Stereotyp als solches bewußt gemacht wird oder welche Haltung der Schreiber überhaupt zum geäußerten Stereotyp einnimmt.

Ich möchte im folgenden anhand von Textausschnitten aus Zeitungen und Zeitschriften einige solcher kontextuellen Variablen bewußt machen. Dabei ist keine Vollständigkeit bezüglich aller möglichen Kontextfaktoren angestrebt, sondern es geht darum, für die anschließende Textpartitur jene zusätzlichen Variablen bereitzustellen, die meiner Meinung nach für den Code als Spiegel eines Textes noch notwendig sind.

Einer der wichtigsten Aspekte zur näheren Bestimmung von Stereotypen ist die Frage, ob diese an eine negative oder positive Wertung geknüpft sind. Dazu folgendes Beispiel:

*Jessica Stich, 27 Jahre alt, Typ "kühle Blonde", 1,65m groß, gilt als "eitle Diva" (...) Barbara Becker, 28, Typ "süße Schokobabs", 1,76m, gilt als zurückhaltend, souverän.*

(Freizeit Revue Nr.26 vom 21.Juni 1995, S.4/5)

Die explizit negative Attribuierung Jessica Stichts als "eitle Diva" läßt rückwirkend auch die "kühle Blonde" in unvoreilhaftem Licht erscheinen.

Verstärkt wird dieser Eindruck durch die positive polarisierende Scoring Barbara Beckers als "süß", "zurückhaltend" und "souverän". Wertungscharakter von Stereotypen wird im Code durch das zusätzliche Merkmal "negativ" kenntlich gemacht.

Negative Typisierung kann aber auch die entgegengesetzte Meinung ausdrücken:

*Was eint uns, die als mürrisch und mißgelaunt verschrieene Deutschen? Was macht uns froh wie den Mops im Paletot?*  
(SZ - Streiflicht vom 1./2. Juli 1995)

Bereits das Attribut "verschrien" weist darauf hin, daß der Verfasser des Streiflichts keineswegs das von ihm ins Gespräch gebrachte Stereotyp teilen muß. Tatsächlich versucht er im Textfortgang das Stereotyp durch die Hilfe eines weiteren Stereotyps ironisch zu widerlegen:

*Das mißgelaunte, humorlose Volk nämlich, das deutsche, ist nicht bei Ihnen, Herr Vereinigungskanzler. Diesmal nicht. Nein! Zugegebenermaßen zu unserer Überraschung liebt es den nervösen Christo und seine durchsetzungsfähige französische Adelstochter.*

Für die Interpretation des Codes ist also zu beachten, daß wertende Stereotypen durch Ironisierung aufgehoben werden können. In diesem Fall erfolgt die Kennzeichnung durch das Merkmal "ironisiert".

Stereotypen können in Texten selbst Gegenstand der Betrachtung werden, d.h. sie werden dann als Stereotypen erörtert, angezweifelt oder widerlegt:

*Schnecken sind schneller! Mit einer hartnäckigen Lüge muß es endlich Schluß sein: daß schneller auch effektiver, also besser sei. Wissenschaftliche Studien haben längst das Gegenteil bewiesen — langsame Mitarbeiter, "slobbies"<sup>13</sup>, haben eine höhere Arbeitsqualität. Der Journalist Harald Willenbrock meint deshalb: Es ist Zeit für ein allgemeines Tempolimit.*  
(SZ - Magazin vom 14.7.95, S.16)

<sup>13</sup>"Slobbies" = "slow but better working people". Mit dieser Kurzform wird ein Stereotyp sprachlich ökonomisch zementiert.

Stereotypen als Diskursgegenstand werden im Code durch das Merkmal "diskutiert" kenntlich gemacht. Es handelt sich dabei nicht um Stereotypen, mit denen eine Diskussion geführt wird, sondern die selbst Gegenstand der Debatte sind. Diesen Unterschied verdeutlicht auch das folgende Beispiel:

*Man drückt Mädi oder Bubi oder beide zusammen der Großmama aufs Auge und weiß sie in den besten Händen, ihnen den fragwürdigen Status als Schlüsselkind ersparend. Bekanntlich führt dieser direkt in ein gestörtes Psycholeben und später ins Zuchthaus.*

(SZ vom 30.6.95, Münchner Teil)

Das von Schlüsselkindern weit verbreitete Stereotyp wird hier durch ironische Übertreibung angezweifelt und inhaltlich stark relativiert. Ziel dieses Textabschnitts ist aber nicht, das in Frage stehende Stereotyp zur Debatte zu stellen, also weiter zu diskutieren oder gar zu widerlegen, sondern es nur ironisch aufs Korn zu nehmen.

In anderen Fällen wird der Urheber des Zitats bzw. der Rede direkt beim Namen genannt oder zumindest angedeutet. Solche Stereotypen werden zusätzlich mit "Redewiedergabe" codiert:

*(...), weil die Grand Old Lady ein paar unkonventionelle Zuordnungen vorgenommen hat. Als eher linke Werte nannte sie Geborgenheit, Sicherheit, Gleichheit und Nähe, wohingegen sie Distanz, Freiheit, Risikobereitschaft und Selbstverantwortung dem rechten Spektrum zuschlug.*

(SZ - Streiflicht vom 24./25. Juni 1995)

Stereotypen werden aber nicht immer explizit ausgesprochen. Je stärker ihre Verbreitung, desto mehr kann der Sprecher/Schreiber davon ausgehen, daß der Rezipient die Andeutung inhaltlich zu füllen vermag:

*Immer werden die falschen Sachen eingepackt — oder verhüllt. Nicht daß einem in diesem Zusammenhang die eigenen sowie völlig fremden Schwiegermütter einfielen. Die sind als Zielscheibe von schlechten Witzen schon lange vom Tisch.*

(SZ vom 30.6.95, Münchner Teil).

Stereotypen in dieser Form erhalten im Code das zusätzliche Merkmal **“angedeutet”**.

Gerade gesellschaftlich verpönte soziale Stereotypen werden häufig unter Bezugnahme auf eine Autorität oder nur abgeschwächt. Damit versucht sich der Sprecher der persönlichen Verantwortung für Mitgeteilte zu entziehen.

Auch Sprichwörter werden abgesichert:

*Was lange währt, wird endlich gut. Auf niemanden scheint diese Lebensweisheit derzeit mehr zuzutreffen als auf Prinzessin Stephanie von Monaco.*

(Das goldene Blatt Nr.26 vom 21.Juni 1995, S.8)

*Man sagt ja, daß Liebe blind macht, und doch sollten Sie ein Mindestmaß an Vernunft bewahren.*

(Das goldene Blatt Nr.26 vom 21.Juni 1995, S.58)

Während sich der Autor des ersten Beispiels gleichsam hinter eine antastbaren, bewährten Lebensregel verschanzt, bedient sich der zweite Schreiber der *communis-opinio*-Strategie, die die allgemeine Anerkennung des Sprichworts herausstreichen soll und daraus ihre Legitimation ableitet. Eine andere Möglichkeit besteht darin, Sprichwörter durch Anführungszeichen zu markieren, um so eine scheinbar vorhandene Autorität für den Inhalt der Rede verantwortlich machen zu können. In diesen Fällen erscheint im Code das Merkmal **“abgesichert”**.

Stereotypen sind häufig an eine Wertung geknüpft, deren Art im Kontext sichtbar wird. Werden Stereotypen als anfechtbar empfunden, so sichern sie vielfach durch Bezugnahme auf eine Autorität ab. Stereotypen werden diskutiert und ironisch betrachtet. Dabei ist zu unterscheiden, ob sie ursprünglich formuliert werden oder als Redewiedergabe gegeben sind.

### 3.4.2 Die Textpartitur am konkreten Beispiel

An einem Beispiel aus der Süddeutschen Zeitung vom 30.6.95 (Münchener Teil) ist nun zu zeigen, wie eine Textpartitur als formaler Spiegel der in einem Text enthaltenen Stereotypen aussehen kann. Während We

(1976) textuelle Verknüpfungen einer gesonderten Darstellung vorbehielt, versuche ich diese in die ursprüngliche Stereotypencodierung miteinzubinden. Dabei kann dann z.B. abgelesen werden, ob und in welchen Abständen dasselbe Stereotyp mehrmals vorkommt. Ich gehe satzweise (Überschrift ist Satz 1) vor, wobei jedes Stereotyp einzeln codiert wird. Der Text besteht aus 18 Sätzen mit insgesamt 385 Wörtern.

Text:

- 1 Packen wir's halt auch ein.
- 2 *Immer werden die falschen Sachen eingepackt — oder verhüllt* (1).
- 3 Nicht daß einem in diesem Zusammenhang die eigenen sowieso völlig fremden *Schwiegermütter* (2) einfielen.
- 4 *Die* (→) sind als *Zielscheibe von schlechten Witzen* (3) schon lange vom Tisch.
- 5 Im Gegenteil, als *Hüterinnen des Nachwuchses* (4) *kostbarer als* (→) irgendein *Parteivorsitzender* (5), seitdem beide Eltern in der *Doppelverdiener- bzw. Selbstverwirklichungs - Ära* (6) leben und darüber hinaus womöglich zusätzlich — falls es sich um den *weiblichen* (→) Teil handelt — den *Karrieretick* (7) haben.
- 6 Man drückt Mädi oder Bubi oder beide zusammen der Großmama aufs Auge und weiß sie in den besten Händen, ihnen den fragwürdigen Status als *Schlüsselkind* (8) ersparend.
- 7 Bekanntlich führt *dieser* (→) direkt in ein *gestörtes Psycholeben* (9) und später ins *Zuchthaus* (10).
- 8 Aber die vor (vielen) Jahren **angetraute Frau** (11), den **teuren Gatten** (12), durch Christo oder sonstwen verpacken zu lassen, und zwar auf Dauer, hätte absolut was für sich, und das Glück des jeweils unverpackt gebliebenen Partners wäre vollkommen, gemessen an der Tatsache, daß die *unanständigen Statements* (→) bzw. *Witze* (→) bzw. *Erläuterungen über Sexualpraktiken im Mensch- und Tierbereich* (13) nur noch als **undeutliches Genuschel** (14) hinter dem (je dicker, desto besser) Stoff hervordrängen.
- 9 Auch was die Storys über die vergangenen Jahre anbelangt, in denen der *männliche* (→), nunmehr verhüllte Teil *pausenlos Held* (15) gewesen war.
- 10 Entweder *vorm Feind oder dem Chef* (16), vor einem *ausgebrochenen Stier* (17) oder den Qualitäten einer *Achtzehnjährigen* (18) mit entsprechendem Brustumfang.

- 11 *Und dieses alles in der mindestens fünftausendsten Wiederholung* (19).
- 12 Klar, daß es nur fair wäre, auch mal die *Frau* (→) zu verurteilen, etwa so *nach der silbernen Hochzeit* (20) und möglichst während der *Winter- bzw. Sommerschlußverkaufszeiten* (21).
- 13 Trotz ihres immerhin schon *vorgerückten Lebensabschnittes* (→) richtet sie, daß *sie* (→) bis vor kurzem noch *schön wie Schneeflocken gewesen sei* (22) und die eigene glanzvolle Karriere für *Kinder, Mann und Hund* (23) geopfert habe.
- 14 Jaja, so eine **blöde Gans** (24) sei sie gewesen!
- 15 Also, die endliche Verhüllung absolut vorprogrammiert.
- 16 Für Bubi und Mädi wäre die totale Verpackung Tante Ottilie ein **wahrer Segen** (25) gewesen!
- 17 Nicht daß sie von gestern gewesen wäre.
- 18 *Sie rauchte wie ein Kraftwerk* (26) (27), *hatte eine Stimme wie eine Schiffssirene* (28) und zwang Mädi und Bubi, mit ihr in die Kasse zu gehen — wogegen nichts einzuwenden gewesen wäre. Tante Ottilie trägt *superengen, ziegelroten Leggings* (→), das *schwarze Pfund Lebendgewicht, apfelgrünen T-Shirts* (→), unter denen *Jayne-Mansfield-Busen* wogte, *blauen Haaren und gelben Schuhen* (29) erschienen wäre, daß es *Menschenaufläufe* (→) ihretwegen *wo sie sich auch blicken ließ* (30).

Die Stereotypizität ist jeweils wie folgt zu begründen:

Satz	Nr.	Begründung
2	1	Unzulässige Verallgemeinerung einer Handlung.
3	2	Anspielung auf das Schwiegermutter-Stereotyp. Da der Begriff "Schwiegermütter" noch nicht das eigentliche Stereotyp (z.B. <i>sind streitsüchtig</i> ) genannt ist, kann die sprachliche Form des Stereotyps, z.B. als Wort oder Phrase im Code auch nicht markiert werden.
4	3	Thematisierung des Schwiegermutter-Stereotyps: Zielscheibe von schlechten Witzen. Das eigentliche Schwiegermutter-Stereotyp, z.B. ... <i>sind streitsüchtig</i> wird aber auch hier nicht explizit genannt. Aus diesem Grund wird die Thematisierung im Code nicht als Phrase aufgeführt.

Satz	Nr.	Begründung
5	4	Schwiegermütter passen immer auf die Enkelkinder auf.
5	5	Parteivorsitzende verschaffen Freunden Vorteile. Auch dieses Stereotyp wird im Text nicht explizit genannt. Da der Begriff "Parteivorsitzende" selbst kein Stereotyp ist, erscheint er im Code auch nicht als Wortstereotyp.
5	6	Stereotyp des jungen besitz- und vergnügungsorientierten, egoistischen Ehepaares: es lebt in der "Doppelverdiener- bzw. Selbstverwirklichungs"-Ära.
5	7	Berufstätige Frauen (nicht Männer!) haben oft einen Karrieretick.
6	8	Anspielung auf ein Schlüsselkind-Stereotyp. Das Stereotyp, z.B. ... <i>sind verwahrlost</i> , wird nicht ausgesprochen. Daher kann auch die Form des Stereotyps als Wort oder Phrase im Code nicht berücksichtigt werden.
7	9	Schlüsselkinder haben ein gestörtes Psycholeben. Hier könnte gleichzeitig auch ein kollokatives Stereotyp vorliegen. Meines Erachtens ist aber der Ausdruck "gestörte Psyche" gebräuchlicher als "gestörtes Psycholeben".
7	10	Schlüsselkinder kommen unweigerlich ins Zuchthaus.
8	11	Angetraute Frau: Pleonasmus (lexikalische Stereotype).
8	12	Teurer Gatte: Kollokative (lexikalische) Stereotype.
8	13	Männer müssen immer Sexualpraktiken erörtern.
8	14	Undeutliches Genuschel: Pleonasmus (lexikalische Stereotype).
9	15	Stereotyp des starken Mannes: der Mann als Held.
10	16	Stereotyp des starken Mannes: der Selbstbewußte. Impliziert ist möglicherweise auch das Stereotyp eines "Chefs" als demjenigen, vor dem man mutig zu bestehen hat (z.B. bei der Forderung nach einer Gehaltserhöhung).
10	17	Stereotyp des starken Mannes: der Mutige.
10	18	Stereotyp des starken Mannes: der Unwiderstehliche.
11	19	Männer müssen immer über ihre Vorzüge, Erfolge etc. berichten.
12	20	Frauen um die Lebensmitte sind nicht mehr attraktiv. Im Grunde wird auch hier das Stereotyp nicht ausgesprochen, sondern nur umschrieben. Aufgrund des relativ hohen Direktheitsgrades der Phrase im Text ( <i>Frauen</i>

Satz	Nr.	Begründung
		nach der silbernen Hochzeit müssen verhüllt werden) wird diese jedoch im Code als stereotypisierende Phrase gekennzeichnet. Dasselbe gilt für die Stereotypen 21 und 22.
12	21	Frauen kaufen immer viel Kleidung ein.
13	22	Frauen sind eitel. Hier könnte man unter Umständen gleichzeitig auch ein lexikalisches Vergleichsstereotyp vermuten. Meiner Meinung nach ist aber <i>schön wie Dornröschen</i> wesentlich gebräuchlicher als <i>schön wie Schneewittchen</i> , vgl. auch den Begriff <i>Dornröschenschlaf</i> .
13	23	Hausfrauenstereotyp.
14	24	Blöde Gans: Ungerechtfertigte Stereotypisierung eines Tieres als Schimpfwort.
16	25	Ein wahrer Segen: Kollokative (lexikalische) Stereotypisierung.
18	26	Rauchen wie ein Kraftwerk: Phraseologischer stereotypisierender Vergleich (Bevorzugung einer bestimmten Vergleichsgröße).
18	27	Schaffung eines unkonventionellen Typs, der dem Stereotyp der alten Dame (raucht nicht) zuwiderläuft. Dieses ist kein eigentliches Stereotyp, nämlich das Stereotyp der "alten Dame", wird nur impliziert. Aus diesem Grund erscheint Stereotyp 27 im Code auch nicht als <u>stereotypisierende</u> Phrase. Dasselbe gilt für die Stereotypen 28 und 29. Da es sich beim Vergleich <i>eine Stimme wie eine Schiffssirene</i> außerdem eher um eine ad-hoc-Bildung handelt, kann man auch nicht von einem stereotypisierten Vergleich oder einer <u>stereotypisierten</u> Phrase sprechen.
18	28	Gegentyp zum Stereotyp einer alten Dame (spricht leise und sanft).
18	29	Gegentyp zum Stereotyp einer alten Dame (kleidet sich schick und dezent).
18	30	Unzulässige Verallgemeinerung eines Vorgangs (Menschenmassenaufläufe überall da, ...).

In der folgenden Codierung sind auch die oben elizitierten kontextuellen Variablen "diskutiert", "ironisiert", "Redewiedergabe", "angedeutet" und "abgesichert" berücksichtigt. Der Übersichtlichkeit wegen wurden dagegen die Kategorien G, H, K, L, M und O im Code weggelassen, da sie im Text nicht vorkommen.

Textuelle Verknüpfungen werden durch Querstriche im Code angezeigt.

So soll beispielsweise die Verbindung der Stereotypen 2 bis 4 sichtbar machen, daß an dieser Textstelle Frauenstereotypen mehr oder weniger gehäuft bzw. auch in mehreren Sätzen hintereinander zu finden sind.

Neben den Schlüsselmerkmalen für die einzelnen Kategorien sind nun auch wichtige kontextuelle Variablen fettgedruckt.

Am Code läßt sich ablesen, daß es sich um einen Text handeln muß, der mit überwiegend negativen Männer- und Frauenstereotypen besetzt ist (von den 22 Personenstereotypen der Kategorien B und F sind 21 auf Männer und Frauen bezogen), wobei der Anteil der Frauenstereotypen

Satz	2	3	4	5			6	7		8			9		
Stereotyp-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Kategorie	F	B	B	B	B	B	B	B	B	F	I	N	F	I	B
Aussagestereotyp	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
Ref. Person	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
Ref. weiblich	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Ref. männlich	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1
Ref. Kind	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Ref. Nation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Beruf	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Ding/Handlung	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. Sprache	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aktuelle Stereotypis.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
Ref. konkret stereotypoid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ref. nonverbal - vokalisches	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
normativ	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Wertung - negativ	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
Phrase - lexikalisiert	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Zitatcharakter	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Abwandlung - Sprichwort	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wort Wortteil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Modesprachlich - jugendsprachl. - Modename euphemistisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
unauffällig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
diskutiert	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ironisiert	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Redewiedergabe abgesichert	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
angedeutet	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0



nicht vor.

Außer der bereits oben genannten textuellen Verbindung zwischen Stereotyp 2 und 4 gibt es weitere auffällige Verbindungen in den Sätzen 6 und 7, 8 bis 11 sowie 12 und 13, und zwar abwechselnd als Frauen- oder Männerstereotypen.

Im letzten Satz taucht das Problem auf, daß das eigentliche Stereotyp der "alten Dame" (raucht nicht, spricht leise, kleidet sich dezent) an sich gar nicht zur Sprache kommt, sondern nur indirekt über einen "Gegentyp" (raucht wie ein Kraftwerk, hat eine Stimme wie eine Schiffssirene, kleidet sich auffällig...) angezeigt wird. Aus diesem Grund ist es besser, bei den Stereotypen 27 bis 29 nicht von wertenden aktuellen Stereotypisierungen auszugehen, die sich auf die Tante Ottilie beziehen würden, sondern vom wertneutralen Stereotyp einer alten Dame, das an sich sicher keine aktuelle Stereotypisierung darstellt und daher zur Kategorie B gehört.

## **Teil II**

# **Stereotypen im DaF-Unterricht**

## Vorbemerkung

Der Transfer wissenschaftlicher Überlegungen in die (Unterrichts-)Praxis ist nicht immer selbstverständlich, zum einen, weil theoretische Erkenntnisse nur selten globale Schlußfolgerungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung erlauben, zum anderen, weil hinsichtlich der Gesamtheit an Unterrichtszielen die Relevanz der Einsichten abgewogen werden muß. Abgesehen davon sind wünschenswerte unterrichtliche Zielsetzungen oft durch Rahmenbedingungen beeinträchtigt oder zum Scheitern verurteilt.

Stereotypen sind als auffällige sprachliche Erscheinungen für den Fremdsprachenunterricht von Interesse, wobei ihr Anwendungsbereich hauptsächlich im Landeskundlichen angesiedelt ist. Als charakteristische Erscheinungen im Denken und Sprechen einer Sprachgemeinschaft legitimiert sich ihre unterrichtliche Behandlung. Diese Zielsetzung ist nicht zu hoch gegriffen: Stereotypen stellen einen einigermaßen übersichtlichen Gegenstand dar, dem keine organisatorischen oder methodisch-didaktischen Hindernisse entgegenstehen.

Unterstellen wir Stereotypen primär dem landeskundlichen Bereich, so ist zu prüfen, ob es einen Landeskundebegriff gibt, der in der Lage ist, die Vielfalt an Stereotypen, wie sie im ersten Teil vorgestellt wurden, als Gegenstand der Landeskunde plausibel zu machen. Dabei sind zwei Aspekte maßgeblich:

1. Da Inhalte der Landeskunde traditionell an den jeweiligen Kulturbegriff gebunden sind, ist zunächst das Verhältnis von aktueller Landeskunde und Kulturvorstellung zu prüfen.
2. Weil der Landeskundebegriff an sich ohne seine methodisch-didaktische Umsetzung unterrichtlich wertlos ist, muß das Verhältnis von Landeskunde und Stereotyp auch am Parameter methodisch-didaktischer Zugänge zur Landeskunde untersucht werden.

Nach diesem ersten Schritt soll im zweiten Kapitel gezeigt werden, welche konkreten Möglichkeiten es gibt, Stereotypen im Fremdsprachenunterricht landeskundlich-sprachpraktisch zu vermitteln bzw. unterrichtlich zu nutzen.

Betrachten wir die im DaF-Unterricht verwendeten Arbeitsmit-  
ben Lehrwerke sicher einen exponierten Stellenwert, wenn es un-  
gabe geht, den Lernenden an die deutsche (Sprach-)Wirklichk-  
zuführen und ihn auf diese Wirklichkeit vorzubereiten. Häufig  
werke die einzigen Bezugspunkte zur fremden Welt und die  
schlechthin, mit denen der Lerner seine fremdsprachlichen und  
turellen Kenntnisse aufbaut und erweitert. Der in den 70er J.  
 setzende Trend hin zur "Alltagskultur" in den Lehrwerken läßt  
 daß Stereotypen als nicht wegzudenkende Charakteristika uns  
 kens und Sprechens in dieses Alltagskultur-Konzept Eingang  
 haben, daß moderne Lehrwerke also alltägliche Gegebenheiten  
 kulturellen und gesellschaftlichen Bedingtheit deutlich machen  
 Stereotypen generell als Teil der deutschen Sprachwirklichkeit u  
 Teil der Alltagskultur in Fremdsprachlehrwerken ihren Platz ha  
 Bewältigung von Situationen im fremdkulturellen Umfeld als  
 Pragmadiaktik erfordert eine detaillierte Analyse solcher Sit  
 um potentielle Schwierigkeiten für den Lerner sichtbar zu mach  
bale Handlungen können hier ebenso problematisch wie nonver-  
denn beide gehen nicht selten mit stereotypisierten Erwartungsh-  
einher.

Die sogenannte vierte Lehrwerksgeneration, die sich dem interk  
 Vorgehen und damit u.a. der Relativierung eigener Normen  
 sichten verpflichtet fühlt, läßt hier in besonderer Weise auf I  
unterrichtlichen Nutzung von Stereotypen hoffen.

Nach einem kurzen Überblick zu bisherigen Untersuchungen, die  
 allem mit sozialen Stereotypen in DaF-Lehrwerken beschäftigt  
 geprüft werden, inwieweit die Bandbreite an Stereotypvarianten  
 I in modernen DaF-Lehrwerken berücksichtigt werden. Dabei  
 gende Überlegungen leitend:

1. Welche der vorgestellten Stereotypkategorien sind in den  
 ken vertreten? In welchem Umfang?
2. Wird der stereotypische Charakter jeweils als solcher erka  
 sprachdidaktisch genutzt?
3. Welche sprachpraktischen Möglichkeiten bieten sich für jen  
 typen an, die in den Lehrwerken keine oder eine nur unzur  
 unterrichtliche Umsetzung erfahren?

4. Welche lernpsychologischen Vorteile sind an die Didaktisierung bestimmter Stereotypen geknüpft?

Das Vorgehen nach Kategorien bei der Analyse ist sinnvoller als etwa eine Gliederung nach Lehrwerken, da zum einen keine Lehrwerkskritik intendiert ist, und zum anderen die themenorientierte Darstellung (z.B. "Personenbezogene Stereotypen", "Modestereotypen" etc.) übersichtlicher ist. Die ergänzenden Vorschläge von meiner Seite werden jeweils in die einzelnen Themen eingebunden. Dadurch sollen Wiederholungen vermieden werden und die thematische Einheit gewahrt bleiben. Außerdem ermöglicht diese Anordnung das direkte Weiterführen von Lehrwerksansätzen, die als nicht ausreichend erkannt wurden. Zur besseren Unterscheidung der Lehrwerksbeiträge von eigenen Vorschlägen werden erstere kursiv gedruckt.

Die Analyse verfolgt zum einen das Ziel, den Stellenwert von Stereotypen im Denken und Sprechen noch einmal bewußt zu machen, darüber hinaus ist an diese Erkenntnis aber auch die Forderung geknüpft, Stereotypen bei der Gestaltung von Lehrwerken einen angemessenen Platz einzuräumen. Keine Lehrwerkskritik also, aber auch kein "Laissez-faire"-Zugeständnis.

# Kapitel 1

## Stereotypen und der Begriff der aktuellen Landeskunde

### 1.1 Zum aktuellen Kulturbegriff der Landeskunde

Landeskundekonzeptionen stehen von jeher in enger Beziehung zur jeweiligen Kulturauffassung. Zwar kann Aufgabe der Landeskunde nicht allein die Vermittlung von Kultur sein, man denke z.B. an geographische Informationen, die man kaum unter "Kultur" aufführen würde, doch ist "Kultur" ein zentraler Gegenstand der Landeskunde.

Gemeinhin wird heute Kultur noch vielfach mit Kunst, Literatur und Theater gleichgesetzt. Städte haben einen Kulturreferenten, der Bibliotheken, Museen und das Vortragswesen betreut, Zeitschriften besitzen ihre eigene Kultursparte und Touristikunternehmen weisen auf ihr kulturelles Angebot hin. Urlaubsreisen werden säuberlich getrennt in Kultur- bzw. Bildungsteil und Sonstiges, z.B. Badeurlaub, und jedermann wäre erstaunt, entpuppte sich der kulturelle Teil etwa als Werksbesichtigung, Teilnahme an einem Sportereignis oder Besuch einer Familie des Gastlandes.

Landeskunde als Kulturkunde in diesem Sinne müßte das Alltägliche ausschließen und sich auf Informationen über geistige und künstlerische Lebensäußerungen eines Landes beschränken<sup>1</sup>. Phänomene wie Stereotypen hätten hier sicher nichts zu suchen.

Tatsächlich existierte dieser scharfe Trennstrich zwischen "Kultur" und "Alltag" bis in die 70er Jahre dieses Jahrhunderts, löste sich dann aber

---

<sup>1</sup>Es handelt sich hier um einen typisch deutschen Kulturbegriff — bei den westlichen Nachbarländern schloß "Kultur" das Zivilisatorische mit ein —, der seine Wurzeln in der nachaufklärerischen Zeit hat. "Kultur" als das "Hohe", "Schöne" und "Immaterielle" wurde mit dem Zivilisationsbegriff als dem "Materiellen" und "Nützlichen" kontrastiert, vgl. Bausinger (1980), S.57f; Kretzenbacher (1992), S.172ff; Eichberg (1977), S.6.

mit dem von Rolf Dahrendorf 1970 in Umlauf gebrachten "erweiterten Kulturbegriff"<sup>2</sup> allmählich auf — zumindest in wissenschaftlichen Kreisen.

Während der erweiterte Kulturbegriff der 70er Jahre noch auf politische Kultur<sup>3</sup>, materielle Kultur (Technik und andere Bereiche der Zivilisation) und Körperkultur (Sport, Tanz, Hygiene, Medizin, Kleidung) beschränkt war<sup>4</sup>, erfaßte er in der Folgezeit immer differenziertere Teilbereiche des menschlichen Lebens und Zusammenlebens wie Essen, Schlafen und Wohnen, kulturspezifische Verhaltensweisen und Kommunikationsformen<sup>5</sup>. Diese Ausweitung wurde auch lexikographisch festgeschrieben: Meyers Enzyklopädisches Lexikon von 1975 definiert "Kultur" als das "*von Menschen (...) in Theorie und Praxis Hervorgebrachte*" und summiert darunter die Sprache, Religion, Ethik, Politik, Recht, Handwerk, Technik, Kunst, Philosophie und Wissenschaft. Auch der Prozeß des Hervorbringens und Reproduzierens der verschiedenen Kulturinhalte wird mit berücksichtigt. Das kleine politische Wörterbuch von 1989 beschreibt den erweiterten Kulturbegriff unter anderem als

*"die die sozialen Beziehungen und das persönliche Verhalten der Individuen regelnden Erfahrungen, Gewohnheiten, Normen, Rechtsvorschriften, Traditionen und Wertorientierungen; die Bräuche, Kulte und Riten (...), Formen der Geselligkeit, des Spiels und der Unterhaltung; die (...) Reflexionen der Verhältnisse der Menschen zur Natur (...), Organisationen und Institutionen des Überbaus (...), (Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (...)), künstlerische Einrichtungen, religiöse Institutionen, wissenschaftliche Lehr- und Forschungsstätten; Organisationsformen von Geselligkeit, Unterhaltung, Erholung und Vergnügen."*<sup>6</sup>

Indem die Ausformung der individuellen Lebensumstände jedes einzelnen in den Kulturbegriff miteinbezogen wird, rückt dieser an die Grenze der Beliebigkeit. Andere Definitionen versuchen daher, den Kulturbegriff

<sup>2</sup>Bereits Goethe und Humboldt waren Ende des 18. Jahrhunderts bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts Verfechter des erweiterten Kulturbegriffs, vgl. Götzke (1993), S.52.

<sup>3</sup>Zur politischen Dimension des erweiterten Kulturbegriffs vgl. Langenbacher (1983) und Kretzenbacher (1992).

<sup>4</sup>Vgl. Eichberg (1977), S.5.

<sup>5</sup>Vgl. Dittrich (1988), S.473.

<sup>6</sup>Kleines politisches Wörterbuch (1989), S.547.

einzugrenzen. Der Brockhaus von 1985 beispielsweise versteht "Kultur" als die

*"Gesamtheit typischer Lebensformen größerer Gruppen einschließlich ihrer geistigen Aktivitäten, besonders der Werteinstellungen."*<sup>7</sup>

Der Vorwurf der Beliebigkeit des erweiterten Kulturbegriffs wird auch vom Beirat DaF des Goethe-Instituts erhoben. Götze<sup>8</sup> hält dem entgegen, daß alle "Hervorbringungen des menschlichen Geistes und seine manuellen Fähigkeiten der ethischen Norm der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen genügen" müssen. Die ethischen Normen der Erklärung der Menschenrechte bilden somit den Rahmen des erweiterten Kulturbegriffs<sup>9</sup>.

Kennzeichnend für die moderne Kulturauffassung und damit auch für die aktuelle Landeskunde ist die zunehmende Dynamisierung des Kulturbegriffs. Kultur wird nicht mehr nur als Sammlung fertiger Denkmuster und Verhaltensregeln verstanden, sondern auch als ein Forum, wo solche Muster und Regeln immer wieder neu hergestellt werden<sup>10</sup>. Auch Hinnenkamp weist darauf hin, daß Kultur nichts "Apriorisches", sondern etwas "Interpretiertes" darstelle. Kultur werde erst dann zur Kultur, wenn das beobachtete Phänomen als relevant erachtet wird<sup>11</sup>. Entsprechend gilt auch für Stereotypen, daß sie im Fremdsprachenunterricht nicht zwingend als "kulturelle Besonderheit", sondern ebenso auch als allgemein menschliches Charakteristikum des Denkens und Sprechens bewußt werden können.

## 1.2 Stereotyp und Alltagskultur

Sind nun alle stereotypischen Erscheinungen unter der Rubrik "Landeskunde" anzusiedeln? Landeskunde, basierend auf einem weiten Kulturbegriff, bezeichnet

<sup>7</sup>Der neue Brockhaus, Bd.3, (1985), S.281.

<sup>8</sup>Vgl. Götze (1993), S.53.

<sup>9</sup>Götze (1993) fordert darüber hinaus eine Hierarchisierung kultureller Werte. Nicht alles, was gestaltete Natur ist, sei gleich Kultur. Die dazu notwendige Ästhetik sei vor allem in der Malerei, Literatur und Musik zu finden. Damit kehrt Götze wieder zum traditionellen Kulturbegriff zurück.

<sup>10</sup>Vgl. Kramsch (1991), S.111.

<sup>11</sup>Vgl. Bickes (1992), S.158.

*“alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die fremde Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird.”<sup>12</sup>*

Moderne Landeskunde hat die Aufgabe, Informationen über landeskundliche Gegenstände wie Politik, Geographie, Wirtschaft etc. zu vermitteln, versteht sich darüber hinaus aber auch als “Leutekunde” und Gegenstandsbereich der “Alltagskultur”<sup>13</sup>. Viele der im ersten Teil vorgestellten Stereotypen haben mit solcher “Leutekunde” und “Alltagskultur” zu tun:

- a) Die Meinungen von Leuten über andere Leute werden sichtbar in personenbezogenen Stereotypen der Kategorien A (mit Sprichwortcharakter), B (ohne Sprichwortcharakter) und F (aktuelle Typisierung).
- b) Ansichten über das Leben und Zusammenleben finden ihren Niederschlag in Sprichwörtern (Kategorie C) bzw. in der Relativierung von Sprichwörtern (Kategorie G) oder anderen nicht-personenbezogenen Aussagestereotypen (Kategorien D und E).
- c) “Leutekunde” befaßt sich auch mit den in einer Gesellschaft bevorzugten Gesprächsthemen (thematische Stereotypen der Kategorie K).
- d) Jugendsprachliche Besonderheiten weisen unter anderem auf das Verhältnis zwischen den Generationen hin (Kategorie I).
- e) Soziales Verhalten wird auch in der Art und Weise sichtbar, wie man in Gesprächen miteinander umgeht. Geschlechtsspezifische Ausformungen sind hier von besonderem Interesse (Kategorie M).
- f) Sprache an sich läßt häufig eine bestimmte Wirklichkeitswahrnehmung erkennen und ermöglicht die Manipulation dieser Wirklichkeit (alle bisherigen Kategorien, daneben teilweise auch Kategorie N, hier ethno- und egozentrische Begriffe).

<sup>12</sup>Buttjes (1995), S.142.

<sup>13</sup>Vgl. dazu auch Deutschmann (1982), S.225, der Landeskunde sowohl als informationsbezogene als auch handlungsbezogene Beschäftigung mit der fremden Wirklichkeit verstanden wissen will.

Daneben gibt es Stereotypen, die zwar zum größten Teil ebenfalls landeskundlicher Art sind, bei denen aber hauptsächlich die sprachliche Eigenheit an sich und nicht etwaige soziokulturelle Bezüge interessieren:

- a) Viele Stereotypen zweiter Ordnung (Kategorie G) kommen lediglich sporadisch bzw. vereinzelt vor und sind häufig nur dem Insider eines Landes verständlich. Dazu gehören Abwandlungen oder Erweiterungen von Phrasen, für die jeweils die Kenntnis des Originals erforderlich ist. Aus der Reihe dieser Stereotypen sollten im Fremdsprachenunterricht jene Exemplare im Vordergrund stehen, deren Original auch sehr verbreitet ist, also etwa Abwandlungen von Sprichwörtern eher als Abwandlungen von Werbephrasen.
- b) Auch eine Reihe von Modestereotypen wie das Morphem *-mäßig* oder moderne Pleonasmen (Kategorie I) sind weniger landeskundlich als allgemein sprachlich von Interesse, d.h. es lassen sich für solche Stereotypen nur schwer soziokulturelle Bezüge herstellen. Sie bieten aber vielfältige Ansatzpunkte für einen kreativen Sprachunterricht.
- c) Lernalterssprachliche und lernalterssprachbezogene Stereotypen (Kategorie L) sind sprachliche Phänomene, die international belegt sind. Von spezifischer Deutschlandkunde kann hier also nicht die Rede sein. Besonders beim Pidgin-Deutsch und dem Foreigner talk handelt es sich aber um Varietäten, mit denen Deutschlerner immer wieder konfrontiert werden. Dies gilt zwar nicht im gleichen Maß für Stereotypen des Erstspracherwerbs und des baby-talks, doch stehen auch diese Varietäten grundsätzlich als Teil der deutschen Sprachwirklichkeit für den Fremdsprachenunterricht zur Disposition.
- d) Viele lexikalische Stereotypen der Kategorie N (z.B. *Zähne putzen* statt *Zähne schrubben*) haben kollokativen Charakter, der rein sprachkonventionell bedingt ist. Es wird zu zeigen sein, daß auch solche Stereotypen landeskundliche Ansatzpunkte bieten können.

Mit der Feststellung der Relevanz von Stereotypen in der Landeskunde ist allerdings noch nichts über die konkrete Umsetzung gesagt. Von den aktuellen methodischen Herangehensweisen in der Landeskunde bietet sich das interkulturelle Verfahren für die unterrichtliche Arbeit mit Stereotypen, insbesondere der oben zuerst genannten Gruppe, in besonderer Weise an.

### 1.3 Stereotypen im interkulturellen Kontext

Mit der Hinwendung zur "Alltagskultur" in den 70er Jahren und deren Aufgreifen in der Pragmalinguistik verlagerte sich der Schwerpunkt der Landeskundedidaktik auf das Lernziel "kommunikative Kompetenz". In den 80er Jahren wurde dieser Ansatz durch den interkulturellen Aspekt erweitert, der neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz das Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigte Lernziele setzte. Zentrale Verfahrensweisen kommen dabei dem Stereotypenkonzept entgegen: Die Thematisierung von Auto- und Heterostereotypen (→ 1.3.1), die Bewußtmachung sprachlicher Routinen als mögliche Störquellen im interkulturellen Kontext (→ 1.3.2) und die konfrontative Betrachtung von Bedeutungsmustern (→ 1.3.3)<sup>14</sup>.

#### 1.3.1 Aufgreifen von Heterostereotypen aus der Fremdperspektive

Interkulturelle Landeskunde verfolgt das Ziel, durch die Thematisierung von Heterostereotypen und der Betrachtung des Eigenen aus der Fremdperspektive die Konzeption von Lehrwerken aus der "Nabelschau" aufzugeben und statt dessen die Sichtweise des Lernenden als Ausgangspunkt zu nehmen. Die Relativierung eigener Verstehensmuster soll dabei über Vergleiche mit alternativen Meinungen ablaufen, was allerdings nicht immer unproblematisch ist, z.B. wenn es um den Vergleich von Frauenrechten geht. Pauldrach<sup>15</sup> warnt davor, daß Vergleiche sogar Vorurteile verstärken könnten, da bestimmte kulturelle Elemente eben nicht — wie von Verfechtern der "Interkulturellen Kommunikation" bisweilen vorausgesetzt — als tatsächliche Alternativen und daher nicht als gleichwertig betrachtet werden<sup>16</sup>.

Will man aber nationale Stereotypen im Unterricht aufgreifen, so wird man letztlich um Vergleiche nicht herumkommen, da die eigene Person

<sup>14</sup>Vgl. Pauldrach (1992), S.11f.

<sup>15</sup>Vgl. Pauldrach (1987), S.31. Auch Steinmann (1992:220) weist auf den "belehrenden Habitus des aufgeklärten Mitteleuropäers" in bezug auf Menschenrechte hin.

<sup>16</sup>Vgl. Gerighausen/Seel (1984), S.155. Dasselbe gilt auch für methodische Ansätze, die ebenfalls eine fremdkulturelle Perspektive vermissen lassen. So werden bestimmte kognitive Operationen wie z.B. die Versprachlichung von Diagrammen, die Arbeit mit ironischen Texten o.a. für den Fremdsprachenunterricht als überlegen angesehen, während z.B. andere Sprachleistungen wie Reproduzieren eines Textes oder memorisierendes Lernen nicht honoriert werden, vgl. Krumm (1987), S.276.

bei der Herausbildung solcher Stereotypen ja immer involviert ist. Das Vergleichsproblem sollte aber nicht überbewertet werden. Zum einen berühren längst nicht alle Stereotypen solch heikle Bereiche wie "Menschenrechte", zum anderen sollten die Lernenden in ihrer Fähigkeit, ihren Standpunkt zu begründen, nicht unterschätzt werden. Das Ziel, durch die Auseinandersetzung mit nationalen Stereotypen eine Relativierung eigener Ansichten zu erreichen, dürfte für den Fremdsprachenunterricht ohnehin etwas zu hoch gegriffen sein. Es kann hier ja meist nur um eine Erweiterung von Verstehensmustern gehen.

Auf der anderen Seite ist die Aufgabe der "Nabelschau" in den Lehrwerken noch längst kein Garant für eine "objektive" Betrachtung. Vorausgreifend möchte ich hier auf den bisherigen Prototyp fremdperspektivisch angelegter Lehrwerke, die "Sprachbrücke", hinweisen, wo die Betrachtung der Deutschen aus der Fremdperspektive tendenziell sehr negativ ausfällt, was bestehende Vorurteile eher verstärken dürfte. Fremdperspektivische Verfahrensweisen scheinen dagegen umso erfolgversprechender zu sein, je mehr unterschiedliche, auch gegensätzliche Meinungen in einem ausgewogenen Verhältnis berücksichtigt werden, und je intensiver dabei der Schwerpunkt auf das Bewusstmachen des Stereotypisierungsvorgangs gelegt wird.

### 1.3.2 Stereotyp und Alltagsroutine

Theorien zur "interkulturellen Kommunikation" lassen sich meist von der Frage leiten, wie es zu intra- und interkulturellen Mißverständnissen kommen kann. Verständigungsschwierigkeiten zwischen Gesprächspartnern unterschiedlicher kultureller Herkunft werden dabei zunehmend auf den unterschiedlichen kommunikativen Code zurückgeführt, welcher in sogenannten "kulturgebundenen Kontextualisierungskonventionen" sowie in der Verwendung kulturspezifischer Routinen sichtbar wird.

#### 1.3.2.1 Stereotypisierung kulturgebundener Kontextualisierungskonventionen

Interkulturelle Verständigungsschwierigkeiten sind nach Meinung des Ethnomethodologen John Gumperz auf kulturgebundene Inferenzen zurückzuführen, die auf Kontextualisierungshinweisen basieren, also kulturspezifischen Formen der Kinesik und Proxemik, der Prosodie und zeitlichen Platzierung (z.B. Simultansprechen), der Varietäten- und Sprachwahl, lexikalischer Variation sowie sprachlicher Formulierung. Mit Hilfe dieser nonverbalen Hinweise schaffen die Interaktanten einen gemeinsamen in-

terpretativen Rahmen, der allerdings in einem fremden Kontext seine Gültigkeit verlieren kann:

*“Da Kontextualisierungshinweise in den je eigenkulturellen kommunikativen Kontexten erworben und konventionalisiert worden sind und als unhinterfragte Selbstverständlichkeiten funktionieren, also Kontextualisierungskonventionen sind, entziehen sie sich der bewußten Steuerung. In der interkulturellen Kommunikation werden sie so unbemerkt zu einer Quelle für Mißverständnisse.”<sup>17</sup>*

Kontextualisierungskonventionen sollten meines Erachtens nicht auf unbewußte nonverbale Kommunikationsmittel eingeengt werden. Auch intentional gesteuerte Ausdrucksmittel<sup>18</sup> wie z.B. das Kopfnicken werden unhinterfragt verwendet und können im interkulturellen Kontext mißverstanden werden.

Kontextualisierungskonventionen können an Stereotypen geknüpft sein, wenn die eigenkulturellen Bedeutungsmuster auch im fremdkulturellen Kontext verbindlich gemacht werden. Solche Stereotypisierungen zeigen sich dann in Verallgemeinerungen wie “Leute, die immer lächeln, sind unehrlich” oder “Wer mir ‘den Vogel zeigt’, möchte ausdrücken, daß ich verrückt bin”.

Anhand von Einstellungsinterviews mit asiatischen Stellenbewerbern weist Gumperz nach, wie solche Fehldeutungen Mißverständnisse oder sogar falsche Einschätzungen bezüglich der Kompetenz des Bewerbers hervorrufen können<sup>19</sup>. Daß das Verhalten von Sprachlernern in der Regel im Rahmen der Gastkultur interpretiert wird, obwohl die beobachteten Verhaltensweisen der Ausgangskultur zugehörig sind, konnte in weiteren Untersuchungen bestätigt werden<sup>20</sup>.

Fehlende Kenntnisse bezüglich der Sprache oder den Gewohnheiten des Gesprächspartners stehen aber zu interkulturellen Mißverständnissen in

<sup>17</sup>Hinnenkamp (1989), S.10.

<sup>18</sup>Grundlegend für die Beschreibung nonverbaler Kommunikation ist nach Bußmann (1983:352) die Frage nach dem “Kodecharakter”, der auf eine Unterscheidung zwischen intentional gesteuerter nonverbaler Kommunikation und unbewußtem Verhalten ohne kommunikative Absicht hinweist.

<sup>19</sup>Vgl. Hinnenkamp (1989), S.10.

<sup>20</sup>Vgl. Kotthoff (1989), S.14.

keiner direkten Relation. Martina Rost-Roth<sup>21</sup> betont hier die Rolle von zweit- und fremdsprachlichen Kompetenzen. Paradoxaerweise werden nämlich fortgeschrittene Lerner oft eher fehlinterpretiert als Personen mit nur rudimentären Kenntnissen in der Fremdsprache. Gerade wenn Lerner über fortgeschrittene Sprachkenntnisse verfügen, werden Normalitätserwartungen (auch bezüglich der Kontextualisierungskonventionen) und damit auch entsprechende Schlußfolgerungen und Generalisierungen wirksam.

Der Grad an Normalitätserwartung unterscheidet sich nicht nur für Sprachlernanfänger und Fortgeschrittene, sondern selbstverständlich auch für Sprachlerner und native speaker. Kotthoff weist darauf hin, daß für die Verständigung in intra- und interkulturellen Gesprächen keine absoluten, sondern nur graduelle Unterschiede zu erwarten seien:

*Diese Gradunterschiede steuern allerdings u.U. die Erwartungen, mildern z.B. die Reziprozitätserwartungen ab und unterstellen weniger gemeinsames kulturelles Wissen.*<sup>22</sup>

### 1.3.2.2 Stereotypisierungen sprachlicher Routinen

Ebenso wie Kontextualisierungen laufen sprachliche Routinen als Resultat wiederholter Verbalisierungen Gefahr, im fremden Kontext fehlinterpretiert zu werden. Solche kommunikativen Fehlleistungen gehen nach Untersuchungen der "Kontrastiven Pragmatik"<sup>23</sup>, im Englischen "cross-cultural pragmatics", auf pragmatische Interferenzen zurück, die kulturell inadäquat sind<sup>24</sup>:

*Komplimente machen, wo "es sich nicht gehört"; duzen, wo man besser siezen sollte; Fragen stellen, wo sie als aufdringlich empfunden werden; "Süßholz raspeln", wo Entschlossenheit angezeigt wäre — die Palette solcher Fehlgriffe aufgrund*

<sup>21</sup>Rost-Roth (1994), S.34 und (1990), S.32f.

<sup>22</sup>Kotthoff (1989), S.21.

<sup>23</sup>Vgl. Thomas (1983)/ Blum-Kulka/House/Kasper (1989)/ Riley (1989).

<sup>24</sup>Vgl. dazu auch die Übersicht über empirische Untersuchungen bei Blum-Kulka/House/Kasper (1989), S.5ff. Das "Cross-cultural-Speech-act Realization Project" (CCSARP) von Blum-Kulka u.a. (1989), in dem es um den Vergleich von sieben Nationen bezüglich der Realisierung von Fragen und Entschuldigungen in neun verschiedenen Sprachen ging, gilt als eine der umfangreichsten Untersuchungen zur sprachlichen Alltagsroutine.

*der Übertragung eigenkultureller Konventionen ist nahezu unerschöpflich.*<sup>25</sup>

Solche Routinen<sup>26</sup> sind selbst keine Stereotypen, aber die Erwartungshaltung — Kotthoff spricht hier von „Sinnerwartungen“ — bzw. die Schlußfolgerungen, die sich an solche Sprechakte knüpfen, können stereotypischen Charakter haben. Entsprechende Generalisierungen wären dann z.B. „Wenn ich ein Kompliment bekomme, habe ich sicher etwas Tolles geleistet“, „Ein Unbekannter, der mich mit „Du“ anspricht, muß furchtbar unhöflich sein“ oder „Wer nur übers Wetter redet, hat sicher kein Interesse an geschäftlichen Beziehungen“.

Jenny Thomas unterscheidet solche „*soziopragmatic failures*“ von „*pragmalinguistic failures*“<sup>27</sup>. Während pragmalinguistische Störungen darin bestehen, daß Bedeutungen nicht korrekt erkannt bzw. ausgedrückt werden<sup>28</sup>, werden soziopragmatische Störungen von gesellschaftlichen Konventionen, also Normen und Regeln abhängig gemacht<sup>29</sup>. Dazu gehören neben den bereits genannten Beispielen Fragen der Diskretion und Vorstellungen darüber, was innerhalb einer Gesellschaft als „sicheres“ Thema zu gelten hat. So kann man beispielsweise in Japan Fremde nicht unverblümt nach ihrer persönlichen Meinung zum politischen Weltgeschehen fragen. Dies wird als unhöflicher Eingriff in die Privatsphäre betrachtet<sup>30</sup>. Riley<sup>31</sup> betrachtet auch den Stellenwert von Schweigen und Sprechen als gesonderte Kategorie von Quellen pragmatischer Fehlleistungen. Er macht deutlich, daß hier bereits innerhalb einer Gesellschaft verschiedene Wertmaßstäbe bestehen können (starker, schweigsamer vs. unterhaltssamer Mann). Auch interkulturell können Sprechen und Schweigen unterschiedlich eingeschätzt werden. Riley weist hier auf eine Untersuchung in den 60er Jahren hin, nach der Männer in Pulija (Indien) um die Lebensmitte fast völlig zu sprechen aufhören.

<sup>25</sup>Hinnenkamp (1994), S.6.

<sup>26</sup>Anders als Lüger (1992;1993), der den Begriff „sprachliche Routine“ auch auf Sprichwörter und Redensarten ausdehnt, verstehe ich darunter nur solche sprachlichen Mittel, die als unverzichtbare Bestandteile in immer wiederkehrender Situationen erwartet werden, mit diesen Situationen also eng verbunden sind. Vgl. zur Funktion von Routineformeln auch Coulmas (1981), S.95ff.

<sup>27</sup>Vgl. Thomas (1983), S.101ff.

<sup>28</sup>Siehe dazu auch den Abschnitt zur „konfrontativen Semantik“.

<sup>29</sup>Vgl. dazu auch Riley (1989), S.135.

<sup>30</sup>Kotthoff (1989), S.31.

<sup>31</sup>Vgl. Riley (1989), S.237.

Die Annahme, kulturelle Divergenzen als potentielle Auslöser kommunikativer Störungen zu betrachten, wird von Hinnenkamp<sup>32</sup> in Frage gestellt. Die dahinterstehende Logik, daß das, was den Kulturen gemeinsam sei, funktionieren, und was die Kulturen unterscheide, unweigerlich die Gefahr des Konflikts in sich tragen müsse, mache die Interaktanten in letzter Konsequenz zum Anhängsel ihrer Kultur.

Die dargestellten Ansätze in dieser extremen Form zu verstehen, wäre jedoch sicher verfehlt. Es geht nicht um die "unweigerliche", sondern potentielle Gefahr von Mißverständnissen, die auf unterschiedliche Interpretationsmuster zurückzuführen sind. Das heißt aber nicht, und darin ist Hinnenkamp zuzustimmen, daß alle Mißverständnisse auf solche divergierenden Deutungen zurückzuführen sind. Oft werden Angehörigen anderer Nationen gerade aufgrund der vermuteten Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur in stereotyper Weise unterschiedliche Gewohnheiten, Denkweisen etc. unterstellt, so daß dann festgestellte Gemeinsamkeiten geradezu Erstaunen hervorrufen.

### 1.3.3 Stereotyp und konfrontative Semantik

Konfrontative Semantik versteht Wortschatzvermittlung nicht nur einfach als quantitativen Zuwachs lexikalischer Einheiten, sondern betont die Relevanz von (kulturell bestimmten) Bedeutungssystemen für die Begriffsbildung. Nach Müller (1981) ist das gemeinsame Resultat der gängigen Wortschatzdidaktik,

*"daß fremdsprachliche Bedeutungseinheiten nur in ihrer sprachlichen Ausformung (meist Einzelwörter) ohne Problematisierung des fremdkulturellen Inhalts vom Lerner akkumuliert werden."*<sup>33</sup>

Damit aber werden die mit der Erstsprache erworbenen Bedeutungssysteme auf die fremdkulturelle Wirklichkeit übertragen und diese somit nicht als "fremd" erfaßt. Bedeutungen müßten also perspektivisch-konfrontativ gegenübergestellt werden. So sei es z.B. wichtig, den Begriff "Regen" als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse zu begreifen, d.h. zu wissen, was "Regen" für die Arbeit von Menschen und die gesellschaftliche Praxis bedeutet.

<sup>32</sup>Vgl. Hinnenkamp (1989), S.14.

<sup>33</sup>Müller (1981), S.123.

In der 1994 erschienenen Fernstudieneinheit zur Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung zeigt Müller Möglichkeiten auf, wie das von ihm anvisierte Ziel konfrontativer Bedeutungsvermittlung in der Praxis — also auch in fremdsprachlichen Lehrwerken — verwirklicht werden kann. Meist geht es um vergleichende Assoziationen, die an kulturspezifische prototypische Vorstellungen gebunden sind, z.B. "Vater, Sonntag, Cafe, Familie, Höflichkeit, Freizeit, Markt, Freiheit, Restaurant, Frühstück, Zeitung, Einladung, Schwein, Freund, ...". Die konfrontative Gegenüberstellung zeigt, daß sich oft unterschiedliche Ober- und Unterbegriffe und Konnotationen mit den sich nur scheinbar entsprechenden Begriffen der Ausgangs- und Zielsprache verbinden:

*"Ein Frühstück ist schon ein umfangreicheres Essen: Es besteht meist aus Brot, Brötchen, manchmal Marmelade, Käse, Wurst, an besonderen Tagen auch einem Ei, und bedeutet nicht nur eine schnelle Tasse Kaffee im Vorübergehen, so wie z.B. in Frankreich in einer Bar/einem Bistro."*<sup>34</sup>

Die Bedeutung eines Begriffs aus dem gesellschaftlichen Kontext heraus zu verstehen heißt auch, den jeweiligen gesellschaftlichen Stellenwert des Bezeichneten zu kennen. Müller schlägt vor, Bedeutungen in Kontrast zu kulturspezifischen Oppositionen zu setzen:

*"Wichtige Aspekte der Bedeutung von Fernseher kann man nur erkennen, wenn man überlegt, was es in Deutschland bedeutet, keinen Fernseher zu haben. Dies heißt nämlich nicht unbedingt, daß man kein Geld hat, um sich einen Apparat zu kaufen (...)." <sup>35</sup>*

Die Bewußtmachung von Stereotypen, die sich als Kulturspezifika hinter den Begriffen verbergen, erfordert häufig auch einen Rückgriff auf historische Betrachtungsweisen, so z.B. wenn es um Begriffe wie "Familie" oder "Reisen" geht:

*"Historische, ebenso politisch-ökonomisch geprägte Erklärungen geben die Grundlagen für Vergleiche, warum es zwischen Kulturen zu Unterschieden gekommen ist."*<sup>36</sup>

<sup>34</sup>Müller (1994), S.56.

<sup>35</sup>Ebd. S.56.

<sup>36</sup>Ebd. S.55.

Zahlreiche Beispiele für diese Art explizit sprachbezogener Landeskunde finden sich in den Lehrwerken “Sichtwechsel”, “Sprachbrücke” und dem im Anschluß an das Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde erschienene Arbeitsbuch “Typisch deutsch?”.

### 1.3.4 Interkulturelle Landeskunde und unterrichtliche Umsetzung von Stereotypen

Die Ansätze zur interkulturellen Landeskunde konzentrieren sich auf mögliche Konflikte zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, die aus sozialen Stereotypen und Vorurteilen, aus Übergeneralisierungen von verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen oder der unangemessenen Verallgemeinerung von Bedeutungen resultieren können. Solange dem fremdperspektivischen Vorgehen ein zentrales Gewicht beigemessen wird, eignet sich interkulturelle Landeskunde als methodisch-didaktische Basis für eine Reihe der im ersten Teil vorgestellten Stereotypvarianten, kann jedoch nicht deren Bandbreite abdecken.

Fremdperspektivisches Vorgehen scheint möglich zu sein:

- a) bei sozialen Stereotypen der Kategorie A und B, und zwar bei nationalen und geschlechtsspezifischen Stereotypen sowie Berufsstereotypen;
- b) bei nichtpersonenbezogenen Aussagestereotypen der Kategorie C, D und E (Aussagestereotypen mit und ohne Sprichwortcharakter). Normativ geregelte, nicht sprichwörtliche Stereotypen lassen sich in erster Linie als Gegenstand des Gumperz'schen Kontextualisierungsansatzes und der kontrastiven Pragmatik verstehen. Der interkulturellen Betrachtung von Szenen, Skripts und einfachen stereotypisierten Konzepten dagegen entspricht der Ansatz der “konfrontativen Semantik”;
- c) bei geschlechtsspezifischen Besonderheiten im Gesprächsverhalten (Kategorie M), soweit hier interkulturelle Unterschiede festzustellen sind. Auch solche Stereotypen sind als Kontextualisierungen bzw. pragmatische Strategien zu beschreiben.

Die anderen Stereotypvarianten, die ebenfalls von landeskundlichem Interesse sind, vor allem jugendsprachliche und thematische Stereotypen,

lassen sich weniger in die interkulturelle Betrachtungsweise einpassen, solange diese als fremdperspektivisches Konzept verstanden wird. Dasselbe gilt für eher allgemein sprachliche Phänomene, denen weniger spezifisch deutschlandkundliche Relevanz zukommt, wie aktuelle Stereotypisierungen, Modestereotypen, Stereotypen des "foreigner talk" oder Pidginsprachen.

Der Begriff "interkulturell" muß freilich nicht zwingend im Sinne von "fremdperspektivisch" aufgefaßt werden. Er könnte ebenso anzeigen, daß bei der Thematisierung eines Gegenstandes die Erfahrungen der Lerner vergleichend miteinbezogen werden. Allerdings ist die Gefahr sehr groß, im Sinne einer so verstandenen Interkulturalität auf die monotone Frage "Und wie ist das bei Ihnen?" zu verfallen. Aus diesem Grund ist es ratsam, die Methode des "interkulturellen Vergleichs" nicht vom Aspekt der Fremdperspektive zu lösen<sup>37</sup>.

Die Tatsache, daß Stereotypen zu inhaltlichen und sprachlichen Alternativen herausfordern, kann ebenfalls für den Unterricht, v.a. das kreative Sprechen und Schreiben, fruchtbar gemacht werden. Dies gilt sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht:

1. Im kreativen Spiel mit Sprache löst sich der Lerner vom sprachlichen Vorbild: sprachliche Strukturen werden nicht reproduziert, sondern angewendet.
2. Der handelnde Umgang mit Sprache erhöht die Einsicht in sprachliche Strukturen. Der Blick auf stereotype Auffälligkeiten in der Sprache wird geschärft.
3. Sprachspielerische Tätigkeiten helfen den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und wirken sich, sofern sie gezielt und punktuell eingesetzt werden, positiv auf die Motivation zum Spracherlernen aus.

---

<sup>37</sup>Anders Rösler (1987:24), der die Meinung vertritt, die Fremdperspektive müsse sich durch das gesamte Arbeitsmaterial ziehen, also durchgehendes Prinzip sein. Ich frage mich, wie etwa geschichtliche Aspekte fremdperspektivisch realisiert werden können. Auch in der Grammatikvermittlung ist ein kontrastives Vorgehen nicht prinzipiell von Vorteil, außer es geht um kontrastive Vorüberlegungen.

# Kapitel 2

## Zur praktischen Handhabung von Stereotypen in DaF-Lehrwerken

### 2.1 Bisherige Untersuchungen von Stereotypen in DaF-Lehrwerken

Stereotypische Erscheinungen in der vorgestellten Bandbreite wurden bisher in Lehrwerken noch nicht untersucht.

Susanne Friz (1991) beispielsweise widmete sich dem Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachlehrwerken. Es ging hier also ausschließlich um nationale Stereotypen, wobei das Wissen über das jeweils andere Land anhand von Fragebögen überprüft und mit den in den Lehrwerken vermittelten Landeskundebildern verglichen wurde.

Eine ausschließlich auf DaF-Lehrwerke bezogene Analyse finden wir bisher nur bei Ammer (1988), der Lehrwerke ab 1955 bis in die 80er Jahre auf Inhalte, Gestaltungstechniken sowie implizite und explizite Wertungen hin untersuchte<sup>1</sup>.

Zwar hat sich Ammer nicht ausdrücklich der Untersuchung von Stereotypen in Lehrwerken verschrieben, doch ist die Elizitierung von Stereotypen ein Effekt des Untersuchungsgegenstandes.

Dabei ist sein Anliegen ein anderes als das der vorliegenden Arbeit, denn es geht ihm nicht um Möglichkeiten der Didaktisierung von Stereotypen, sondern um die Feststellung stereotypischer Erscheinungen in den Lehrwerken, insbesondere hinsichtlich der Repräsentation der Lehrwerksfiguren, der Themenauswahl und methodischer Zugänge. Im Blickpunkt stehen Stereotypen als immer wieder vorkommende Eigenheiten der Lehrwerke.

---

<sup>1</sup>Vgl. dazu auch Krumm (1988).

Ammer macht deutlich, daß Auswahl und Schwerpunktsetzung der inhaltlichen Komponente in hohem Maße abhängig von übergeordneten Lehrzielen und politischer Orientierung sind. Die zunehmende Tendenz hin zur "Alltagskultur" zeigt sich im Laufe der Jahre in der Auswahl der Inhalte — vom feierlich-exklusiven zum erweiterten Kulturbegriff — ebenso wie in der Darstellung der Personen: vom bürgerlichen Biedermann zum Sozialhilfeempfänger. Während in den älteren Lehrwerken ein homogenes und idyllisches Deutschlandbild dominierte, wo jedem Bürger eine feste (geschlechtsspezifische) Rolle zudedacht war, Alltagsprobleme gleichsam nicht existierten bzw. den Vorzügen des "Wirtschaftswunders" und der "Technologie" weichen mußten, und die Bundesbürger als geschichtslose, entindividualisierte Figuren idealtypisch in Erscheinung traten, wick diese Darstellung mit der Zeit einem immer kritischeren, polyperspektivischen und damit weniger stereotypen Deutschlandbild. Hier geht es dann nicht mehr darum, Menschen im engsten privaten Kreis zu zeigen, sondern die gesellschaftliche Realität in all ihren Facetten und damit auch gesellschaftlichen Problemen. Immer mehr treten — besonders in der letzten Lehrwerksphase — "Charakteristika der Deutschen" als "homogener Gruppe" zugunsten einzelner Existenzen, Biographien und Schicksale in den Hintergrund.

Stereotypische Effekte waren auch in der Themenwahl festzustellen. Die Bereiche "Wohnen", "Essen und Trinken" und "Freizeit" werden in besonderer Intensität von allen Lehrwerken behandelt. Geschichtliche und politische Inhalte dagegen fehlen in älteren Lehrwerken fast völlig und berücksichtigen erst ab 1978 die Zeit des Nationalsozialismus und den zweiten Weltkrieg. Diese Auswahl entsprach den politischen Forderungen der 70er Jahre nach Aufarbeitung der jüngsten Vergangenheit, während die älteren Lehrwerke das Stereotyp vom idyllischen Deutschland nicht durch unliebsame Informationen beeinträchtigt sehen wollten.

Politik wird in späteren Lehrwerken vornehmlich mit der Dokumentation von Wahlprogrammen der großen Parteien und mit Überblicken über wichtige politische Stationen der deutschen Nachkriegsgeschichte behandelt. Bis auf Albert Einstein, der in mehreren Lehrwerken genannt wird und sozusagen zur prototypischen Persönlichkeit avanciert, konnte Ammer bei der Auswahl berühmter Deutscher aus Kunst, Wissenschaft und Technik keine Präferenzen feststellen.

Moderne Verkehrsmittel und Technologie sind Gegenstand aller Lehrwerke, in den älteren Lehrwerken allerdings unter positiven Vorzeichen. Das Stereotyp "Schwere Arbeit wird von Computern gemacht und entlastet dadurch den Menschen" entsprach dabei den realen Verhältnissen, da es bis in die 70er Jahre tatsächlich keine nennenswerte Arbeitslosigkeit gab und Automation insofern als technische Errungenschaft vorbehaltlos gefeiert werden konnte. Erst in den neueren Lehrwerken wird dieses Bild von der deutschen Wirtschaft und des Verkehrswesens von problemorientierten und kritischen Darstellungen überlagert.

Methodische Stereotypen waren auch bei jüngeren Lehrwerken festzustellen. So erschöpft sich nach Ammer z.B. die geographische Landeskunde in der Beschreibung von Städten, und das Thema "Bildungswesen" in graphischen Abbildungen von Primär-, Sekundär- und Tertiärbereich.

Wenn es im folgenden um Stereotypen in Lehrwerken geht, so sind damit keine Metastereotypen im Sinne der Ammer'schen Analyse gemeint, sondern jene Stereotypvarianten, die in Teil I vorgestellt wurden (Siehe dazu die Grobübersicht auf dem Faltblatt S.383.). Grundlage der Untersuchung sind ausgewählte neuere DaF-Lehrwerke.

## 2.2 Auswahl der Lehrwerke

Da sich der interkulturelle Ansatz in besonderer Weise für die unterrichtliche Umsetzung vieler Stereotypen eignet, liegt es nahe, in die Lehrwerkanalyse jene Lehrwerke aufzunehmen, die den interkulturellen Gedanken in ihrer Konzeption berücksichtigen, oder diesen gar, wie die Lehrwerke "Sichtwechsel" und "Sprachbrücke", der Lehrwerksgestaltung als Leitlinie zugrundelegen. Die Auswahl der Lehrwerke nimmt damit als zeitlichen Ausgangspunkt die frühen 80er Jahre, jenen Zeitpunkt also, der als Beginn der sogenannten "vierten Lehrwerksgeneration", d.h. von Lehrwerken mit interkultureller Betrachtungsweise, gelten kann.

Allerdings kann die Analyse nicht auf interkulturell konzipierte Lehrwerke beschränkt bleiben, da sich zum einen nicht alle Stereotypen in den interkulturellen Rahmen einpassen lassen, und weil nach Auskunft des Goethe-Instituts die im Ausland meist vertriebenen Lehrwerke "Themen", "Deutsch aktiv" und "Sprachkurs Deutsch" für die Grundstufe sowie "Wege" und "Mittelstufe Deutsch" für die Mittelstufe diesem An-

satz gar nicht folgen. Daß die Analyse an diesen gängigen Lehrwerken nicht vorbeigehen kann, versteht sich von selbst.

Um das Material nicht ins Uferlose wachsen zu lassen, mußten — neben der zeitlichen Festlegung — folgende Einschränkungen gemacht werden:

1. Es wurden nur die seit etwa 1984 erschienenen Lehrwerke der führenden deutschen Verlage für Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt, also Lehrwerke der Verlage Langenscheidt, Max Hueber, Klett, Diesterweg, Cornelsen und des Verlags für Deutsch.
2. Es wurden nur Lehrwerke gewählt, die im Ausland für Erwachsene und Jugendliche einsetzbar sind. Lehrwerke für Aussiedler oder Kinder kommen also nicht vor. Ausgenommen sind außerdem fachsprachliche Lehrwerke und reine Trainingshefte, z.B. "Mit Erfolg zum Zertifikat" (1992) vom Klett-Verlag.
3. Ausgenommen wurden auch Lehrwerke, die den Alltag der ehemaligen DDR zum Gegenstand haben, z.B. "Deutsch für Fortgeschrittene" (1987).
4. Untersucht wurden nur die jeweiligen Lehr- und Arbeitsbücher, auf die jeweiligen Hörkassetten dagegen wurde verzichtet. Dies ist insofern nicht nachteilig, als die Tonträger ohnehin erst in den Lehr- und Arbeitsbüchern ihre didaktisch-methodische Umsetzung erfahren, und die Hörbeispiele außerdem in den Lehr- oder Arbeitsbüchern abgedruckt sind.
5. Frühere Auflagen von Lehrwerken, die lediglich unter neuem Titel erschienen sind, wurden im Gegensatz zu Neubearbeitungen nicht in die Analyse einbezogen<sup>2</sup>.

Mit diesen Einschränkungen läßt sich das Lehrwerkskorpus in folgende Gruppen einteilen:

A. Die im Ausland am meisten vertriebenen, also "gängigen" Lehrwerke.

B. Lehrwerke unter explizit interkulturellem Vorzeichen.

<sup>2</sup>Dies gilt z.B. für das Lehrwerk "Alltagssituationen" (1993) vom Hueber Verlag, das erstmals 1982 unter dem Titel "Deutsch sprechen im Alltag" und 1988 unter dem Titel "Deutsch im Alltag" erschienen ist.

## C. Alle übrigen Lehrwerke.

Zur Gruppe A gehören folgende Lehrwerke:

1. **Themen neu** (1990) knüpft mit einigen Änderungen an die vorangegangene Version "Themen" (1983) an<sup>3</sup>. Gleichgeblieben ist u.a. das kommunikative Konzept, d.h. die sprachliche Bewältigung kommunikativer Aufgaben sowohl im Zielland als auch in der Kurssituation wird in den Vordergrund gestellt. Dieses Anliegen wird, ähnlich wie in "Stufen" und "Deutsch aktiv", auch in den Kapitelüberschriften wie "Essen und Trinken", "Freizeit", "Wohnen" u.a. deutlich. Grundlage der Analyse ist die Ausgabe in drei Bänden.
2. Das Erwachsenenlehrwerk **Deutsch aktiv neu** (1988) ist, anknüpfend an die ältere Version "Deutsch aktiv", für den Unterricht in "westlichen" Ländern konzipiert. Es ist kommunikativ in dem Sinne, als es zur sprachlichen Bewältigung bestimmter Verständigungsbereiche hinführt. Im Mittelpunkt steht die Alltagskultur der Bundesrepublik, wobei auch zum Vergleich fremder und eigener Lebenserfahrungen angeregt werden soll<sup>4</sup>. Die ironische, karikierende und satirische Darstellungsweise wurde auch in der Neubearbeitung beibehalten.
3. **Sprachkurs Deutsch** (Neubearbeitung 1991) wendet sich in sechs Bänden an erwachsene Lerner. Das Lehrwerk ist kommunikativ-kognitiv konzipiert, wobei der kognitive Anteil mit jedem Band zunimmt. Viele Themen zielen nicht konkret auf die Verhältnisse in Deutschland oder in den deutschsprachigen Ländern, sondern ziehen diese eher als Beispiele für Europa heran. Daraus ergibt sich ein eigenartig neutraler Charakter des Lehrwerks, der dadurch verstärkt wird, daß Schilderungen über die "deutsche" Wirklichkeit in der Regel nur aus der Sicht literarischer Figuren erfolgt.
4. Das Mittelstufenlehrwerk **Wege neu** (1992) richtet sich an Lernende, die sich auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land

<sup>3</sup>Bezüglich der Neuerungen vgl. Weers/Bönzli (1994), S.45f. Weitere Rezensionen zu "Deutsch aktiv neu", "Eindrücke - Einblicke", "Sprachbrücke", "Sichtwechsel" und "Themen neu" vgl. Kast/Neuner (1994), S.180-229.

<sup>4</sup>Vgl. Lehrerhandreichungen 1A, S.10.

vorbereiten. Das Lehrbuch ist in neun Themenbereiche gegliedert, von denen sich einige ausschließlich mit der Situation ausländischer Studierender in der Bundesrepublik beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit der deutschen Wirklichkeit stützt sich auf eine Vielzahl von Textsorten, die oft auch als Grundlage eigener kreativer Textproduktion gedacht sind. Kommunikation im akademischen Bereich wird als kulturabhängig erkannt und das Lernziel "kulturelle Kompetenz" allen Teilzielen übergeordnet<sup>5</sup>.

5. Das konventionell angelegte Lehrwerk **Mittelstufe Deutsch** (Neubearbeitung 1992) macht sich zum Ziel, den Lernenden der Mittelstufe einen sicheren grammatischen Leitfaden an die Hand zu geben und so den traditionellen Lerngewohnheiten der Kursteilnehmer und ausländischen Lehrer entgegenzukommen. Als Themen wurden nur solche mit bleibendem Interesse gewählt, auf besondere Aktualität dagegen wurde verzichtet. Diese Themen sollen im Unterricht auch zum Vergleich mit den Verhältnissen in den Herkunftsländern anregen.

Die B-Gruppe umfaßt folgende Lehrwerke:

1. **Sichtwechsel** (1984) bzw. die überarbeitete und erweiterte Fassung **Sichtwechsel neu** (1995, 1996)<sup>6</sup> ist für den sehr fortgeschrittenen Deutschlerner gedacht und daher kein unterrichtstragendes Lehrwerk im Sinne einer vorgegebenen grammatischen oder inhaltlichen Progression. Ziel des Lehrwerks ist — so das Handbuch von "Sichtwechsel" — "eine umfassende Verstehenskompetenz" (S.13), die daraus resultiert, neue Bedeutungssysteme zu erlernen und "das Andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten zu können" (S.10). Dazu dienen "elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung" (so auch der Untertitel des Buches), z.B. "Wahrnehmung und kulturspezifische Erfahrung", "Wahrnehmung und Interpretation", "Bedeutungsentwicklung", "Klischee und Rituale", "Sprache und Stereotyp". "Sichtwechsel" konzentriert sich in diesen Kapiteln weniger auf spezifisch deutschlandkundliche Informationen, sondern stellt eher allgemeine Probleme zu menschlichen Denk- und Verhaltensweisen zur Diskussion, die exemplarisch an der deutschen Sprache und an deutschen

<sup>5</sup>Vgl. Lehrerhandbuch, S.9.

<sup>6</sup>Band 3 ist noch in Vorbereitung.

Texten aufgezeigt werden.

2. **Sprachbrücke 1 und 2** (1987, 1989) ist ein prototypisches Beispiel für den in den 80er Jahren erstarkenden interkulturellen Ansatz in der Landeskundearbeit. Deutschland und die Deutschen werden aus einer fiktiven Fremdperspektive ("Lilaland") gezeichnet, deutsche Gewohnheiten und Verhaltensweisen aus dem Blickwinkel des Nicht-Deutschen betrachtet und gewohnten Sichtweisen der Lerner vergleichend gegenübergestellt. Aspekte wie Eigenbild/Fremdbild, Vorurteile, Konventionen, Höflichkeit oder Normen stehen gleichrangig neben anderen landeskundlichen Inhalten wie Import/Export, Erziehung oder deutscher Geschichte.
  
3. Wie bei "Sichtwechsel" handelt es sich auch bei **Typisch deutsch?** (1993) nicht um ein unterrichtstragendes Lehrwerk, das einer sprachlichen Progression folgt. Das Arbeitsbuch, das bereits ein fortgeschrittenes Sprachniveau erfordert, wurde im Zusammenhang mit dem Grundlagenband "Die Deutschen in ihrer Welt — Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde"<sup>7</sup> erstellt. Dieses liefert das entsprechende Hintergrundwissen und ist als theoretisches Modell einer interdisziplinären Deutschlandkunde zu betrachten. "Typisch deutsch?" beinhaltet die Didaktisierung von drei der insgesamt zehn Kapitel des Grundlagenwerkes, "Deutsch-Amerikanische Beziehungen und Wahrnehmungsmuster", "Privat-Öffentlich" und "Raum". Das Lehrwerk konzentriert sich — wie bereits die Themenauswahl andeutet — auf den Vergleich deutscher und amerikanischer Wahrnehmungsmuster und versucht, sich der deutschen Sprache und Kultur aus amerikanischer Fremdperspektive anzunähern. Die Fähigkeit, sich in die fremde Kultur hineinzusetzen, wird durch sachliche Informationen, Rollenspiele und Übungen zur konfrontativen Semantik gefördert. Es geht dabei nicht um die Vermittlung eines bestimmten Deutschlandbildes, sondern um die Bewußtmachung eigener Stereotypen. Ziel ist nicht, die Kongruenz oder Inkongruenz von Stereotyp und "Wirklichkeit" aufzuzeigen, sondern um dafür zu sensibilisieren, daß letztere sich durch "kultur- und subjektbezogene Wahrnehmung"<sup>8</sup> konstituiert.

---

<sup>7</sup>Mog (1992).

<sup>8</sup>Ebd. S.14.

Lehrwerke der C-Gruppe sind weder im Ausland besonders gängig noch prototypische Vertreter des interkulturellen Ansatzes:

1. Das Lehrwerk **Stufen** (1986) richtet sich in vier Bänden an erwachsene, vor allem akademisch orientierte Deutschlernende mit Sekundarschulabschluß, die v.a. im Zielsprachenland Deutsch erlernen. Es kann aber auch für Deutschlerner im Ausland eingesetzt werden. Die Autoren versuchten bei der Konzeption, Aspekte "natürlichen", d.h. ungesteuerten Spracherwerbs durch Öffnung des Unterrichts in das Sprachlernen mit einzubeziehen, z.B. durch Projekte und Erkundigungen (in erster Linie für das Lernen im Zielsprachenland gedacht), Erstellung eigener Glossare und Wortschatzkarteien, Einbringen von eigenen Themen und Texten u.a. Daneben stehen traditionelle Formen der Landeskundevermittlung. Neben "Stufen" wird auch die neue Fassung **Stufen international** (1995) berücksichtigt, von der bisher der erste Band erschienen ist. Auch dieser setzt sich u.a. das Ziel, den Lernenden durch interkulturelle Vergleiche zum Verstehen des Fremden heranzuführen.
2. Das in Zusammenarbeit mit Hans Magnus Enzensberger verfaßte Deutschlehrwerk **Die Suche** (1993, 1996), das für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren gedacht ist, hebt sich in seiner Konzeption deutlich von allen anderen Lehrwerken ab. Die landeskundlichen Schwerpunkte sind in Lernromane eingebunden, die die Lehrwerke buchstäblich als rote Fäden durchziehen und dem Lerner als Textgrundlage dienen. Ziel ist, die Trennung zwischen Literatur und Alltagssprache aufzuheben und der Komplexität der Zielsprache bereits in den ersten Lektionen des Sprachunterrichts zu begegnen. Handlungsfähigkeit in der Zielsprache soll durch die Entwicklung von Lernstrategien aufgebaut werden, die Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten wird stark gewichtet. Das Verständnis von Landeskunde wird bewußt von expliziten Informationen auf indirekte Mitteilungen ausgedehnt, welche von Texten, Illustrationen, Übungen, kurz all dem ausgehen, was dem Lernenden in der Wahrnehmung der zielsprachlichen Welt begegnet. Neben der kritischen Auseinandersetzung mit (Vor-)Urteilen<sup>9</sup> sollen Vergleiche mit der eigenen Kultur und Sprache angestellt werden, wobei auch dem Erkennen von Gemeinsamkeiten ein hoher Stellenwert zuerkannt wird. Außerdem soll

<sup>9</sup>Vgl. Lehrerhandreichungen 1, S.39.

die Erkenntnis gefördert werden, daß Bedeutungen nicht fest sind, sondern selbst in "kulturell und sozial homogenen Gruppen individuell starken Abweichungen unterliegen"<sup>10</sup>.

3. Das Mittelstufenlehrwerk **Wortwörtlich** (1995) folgt keiner grammatischen Progression. Im Vordergrund steht die Arbeit mit Texten verschiedener Themenbereiche wie "Vorurteile", "Geschichte", "Lebensläufe und Zeitläufe" etc., die kapitelweise angeordnet sind, und an die sich grammatische Übungen und Diskussionen anknüpfen. Jedes Kapitel führt außerdem an unterschiedliche Schreibfertigkeiten wie Referat, formeller/informeller Brief, Zeitungsbericht, Verfassen von Sachtexten u.a. heran. Schriftlicher und mündlicher Bereich stehen also gleichrangig nebeneinander.
4. Das Mittelstufenlehrwerk **Eindrücke — Einblicke** (Neubearbeitung 1994) stellt die Arbeit mit weitgehend authentischen Texten, deren Themen sich am bundesrepublikanischen Alltag orientieren, in den Mittelpunkt. Wichtig ist den Autoren, der Komplexität des Alltags, die sich in stark voneinander abweichenden Meinungen spiegelt, gerecht zu werden. Dies soll u.a. auch über die Fremdperspektive erreicht werden, und zwar durch Urteile von Ausländern, die in der Bundesrepublik leben.
5. **Konzepte Deutsch** (1994), bisher einbändig vorliegend, ist ebenfalls ein Mittelstufenlehrwerk und in erster Linie für Schüler gedacht. Es ist aber auch für Erwachsene geeignet, und zwar im Inland wie auch im Ausland. Die Texte der Themenkreise (Schule, Arbeit, Reisen, etc.) folgen keiner grammatischen Progression, können also in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. Das Lehrwerk regt zu zahlreichen interkulturellen Vergleichen an, die unter den im Lehrband angeführten Lernzielen konkretisiert sind.

Das Korpus besteht damit aus folgenden Lehr- und Arbeitsbüchern<sup>11</sup>:

### **Deutsch aktiv neu**

Langenscheidt Verlag  
Lehrbuch 1A (1986)

---

<sup>10</sup>Lehrerhandreichungen I, S.40.

<sup>11</sup>Vollständige Angabe mit Autoren siehe Literaturverzeichnis.

Lehrbuch 1B (1987)  
Lehrbuch 1C (1989)  
Arbeitsbuch 1A (1987)  
Arbeitsbuch 1B (1988)  
Arbeitsbuch 1C (1990)

### **Die Suche**

Langenscheidt Verlag  
Textbuch 1 (1993)  
Textbuch 2 (1996)  
Arbeitsbuch 1 (1994)  
Arbeitsbuch 2 (1996)

### **Eindrücke — Einblicke**

Langenscheidt Verlag  
Textbuch (1994)  
Arbeitsbuch (1994)

### **Konzepte Deutsch**

Cornelsen Verlag  
Textbuch (1994)  
Arbeitsbuch (1995)

### **Mittelstufe Deutsch neu**

Verlag für Deutsch  
Lehrbuch (1992)  
Arbeitsbuch (1995)

### **Sichtwechsel**

Ernst Klett Verlag  
Textbuch (1984)  
Arbeitsbuch (1988)

### **Sichtwechsel neu**

Verlag Klett Edition Deutsch  
Text- und Arbeitsbuch 1 (1995)  
Text- und Arbeitsbuch 2 (1996)

### **Sprachbrücke**

Ernst Klett Verlag und Verlag Klett Edition Deutsch  
Textbuch 1 (1987)  
Textbuch 2 (1989)  
Arbeitsheft 1/1 Lektionen 1-7 (1988)

Arbeitsheft 1/2 Lektionen 8-15 (1989)

Arbeitsheft 2/1 Lektionen 1-5 (1992)

Arbeitsheft 2/2 Lektionen 6-10 (1992)

### **Sprachkurs Deutsch Neufassung**

Verlag Moritz Diesterweg

Band 1 (1989)

Band 2 (1990))

Band 3 (1991)

Band 4 (1992)

Band 5 (1993)

Band 6 (1994)

### **Stufen**

Verlag Klett Edition Deutsch

Stufen 1 (1986)

Stufen 2 (1987)

Stufen 3 (1989)

Stufen 4 (1991)

### **Stufen International 1**

Verlag Klett Edition Deutsch 1995.

### **Themen neu**

Max Hueber Verlag

Kursbuch 1 (1992)

Kursbuch 2 (1993)

Kursbuch 3 (1994)

Arbeitsbuch 1 (1992))

Arbeitsbuch 2 (1993)

Arbeitsbuch 3 (1995)

### **Typisch deutsch?**

Langenscheidt Verlag 1993.

### **Wege neu**

Max Hueber Verlag

Lehrbuch (1992)

Arbeitsbuch (1992)

### **Wortwörtlich**

Verlag Moritz Diesterweg 1995

## 2.3 Soziale Stereotypen der Kategorien A, B, F

Soziale Stereotypen sind in den Lehrwerken mit Abstand am stärksten vertreten. Sie sind außerdem die einzigen, die überhaupt unter der Bezeichnung "Stereotyp" geführt<sup>12</sup> oder, wie in "Wortwörtlich" (S.15) und "Sprachbrücke 2", dann gleich mit Vorurteilen gleichgesetzt werden. Diese Stereotypenauffassung entspricht dem traditionellen sozialwissenschaftlichen Stereotypenbegriff. Eine Folge ist, wie später noch zu zeigen ist, daß der stereotype Charakter vieler in den Lehrwerken angeführten nicht-personenbezogenen Stereotypen methodisch und didaktisch nur unzureichend oder gar nicht berücksichtigt wird.

Ich fasse im folgenden die Kategorien A, B und F zusammen, wobei der Kategorie B aufgrund der stärkeren Gewichtung in den Lehrwerken ein deutlicher Schwerpunkt zukommt. Für Kategorie A ist dies insofern zu rechtfertigen, da soziale Stereotypen mit Sprichwortcharakter ohnehin selten sind. Bezüglich der sprachlichen Anwendungsmöglichkeiten ist hier auch auf die Vorschläge zur didaktischen Umsetzung nichtpersonenbezogener Sprichwörter (Kategorie C) zu verweisen. Aktuelle Stereotypisierungen der Kategorie F dagegen kommen zwar in der Realität häufig vor, bieten jedoch sehr viel weniger sprachliche Anwendungsmöglichkeiten als Kategorie B.

Nationale und regionale Stereotypen sowie Geschlechtsrollenstereotypen rangieren in den Lehrwerken deutlich vor anderen personenbezogenen Stereotypen wie Berufsstereotypen, Stereotypen bestimmter sozialer Gruppen o.ä., die aber nur eine Randstellung einnehmen. Ich beschränke mich daher nur auf die zuerst genannten großen Gruppen.

### 2.3.1 Nationale Stereotypen

Im Bereich nationaler Stereotypen wird bevorzugt mit zwei Verfahren gearbeitet, zum einen mit Merkmalslisten bzw. Statistiken über Auto- und Heterostereotypen, zum anderen mit fremdperspektivischen Aussagen von Ausländern über Deutsche.

#### 1. Die Arbeit mit Merkmalslisten

Merkmalslisten werden verwendet in "Deutsch aktiv neu 1B" (S.97),

<sup>12</sup>Einzige Ausnahme ist "Sichtwechsel".

in der "Sprachbrücke 2" (S.11), in "Wortwörtlich" (S.16), "Mittelstufe Deutsch neu" (S.224f) und "Die Suche 2" (AB S.88). "Deutsch aktiv neu" vergleicht Auto- und Heterostereotypen von Deutschen und Franzosen, ohne aber die aufgelisteten Eigenschaften wie "tolerant, flexibel" etc. an entsprechenden Situationen festzumachen. Es wird also nicht deutlich, in welcher Hinsicht Deutsche oder Franzosen tolerant oder flexibel sein sollen. Es wäre von Vorteil, die Sprachlerner zur Schilderung entsprechender Situationen zu ermuntern. Letztlich ließe dieses Vorgehen dann darauf hinaus, im Unterricht ganz einfach die Erfahrungen der Lerner aufzugreifen und diese damit in ihrer Urteilskompetenz ernst zu nehmen<sup>13</sup>.

"Wortwörtlich" vergleicht Autostereotypen von Deutschen zu unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkten, wobei die Fragestellung gezielt auf die "besten" Eigenschaften abzielt. Da die hier vorgestellten Eigenschaften also laut Statistik von "den Deutschen" als positiv aufgefaßt wurden, könnte man die Lernenden zur Überlegung anregen, wie sie ihrerseits diese Eigenschaften einschätzen. Dazu ein Beispiel aus der "Sprachbrücke 2" (S.11)<sup>14</sup>:

*Was ist für Sie positiv/negativ/neutral?*

<i>was?</i>	<i>wer?/wie?</i>		
	<i>positiv</i>	<i>negativ</i>	<i>neutral</i>
<i>wenig Sauberkeit</i>			
<i>leckeres Essen</i>			
<i>Ernst</i>			
<i>Pflichtbewußtsein</i>			
<i>Zuverlässigkeit</i>			
<i>Arbeit</i>			
<i>(...)</i>			

Problematisch ist der Auftrag, vorgegebene Eigenschaftslisten ausfüllen zu lassen, wie von "Mittelstufe Deutsch neu" (S.225) vorgeschlagen. Derartige Raster verlangen vom Lerner Antworten auf Fragen, die für ihn unter Umständen bis zu diesem Zeitpunkt nicht existierten. Überlegungen, wie man eine Gruppe am besten kategorisieren kann,

<sup>13</sup>Vgl. dazu "Stufen 4", S.61.

<sup>14</sup>Ähnlich auch in "Die Suche 2" (AB S.88), mit Bezug auf verschiedene Nationen.

schaffen unnötige Vorbehalte. Das Sammeln von Eigenschaften ist deshalb im Unterricht kein Tabu, doch sollte die Aufgabe immer offen gestaltet sein. So könnte z.B. das Gedicht *empfindungswörter* von Rudolf O. Wiemer<sup>15</sup> kreativ ausgestaltet (z.B. "hurra, die deutschen, sie sind wieder Tennisweltmeister") und auf andere Nationen übertragen werden, wie z.B. in der "Sprachbrücke 2" (AB 1, S.19f) vorgeschlagen:

*empfindungswörter*  
 aha, die deutschen  
 ei, die deutschen  
 hurra, die deutschen  
 (...)

Alternativ zu den bisherigen Verfahren macht "Eindrücke — Einblicke" (S.98) anhand einer Statistik deutlich, wie verschiedene Länder tendenziell bestimmte Verhaltensweisen einstufen, z.B. "Fahrerflucht nach Blechschaden", "Steuer-Schummelei", "Schwarzfahren", "Abfall in der Gegend verstreuen" oder "Alkohol am Steuer".

## 2. Das Wesen der Deutschen aus der Fremdperspektive

Die Mehrheit der Lehrwerke<sup>16</sup> greifen Aussagen von Ausländern über Deutsche auf. Im Vergleich zur tendenziell negativen Darstellung in der "Sprachbrücke 2" (S.20 und 34)<sup>17</sup> ist die Vorgehensweise in den anderen Lehrwerken<sup>18</sup> sehr viel ausgewogener. "Stufen 4" (S.60f) stellt nicht nur Vorurteile im Heimatland und in Deutschland sowie Vorurteile gegenüber Deutschen zur Diskussion, sondern regt auch zum Nachdenken über den Vorurteilsbegriff an. "Die Suche 2" (S.135) spricht sogar von "Vor-Meinungen" und fragt nach den Vor- und Nachteilen solcher Vormeinungen. Auch der Prozeß der

<sup>15</sup>Auch in "Konzepte Deutsch 1" (S.102), "Deutsch aktiv neu 1A" (S.56).

<sup>16</sup>Außer "Mittelstufe Deutsch neu" und "Typisch deutsch?".

<sup>17</sup>Auch "Deutsch aktiv 1B" (S.95 und 97), "Sichtwechsel" (S.10), "Themen 2 neu" (S.93/94) und teilweise auch "Eindrücke — Einblicke" (S.25) vermitteln ein ziemlich negatives Bild über die Deutschen. Hervorgehoben werden z.B. Arbeitswut, fehlendes Einfühlungsvermögen, mangelndes Improvisiergeschick, Unfähigkeit zur Freundschaft, Unfähigkeit, das Leben zu genießen, Ausländerfeindlichkeit, schlechte Küche u.a. Am deutlichsten ist jedoch die negative Sichtweise in der "Sprachbrücke".

<sup>18</sup>Neben den hier genannten gilt dies auch für "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.102f), "Wege neu" (AB S.244), "Die Suche" (AB S.134), "Konzepte Deutsch 1" (S.90f) und "Sichtwechsel 2 neu" (S.56f).

Kategorisierung von Menschen in eine "Wir"- und "Die-da"-Gruppe wird hier nachgezeichnet, und zwar anhand eines Ausschnittes aus *Die große Wanderung* von Hans Magnus Enzensberger (S.114)<sup>19</sup>:

*Zwei Passagiere in einem Eisenbahnabteil. Wir wissen nichts über ihre Vorgeschichte, ihr Herkunft oder ihr Ziel. Sie haben sich häuslich eingerichtet. (...) Die Tür öffnet sich, und zwei neue Reisende treten ein. Ihre Ankunft wird nicht begrüßt. Ein deutlicher Widerwille macht sich bemerkbar (...). Dabei verhalten sich die ursprünglichen Fahrgäste, auch wenn sie einander gar nicht kennen, eigentümlich solidarisch. Sie treten den neu Hinzukommenden gegenüber als Gruppe auf...*

Der einseitigen Konzentration auf "die Deutschen" wird in diesem Lehrwerk die Schärfe genommen, indem auch Meinungen von Deutschen sowie der Deutschlernenden über andere Nationen berücksichtigt werden<sup>20</sup>.

Andere Vorgehensweisen kommen nur vereinzelt vor. "Stufen 4" (S.61) und "Wortwörtlich" (S.17) schlagen vor, einen "typischen" Deutschen, Japaner, Schotten etc. zu zeichnen oder zu collagieren<sup>21</sup>. In beiden Fällen ist eine Collage vorgegeben, aus der häufige Deutschland-Klischees herauszusuchen sind (vgl. das Beispiel aus "Wortwörtlich" auf der folgenden Seite).

"Typisch deutsch?" betrachtet "typisch deutsche" Verhaltensweisen aus historischer Perspektive. So heißt es z.B. zum Stereotyp "deutscher Fleiß" (S.76)<sup>22</sup>:

<sup>19</sup>Vgl. dazu auch "Die Suche 2", S.108.

<sup>20</sup>Vgl. "Die Suche 2", (S.148-150), hier auch humoristisch. Auf S.122-125 werden außerdem negative Autostereotypen des deutschen Lehrwerksprotagonisten dem positiven Heterostereotyp eines Italieners gegenübergestellt; vgl. auch "Stufen 4", S.61.

<sup>21</sup>Auch werden die Lernenden bisweilen aufgefordert, Typisches aus ihrem Land vorzustellen, z.B. "Konzepte Deutsch 1" (AB S.144).

<sup>22</sup>Vgl. aber "Sprachbrücke 1" (S.104), wo anhand eines internationalen Vergleichs zur Länge der Arbeitszeit, dem Urlaubsanteil und der Anzahl der Feiertage der angebliche "deutsche Fleiß" stark relativiert wird. Ebenso wird auch in "Sprachkurs Deutsch neu 3" (S.187) der aktuelle Vorrang von Kreativität, Teambereitschaft u.ä. gegenüber bloßem Fleiß betont.



(Aus: Wortwörtlich S.17)

(...) *“Am folgenreichsten jedoch war vermutlich das Generalrescript von 1781 gegen die ‘Übelhäuser’, wonach jedermann, der seine Landwirtschaft schlecht betrieb, enteignet und zum Militär eingezogen werden konnte. Wer solche ‘Übelhäuser’ der Obrigkeit anzeigte, erhielt zur Belohnung ein Drittel des eingezogenen Gutes. Wer wagte es da, seine häusliche Wirtschaft noch zu vernachlässigen? (...) Jedem mußte man zeigen, daß man (immer) schwer arbeitete.”*

### 2.3.2 Regionale Stereotypen

Regionale Stereotypen kommen in den Lehrwerken seltener vor. *“Typisch deutsch?”* (S.132) stellt gegenseitige Stereotypen von Norddeutschen und Bayern vor. Die Widersprüchlichkeit dieser Meinungen wird aber didaktisch nicht berücksichtigt:

*“Den bayerischen Dialekt finde ich urig, obwohl ich kein Wort verstehe. Aber es ist leichter, mit Bayern ins Gespräch zu kommen als mit Norddeutschen. Die Bayern sind offener und herzlicher, aber die Kontakte haben oft keinen dauerhaften Bestand.”*

*“Ich hab nix gegen die Norddeutschen. Ich war zwar immer nur für Kurzbesuche in Norddeutschland, aber wurde jedesmal herzlich aufgenommen. Hier in München lebt man in abgeschlossenen Cliquen, da ist es für Außenstehende schwer, hineinzukommen. In Norddeutschland habe ich das so nicht erlebt.”*

Bevorzugt wird Bayern im Dirndl- und Trachtenklischee vorgeführt<sup>23</sup>, und zwar in Texten wie in Abbildungen<sup>24</sup>. "Stufen 4" (S.63) führt dazu aus<sup>25</sup>:

*Die Deutschen haben eine für ihre Region typische Kleidung an, die in Bayern besonders auf dem Land an Sonn- und Feiertagen getragen wird. Diese Kleidung besteht aus einer dunklen Strickjacke, einem weißen Hemd, einer (...) Lederhose mit Hosenträgern. Dazu tragen sie Kniestrümpfe aus Wolle. Auf dem Kopf tragen sie (...) Hüte mit Federn.*

Es sei darauf hingewiesen, daß es dem Lehrwerk hier nicht um die Thematisierung eines Stereotyps geht, sondern der Text als Sachinformation angeboten wird!

Auch "Wortwörtlich" (S.18) kommt auf das Stereotyp des Bayern zu sprechen:

**Andy:** (...) *Die Bayern — das sind doch ganz normale Menschen, aber viele glauben, sie haben Lederhosen mit weißen Hemden an und eine Tuba auf dem Rücken.*

**Manfred:** *Genau. Der typische Bayer trinkt viel Bier und hat einen dicken Bauch. Und die Mutter sitzt auf der Wiese und hat eine Kuh an der Leine.*

"Sichtwechsel 2 neu" (S.54f) greift das Verhältnis zwischen Nord- und Süddeutschen am Beispiel Thomas Manns *Buddenbrook* literarisch auf:

*"Er (...) neigt, glaube ich, ein bißchen dazu, sich gehenzulassen und so weiterzuwursteln, wie sie da unten sagen... Denn sie sind alle so dort unten, und das ist es, was ich sagen wollte, Ida, das ist die Sache. Nämlich in München, wo er unter seinesgleichen war, unter Leuten, die so sprachen und so waren wie er, da liebte ich ihn geradezu, so nett fand ich ihn, so treuherzig und behaglich. (...)*

Auch der angebliche Fleiß und die Sparsamkeit "der Schwaben" steht

<sup>23</sup>Überhaupt wird Bayern mit dem südlichen Oberbayern gleichgesetzt, vgl. z.B. "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.186-188).

<sup>24</sup>Vgl. "Die Suche 1" (S.150) und "Stufen 4" (S.59).

<sup>25</sup>Ähnlich auch "Typisch deutsch" (S.132): *Hier in St. Pauli fallen die Bayern durch ihre Kleidung auf...*

häufig zur Debatte. "Typisch deutsch?" (S.77) sucht hier eine historische Begründung:

*Ob "Kittelschurz", die Hacke über der Schulter oder die "Kehrwoche", es darf beim Nachbarn ja nicht der leiseste Eindruck entstehen, als arbeitete man gerade nicht. Bis auf den heutigen Tag gilt so das Faulsein, das 'Nicht'-Schaffen, als schlimmstes Vergehen, und nach wie vor beübt man sich gegenseitig mißtrauisch.*

Eine Übung, die das Stereotyp unterstreicht, besteht in der Rollenübernahme eines Schwaben<sup>26</sup>:

*Bei der Kehrwoche treffen sich die Nachbarn auf der Straße. Schlüpfen Sie in die Haut eines schwäbischen Dorfbewohners. Welcher Dialog könnte sich ergeben?*

Und "Deutsch aktiv 1C" (S.108) bemerkt zur Erzählung der "Sieben Schwaben" aus der Sammlung der Brüder Grimm:

*Zwischen den Flüssen Lech und Rhein wohnen die Schwaben. Sie sind als besonders tüchtige und sparsame Leute bekannt. In den vielen Erzählungen von den "Sieben Schwaben", wie sie z.B. in der Sammlung der Gebrüder Grimm (...) zu finden sind, werden sie jedoch als ängstlich, angeberisch und dumm verspottet.*

"Wortwörtlich" (S.104) regt an, typische Merkmale von Städten und Regionen — auch für das Heimatland — zu sammeln und zu erklären. Als Beispiele werden genannt:

*Münchner Gemütlichkeit, Salzburger Schnürbregen, Berliner Schlagfertigkeit, Rheinischer Frohsinn, Schwäbische Sparsamkeit, Preußische Disziplin.*

Auf dem Streifzug durch deutsche Städte bleibt dagegen "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.174) alten Klischees verhaftet<sup>27</sup>:

<sup>26</sup>"Typisch Deutsch?", S.77. Karikaturistisch außerdem der Beitrag in "Stufen 3" (S.162), wo den Schwaben unterstellt wird, gerne unter sich zu bleiben.

<sup>27</sup>Vgl. ebenso das Bild über "die Stuttgarter" im selben Band S.223.

*Die Kölner sind wahrscheinlich typische Deutsche. Sie arbeiten und sie träumen. Beides tun sie total. Wenn sie träumen, vergessen sie zu arbeiten, und wenn sie arbeiten, vergessen sie zu träumen. Die Kölner sind meistens fleißig, das beweisen unsere Bilder.*

“Mittelstufe Deutsch neu” (S.224) und “Sichtwechsel 2 neu” (S.50f) thematisieren gegenseitige Stereotypen von Ost- und Westdeutschen<sup>28</sup>. Anhand einer Statistik aus dem “Spiegel Spezial” 1/1991 zeigt “Mittelstufe Deutsch neu”, wie einstige DDR-Bürger sich selbst und die Westdeutschen einschätzen. “Sichtwechsel neu 2” (S.50f) und “Die Suche 2” schildern die Beziehung zwischen West- und Ostdeutschen, in “Die Suche 2” (S.135) wiederum eingebunden in die Romanhandlung<sup>29</sup>:

*“Ich kann zum Beispiel auch auf zehn Schritt Entfernung sagen, ob ich einen Ost- oder einen Westdeutschen vor mir habe.” (...)*

*“Der Dritte dort in der Schlange vor dem Taxistand, der mit dem hellen Mantel! Ist das ein Ossi oder ein Wessi?”*

*“Ein Ossi!”*

*“Woran erkennst du das?”*

*“Am Blick!”*

*“Und was soll anders sein an diesem Blick?” (...)*

Die Thematisierung von regionalen Stereotypen ist sehr zu begrüßen, da sie das Verständnis für charakteristische regionale Denkweisen, Rivalitäten, Witze etc. erst ermöglicht. Gleichzeitig bieten sie vielfältige Sprechanlässe etwa durch Einbeziehung entsprechender Stereotypen aus dem Herkunftsland der Lernenden.

Das methodische Repertoire könnte aber noch erweitert werden, z.B. indem man Attribute auf ihren Wertungscharakter hin befragt und dabei deutlich macht, daß gleiche Verhaltensweisen für die “fremde” Gruppe negativ, für die eigene Gruppe dagegen positiv bewertet werden (→ Punkt 2.3.4.3). Anhand regionaler Witze, v.a. Österreicher- und Ostfriesenwitze, könnten Stereotypen auch induktiv erarbeitet werden, z.B.

Ein Ostfrieser zu einem anderen: “Du, da liegt ein toter Vogel!” Der an-

<sup>28</sup>In “Sprachkurs Deutsch neu 1” (S.196) und “Sprachkurs Deutsch neu 2” (S.174) sind solche Stereotypen nur angedeutet, jedoch nicht inhaltlich ausgearbeitet.

<sup>29</sup>Ebenso auch “Die Suche 2”, S.96f, 134, 136, 137, 145, 148.

dere Ostfriesen guckt in die Luft und fragt: "Wo?"

1. Wo in Deutschland findet man die Ostfriesen?
2. Welches Bild von den Ostfriesen wird hier vermittelt?
3. In welchen Regionen Deutschlands könnten Friesenwitze vorkommen? Wie können Sie sich solche Witze erklären?
4. Kennen Sie aus Ihrem Heimatland regionale Witze?

### 2.3.3 Rollenklischees

Fast alle Lehrwerke<sup>30</sup> nehmen zu Rollenerwartungen an Frauen und Männern in der bundesrepublikanischen Gesellschaft implizit oder explizit Stellung. Besonders häufig wird über typische Frauen- und Männerberufe informiert<sup>31</sup>. Kritisiert wird v.a. die noch ungleiche Verteilung der Hausarbeit bzw. der einseitige Verzicht von Frauen auf Karriere<sup>32</sup>, die fehlende Präsenz von Frauen in Führungspositionen<sup>33</sup> sowie die ungleiche Bezahlung von Frauen und Männern<sup>34</sup>.

Auf der anderen Seite wird jedoch auf die allmähliche Aufhebung traditioneller Rollenklischees in der deutschen Gesellschaft aufmerksam gemacht. Einige Lehrwerke<sup>35</sup> veranschaulichen dies durch Photos, die Männer bei häuslichen Tätigkeiten zeigen.

Als Grundlage zur Erarbeitung stereotyper Männer- und Frauenbilder dienen in "Wortwörtlich" (S.86-88) Heiratsannoncen, in denen die Selbstdarstellung von Männern und Frauen sowie deren Wünsche bezüglich des

<sup>30</sup>Ausnahmen sind "Typisch deutsch?" und "Eindrücke — Einblicke".

<sup>31</sup>"Deutsch aktiv 1C" (S.69), "Stufen 4" (S.64), "Wortwörtlich" (S.73), "Mittelstufe Deutsch neu" (S.183), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.180f) und "Konzepte Deutsch 1" (AB S.37), hier mit explizitem Bezug auf die Verhältnisse in der Heimat der Lernenden.

<sup>32</sup>"Stufen 3" (S.83 und S.105f), "Stufen 4" (S.64), "Wortwörtlich" (S.98), "Sprachbrücke 2" (S.94), "Wege neu" (S.100), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.216), und vor allem "Deutsch aktiv 1B" (S.98) und "Deutsch aktiv 1C" (S.83f und S.95).

<sup>33</sup>"Stufen 3" (S.87), "Sichtwechsel" (S.196), "Wege neu" (S.217), "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.146f).

<sup>34</sup>"Deutsch aktiv 1C" (S.95), "Wortwörtlich" (S.97), "Sprachbrücke 1" (AB 2, S.72). Anders aber "Themen 2" (S.93).

<sup>35</sup>Vgl. "Stufen 4" (S.98), "Sichtwechsel" (S.50-53), "Die Suche 2" (AB S.136) und "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.214f).

jeweiligen Partners zu untersuchen sind. Diese Vorstellungen werden mit dem Partner-Ideal der Lernenden verglichen.

Weitere Rollenklischees werden mit Herbert Grönemeyers "Männer" vorgeführt und sollen durch Frauenstereotypen ergänzt werden (S.93). An die Frage, ob es so etwas wie "typisch weibliche" und "typisch männliche" Eigenschaften gibt (S.93), schließt sich ein Beitrag an, in dem die Rolle des Fernsehens als Verstärker des traditionellen Frauenbildes hervorgehoben wird (S.94f). Daran anknüpfend wird zur Diskussion bezüglich der Ursachen der traditionellen Rollenverteilung und Benachteiligung der Frau in der Gesellschaft angeregt (S.95).

Vorurteile gegenüber Frauen werden ausdrücklich kritisiert und zum Teil durch neue Stereotypen ersetzt, z.B. im Lehrwerk "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.116f), das anhand von Statistiken auf das bessere Fahrverhalten von Frauen hinweist.

Die Bemühungen der Frauenbewegung gegen sprachliche Diskriminierung kommen in einem Cartoon von "Stufen 3" (S.154) und sehr ausführlich in "Themen 3" (S.76) zur Sprache. Neben den Argumenten für und gegen die Existenz einer "Männersprache" wird das Thema auch sprachdidaktisch genutzt:

1. *Suchen Sie in Gruppen Beispiele für "Männersprache." Vielleicht finden Sie welche in "Themen"...*

*Er und sie sind Studenten — Jeder, der falsch parkt, kann bestraft werden — Machen Sie ein Rollenspiel mit Ihrem Nachbarn — Wer hat seinen Lippenstift hier liegengelassen? —*

2. *Gibt es das Problem in Ihrer Sprache auch? — Geben Sie Beispiele und diskutieren Sie!*

Im Arbeitsbuch (S.92) folgt dazu eine Information über die sprachlichen Konventionen, die sich infolge der Sprachkritik eingebürgert haben (Nennen der weiblichen und männlichen Form, Zusammenschreibung beider Formen mit einem großen I in der Mitte), und eine entsprechende Übung dazu (z.B. "Unsere Universität hat etwa 3500 Studentinnen und Studenten" ...).

Nun werden Informationen, in diesem Fall also das Frauen- und Männerbild, nicht immer nur explizit vermittelt, sondern erschließen sich dem

Lernenden auch über die Präsentation der Lehrwerksfiguren. In den untersuchten Lehrwerken entsprechen sich implizite und explizite Informationen weitgehend<sup>36</sup>. Die weiblichen Handlungsträger üben Berufe aller Einkommensgruppen aus und haben sich auch unter der Rubrik "berühmte und bekannte Persönlichkeiten" einen festen Platz erobert<sup>37</sup>. Zwar kommen in einigen Lehrwerken<sup>38</sup> auch frauenfeindliche (Bild-)Witze vor, doch entsprechen auch diese letztlich den realen Gegenbeispielen. Allerdings wäre es überlegenswert, ob man solche Witze nicht auch didaktisch nutzen sollte, anstatt sie quasi als Garnierung beizugeben. Der folgende Bildwitz aus "Mittelstufe Deutsch neu" (S.148) beispielsweise steht ohne Kommentar im Anschluß einer Abhandlung über Technik, hat also nicht einmal Illustrationscharakter:



An diesen Bildwitz könnten sich folgende Überlegungen anknüpfen:

1. Welches Stereotyp versteckt sich hinter diesem Cartoon? Führen Sie den Satz zu Ende!

Frauen \_\_\_\_\_

2. Vergleichen Sie folgendes Sprichwort mit dem nachfolgenden Text:

<sup>36</sup>Dies gilt auch für "Deutsch aktiv neu". Parallel zur heftigen Kritik an der noch bestehenden Rollenverteilung sind hier die Lehrwerksfiguren noch stark dem traditionellen Rollenbild verhaftet, vgl. z.B. "Deutsch aktiv neu 1A" (S.33, 37, 76, 100) und "Deutsch aktiv neu 1B" (S.113). In den anderen Lehrwerken finden sich nur noch vereinzelt Klischees, z.B. "Wege neu" (AB S.114) oder "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.151).

<sup>37</sup>Zu einer anderen Einschätzung gelangt Angelika Raths (1994), die allerdings nur wenige und teilweise auch andere Lehrwerke untersuchte.

<sup>38</sup>"Mittelstufe Deutsch neu" (S.25, 148, 189, 264), "Sprachbrücke 1" (AB 2, S.33), "Stufen 3" (S.34, 107), "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.245), "Die Suche 2" (AB S.102).

## Ein Mann, ein Wort, eine Frau, ein Wörterbuch.

“Neuere Untersuchungen haben ergeben: Männer sprechen häufiger und länger. Während man bisher Frauen gerne als ”Schwatzbase, Schwatzliese, Quasselstrippe, Schnattergans” oder ”Schnatterliese” bezeichnete und Unterhaltungen unter Frauen als ”Weibergewäsch” abtat, scheint nun geradezu das Gegenteil der Fall zu sein. ”Leider”, so die Leiterin der Untersuchung, ”müssen entsprechende Begriffe für Männer nun erst erfunden werden, sonst würden wir sofort ’zurückschießen’.”

3. Welche Begriffe im Text stützen das Stereotyp von der weiblichen Schwatzhaftigkeit? Gibt es in Ihrer Sprache Ausdrücke für die Schwatzhaftigkeit von Männern/Frauen?

### 2.3.4 Generalisierungen und logische Raster am Beispiel sozialer Stereotypen

#### 2.3.4.1 Generalisierende Sprachmittel

Nur wenige Lehrwerke gehen auf sprachliche Mittel ein, die den Generalisierungscharakter von Aussagestereotypen unterstützen. ”Sichtwechsel” (S.196) macht bewußt, daß Modalpartikel dazu dienen können, Behauptungen als unbestreitbar hinzustellen oder sie zu begründen (beide Fälle sind mit verschiedener Farbe zu unterstreichen):

*B1: Frauen sind für verantwortliche Tätigkeiten eben weniger geeignet als Männer. Deswegen findet man sie auch weniger in führenden Positionen.*

*B2: Frauen, die nun einmal weniger für verantwortliche Tätigkeiten geeignet sind als Männer, findet man deswegen auch weniger in führenden Positionen.*

*B3: Ja, es stimmt, daß weniger Frauen in führenden Positionen tätig sind, weil sie nämlich auch weniger für verantwortliche Tätigkeiten geeignet sind als Männer.*

*B4: Warum sind die Frauen denn auch so wenig für verantwortliche Tätigkeiten geeignet?*

*B5: Ja, es stimmt, daß weniger Frauen in verantwortlichen Positionen tätig sind als Männer. Sie sind ja auch weniger dafür geeignet.*

*B6: Das stimmt schon, daß weniger Frauen in Leitungspositionen tätig*

*sind als Männer. Sie sind eben einfach weniger dafür geeignet.*

In einer weiteren Aufgabe sollen aus verschiedenen Äußerungen stereotype Implikationen erschlossen werden. Bis auf das vierte Beispiel handelt es sich dabei durchwegs um "Stereotypoiden", d.h. aktuelle Stereotypisierungen mit nicht-öffentlichem Charakter. In den ersten drei Beispielen werden Einzelpersonen Eigenschaften ungerechtfertigt dauerhaft zugewiesen, in den anderen Fällen beziehen sich solche Charakterisierungen auf Vertreter von Kategorien. Der Stereotypisierungsprozeß bleibt jedoch der gleiche: ein selektiertes Element, hier eine Eigenschaft (*zu spät kommen, nicht pünktlich sein, eine schlechte Mutter sein, nicht Ordnung halten, keine Rücksicht nehmen*) wird einer Person oder den Vertretern einer Kategorie dauerhaft zugeschrieben ("x ist eine Eigenschaft, die y immer hat"). Die Zurückweisung der jeweiligen Behauptung ist bei → schriftlich zu fixieren:

- *Kommst du schon wieder zu spät?*  
→ \_\_\_\_\_
- *Tag, Herr Meier. Sie sind ja heute direkt mal pünktlich.*  
→ \_\_\_\_\_
- *Seit wann nimmst du denn Rücksicht auf andere?*  
→ \_\_\_\_\_
- *Sie waschen nicht mit "Schneeweiß"? Und ich dachte immer, Sie seien eine gute Hausfrau und Mutter!*  
→ \_\_\_\_\_
- *Wir haben für das Zimmer schon einen anderen Bewerber, einen Deutschen. Wissen Sie, wir sind tagsüber nicht zu Hause, und da müssen wir uns darauf verlassen können, daß die Mieter selbst auf Ordnung und Sauberkeit achten.*  
→ \_\_\_\_\_

Entsprechend zur obigen Aufgabe könnten auch hier entsprechende Generalisierungsmittel, hier also Modalwörter (immer, normalerweise, nie, generell, üblicherweise ...) herausgearbeitet werden.

“Sprachbrücke 2” (S.12) weist auf die generalisierende Funktion des Modalpartikels “eben” hin:

A: *Also der Theo ist ja ganz nett. Aber zu unseren Verabredungen kommt er immer zu spät, wenn er überhaupt kommt.*

B: *Da kannst du nichts machen. Die Jugendlichen sind eben unzuverlässig.*

A: *Aber doch nicht alle...*

Parallel zu diesem Beispieltext sollen Dialoge mit der Partikel “eben” verfaßt und dabei folgende Adjektive verwendet werden:

<i>faul</i>	<i>arm</i>	<i>spontan</i>	<i>klug</i>
<i>dumm</i>	<i>zuverlässig</i>	<i>plichtbewußt</i>	
<i>geizig</i>	<i>fleißig</i>	<i>ordentlich</i>	<i>reich</i>

Beispiel:

C: *Mein Freund ist immer so ernst.*

D: *Da kann man nichts machen. Biologen sind eben so.*

E: *Aber doch nicht alle...*

Auch das sprachliche Lernziel “Vermutungen äußern” wird in “Sprachbrücke 2” (S.16/17) u.a. im Zusammenhang mit Aussagereotypen (hier: nationale Stereotypen) behandelt<sup>39</sup>. Das Lehrwerk zeigt, wie mit Hilfe der im ersten Teil beschriebenen *communis-opinio-Strategie* (“Die Leute sollen dort wenig arbeiten”) und der Subjektivierungsstrategie (“Sie hat gelesen, daß ...”) Aussagereotypen autorisiert und abgesichert werden können:

*müssen oder sollen? Sichere oder unsichere Vermutungen?*

*z.B. Sie hat gelesen, daß die Deutschen nur Sauerkraut essen.*

<sup>39</sup>Vgl. ebenso auch “Die Suche 2” (AB S.15) und “Sprachkurs Deutsch neu 6” (S.98), hier jeweils als Übung zum Gebrauch von “sollen” bzw. “wollen” konzipiert.

—> *Die Deutschen sollen nur Sauerkraut essen.*

Das Arbeitsbuch (S.7) macht auf den Unterschied zwischen Urteilen und Vorurteilen aufmerksam:

*Vorurteile erkennt man oft an bestimmten grammatischen Strukturen (z.B. "Alle ... sind/ Alles ... ist/ Die... sind"), an der Wahl bestimmter (starker) Wörter mit für den Sprecher negativer Bedeutung oder an Äußerungen wie z.B. "überhaupt nicht, gar kein" u.s.w..*

An Beispielsätzen soll nun entschieden werden, ob es sich jeweils um Urteile oder Vorurteile handelt.

In einer weiteren Übung sollen die hinter (Vor)Urteilen stehenden, nicht ausgesprochenen Gedanken verbalisiert werden. Dabei sind die Fälle herauszusuchen, in denen positive Aussagen auf versteckte negative (Vor)Urteile hinweisen:

**Das wird über die anderen  
gesagt:**

*Also, Sauberkeit wird dort nicht  
großgeschrieben  
Die Küche ist berühmt.*

...

**Das wird (vielleicht):  
gedacht:**

*Hier bei uns achtet man sehr  
auf Sauberkeit.  
Ja, das muß man zugeben.  
Das weiß jeder.*

...

Ein brauchbarer Anknüpfungspunkt wäre auch der Beitrag von Peter O. Fischer "Ausländische Küche in Deutschland", das in "Eindrücke — Einblicke" (S.23) zur Textarbeit herangezogen wird, ohne daß aber die Vorurteile indizierenden sprachlichen Mittel näher untersucht werden:

*(...) Zugegeben, wenn die Pizza beim Italiener frisch aus dem Ofen kommt, das duftet schon ganz schön, aber weiß man denn, wie es bei dem in der Küche zugeht? Ich möchte nicht wissen, wie oft sich der die Hände wäscht. So schön sie singen können, dreckig sind sie doch, die*

*Italiener. Ich hab' mal zufällig in die Küche geschaut bei dem, ein heilloses Durcheinander. Bei mir gibt's sowas nicht. Wo keine Ordnung ist, kanns auch nicht sauber sein (...) Eine deutsche Aufsicht müßte in den Ausländerlokalen sein, dann würde ich sogar beim Türken essen gehen. Die Spanier, die gehen grade noch, aber die Türken, nein. Eigentlich verstehe ich nicht, warum die Italiener bei uns so dreckig sind. Im letzten Urlaub, wo wir wieder in Italien waren, war ich doch erstaunt, wie sauber das Hotelzimmer war. Sogar das Klo. (...)*

Ziel könnte hier sein, die sprachlichen Mittel herauszusuchen, mit denen eine Abwertung ausgedrückt wird, also nicht nur die offensichtlichen negativen Attribute wie "dreckig" oder "wäscht sich nicht die Hände", sondern z.B. auch das abwertende "der" bzw. "dem", die Gleichsetzung von Ordnung und Sauberkeit, die Generalisierung bei "die Türken", "die Spanier", die hinter "sogar" steckenden Stereotypisierungen etc. Auffällig ist in diesem Text auch der Erfahrungshorizont des Sprechers/ der Sprecherin, in welchem der Kontakt mit Angehörigen anderer Nationen auf den Urlaub, auf das Kulinarische oder sonstige Stereotypen ("singen schön", hier eher abschätzig gemeint) beschränkt bleibt.

Solche Überlegungen sind sicher der Sache angemessener als etwa, wie im Lehrwerk vorgeschlagen, Satzteile aus dem Text einander zuordnen zu lassen.

#### 2.3.4.2 Logische Raster

Unter dem Stichwort "Logische Verknüpfungen" sensibilisiert "Sichtwechsel"<sup>40</sup> für sprachliche Indizien, die auf mögliche Aussagestereotypen schließen lassen.

Ausgangspunkt ist folgende Überlegung (S.84):

*Sie machen z.B. bei jemandem einen kurzen, unvorhergesehenen Besuch, und der Gastgeber sagt: "Entschuldigen Sie, aber ich kann Ihnen nur einen STUHL anbieten". Diese Entschuldigung und das Wort "nur" können Sie eigentlich nur dann verstehen, wenn Sie erfahren haben, daß STUHL in der Bundesrepublik etwas Nicht-Gemütliches, etwas Arbeitsbezogenes ist (das man u.a. auch zum Essen gebraucht), im Gegensatz zu der Gemütlichkeit eines SESSELS oder SOFAS.*

<sup>40</sup>Vgl. auch "Sichtwechsel 2 neu" (S.62f und S.125f).

“Logische Verbindungen” sind hier nicht auf Konnektoren beschränkt, sondern bezeichnen alle Begriffe, mit denen bestimmte generalisierende Implikationen verbunden sind. Die meisten der sich anschließenden Übungen (S.85) beziehen sich jedoch auf Konnektoren, z.B.

- a) *Ja, Herr Banke, nett, daß Sie mal vorbeikommen. Darf ich Ihnen einen COGNAC anbieten?—  
Ja gern, aber ich habe etwas ERNSTES mit Ihnen zu besprechen.  
(Vermieter)*
- b) *Morgen kommen meine SCHWIEGERELTERN zu Besuch, aber sie sind ganz nett.*
- c) *Wir haben uns halbtot gelacht, dabei hatten wir keinen Schluck getrunken.*
- d) *Setz dich nicht so hin, bist doch schließlich 'n MÄDCHEN!*

In “Sichtwechsel 2 neu” (S.125) werden solchen interpretierenden Formulierungen neutrale Alternativen gegenübergestellt:

*Er ist ganz nett, obwohl er aus München kommt.  
Er ist ganz nett, und er kommt aus München.*

“Sichtwechsel” ist das einzige Lehrwerk, das von einem weiteren Stereotypenbegriff ausgeht, der nicht nur auf den sozialen Bereich beschränkt ist. Dieses erweiterte Verständnis wird besonders deutlich im Abschnitt “Wortbildung und Stereotyp” (S.179ff). Vermutlich wollen die Autoren hier bewußt machen, daß zusammengesetzte Wörter bisweilen mit einer bevorzugten Deutung versehen werden, damit also unter die Rubrik “Interpretationsstereotypen”<sup>41</sup> fallen, z.B.

*Seid ihr GESCHIRRWÄSCHER, wenn ihr zu Hause Geschirr wascht?*

“Logische Verknüpfungen” sind keine “Beweismittel” für Stereotypen, sondern können höchstens als Indizien fungieren. “Sichtwechsel” (S.174) trägt diesem Umstand in einer gesonderten Aufgabe Rechnung, in der

<sup>41</sup>Diese wurden im Code als ausschließliche Verstehensstereotypen nicht berücksichtigt.

die Lernenden entscheiden sollen, ob ein Denken in Stereotypen vorliegt oder nicht. Als Lösungshilfe schlägt "Sichtwechsel" vor, gegebenenfalls Umformungen vorzunehmen, um die logische Struktur der Äußerungen durchsichtiger zu machen. Dazu einige Beispiele:

1. *Ich würde lieber eine Frau (einen Mann) aus meiner Gegend heiraten.*
2. *Der Norddeutsche ist wortkarg.*
3. *Über manche Dinge unterhalte ich mich lieber mit Frauen (Männern).*
4. *Er ist Schotte, aber neulich hat er allen einen ausgegeben.*
5. *In Physik ist Gisela allen Jungen überlegen.*
6. *In Frankreich gibt es auch Sex-Muffel.*

Die Arbeit mit logischen Verknüpfungen könnte durch weitere Aufgaben vertieft und ergänzt werden. Dazu folgende Vorschläge:

1. Verfassen eigener Texte mit Hilfe von Konnektoren:

- a) Versuchen Sie, nach der Reihenfolge der Stichwörter eine Geschichte zu schreiben.

Verwenden sie dazu untenstehende Konnektoren!

Peter — 19 Jahre alt — kein Schulabschluß — keine Arbeit  
 — Anna — Freundin — gemeinsame Wohnung — Tochter —  
 Schulden — Sozialhilfe — Auto — .

→ weil, obwohl, sondern, deshalb, aber, dennoch, denn, trotzdem ...

- b) Vergleichen Sie Ihre Lösungen. Verstehen Sie die "Logik" ihres Partners? Wo nicht? Warum?

2. Arbeit mit kollokativen oder feststehenden Ausdrücken:

Folgende Ausdrücke gehen häufig eine feste Verbindung ein. Welche stereotypen Annahmen verbergen sich hinter diesen Phrasen?

Beispiel: Wer klein ist, ist normalerweise schwach, von kleinen Dingen kann man normalerweise nicht viel erwarten ...

- klein, aber oho!
- jung und unerfahren/dumm
- alt und grau
- Lieb' und Treu'
- blond und blauäugig
- groß und mächtig
- zerstreuter Professor

### 2.3.4.3 Adressatenspezifische Ausdrucksmittel

#### 1. "Catchwords"

Bestimmte soziale Stereotypen werden so charakteristisch für eine bestimmte Gruppe erachtet, daß man immer weiß, von wem die Rede ist, auch wenn die jeweilige Gruppe nicht konkret genannt ist. In Anlehnung an Nazarkiewicz (1994) habe ich diese Art von Stereotypen "catchwords" genannt. Das Charakteristische solcher Prädikationen resultiert daraus, daß sie als selektierte Eigenschaften im Zusammenhang mit den Vertretern einer Kategorie häufig genannt werden. Die beiden Aspekte der Generalisierung gehen also bei "catchwords" Hand in Hand: das selektierte Element wird sowohl für alle Vertreter einer Kategorie verbindlich gemacht als auch häufig genannt (x kommt in bezug auf die Kategorie in unserer Sprachwirklichkeit häufig vor).

Welche Stereotypen über "die Deutschen" im Ausland den Status von "catchwords" haben, vermag ich nicht zu beantworten. Wenn daher im folgenden "catchwords" genannt werden, die "den Deutschen" charakterisieren sollen, so geschieht dies unter dem Vorbehalt, daß es sich hier nur um vermutete "catchwords" handeln kann. Ich beschränke mich auf den Beitrag in "Sprachbrücke 2" (S.14), da hier auch "catchwords" von Deutschen über andere Nationen zur Sprache kommen<sup>42</sup>. Im Anschluß sollen weitere Begriffe gesucht werden, die für die Lernenden "typisch

<sup>42</sup>Vgl. dazu "Wortwörtlich" (S.15), wo die Lernenden aufschreiben sollen, was ihnen spontan zu Deutschland einfällt. Möglicherweise kommen bei solchen spontanen Nennungen "catchwords" gehäuft vor, was aber empirisch belegt werden müßte. Die Ergeb-

deutsch" sind. Ausgangspunkt sind zunächst Stereotypen (einige davon sind sicher "catchwords") über "die Deutschen":

*Die Deutschen - eilig und verkrampft — Viel zu wenig Zeit zum Leben — Mercedes und Sauerkraut — leistungsstark — romantisch — musikalisch — pünktlich — fleißig.*

Die Aufgabe, über diese Stereotypen zu diskutieren, wird im Arbeitsbuch 2/1 weitergeführt. Der als Arbeitsgrundlage dienende Text sei hier ausführlich zitiert, da er deutlich macht, daß der Stellenwert von "catchwords" hier offensichtlich nicht erkannt wird. "Catchwords", die hier genannt sind, sind Produktbezeichnungen, die als charakteristisch für ein bestimmtes Land gelten. Würde man z.B. gefragt, welches Land einem zu "Taschenmesser" in den Sinn käme, so fiel einem mit großer Wahrscheinlichkeit die Schweiz ein. Ebenso dürfte, sollte man sich spontan zum Stichwort "Schweiz" äußern, der Begriff "Taschenmesser" häufig fallen.

Die sich an den folgenden Text anschließende Aufgabe ("Diskutieren Sie bitte in der Klasse, warum bestimmte Produkte mit einzelnen Nationen verbunden werden!") hebt die Sonderstellung solcher "catchwords" nicht genügend heraus und tut vielmehr so, als ob alle hier genannten Produkte charakteristisch für die genannten Länder sind. Ich unterstreiche daher nur die tatsächlichen "catchwords" (aus deutscher Sicht):

*Ein typischer Europäer verläßt nach einem Blick auf seine Schweizer Uhr die Niederlassung des US-Konzerns, in der er arbeitet, fährt in seinem französischen Auto nach Hause, zieht seinen Anzug aus (englischer Tweed), das Hemd (Made in Hongkong), die Schuhe (italienisches Fabrikat), schlüpft in eine bequeme Hausjacke (importiert aus Polen), trinkt aus österreichischen Gläsern deutsches Bier oder schottischen Whisky, setzt sich in einen dänischen Sessel, raucht eine Brasil oder stopft sich die Pfeife mit holländischer Tabakmischung, schaltet seinen japanischen Fernsehapparat*

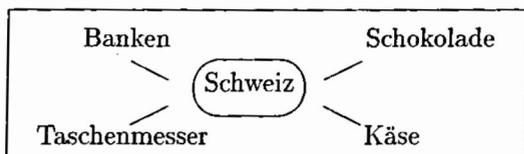
nisse der Lerner werden dann mit einer Textvorlage verglichen, die soziale Stereotypen (ich nehme an, es handelt sich um "catchwords") wie "Sauerkraut / Bier trinken/ Ordnung/ Militarist/ Rucksack/ Maßkrug" beinhaltet. In "Konzepte Deutsch 1" (AB S.142) sind Begriffe vorgegeben, mit denen die Lernenden jeweils Bezug auf "die Deutschen" nehmen sollen, z.B. "Spontaneität, Automobil, Effizienz, Strand, Wein, Wald, Burgen, Kartoffeln".

*ein, sieht und hört, wie ein schwedischer Sänger ein schwedisches Volkslied trällert, ißt belgische Hähnchen, Tomaten...*

Ein adäquates Beispiel für "catchwords" ist jedoch die anschließende Aufgabe (Sprachbrücke 2, AB 1, S.24):

*Suchen Sie bitte andere Beispiele für Produkte oder Eigenschaften, die anderen Ländern zugeordnet werden!*

Beispiel:



Ähnlich könnten die "catchwords" genutzt werden, die in einem literarischen Text (von Peter Bichsel) in "Wege neu" (AB S.118) auftauchen:

*(...) Sie faltet den Brief, faltet ihn noch einmal, faltet ihn zu einem kleinen Paket, öffnet ihn, streicht ihn glatt und denkt nach. Heute hat es geregnet, sie versucht den Brief wegzulegen, versucht sich Italien vorzustellen — Espresso mit einem Glas Wasser, Acqua, Campari und ein Tellerchen mit Oliven — zündet sich dann endlich eine Zigarette an, faltet den Brief wieder. (...)*

In "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.199) sind ebenfalls v.a. die für eine Gegend oder Stadt typischen Produkte (oder Figuren) den entsprechenden Ländern zuzuordnen und deren Palette zu erweitern:

*Apfelstrudel, Schwarzwälder Torte, Porzellan, Heidi, Swatch, Walzer (...).*

## 2. Erziehungssprüche:

"Catchword"-ähnlichen Charakter haben manche Erziehungssprüche, die auf ein bestimmtes Geschlecht gemünzt sind. Wie "catchwords" enthal-

ten solche Sprüche mehr oder weniger verdeckte stereotype Aussagen, wie das Beispiel aus der "Sprachbrücke" (AB 2/1, S.85) zeigt:

*Das ist nichts für Mädchen  
Mach dich doch ein bißchen hübsch, Kind  
Du heiratest ja doch*

Die Lernenden werden aufgefordert, ähnliche Beispiele aus ihrer Familie bzw. ihrem Heimatland zu suchen. Interessant wäre auch, vorgegebene Sprüche nach der Adressatengruppe (Mädchen oder Jungen) einteilen und die Ergebnisse vergleichen zu lassen.

### 3. Geschlechtstypische Handlungsweisen

Viele Verhaltensweisen haben geschlechtsspezifischen Charakter. So kann man z.B. die Handlungen "jemandem nachpfeifen" oder "anbaggern" normalerweise problemlos dem männlichen Geschlecht zuordnen. Dazu ein Beispiel aus "Wortwörtlich" (S.98):

*Kaffee verkehrt: Als neulich unsere Frauenbrigade im Espresso am Alex Kapuziner trank, betrat ein Mann das Etablissement, der meinen Augen wohl tat. Ich piff also eine Tonleiter rauf und runter und sah mir den Herrn an, auch rauf und runter. Als er an unserem Tisch vorbeiging, sagte ich "Donnerwetter". Dann unterhielt sich unsere Brigade über seine Füße, denen Socken fehlten, den Taillenumfang schätzten wir auf siebzig, Alter auf zweiunddreißig. (...) Da der Herr in der Ecke des Lokals Platz genommen hatte, mußten wir sehr laut sprechen. Ich ließ ihm und mir einen doppelten Wodka servieren und prostete ihm zu, als er der Bedienung ein Versehen anlasten wollte. Später ging ich zu seinem Tisch, entschuldigte mich, sagte, daß wir uns von irgendwoher kennen müßten und besetzte den nächsten Stuhl. Ich nötigte dem Herrn die Getränkekarte auf und fragte nach seinen Wünschen. Da er keine hatte, drückte ich meine Knie gegen seine, bestellte drei Lagen Sliwowitz und drohte mit Vergeltung für den Beleidigungsfall, der einträte, wenn er nicht tränke (...).*

Mit der Erzählung "Kündigungsgedanken" von Ingrid Kötter gelingt es "Sichtwechsel" (S.14), derartige Rollenvertauschungen auch sprachdidak-

tisch zu nutzen<sup>43</sup>:

*Ihre Lehrzeit ist beendet, sie ist Industriekaufmann — ein sehr junger, sehr hübscher, sehr weiblicher Industriekaufmann. In dem dunklen häßlichen Büro mit dem wackeligen Schreibmaschinentisch und der altersschwachen Schreibmaschine herrscht ihre ältere Kollegin, läßt sie nur untergeordnete Arbeiten verrichten. Sie trägt sich mit Kündigungsgedanken — kündigt (...).*

*In der neuen Firma hat sie einen hellen, neuen Schreibtisch mit Drehstuhl, eine elektrische Schreibmaschine, ein schwarzes Telefon und einen eigenen Toilettenschlüssel. Der ältere Chef liebt helle, neue weibliche Angestellte. Sie trägt sich mit Kündigungsgedanken — kündigt (...).*

Dieser Text ist in die entsprechende "männliche" Form umzuschreiben: Seine Lehrzeit ist beendet, er ist Industriekauffrau — eine sehr junge, sehr hübsche, sehr männliche Industriekauffrau ....

#### 4. Charakterisierungen der fremden und eigenen Gruppe:

Das Phänomen, daß Kategorisierungen von Personen häufig mit einem positiven Selbst- und einem negativen Fremdbild einhergehen, wird in einigen Lehrwerken didaktisch umgesetzt. "Sichtwechsel 2 neu" (S.124) nimmt regionale Auto- und Heterostereotypen in Deutschland als Ausgangspunkt für entsprechende Beispiele der Sprachlerner aus ihrem Heimatland:

##### *Selbstbild — Fremdbild*

*In Deutschland gelten die Berliner als frech. Die Berliner halten sich selbst nicht für frech, sondern für witzig und schlagfertig.*

*Es heißt, die Rheinländer seien geistig beweglich, aber nicht sehr zuverlässig. Sie selber finden sich pffiffig und flexibel (...).*

In "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.143) soll jeweils der als positiv und der als negativ empfundene Pol derselben Verhaltensweise auffindig gemacht

<sup>43</sup>Dasselbe Vorgehen wäre auch für *Kaffee verkehrt* möglich, wenn man zunächst die "männliche" Version vorgeben würde. Ähnlich, aber weniger eindrucksvoll der Vorschlag von "Deutsch aktiv 1B" (AB S. 83), das Gedicht *Frauen* von Richard Göbel in die "männliche" Form umzuschreiben.

werden<sup>44</sup>:

*großzügig — diskret — aufgeschlossen — konsequent — vorsichtig — gewissenhaft — temperamentvoll — selbstbewußt*

*pedantisch — ängstlich — nachgiebig — unbeherrscht — beeinflussbar — stur — arrogant — Geheimniskrämerin*

In "Sichtwechsel 2 neu" (S.118f) werden solche Urteile außerdem in Kontexte eingeflochten, z.B.

*Wenn mehrere Leute zusammen im Restaurant essen, bezahlt jeder getrennt, was er gegessen und getrunken hat.*

Das ist     
*praktisch kleinlich geizig und korrekt Oder:*

Ebenso könnte man die Sprachlerner selbst den jeweils entgegengesetzten begrifflichen Pol oder entsprechende Situationen finden lassen.

Beispiel:

A: "Schau dir mal den Streber an! Der hat in Latein schon wieder 'ne 1 kassiert!"

B: "Du hast dafür in Mathematik gute Noten!"

A: "Ja, weil's mich interessiert! Aber der ist ja nur geil auf gute Noten!"

1. Welche Eigen- und Fremdeinschätzung ist bei A zu beobachten?
2. Finden Sie Situationen, in denen Eigenschaften jeweils entgegengesetzt eingeschätzt werden! Die folgenden Begriffe helfen Ihnen.

*arbeitsgeil — individuell — unselbständig — Egoisten — Quatscher — spontan — Leben genießen — ehrlich — Gesundheitsapostel — gemütlich — fleißig — kommunikativ — kooperativ — ökonomisch versiert — geizig — ernährungsbewußt — unüberlegt — unverschämt — träge — arbeitsscheu*

<sup>44</sup>Ebenso auch "Sichtwechsel 2 neu" (S.119).

## 5. Generalisierungen mit Hilfe von Euphemismen

Nicht jede euphemistische Umschreibung ist inhaltlich stereotyp, z.B. wenn ich statt "Putzfrau" den Begriff "Gebäudepflegerin" wähle. In diesen Fällen wird inhaltlich keine Generalisierung vorgenommen, sondern man kann höchstens, wird der euphemistische Ausdruck rekurrent gebraucht, von lexikalischer Stereotypie sprechen. Diese Fälle sollen später unter der Rubrik "Modestereotypen" behandelt werden.

Die Kritik in "Sichtwechsel" (S.146) an Euphemismen wie "Entsorgungspark"<sup>45</sup> ließe sich anhand des aktuell inflationär gebrauchten Morphems "-park" (hier handelt es sich gleichzeitig um ein rekurrentes lexikalisches Stereotyp) in folgenden Überlegungen ausbauen:

Für Mißmut sorgte Helmut Kohl, der angesichts wachsender Erwerbslosigkeit von einem "kollektiven Freizeitpark" sprach. Nach Ansicht des Kanzlers müsse sich Arbeit wieder lohnen. Es ginge nicht an, daß ein Sozialhilfeempfänger mehr Geld zur Verfügung habe als ein Arbeiter.

- A) Was meint Helmut Kohl mit dem Ausdruck "kollektiver Freizeitpark"?
- B) Woher könnte der Mißmut gegenüber dieser Äußerung rühren? Vergleichen Sie dazu folgende Übersicht<sup>46</sup>:

Feb. '96	Arbeitslose	Quote	Kurzarbeiter	offene Stellen
Jan. '96				
West	2.960.888	9,6 %	286.347	277.340
	2.901.474	9,4 %	212.521	251.402
Ost	1.309.538	17,5 %	117.053	50.010
	1.257.486	16,8 %	81.428	44.745
gesamt	4.270.426	11,1 %	403.400	327.350
	4.158.960	10,8 %	293.949	296.147

- C) Neben dem "kollektiven Freizeitpark" gibt es auch den Ausdruck "Entsorgungspark". Entdecken Sie Parallelen? Wofür könnte "Freizeit" und "kollektiv" in diesem Zusammenhang stehen?
- D) Suchen Sie ein neues Wort für "kollektiver Freizeitpark"!

<sup>45</sup>Text siehe Abschnitt 2.8.3.

<sup>46</sup>Süddeutsche Zeitung vom 7.März 1995.

E) Welches Stereotyp verbirgt sich hinter der Bezeichnung "kollektiver Freizeitpark"? Kreuzen Sie an (Mehrfachnennungen sind möglich):

- a)  Arbeiter machen lieber gemeinsam Ferien als alleine.
- b)  Erwerbslose wollen nicht arbeiten.
- c)  Sozialhilfeempfänger bekommen zu viel Geld.
- d)  Erwerbslose wissen mit ihrer Freiheit nichts anzufangen. Deshalb soll ihnen die Stadt einen Freizeitpark zur Verfügung stellen.
- e)  Arbeitslose besitzen kein Pflichtgefühl.
- f)  Beschäftigte wollen immer mehr Freizeit haben.
- g)  Hier handelt es sich um eine ehemalige DDR-Institution.

## 2.4 Aussagestereotypen der Kategorie C

### 2.4.1 Inhaltliche Stereotypie von Sprichwörtern

Sprichwörter sind Ausdruck von Meinungen, Vorstellungen und Ansprüchen, die sich historisch in einer Gesellschaft gefestigt haben. Daß ihr Absolutheitsanspruch in sog. "Antisprichwörtern" in Frage gestellt werden kann, ist von landeskundlichem Interesse, weil auch und vielleicht gerade in der Relativierung von Sprichwörtern gesellschaftsspezifische Denkweisen sichtbar werden.

Die Stereotypie von Sprichwörtern ist primär inhaltlicher Art, d.h. die meisten Sprichwörter beinhalten eine unzulässige generalisierte Aussage. Sie sind "Weisheiten", die bestimmte, in unserer Welt häufig vorkommende Konstellationen selektieren, verallgemeinern und so eine Konsistenz der Lebensregeln suggerieren. Generalisierung ist hier in zweifacher Hinsicht zu verstehen: das selektierte Element wird in einer Kategorie als häufig vorkommend erkannt und anschließend auch sprachlich häufig verwendet, was seine Festigung in der Gesellschaft erst ermöglicht.

In den meisten Lehrwerken<sup>47</sup> haben Sprichwörter, die meist isoliert dargeboten werden, ihren Platz, wobei nur in wenigen Fällen der stereotype Charakter von Sprichwörtern völlig übergangen wird<sup>48</sup>.

"Stufen" bezieht die Sprichwörter meist auf die jeweiligen Kapitelthemen, z.B. "Geld"<sup>49</sup>, "Kleidung"<sup>50</sup> oder "Arzt"<sup>51</sup> und regt zumindest zum Vergleich mit der Muttersprache an. Die inhaltliche Klärung bleibt dem Lerner aber ohne Hilfen überlassen.

"Wortwörtlich" (S.135) und "Eindrücke — Einblicke" (AB S.47) machen den Verallgemeinerungscharakter der Kombination "Wer... , der..." bewußt<sup>52</sup>. Dazu "Wortwörtlich":

*Die Relativpronomen "wer" und "was" haben verallgemeinernde Bedeutung und finden sich daher besonders häufig in Sprichwörtern und Redensarten.*

"Wege neu" (S.80) fordert dazu auf, aus einer Vorlage sich widersprechende Sprichwortpaare herauszufinden und deren Bedeutung zu klären:

*Hast du was, bist du was — Der Klügere gibt nach — Gleich und gleich gesellt sich gern — Wer zuerst kommt, mahlt zuerst — Viele Köche verderben den Brei — Wie du mir, so ich dir — Eile mit Weile — Vier Augen sehen mehr als zwei — Frisch gewagt ist halb gewonnen — Armut schändet nicht — Besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach — Gegensätze ziehen sich an.*

Die Überlegung, wie es zu gegensätzlichen Sprichwörtern kommen kann, wird durch einen Vergleich mit Sprichwortpendants in der Muttersprache der Lernenden ergänzt. Die Geltung von Sprichwörtern soll außerdem an Beispielen aus dem politischen Bereich konkretisiert werden.

<sup>47</sup>Außer "Die Suche 1" und "Typisch deutsch?"

<sup>48</sup>So in "Deutsch aktiv neu B" (S.77), "Deutsch aktiv neu IC" (S.61), "Mittelstufe Deutsch" (S.24f), "Sprachbrücke 1" (S.39, 41, 119, 194), "Sprachbrücke 2" (S.70, 80, 126), "Die Suche 2" (S.10), "Wortwörtlich" (S.135), "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.33).

<sup>49</sup>Stufen 2, S.124.

<sup>50</sup>Stufen 2, S.15.

<sup>51</sup>Stufen 2, S.176.

<sup>52</sup>Die Vorgabe dieser Erkenntnis ist methodisch nicht sehr geschickt. Besser wäre es, induktiv über die inhaltliche Betrachtung der Sprichwörter zu diesem Ergebnis zu kommen.

Ähnlich auch eine Aufgabe in "Sprachkurs Deutsch neu"<sup>53</sup>, die der Vorgabe mehrerer Sprichwörter folgt:

*Welches Sprichwort halten Sie für besonders klug? Welches halten Sie für besonders dumm? Warum?*

Die argumentative Funktion von Sprichwörtern wird in "Sichtwechsel" (S.201f) anhand einiger Diskursausschnitte erarbeitet<sup>54</sup>. Im Zentrum der Überlegungen steht die Frage, ob Sprichwörter Gespräche inhaltlich weiterbringen und welche Reaktionen in den jeweiligen Situationen zu erwarten sind:

*Vater: Na, wie war's denn heute?*

*Sohn: Beschissen. Ich hab wieder mal die meiste Zeit gefegt und Bier geholt. Findest du das etwa in Ordnung?*

*Vater: Na ja, ...*

Als weitere Übungen zur Vertiefung des Bedeutungsaspekts sieht "Sichtwechsel" (S.198) vor:

1. *Schreiben einer Geschichte zu einem Sprichwort; das gemeinte Sprichwort erraten lassen.*
2. *Sammeln von Sprichwörtern in der Muttersprache zu bestimmten Themen und Übersetzung ins Deutsche; Vergleich mit deutschen Sprichwörtern zu bestimmten Themen.*

Keines der Lehrwerke nutzt die inhaltliche Stereotypie von Sprichwörtern durch das Aufgreifen von Antisprichwörtern.

Ich möchte daher — über die Herangehensweise in "Wege neu" und "Sichtwechsel" hinaus — einige Vorschläge anfügen, die dann im Abschnitt 2.7 konkreter ausgeführt werden:

1. Vorgabe von Antisprichwörtern, Auffinden des jeweils relativierten Sprichworts.

<sup>53</sup>Band 4, S.83. Ähnliche oder gleiche Aufgaben auch in Bd.4 (S.74), Bd.5 (S.67 und S.275.) und Bd.6 (S.232). Belieb ist hier, wie in vielen anderen Lehrwerken, die Zuordnung von Sprichwortteilen.

<sup>54</sup>Ein weiteres Beispiel findet sich in "Die Suche 2" (S.153).

2. Schreiben von Antisprichwörtern zu Sprichwörtern des Deutschen und der jeweiligen Muttersprache.
3. Auffinden von Situationen, die die Allgemeingültigkeit von Sprichwörtern in Frage stellen.
4. Schreiben neuer Sprichwörter nach vorgegebenen Schablonen ("Lieber ... als"; "wer ... der").
5. Schreiben von Wellerismen ("Lehrjahre sind keine Herrenjahre, sagte der Azubi und kündigte.")

#### 2.4.2 Inhaltliche Stereotypie von Gemeinplätzen

Auch die Stereotypie von Gemeinplätzen (z.B. *Was sein muß, muß sein*) ist inhaltlicher Art. Zwar besitzen viele ein syntaktisch gleichbleibendes Schema, doch erfüllt dieses immer einen bestimmten semantischen Zweck, z.B. um etwas als definitiv gültig oder unvermeidlich hinzustellen. Aus diesem Grund kann man hier nicht von syntaktischer Stereotypie ausgehen.

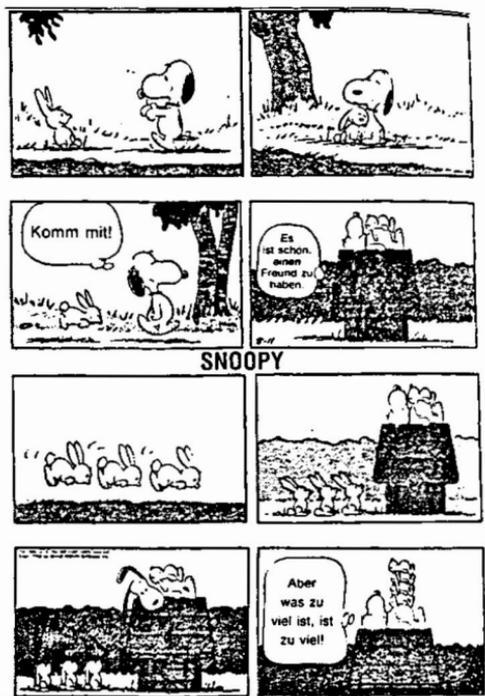
Da die didaktische Umsetzung dieses Phänomens in den Lehrwerken nicht vorgesehen ist, möchte ich an dieser Stelle zwei meiner Meinung nach ansprechende Vorschläge von Carli/De Meo<sup>55</sup> vorstellen.

Als Grundlage bzw. Ausgangspunkt für Gemeinplätze der Art "was x ist, ist x" dient ein Comic-Strip aus einer Kinderzeitschrift (s. folgende Seite).

Methodisch schlagen die Autoren folgenden Weg ein:

1. Nach der Präsentation der Snoopy-Geschichte wird geklärt, was Snoopy mit dem Gemeinplatz eigentlich ausdrücken will.
2. Die Lernenden überlegen, ob es in ihrer Muttersprache ähnliche Sätze gibt. Für diese werden, falls möglich, deutsche Entsprechungen gesucht.
3. In Minidialogen werden nun solche "Definitivfeststellungen" geübt:
  - a) Kurt: Kannst du morgen zu mir kommen?  
Heinz: Nein, das geht nicht.

<sup>55</sup>Carli/De Meo (1990), S.19-21.



Kurt: Schade.

Heinz: Was nicht geht, geht nicht. Da kann man nichts machen.

b) Ingo: Kannst du mir dein Fahrrad leihen?

Thomas: Nein, das ist kaputt.

Ingo: Schade.

Thomas: Was \_\_\_\_\_.

(...)

Diese Übungen könnten noch weitergeführt werden, indem die letzte Aufgabenstellung umgekehrt wird. Vorgegeben sind dann also Gemeinplätze, zu denen Minidialoge verfaßt werden:

In welchen Situationen könnten folgende Gemeinplätze vorkommen? Schreiben Sie jeweils eine kurze Szene!

- a) Was zu schwer ist, ist zu schwer.
- b) Was zu laut ist, ist zu laut.
- c) Was zu teuer ist, ist zu teuer.
- d) Was zu frech ist, ist ganz einfach zu frech.

Zur Didaktisierung des Gemeinplatz-Typs "x ist x" gehen Carli/De Meo von Dialogausschnitten aus:

- a) Helmut: Ich **schenke** dir meinen Füller.  
 Jürgen: Fein!  
 Helmut (nach einiger Zeit): Du, kann ich meinen Füller wiederhaben?  
 Jürgen: Nein, das geht nicht. **Geschenkt ist geschenkt.**
- b) Vater: Ich **verspreche** dir, daß ich dir einen Fußball kaufe.  
 Arthur: Prima!  
 Vater (vor dem Geschäft): Ach, weiß du, die Bälle sind zu teuer. Ich kaufe dir etwas anderes.  
 Arthur: Hör mal! Das geht nicht. \_\_\_\_\_  
 Jetzt muß du einen Ball kaufen.

Die Funktion solcher Gemeinplätze als "Totschlagargumente", wie sie Carli/De Meo nennen, und ihr Verallgemeinerungscharakter werden noch deutlicher, wenn man versucht, die Gemeinplätze mit anderen Worten zu umschreiben:

Versuchen Sie, den Inhalt folgender Gemeinplätze mit eigenen Worten wiederzugeben:

- a) "Krieg ist Krieg."
- b) "Befehl ist Befehl."
- c) "Gesetz ist Gesetz."
- d) "Dienst ist Dienst und Schnaps ist Schnaps."

Oder man greift den Vorschlag von Carli/De Meo auf, zweifelhafte Stereotypen in ihr Gegenteil zu verkehren oder in Frage stellen zu lassen:

*Ein Befehl ist ein Befehl ist ein Befehl ist kein Befehl ...*

*Dein Befehl ist nicht mein Befehl.*

*Warum ist Krieg Krieg?*

*Euer Krieg ist nicht unser Krieg.*

*Welcher Krieg ist wessen Krieg?*

Ähnlich schlagen sie vor, selbst Devisen erfinden zu lassen wie

*Leben und leben lassen,*

*Lügen und lügen lassen,*

*Lieben und lieben lassen,*

*Betrügen und betrügen lassen ...*

und diese dann je nach ihrer Akzeptabilität in Gruppen ordnen zu lassen. Für Jugendliche zumindest scheint mir diese pädagogische Zielrichtung noch angemessen zu sein.

## 2.5 Normative Stereotypen (Kategorie D)

Barkowski (1995) bezeichnet Situationen wie Begrüßen und Verabschieden, Danken und Schenken, Geburtstag und Hochzeit, Tagesabläufe, Eß- und Trinkgewohnheiten u.ä. als "*Stereotypen des gesellschaftlichen und privaten Lebens*"<sup>56</sup>. Mit dieser Festlegung wird aber gleichsam unser gesamtes Alltagsleben zur Stereotype. Ich möchte mich dieser Sichtweise nicht anschließen, sondern gehe davon aus, daß es allenfalls zu Stereotypisierungen von Teilen unseres Alltagslebens kommen kann, die sowohl normative als auch nicht normativ geregelte Verhaltensweisen betreffen können.

Besonders bei normativen Vorschriften wie z.B. den Tischregeln, nicht zu rülpsen oder zu schmatzen, scheint abweichendes Verhalten aber nur theoretisch vorhanden, ja sogar mit Sanktionen bedroht zu sein. Erst in der Übertragung von Normen auf fremde Gesellschafts- und Kultursysteme, auf Kontexte also, wo sie möglicherweise keine Gültigkeit mehr haben, kann man sinnvoll von Stereotypisierungen sprechen.

<sup>56</sup>Barkowski (1995), S.278.

Solche Stereotypen äußern sich dann in Meinungen wie "Zu einer richtigen Begrüßung gehört ein Handschlag", "Zu gutem Benehmen paßt das Rülpsen einfach nicht", "Wenn jemand so direkt ist, kann er kein höflicher Mensch sein" oder "Wenn jemand mein Geschenk zurückweist, will er mich offensichtlich beleidigen". Stereotypisierungen können sich hier also sowohl auf verbale als auch auf nonverbale Handlungen erstrecken. Dabei wird z.B. für die Verhaltensweise "Direktheit" das Interpretationsmuster "unhöflich" selektiert und generalisiert, d.h. die kulturelle Herkunft dessen, der in Verdacht ungebührlichen Benehmens geraten ist, wird nicht beachtet, gegenläufige alternative Deutungen ausgespart. Normative Stereotypen verstecken sich häufig hinter einem unpersönlichen "man". So weist die Äußerung "Bei einer Einladung bringt man Geschenke mit" nicht nur auf die unbedingte Gültigkeit der selektierten, erwünschten Verhaltensweise hin, sondern impliziert unter Umständen auch eine negative Wertung für den Fall, daß diese Erwartung nicht erfüllt wird ("Wer kein Geschenk mitbringt, ist unhöflich"). Stereotypisierungen von Normen ziehen daher auch die Stereotypisierung von Personen nach sich.

## 2.5.1 Stereotypisierungen nonverbaler Verhaltensvorschriften

### 2.5.1.1 Benimmregeln bei Einladungen

Nonverbale Verhaltensvorschriften sind, bis auf "Mittelstufe Deutsch neu" und "Wortwörtlich", Gegenstand aller Lehrwerke. Besonderes Augenmerk wird dabei auf korrektes Verhalten beim Essen und bei Einladungen gelegt<sup>57</sup>.

Das Thema "Einladungen" ist in den Lehrwerken fast durchwegs<sup>58</sup> an Konfliktsituationen gekoppelt, die aus unzulässigen Generalisierungen resultieren. Ich füge im folgenden die jeweiligen Generalisierungen (G) in die Lehrbuchtexte ein. Da in den Lehrwerken entsprechende Übungen nicht vorgesehen sind, zeige ich im Anschluß einige Möglichkeiten, wie diese Generalisierungen auch didaktisch genutzt werden könnten<sup>59</sup>. In

<sup>57</sup>Andere Mißverständnisse, die ebenfalls durch ungewohnte Verhaltensweisen hervorgerufen werden, kommen in den Lehrwerken vereinzelt vor (z.B. "Wege neu", S.95) und sollen, auch weil sie prinzipiell dieselben Möglichkeiten zur Didaktisierung bieten, hier vernachlässigt werden.

<sup>58</sup>Eine Ausnahme ist "Themen 3 neu" (S.85-87), vgl. dazu auch das AB S.101.

<sup>59</sup>Nicht jede dieser Generalisierungen ist allerdings an eine Norm gebunden. Dieser Aspekt soll hier aber vernachlässigt werden.

“Sprachbrücke 1” (S.120) geht es um Vorüberlegungen zu einer Einladung<sup>60</sup>:

HK: *Seht mal, eine Einladung von Herrn Tossu zum Geburtstag seiner Tochter.*

BK: *Ach, dann ist die Einladung für mich? (G)*

HK: *Das glaube ich nicht. Seine Tochter ist doch noch ein kleines Baby.*

GK: *Tja, wen hat er nun eingeladen: nur dich oder uns beide? Oder dürfen auch die beiden Kinder mitkommen?*

HK: *Was meinst du, Gerda, soll ich meinen dunklen Anzug anziehen?*

GK: *Denkst du denn, daß es da so formell ist? (G) (...)*

GK: *Übrigens, was sollen wir denn mitbringen? (G)*

HK: *Na, wie üblich: Blumen für die Dame und Schokolade für die Kinder. (G)*

GK: *Meinst du, das macht man hier auch so?*

HK: *Ja. Oder lieber eine Flasche Wein? (G) ...*

“Stufen 3” (S.119) geht ebenfalls von einer Konfliktsituation aus, hier aus der Position des Gastgebers Peter, dessen Äußerungen jeweils zu ergänzen sind:

B: *Brigitte Erdmann. P: \_\_\_\_\_ B: Hallo, Peter!*

*Du klingst ja so müde. Wie war's denn gestern abend? P: \_\_\_\_\_ (G)*

B: *Deine Einladung vergessen? Wieso? P: \_\_\_\_\_ B: Na ja,*

*in anderen Ländern hat man vielleicht auch andere Vorstellungen von Pünktlichkeit. P: \_\_\_\_\_ (G) B: Wieviel*

*(Leute) haben sie denn noch mitgebracht? P: \_\_\_\_\_*

B: *Hattest du denn für so viele genug zu essen? P: \_\_\_\_\_*

B: *Das ist die Hauptsache. Wie lange habt ihr denn noch zusammengesessen? P: \_\_\_\_\_ B: Na ja, jetzt*

*verstehe ich auch, warum du müde bist.*

Auch “Deutsch aktiv neu 1B” (S.113) nimmt ein Negativerlebnis deutscher Gastgeber zum Anlaß, auf bestehende Konventionen bei Einladungen hinzuweisen. Stereotypen bzw. Generalisierungen (G) werden hier sowohl bei den Gästen als auch bei den Gastgebern erkennbar. Andere Verhaltensweisen sind nicht eindeutig auf Stereotypen zurückzuführen und daher mit (?) markiert:

<sup>60</sup>Ähnlich “Konzepte Deutsch 1” (AB S.148).

*Herr und Frau Blaschke bekommen Besuch von ausländischen Gästen. Die Gäste bringen noch 2 Freunde mit (G). Damit haben Blaschkes nicht gerechnet! (G) Frau Blaschke hat Angst, daß sie zu wenig gekocht hat. Frau Blaschke bietet ihren Gästen zu essen an (?). Aber die sagen, daß sie keinen Hunger haben(?). Blaschkes sind ratlos! Frau Blaschke bietet den Gästen noch einmal zu essen an; aber die danken wieder. Da deckt sie den Tisch ab (?). Ihr Mann holt jetzt was zu trinken. Nach 3 Stunden sind Blaschkes wieder allein.*

Im Anschluß an diesen Text folgen Vorschläge, wie auch die Gastgeber dazu hätten beitragen können, Peinlichkeiten zu vermeiden (Nur für 4 Personen gekocht? Schweinefleisch? Hätte man öfter zum Essen auffordern sollen?).

Mit interkulturellen Mißverständnissen bei privaten Einladungen beschäftigt sich auch "Wege neu" (S.121). Die stereotype Annahme, daß die Deutschen viel Wert auf Pünktlichkeit legen<sup>61</sup>, veranlaßt den chinesischen Gast, rechtzeitig von zu Hause loszugehen, so daß er sogar vor dem vereinbarten Termin bei seinen Gastgebern eintrifft. Diese, noch mit den Essensvorbereitungen beschäftigt, empfinden das zu frühe Erscheinen des Gastes als unangenehm und können dies kaum verbergen. Ein weiteres Mißverständnis erwartet den Gast beim Essen. Da seine landesübliche Konvention gebietet, nicht schon bei ersten Aufforderungen zuzugreifen, lehnt er beim Nachfassen erst mal ab<sup>62</sup>:

*Ich werfe verstohlen einen Blick auf die Erdbeeren - Schüssel. "Darf ich Ihnen noch etwas geben?" fordert diesmal Herr Herz auf. "Ach ... nein, danke." Lieber warte ich auf die zweite Aufforderung (G). "Schade. Sie essen das wohl nicht sehr gern, oder?" (G) "Wie schade, daß Sie so wenig von all dem essen!" (G) schließt sich Frau Herz ihrem Mann an. Im Nu ist die Schüssel leer. (...) Halb hungrig, halb durstig habe ich mich*

<sup>61</sup>Die Frage, wie lange man normalerweise wartet, wenn sich jemand verspätet, wird anhand einer Beispielszene in "Konzepte Deutsch 1" (AB S.149) angesprochen. "Sichtwechsel 2 neu" (S.148) fragt danach, wie viele Minuten (Stunden?) man zu spät kommen darf, ohne sich zu entschuldigen. Auch "Die Suche 2" (S.61) setzt sich mit dem Thema "Pünktlichkeit" auseinander.

<sup>62</sup>Beliebt ist zu diesem Thema der Bericht von F.M. Ismail "Ein deutsches Nein heißt Nein", der sowohl in "Sprachbrücke 2" (S.149), in "Stufen 3" (S.146) als auch in "Konzepte Deutsch 1" (S.102) Eingang gefunden hat. Hier wird bedauerlicherweise das fast beleidigende Verhalten von Deutschen als normal dargestellt.

nach Hause geschleppt. Aber ich bin doch froh, daß ich nichts Unhöfliches getan habe (G).

Die bei der Einladung aufgetretenen Störungen werden in "Wege neu" ausführlich auf ihre Ursachen befragt:

1. Welche Klischeevorstellungen von den Deutschen muß der Autor in diesem Text berichtigen?
2. Wie unterscheiden sich die chinesischen von den deutschen Tischsitten?
3. Wie unterscheiden sich die Tischsitten in Ihrem Land von denen in Deutschland?

Ebenso wie in "Wege neu" könnten auch in den anderen Lehrwerken die jeweiligen Stereotypisierungen angemessener berücksichtigt werden. Dazu einige Beispiele, die allerdings nicht streng nach normativen und normfreien Stereotypisierungen unterscheiden:

1. Zu den Beispielen aus "Stufen 3" und "Deutsch aktiv neu 1B":  
Hier haben einige Stereotypen offensichtlich für Mißverständnisse gesorgt!  
Schreiben Sie auf!

Beispiel: "Wenn man eingeladen ist, darf man Freunde mitbringen."

Alternative Aufgabenstellung:

Welche Annahmen von Seiten des Gastgebers (GG) und des Gastes (G) führen zu Mißverständnissen? Kreuzen Sie an!

G GG

- |                          |                          |   |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Wenn man eingeladen ist, darf man Freunde mitbringen.                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bei Einladungen darf man kein Geschirr zerbrechen.                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Wenn man eingeladen ist, muß man zum ausgemachten Zeitpunkt kommen.         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Wenn jemand nichts ißt, schmeckt es ihm nicht.                              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bei Einladungen darf man unaufgefordert keine weiteren Personen mitbringen. |

G GG

- Bei Einladungen bringt man Geschenke mit.
- Wenn man bei Einladungen eine Stunde später kommt, ist man immer noch pünktlich.
- Betritt man die Wohnung des Gastgebers, zieht man seine Schuhe aus.

2. Zu dem angeführten Beispiel aus "Wege neu":  
Welche Stereotypen rufen bei Gastgebern und dem chinesischen Gast Irritationen hervor? Kreuzen Sie an!

- Bei Einladungen muß man seine Hausschuhe mitbringen.
- Bei Einladungen muß man pünktlich sein.
- Erdbeeren sind bekanntlich schwer verdaulich.
- In Deutschland ißt man immer Gulasch.
- Bei der ersten Aufforderung darf man nicht zugreifen.
- Wenn einer nicht nachfassen will, schmeckt es ihm nicht.
- Die Deutschen können keinen guten Kaffee kochen.
- In Deutschland gibt man vom Nachtschiff ungerne etwas ab.
- Wer sich zuviel nimmt, ist unhöflich.

In enger Verbindung mit Einladungen stehen Konventionen, die beim Essen einzuhalten sind<sup>63</sup>. Die meisten Lehrwerke gehen darauf auch ausführlich ein, wobei Sachinformationen, zum Teil in Form von Katalogen, überwiegen<sup>64</sup>. Nur in "Stufen 3" (S.119) wird wieder mit impliziten Generalisierungen gearbeitet:

"B: Ah, guten Tag, Frau Gärtner! Na, wie war's denn gestern mit Ihrem internationalen Abendessen? G: \_\_\_\_\_ (G)  
B: Wirklich? Wieviel denn zu früh? (G) G: \_\_\_\_\_  
B: Tja, zu früh ist man ja nie fertig. Was gab's denn Schönes bei Ihnen zu essen? G: \_\_\_\_\_ (G) B: Und warum

<sup>63</sup>Soziale Normen im Restaurant berücksichtigen außerdem "Die Suche 1" (S.123), sehr ausführlich "Stufen 2" (S.94ff und S.74). Einen literarischen Zugang zum Thema "Etikette" wählt "Konzepte Deutsch 1" (S.76-78). Die Geschichte *Mal was anderes* von Kurt Kusenberg erzählt von einer Familie, die bei einem Abendessen aus ihrer extremen Fixierung auf Normen und Rituale ausbricht. Eine kontrastive Betrachtung ist hier aber nicht angestrebt.

<sup>64</sup>"Sprachbrücke 1" (S.193), "Stufen 3" (S.118 und 133), "Themen 3 neu" (S.86), "Die Suche 2" (AB S.133), "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.143).

*meinen Sie, daß es einigen nicht geschmeckt hat? G: \_\_\_\_\_(G)  
 B: Aber vielleicht ist es nicht überall üblich, daß man den Teller leer ißt.  
 G: \_\_\_\_\_(G) B: Was,  
 gleich nach dem Essen sind sie schon gegangen? Vielleicht war der Kaf-  
 fee ein Signal für sie, zu gehen. Tja, andere Länder,.. .”*

Auch hier könnten, parallel zu den obigen Vorschlägen, die für die Mißverständnisse ursächlichen Stereotypen herausgearbeitet werden. Eine andere Möglichkeit wäre, kurze Episoden als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zu nehmen, z.B.

KIM YOUNG SAM, südkoreanischer Präsident, kämpft gegen den Ruf, ein unhöflicher Schnellesser zu sein. Neuerdings bemüht er sich, für den Verzehr seiner Lieblingsspeise — einer Portion Kal-Guksoo, koreanischer Nudeln — deutlich länger als fünf Minuten zu brauchen. Bisher war Kim wiederholt unangenehm aufgefallen, weil Gäste und Untergebene bei Empfängen im Präsidentenpalast hungrig blieben, da sie aus Höflichkeit zu essen aufhörten, sobald der Gastgeber seinen Hunger gestillt hatte. Der erste Erfolg ist bereits sichtbar: Einmal brauchte Kim für eine Schale Nudeln 20 Minuten<sup>65</sup>.

1. Wann und warum hören die Gäste auf zu essen?
2. Welches Verhalten erwartet man vom Gastgeber?
3. In Deutschland wäre das Verhalten des Gastgebers kein Problem. Warum?
4. Wie würde man in Deutschland urteilen?

Wer \_\_\_\_\_, ist unhöflich.

<sup>65</sup>Süddeutsche Zeitung vom 6.3.96.

- 1 bei Tisch reden
- 2 Getränkereste im Glas lassen
- 3 rülpse[n]
- 4 schmatzen
- 6 Brotreste auf dem Teller lassen
- 7 schlingen
- 8 Brot zerkrümeln
- 9 schlürfen
- 10 Alkohol trinken
- 11 das Essen kritisieren
- 12 alles aufessen
- 13 vor dem Essen beten
- 15 mit dem Messer essen
- 14 ohne Aufforderung nachfassen

Die richtige Lösung erhalten Sie, wenn Sie von oben nach unten gehend den jeweils 6. (oder 5. oder 8. ...) Buchstaben der angekreuzten Lösungen hier eintragen<sup>66</sup>:

6. 6. 5. 8. 8. 12. 3. 4.

Beispiel: Der 6. Buchstabe von *rülpse[n]* ist *e*.

### 2.5.1.2 Der Umgang mit dem anderen Geschlecht

Gewohnheiten im Umgang mit dem anderen Geschlecht sorgen in der Begegnung mit anderen Kulturen häufig für Mißverständnisse<sup>67</sup>. Der Frage, ob geschlechtsspezifische Verhaltensweisen an sich etwa durch die Erziehung als stereotypisiert gelten können, möchte ich an dieser Stelle nicht nachgehen. Sicher ist jedoch, daß mit einem Allgemeinheitsanspruch auftretende Erwartungen an solche Verhaltensweisen stereotypischen Charakter haben, die sich dann in Schlußfolgerungen äußern wie "Ein Mann, der mir die Türe nicht aufhält, ist unhöflich", "Wenn mich eine Frau

<sup>66</sup>Für den Lerner müßte aber bei dieser Aufgabe eine Selbstkontrolle ermöglicht werden. Vorteilhafter als diese Darstellung wäre z.B. die Form eines Kreuzworträtsels als Kontrolle. Der Lerner muß auch über die Verhältnisse in Deutschland informiert sein.

<sup>67</sup>Es geht mir hier nicht um allgemeines Wissen, was Männer bzw. Frauen normalerweise in bestimmten Situationen tun, sondern um das Verhalten des anderen Geschlechts in bezug auf das eigene.

einlädt, sucht sie eine tiefere Freundschaft" oder "ein Briefkontakt zwischen Mann und Frau deutet auf eine innige Beziehung hin". Bestimmte Handlungsweisen erhalten damit symbolischen Wert und steuern das weitere Verhalten, d.h. bestimmte Deutungsmuster werden selektiert, z.B. "sucht eine tiefere Freundschaft" als Interpretation für "Einladen", und hinsichtlich des fremdkulturellen Kontextes generalisiert. Andere Deutungsmöglichkeiten für das genannte Beispiel wie "möchte ihre Sprachkenntnisse erweitern" oder "möchte mir das Einleben erleichtern" werden dabei zwangsläufig reduziert.

In "Sprachbrücke 2" (S.102, 105) und "Sichtwechsel" (S.77/105) ist der Symbolwert solcher Verhaltensweisen die Ursache für (inter)kulturelle Mißverständnisse<sup>68</sup>. Im ersten Fall (Sprachbrücke 2, S.102) erhalten "gemeinsame Unternehmungen" Symbolcharakter:

*Ab und zu mache ich zusammen mit einem Freund eine Radtour. Mein Freund findet das völlig in Ordnung. Aber ein Bekannter von mir hat sich neulich fürchterlich darüber aufgeregt, daß ich mit einem Freund von mir unterwegs bin, während mein Freund zu Hause bleibt. Mein Freund, das ist der Mann, mit dem ich zusammenlebe. Der Freund von mir, das ist der Mann, mit dem ich höchstens zusammen radfahre. Und der Bekannte, mit dem würde ich nicht mal radfahren. (...)*

In einem weiteren Beispiel (Sprachbrücke 2, S.105) wird entsprechenden Fehldeutungen gleich vorgebeugt:

*In Spanien gibt es Komplimente, piropos, die Männer auf der Straße gegenüber einer hübschen Frau aussprechen. Das ist kein Annäherungsversuch, eine Antwort wird nicht erwartet. (...)*

Auffordernden Charakter zur Formulierung entsprechender Stereotypen hat eine schematische Darstellung in "Sichtwechsel" (S.105) zum sexuellen Verhalten von Amerikanern und Engländern:

<sup>68</sup>Weitere Beispiele, in denen Erwartungen bezüglich geschlechtsspezifischen Verhaltens thematisiert werden, finden sich in "Stufen 1" (S.105), "Sprachbrücke 2" (S.99 und AB 2, S.42f) und "Konzepte Deutsch 1" (AB S.83). In diesen Fällen werden Verhaltensweisen in Deutschland mit denen im Heimatland verglichen. "Sprachbrücke 2" (AB) gibt die Informationen bezüglich der "deutschen" Gewohnheiten im "multiple-choice"-Verfahren vor und läßt die Lernenden dazu jeweils ankreuzen, wie es bei ihnen üblich ist.

*Die während des zweiten Weltkrieges in England stationierten amerikanischen Soldaten hatten vielfach Probleme mit ihren englischen Freundinnen und umgekehrt: Die Engländerinnen fanden die Amerikaner zu stürmisch, und die Amerikaner fanden die Engländerinnen nicht sehr moralisch.*

Zur Erklärung dieses Verhaltens dient folgendes Schema:

USA		Groß- britannien
1	erste Kontaktaufnahme	1
2		2
3		3
4		4
5	Küssen	5
:		:
25		Küssen
:		:
29		29
30	Geschlechtsverkehr	30

Die in "Sichtwechsel" angeregte Diskussion zu diesem Schema müßte zwangsläufig auf Schlußfolgerungen rekurrieren, die mit den jeweils als symbolisch erachteten Handlungsweisen verbunden werden.

Das weitere Beispiel in "Sichtwechsel" (S.77), wo der Symbolcharakter von "Einladung" für Irritationen sorgt, könnte durch die anschließenden Überlegungen ergänzt werden:



1. Von welcher Prämisse geht der Gast/die Gastgeberin aus?
2. Ist Ihnen eine ähnliche Situation auch schon passiert?
3. Kennen Sie Verhaltensweisen von deutschen Frauen und Männern, die in Ihrem Heimatland mißverständlich wirken?
4. Versuchen Sie, die Prämissen der folgenden Äußerungen zu formulieren (Nur Prämisse c) und evtl. e) sind für Deutschland gültig):
  - a) "Jetzt hat sie mir ein Jahr lang Briefe geschrieben, obwohl sie gar nichts von mir wollte."  
Wenn \_\_\_\_\_
  - b) "Natürlich will er mich heiraten. Schließlich hat er mich geküßt."  
→ \_\_\_\_\_
  - c) "Ich bin überzeugt, daß er mich liebt. Schließlich hat er mir erst gestern einen Berg roter Rosen geschenkt<sup>69</sup>."  
→ \_\_\_\_\_
  - d) "Sie will mit mir einen Tanzkurs machen. Dabei ist sie doch schon verheiratet."  
→ \_\_\_\_\_
  - e) "Die fahren jedes Jahr gemeinsam in Urlaub. Angeblich waren sie aber noch nie intim."  
→ \_\_\_\_\_
5. Spielen Sie die obige Szene (aus Sichtwechsel, S.77)!

### 2.5.2 Normative Vorgaben für angemessenes Sprachverhalten

Auch verbale Verhaltensweisen können einem stereotypen Interpretationsmuster unterworfen sein, beispielsweise wenn ungewohnte Direktheit als "unhöflich", Anredeformen als "respektlos" oder die Art zu danken als "übertrieben" aufgefaßt wird. Die meisten Lehrwerke, bis auf "Mittelstufe Deutsch neu" und "Wortwörtlich", widmen sich ausgiebig diesem Thema.

<sup>69</sup>In "Konzepte Deutsch 1" (AB S.117) finden sich einige Liebessymbole, die die Sprachlerner mit Symbolen ihres Heimatlandes vergleichen. Diese Symbole (Turteltauben, Gott Amor, Rose, Diamantring etc.) sind aber für die Interaktion größtenteils nicht von Bedeutung, so daß ich auf sie nicht weiter eingehe.

## 1. Tabuthemen und Tabuwörter

Tabuthemen sind an sich keine Stereotypen, aber sie können im fremdkulturellen Kontext stereotypisiert werden, wenn z.B. zu Unrecht der Schluß gezogen wird, daß einer, der offen über Sex spricht, kein Schamgefühl besitzen kann, oder jemand, der nicht über seine finanziellen Angelegenheiten sprechen will, etwas zu verbergen haben muß<sup>70</sup>.

Tabuthemen bzw. Tabuwörter (einschließlich Schimpfwörter) sind Gegenstand mehrerer Lehrwerke.

„Typisch deutsch?“ (S.33/69/70) informiert ausführlich über Tabuthemen in Deutschland. Aufgabe für die Lerner ist hier, entsprechende Empfehlungen und Warnungen für Deutsche zusammenzustellen, die einen Amerikaaufenthalt planen und wissen wollen, worüber sie in den USA in welchen Situationen (nicht) sprechen können oder dürfen. Auch auf den Schimpfwortgebrauch wird hingewiesen (S.39):

*Im Gegensatz zu Deutschland, wo Schimpfwörter leicht über die Lippen kommen und nichts Besonderes mehr bedeuten, gelten sie in Amerika als asozial. Wer sie benutzt, muß sich über ein schlechtes Image nicht wundern.*

„Wege neu“ (S.203) berücksichtigt implizit auch mögliche Stereotypisierungen im Schimpfwortgebrauch:

*Eine als „Kuh“ beschimpfte Frau ist nach unserer Vorstellung dumm und plump, nach französischer aber boshaft. Kein Araber verbindet mit dem Kamel negative Vorstellungen. (...)*

## 2. Direktheit und Indirektheit

Um für unterschiedliche Direktheitsgrade im Deutschen zu sensibilisieren<sup>71</sup>,

<sup>70</sup>Zum Tabuwortschatz im Deutschen vgl. Liebsch (1994).

<sup>71</sup>„Deutsch aktiv neu 1B“ präsentiert in verschiedenen Dialogen (z.B. Band 1B, S.42, 48, 60, 96) geradezu in prototypischer Weise das, was den Deutschen oftmals als Direktheit und Unhöflichkeit angekreidet wird. Dabei wird jedoch nicht klar darauf hingewiesen, daß im deutschen Kontext Direktheit meist anders beurteilt wird. Die Thematisierung von Direktheit und Indirektheit war offensichtlich von den Lehrwerksschreibern auch gar nicht intendiert.

arbeiten die Lehrwerke<sup>72</sup> gewöhnlich mit der Vorgabe von Äußerungen, die danach zu beurteilen sind, ob sie höflich klingen oder nicht. In "Sprachbrücke 1" (S.190) wird außerdem die Generalisierung eigenkultureller Erwartungen zum Auslöser eines Konflikts:

*GK: Ja, haben Sie denn dem Herrn nicht gesagt, daß das Ihre eigenen Bänder sind und daß Sie sie ihm nur leihen wollten?*

*LL: Aber Frau Klinger! Nein! Unmöglich, so direkt zu sein. Vor allem bei einem Gast in unserem Land! Aber ich habe natürlich erwartet, daß er nachfragt. Bei uns ist es üblich, in solchen Situationen nachzufragen (G). Sicher war es ungeschickt von mir, so zurückhaltend zu sein.*

In "Sprachbrücke 2" (S.20) dagegen wird negativ vermerkt, daß Deutsche zu direkt seien:

*(...) Wenn ein Indonesier über eine Kaffeetasse sprechen will, beginnt er mit dem Stuhl, auf dem er sitzt, kommt dann zu dem davorstehenden Tisch und am Ende zu dem Frühstücksgeschirr, das auf dem Tisch steht, zur Kaffeekanne, Zuckerdose und Milchbüchse. Dann erst beschreibt er endlich die Kaffeetasse. Der Deutsche spricht sofort über die Kaffeetasse, denn er hat für alles andere keine Zeit, was für ihn weniger wichtig ist ...*

Hier wäre zu überlegen — was die "Sprachbrücke" nicht vorsieht — ob nicht das "Reden um den heißen Brei" in Deutschland sogar als unhöflich gilt. Es sollte also eher das Stereotyp "Höflich ist, wer Themen nicht direkt anspricht" als solches deutlich gemacht werden.

Ein letztes Beispiel hierfür, ebenfalls aus der "Sprachbrücke 1" (S.164): Ein deutscher Geschäftsmann möchte in Lilaland ein neues Projekt vorstellen. Das Verhalten seiner Geschäftspartner wirkt jedoch irritierend, so daß er die Verhandlung abbricht:

<sup>72</sup>"Themen 3 neu" (S.71), "Stufen 3" (S.123-126), "Sprachbrücke 1" (S.191) und "Konzepte Deutsch 1" (AB S.148f), hier besonders die Frage, wie schnell man zum Thema kommen darf und welche Formulierungen unhöflich klingen.

*AB: Ist denn irgend etwas Besonderes passiert?*

*MM: Nein, gar nicht. Wir waren besonders höflich, denn sein Projekt interessiert uns sehr. Wir haben ihm sogar einen Irish Coffee gemacht.*

*AB: Und trotzdem ist er abgefahren? Komisch! Worüber haben Sie denn gesprochen?*

*MM: Na, über das Wetter natürlich!*

*AB: Was, einen ganzen Vormittag haben Sie sich nur darüber unterhalten?*

*MM: Ja. Das ist bei uns so üblich. ...*

Aufgabe für die Sprachlerner ist nach Anweisung des Lehrwerks, die Mißverständnisse aus der Perspektive der Geschäftsleute zu klären und die Szene zu spielen.

### 3. Anredekonventionen

Auch Anredeformen sind stereotypenfällig. Dem Gebrauch des Vornamens beispielsweise kommt nicht immer dieselbe intime Bedeutung wie im Deutschen zu. Bei Marokkanern ist er ebenso wie die "Du"-Form die übliche Anredeform, während das "Sie" für sozial Höherstehende vorgesehen ist.

In den Lehrwerken<sup>73</sup> wird der Schwerpunkt auf die zum Teil kontrastiv betrachteten Regeln des Duzens und Siezens gelegt<sup>74</sup>, daneben steht die Anredeform "Frau - Fräulein"<sup>75</sup>, das Nennen des Titels<sup>76</sup>, die Adressierung von Briefen<sup>77</sup> und der Übergang vom "Sie" zum "Du"<sup>78</sup>. Mit konkreten Situationen, in denen z.B. falsche Anredeformen relevant werden, wird nicht gearbeitet.

<sup>73</sup>Außer "Wege neu", "Mittelstufe Deutsch neu", "Wortwörtlich", "Eindrücke - Einblicke" und "Konzepte Deutsch 1".

<sup>74</sup>"Die Suche 1" (S.30/93/94), "Deutsch aktiv neu 1B" (S.96), "Typisch deutsch?" (S.56), "Sichtwechsel" (S.121), "Sprachbrücke 2" (S.109/110), "Sprachbrücke 2" (AB 2, S.44), "Stufen 3" (S.143), "Themen 3 neu" (S.71), "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.88f).

<sup>75</sup>"Sichtwechsel" (S.121), "Sprachbrücke 1" (S.85, hier eher unlogisch) und "Stufen 3" (S.113).

<sup>76</sup>"Stufen 3" (S.113).

<sup>77</sup>"Stufen 3" (S.113).

<sup>78</sup>"Sprachbrücke 2" (S.110), "Die Suche 1" (S.93).

#### 4. Ausgleichsakte

Ausgleichsakte<sup>79</sup> wie "Danken", "Glück wünschen" oder "Komplimente austeilen" führen in den Lehrwerken ein Randdasein.

Gedankt wird in den Lehrwerken im Grunde nur nach Erteilung einer Information, selbst die gängigsten Wunschformeln (anlässlich des Geburtstags, christlichen Festen, Mahlzeiten...) fehlen weitgehend<sup>80</sup>. Lediglich in "Typisch deutsch?" (S.40) wird der Gebrauch von Komplimenten mit den amerikanischen Gewohnheiten verglichen:

*Amerikaner lieben Komplimente. Weit mehr als Deutsche kommen die gern auf die Idee, einem zu sagen, was für ein tolles Hemd man anhat, wie gut einem die Frisur steht. Nachdem man sich als Deutscher daran gewöhnt hat, macht es richtig Spaß, da mitzumachen.*

Auch Ausgleichsakte können stereotypenfällig sein. Macht nämlich ein Deutscher die Erfahrung "Wenn man ein Kompliment bekommt, sieht man gut aus/ hat man eine gute Leistung gebracht o.ä." für den fremden Kontext gültig, d.h. generalisiert er ein bis dahin erfolgreiches Deutungsmuster, so wird er zu einer falschen Einschätzung der ihm dort begegnenden Komplimente gelangen. Andersherum dürfte z.B. für amerikanische Studenten die sparsame Dosierung von Lob und Anerkennung gerade im universitären Bereich frustrierend wirken.

Hinsichtlich der Reaktion auf Komplimente macht Yanqian Fan auf die in solchen Situationen wirksam werdende Bescheidenheitsmaxime der Chinesen aufmerksam:

*"Während in China die Bescheidenheit bei der Entgegennahme von Komplimenten eine große Rolle spielt, ist in Deutschland die Offenheits- und Ehrlichkeitsmaxime entscheidend. (...) Ein Kompliment wird (in China, meine Anmerkung) deshalb oft zurückgewiesen, auch wenn man das Kompliment angemessen findet."<sup>81</sup>*

<sup>79</sup>Damit sind Sprechakte gemeint, in denen Äußerungen des einen Gesprächspartners eine Spannung erzeugen, die nur durch eine verbale oder nonverbale kommunikative Handlung des anderen aufgehoben werden kann.

<sup>80</sup>Mit Ausnahme vereinzelter Formeln in "Sprachbrücke 1" (S.140 und 146), "Die Suche 1" (S.43 und 189) und "Stufen 2" (S.172).

<sup>81</sup>Fan (1989), S.38.

Ein Chinese würde das Kompliment *“Deine Jacke ist sehr schön”* durch die Zurückweisung *“Das ist nur eine einfache Jacke”* (statt im Deutschen: *“Deine finde ich auch sehr schön”* oder *“Ja, nicht wahr?”*) auflösen. Dies werde im Deutschen häufig als übertrieben höflich, selbstverleugnend, ja gar als heuchlerisch empfunden<sup>82</sup>.

Ähnliches gilt in China für die Entgegennahme von Geschenken. Die Unterschiede beginnen nach Yanqian Fan bereits bei der Entgegennahme des Geschenks. Im Gegensatz zu den deutschen Gepflogenheiten darf man in China Geschenke keinesfalls sofort auspacken und seine Freude darüber kundtun. Dies wäre nach chinesischem Verständnis ein Zeichen von Neugier, und damit von mangelnder Bildung und Unhöflichkeit<sup>83</sup>. Auch in verbaler Hinsicht kann die Erwartungshaltung enorm differieren:

*“Es wurde festgestellt, daß es in China üblich ist, daß man ein Geschenk zunächst (zumindest einmal) aus Höflichkeit ablehnt, mit Äußerungen wie “Warum haben Sie so teure Sachen gekauft?”, “Geben Sie das lieber Ihren eigenen Kindern”, “Behalten Sie selber (das und das)!” u.ä. Diese Verhaltensweise ist durch die traditionelle Bescheidenheitsmaxime bedingt.”*<sup>84</sup>

Unterschiede gibt es auch bei der Auflösung des Dankes. Während Deutsche ihre Freude darüber ausdrücken, daß das Geschenk offensichtlich Zuspruch gefunden hat (*“Schön, daß es dir gefällt”*), erfordert die Bescheidenheitsmaxime in China, den Wert des Geschenks herabzusetzen (*“Das ist nur eine Kleinigkeit”*).

Im Fremdsprachenunterricht könnten solche Situationen zu landeskundlich interessanten Überlegungen führen. Bleiben wir beim Beispiel *“China”*, so könnte die praktische Umsetzung folgendermaßen aussehen:

1. Stellen Sie sich vor, Sie veranstalten eine Party und haben von einem der Gäste ein verpacktes Geschenk erhalten. Beschreiben Sie möglichst genau, wie Sie darauf reagieren würden.
2. Hören Sie folgenden Dialog zwischen Gabi und Michaela:

<sup>82</sup>Vgl. Fan (1989), S.39.

<sup>83</sup>Vgl. Fan (1989), S.40.

<sup>84</sup>Fan (1989). S.40f.

- M: Schau, Gabi, eine Kleinigkeit für dich. Hoffentlich gefällt's dir.  
 G: Oh, das ist aber lieb von dir. Darf ich's gleich aufmachen?  
 M: Natürlich, du mußt sogar.  
 G: (packt aus) Das ist aber eine hübsche Vase. Danke! Ich muß gleich einen schönen Platz finden, wo ich sie aufstellen kann. Danke nochmal!  
 M: Hauptsache, ich habe deinen Geschmack getroffen.  
 G: Ja, wirklich, danke!

- a) Vergleichen Sie dieses Geschehen mit Ihren Gewohnheiten. Erscheint Ihnen das Verhalten von Michaela und Gabi normal/höflich/ unhöflich?  
 b) Spielen Sie die Szene, wie sie in Ihrem Land ablaufen könnte!  
 c) Spielen Sie nun die "deutsche" Version von Michaela und Gabi!

3. Welche Stereotypen stehen hinter folgenden Äußerungen? Schreiben Sie auf!

- a) "Mein Geschenk hat sie offenbar gar nicht interessiert. Sie hat es nämlich gar nicht ausgepackt."  
 b) "Ich glaube, ihm hat das Geschenk nicht gefallen. Sonst hätte er sich nicht so geziert."  
 c) "Also eine gute Kinderstube hat der nicht, sonst hätte er sich wenigstens bedankt."

## 2.6 Normfreie Stereotypen (Kategorie E)

### 2.6.1 Stereotypisierung einfacher Konzepte

Ausgangspunkt der Prototypentheorie war die Vorstellung, man könne für jede Kategorie prototypische Exemplare im Sinne "bester Vertreter" finden. Diese besten Vertreter lassen sich, wie der Spatz als Prototyp für die Kategorie "Vogel", gleichsam fotografisch abbilden. Dieses Prototypenkonzept wurde allmählich modifiziert, man ging zu prototypischen Beschreibungen über, die nicht mehr ein konkretes Exemplar, sondern typische Eigenschaften einer Kategorie vor Augen hatten. Solche Beschreibungen erfassen nicht nur körperliche Merkmale, sondern, bleiben

wir beim Beispiel "Vogel", auch Propositionen wie "Nest bauen", Aufenthaltsorte wie "lebt im Freien" etc. Um das Prototypische einer Kategorie zu erfassen, kann ich also sowohl Eigenschaften bzw. Merkmale nennen, oder, falls möglich, entsprechende Vertreter dazu angeben.

Dies gilt für einfache und komplexe Konzepte gleichermaßen. Die Grenzen zwischen dem komplexen Konzept "scene" und einem einfachen Konzept könnte man so ziehen, daß man "scenes" als räumliche Konzepte auffaßt, in denen Personen agieren können, während dies für einfache Konzepte nicht zutrifft.

Alle folgenden Beispiele aus den Lehrwerken beziehen sich auf verbreitete prototypische Vorstellungen. Das Stereotyp z.B. zu "Hund", "Familie" etc. kann im Sinne der Häufigkeitsversion der Stereotypentheorie verstanden werden als das, was die meisten Leute zu den jeweiligen Sachverhalten sagen würden, d.h. was am häufigsten genannt wird<sup>85</sup>. Das Reduktionskonzept der Stereotypentheorie dagegen berücksichtigt auch die inhaltliche Generalisierung, und wird in Äußerungen sichtbar wie "Ein richtiger Vogel kann fliegen" oder "Eine dreiköpfige Familie ist keine richtige Familie".

### 1. Der prototypische Vogel

Eines der typischen Beispiele für einen Prototypen, welche im Zusammenhang mit der Prototypentheorie immer wieder genannt werden, ist der Prototyp eines Vogels. Auch "Sichtwechsel neu" (S.117) wählt dieses Beispiel, und zwar unter der Rubrik "Prototyp und Bedeutung".

Als Einführung dient die Erzählung *Der kleine König* (S.37), die von der prototypischen Vorstellung eines "Königs" lebt:

*Der kleine König steht vor dem Spiegel. "Wo ist meine Krone?" fragt er. Aber der kleine Kammerherr hat sie zur Reparatur weggebracht. Etwas war nicht in Ordnung. (...) "Gleich ist die Krone fertig", sagt der kleine Kammerherr. Der kleine König steht am Fenster und sieht dem kleinen Kammerherrn nach, der über die Straße läuft, um die Krone abzuholen. Da kommt der kleine Weltreisende ins Zimmer. Er hat noch nicht einmal angeklopft, so eilig hat er es. "Wo ist der König?" fragt er. "Ich bin der König", sagt der kleine König. "Du bist doch nicht der König", sagt der kleine Weltreisende. "Könige tragen eine Krone." (...)*

<sup>85</sup>Es geht hier natürlich nicht um eine empirische Feststellung, sondern um die Frage, inwieweit die Lehrwerke das Stereotypenkonzept überhaupt berücksichtigen.

An diese Erzählung schließt sich ein Ausschnitt aus S. Prokofjews "Peter und der Wolf" an (S.117):

*Als der kleine Vogel die Ente sah, flog er hinunter, setzte sich neben sie ins Gras und plusterte sich auf. "Was bist du für ein Vogel, wenn du nicht fliegen kannst?" sagte er. Und die Ente erwiderte: "Was bist du für ein Vogel, wenn du nicht schwimmen kannst?" (...)*

Die Sprachlerner sollen nun einige Vogelarten nach dem Grad ihrer Typizität ordnen und die gefundene Reihenfolge untereinander vergleichen:

<i>Flamingo</i>	<i>Strauß</i>	<i>Gans</i>
<i>Spatz</i>	<i>Storch</i>	<i>Adler</i>
<i>Schwalbe</i>	<i>Huhn</i>	<i>Kolibri</i>
<i>Uhu</i>	<i>Pfau</i>	<i>Pinguin</i>

Angeregt wird auch zur Überlegung, in welchem Land/Kontinent die Reihenfolge anders sein könnte als von den Kursteilnehmern vorgeschlagen. Außerdem sollen Argumentationen, die sich auf den prototypischen Charakter von Dingen, Handlungsweisen etc. stützen, durch weitere Beispiele ergänzt werden:

*Argumentation:*

*Ein König, der keine Krone hat, ist doch kein König...*

*Ein Urlaub, ohne zu verreisen, ist kein richtiger Urlaub...*

*Zu einer richtigen Begrüßung gehört ein Handschlag... ODER?*

*Um schön zu sein, muß man sich modisch kleiden...*

*Feierabend ohne Fernsehen ist Mist...*

*Ein Freund muß immer für einen dasein...*

Konkrete Vorschläge zur unterrichtlichen Arbeit mit Prototypen macht in dieser Art nur "Sichtwechsel", doch finden sich zumindest Ansätze dazu auch in anderen Lehrwerken. Prototypen bzw. prototypische Bedeutungen werden dabei sowohl diachronisch als auch synchronisch beleuchtet:

## 2. Die prototypische Familie

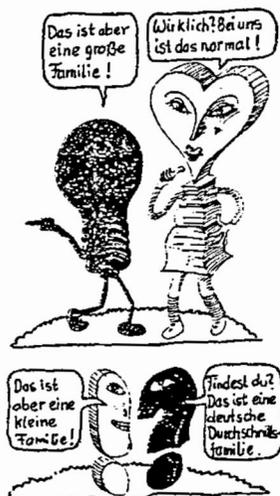
Fragt man nach prototypischen Familienstrukturen, so stößt man in den

Lehrwerken in der Regel auf den Aspekt "Familiengröße"<sup>86</sup>. Das Arbeitsbuch von "Mittelstufe Deutsch neu" (S.7) beispielsweise vergleicht die Familiengröße früher und heute anhand zweier Zeichnungen und läßt dazu positive und negative Assoziationen aufschreiben<sup>87</sup>.

Interkulturelle Vergleiche zur Familiengröße und der Zugehörigkeit zur "Familie" werden dagegen nur in "Sprachbrücke 1" (S.52) angestellt:

*B: Meine Familie? Wir sind sechzehn Personen: Meine Eltern, meine Großmutter, mein Onkel, meine Geschwister und ich. Ich habe einen Bruder und fünf Schwestern. Zwei Schwestern sind verheiratet und haben Kinder. Ich habe zwei Nichten und einen Neffen. Wir wohnen alle unter einem Dach.  
(...)*

*R: Ich bin verheiratet und habe zwei Kinder, einen Sohn und eine Tochter.*



### 3. Prototypische Vorstellungen zu "Hund"

Dem Prototyp von "Hund" können wir uns über die Angabe von konkreten, typischen Exemplaren oder durch die Beschreibung prototypischer Merkmale nähern. So wären vielleicht Pudel, Dackel und Schäferhunde prototypische Exemplare im Vergleich zu Rottweiler, Airdale Terrier oder Afghane, und Merkmale wie *lebt im Haus, hat ein Halsband, frißt Chappi, wedelt* u.a. würden sicher zu jenen zählen, die in unserer Gesellschaft am häufigsten genannt werden. Im Fremdsprachenunterricht könnten also sowohl typische Vertreter als auch typische Merkmale, Eigenschaften, Propositionen u.ä. thematisiert werden.

<sup>86</sup>In "Sichtwechsel" (S.74f) und "Die Suche 1" (AB S.40) geht es weniger um die Familiengröße als z.B. Verwandtschaftsbezeichnungen.

<sup>87</sup>Auch "Themen 2 neu" (S.67) vergleicht die frühere Großfamilie mit der heutigen Familiengröße. Dabei sind bestimmte Aussagen (z.B. "früher heiratete man früh" — "heute...") im Hinblick auf die aktuellen Verhältnisse zu ergänzen. In "Konzepte Deutsch 1" (S.68f) ist der Vergleich nur über Bilder angedeutet, in "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.214f) über eine knappe Statistik.

In der "Sprachbrücke 2" (S.80) heißt es dazu:

*Begriffe, die etwas Konkretes bezeichnen, sind scheinbar problemlos mit einem Wort zu übersetzen. Doch die Assoziationen zu Hund in anderen Sprachen und Kulturen müssen nicht immer die gleichen sein wie im Deutschen. So ist für Deutsche der Hund ein treuer Gefährte des Menschen<sup>88</sup>, für Koreaner ein Tier, das nicht ins Haus darf.*

Dieser Auffassung sollen die Lerner ihre eigenen Vorstellungen gegenüberstellen. In "Sichtwechsel neu" (S.67) werden sie zu einer Umfrage zum Thema "Hund" angeregt.

#### 4. Prototypische Fleischgerichte

Auch Fleischsorten können in einem Land mehr oder weniger typisch sein. Das Arbeitsbuch von "Die Suche 1" (S.136) geht zwar auf die Gewohnheiten im Fleischverzehr, international betrachtet, ausführlich ein, berücksichtigt jedoch nicht, daß man auch in Deutschland nach mehr oder weniger prototypischen Fleischspeisen (z.B. ist Lamm weniger typisch als Schwein) unterscheiden kann:

*Dieses Fleisch ißt man (nicht) in Deutschland. Und bei Ihnen? Kreuzen Sie an:*

<i>Fleisch, das man in Deutschland ißt</i>	<i>Bei Ihnen? ja: nein:</i>	<i>Fleisch, da man in Deutschland nicht ißt</i>	<i>Bei Ihnen? ja: nein:</i>
		<i>Fleisch von</i>	
<i>Rindfleisch</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<i>Pferden</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Kalbfleisch</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<i>Känguruhs</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Schweinefleisch</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<i>Hunden</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Lammfleisch</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<i>Singvögeln</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Huhn/Hähnchen</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<i>Fröschen</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Fisch</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<i>Schlangen</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<sup>88</sup>Durchgängig wird der Hund in den Lehrwerken als Mitglied der Familie betrachtet, vgl. "Deutsch aktiv neu 1C", (S.25), "Sprachbrücke 1" (S.175), "Sichtwechsel" (S.57 und 74ff).

## 5. Der prototypische Drache

Auch (Märchen-)Drachen unterliegen prototypischen Vorstellungen, wie "Sprachbrücke 1" (AB 2, S.18f) am Beispiel der Drachenfigur in Europa und Asien verdeutlicht:

*Während in Europa der Drache das Böse schlechthin verkörpert(e), gilt er in Asien als Glücksfigur, als Regenbringer ... Knochen und Zähne von Ur-Echsen, die man bei Grabungen fand, wurden in den Apotheken als Mittel gegen jede Art von Unwohlsein verkauft. Erst neuerdings gibt es bei uns in Fantasy-Geschichten und Trickfilmen jede Menge freundlicher Drachen.*

## 6. Prototypische Eigenschaften von Tieren

Tiere werden häufig mit Eigenschaften assoziiert, die man als typisch für die jeweilige Gattung erachtet. Häufig wird das Tier dabei auf eine menschliche Eigenschaft reduziert, so daß die Tierbezeichnung alleine genügt, um auch die Eigenschaft mitverstehen zu können (*Sie ist eine Schlange!*). In bestimmten Fällen wie z.B. *stumm wie ein Fisch* ist die Eigenschaft für das entsprechende Tier durchaus zutreffend, doch könnte man sich auch andere Vergleichsgrößen vorstellen, z.B. *stumm wie eine Mauer* oder: *stumm wie ein Stück Brot*<sup>89</sup>. Die prototypische lexikalische Variante ist jedoch der erstgenannte Ausdruck. Für den Fremdsprachenunterricht ist allerdings in diesem Fall die Unterscheidung zwischen inhaltlicher und rein lexikalischer Stereotypie zu theoretisch. Interessanter ist die Gegenüberstellung von Vergleichen in der Ausgangs- und Zielsprache<sup>90</sup>.

Nicht alle Lehrwerke tragen der Tatsache Rechnung, daß Vergleiche je nach Sprache unterschiedlich realisiert werden. "Deutsch aktiv neu 1B" (S.91), und "Wege neu" (S.166) bzw. das Arbeitsbuch von "Wege neu" (S.212) und "Mittelstufe Deutsch neu" (S.209) scheinen von einem weltweit einheitlichen Konzept auszugehen. Die Aufgabenstellungen zumindest ziehen nicht in Betracht, daß die Lerner möglicherweise die "deut-

<sup>89</sup>So André Heller in seinem Lied *Madame*.

<sup>90</sup>Unter der Rubrik "unauffällige lexikalische Stereotypen" werde ich noch einmal auf Phrasen mit rein lexikalischer Stereotypie zurückkommen.

schen" Stereotypen nicht teilen. Dazu stellvertretend der Vorschlag von "Mittelstufe Deutsch neu" (S.209), wo auf die jeweilige Paraphrase der phraseologische Vergleich in Form eines Lückentextes folgt, wobei eine Auswahl an Tierbezeichnungen vorgegeben ist, z.B.

*Er ist ein Dieb: Er klaut wie ein \_\_\_\_\_.*  
*Du bist furchtbar langsam: Du bist eine lahme \_\_\_\_\_.*  
*Er beherrscht viele Tricks, ist gerissen und durchtrieben:*  
*Er ist ein schlauer \_\_\_\_\_.*

Aus den vorgegebenen Tierbezeichnungen kann ein Sprachlerner ohne Vorwissen die richtige Lösung aber nicht eigenständig erarbeiten<sup>91</sup>. Dieses Problem könnte aber dadurch behoben werden, daß man die Variabilität der Begriffszuordnung schon in der Aufgabenstellung einschränkt.

Beispiel:

(Fisch, Huhn, Ente, falsch, Löwe, Schloßhund)

Sie ist eine lahme \_\_\_\_\_.  
 Sie ist ein dummes \_\_\_\_\_.  
 Sie ist \_\_\_\_\_ wie eine Schlange.  
 Er heult wie ein \_\_\_\_\_.  
 Er ist hungrig wie ein \_\_\_\_\_.  
 Er ist stumm wie ein \_\_\_\_\_.

Die Aufgabenstellung ist hier so angelegt, daß sich der Lernende induktiv die Lösungen selbst erschließen kann — sogar ohne Lösungsschlüssel! Die Zuordnung wird durch die Logik der Sache an sich (Fisch — stumm; Schloßhund — heult) und grammatische Zwänge (eine lahme — Ente (Femininum)) erleichtert<sup>92</sup>.

In "Sprachbrücke 1" (S.195) werden die Tiervergleiche in Kontexte eingebunden, z.B.<sup>93</sup>:

<sup>91</sup>Ähnlich "Konzepte Deutsch 1" (AB S.34).

<sup>92</sup>Mit einigen Abstrichen kann man auch in "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.69) — hier geht es auch um andere Vergleiche — ohne vorherige Kenntnisse die Zuordnungen vornehmen.

<sup>93</sup>Es handelt sich hier um innere Monologe, die einen Dialog begleiten.

*“Immer gibt es hier diesen Kuchen. Aber ich habe ja selbst Schuld, ich Kamel!”*

*“Die dumme Kuh! In Wirklichkeit backt die den Kuchen gar nicht extra für mich. Wahrscheinlich ißt sie ihn selbst gern.”*

*“Ich Esel! Ich habe so wenig Zeit, und trotzdem habe ich wieder einen Kuchen gebacken.”*

Die genannten Eigenschaften werden herausgesucht und mit andersartigen Bedeutungssystemen verglichen (S.196)<sup>94</sup>.

## 7. Prototypische Eigenschaften schöner Möbel

Was verstehen wir unter “schönen Möbeln”? Der Wunsch nach modernen Möbeln konkurriert in Deutschland zunehmend mit der Vorliebe für Antikes. In anderen Gesellschaften gelten jedoch alte Möbel möglicherweise als wertlos, so daß dann Schlußfolgerungen wie *“die können sich nichts Modernes leisten”* naheliegend sind. Die “Sprachbrücke 1” (S.152) greift dieses Thema auf<sup>95</sup>, ohne aber auf gegensätzliche prototypische Vorstellungen einzugehen:

*“Zur Zeit sind die alten Formen wieder beliebt. Aber echte alte Möbel sind meistens sehr teuer.”*

## 8. Prototypische Vorstellungen von “Schönheit”

Auch bei Vorstellungen, was Menschen zu schönen Menschen macht, lassen sich stereotypische Tendenzen ausmachen. “Sprachbrücke 2” (S.26) vergleicht dazu das heutige Schönheitsideal mit früheren Vorstellungen<sup>96</sup>:

*Während man heute sagt: “Schlank ist schön”, liebte man in früheren Zeiten dicke Bäuche, kräftige Arme und breite Hüften.*

<sup>94</sup>Ähnlich das Vorgehen in “Wortwörtlich” (S.120), wo als Kontext das Gedicht *Der Sperling und die Schulhofskinder* von James Krüss gewählt wird. In “Stufen 3” (S.47) werden die Vergleichsgrößen über Bilder erarbeitet.

<sup>95</sup>Auch “Wege neu” (S.83) weist auf den Unterschied zwischen “alt” im Sinne von “abgenutzt” im Gegensatz zu “wertvoll” hin.

<sup>96</sup>Vgl. dazu auch “Sprachbrücke 2”, S.32.

Diese Auffassung fordert zum Vergleich heraus (S.28):

*Was galt/gilt in Ihrem Land als schön? Beschreiben Sie Frauen/Männer, die schön sind!*

*Beispiel: Ein Mann galt früher/gilt heute als schön, wenn er eine lange Nase hat/hatte.*

## 9. Prototypische Bedeutung von "Arbeit" und "Freizeit"

Überlegen wir uns, wie bei uns das Stereotyp von "Arbeit" aussehen könnte: Arbeit ist Broterwerb, Arbeit ist Selbstverwirklichung, Arbeit muß Spaß machen, etc. Zweifellos würden wir der Arbeit einen zentralen Stellenwert in unserem Leben einräumen.

Nach "Sichtwechsel" (S.121) kann man das auch anders sehen<sup>97</sup>:

*Im allgemeinen Sprachgebrauch bezeichnet man Freizeit als den Zeitausschnitt, der von Arbeit frei ist. (...) Werfen wir einen kurzen Blick in die Geschichte. (...) Die Römer nannten die Arbeit "Nicht-Muße". Sie brachten damit zum Ausdruck, daß sie die Freizeit als Normalzustand des Menschen sahen und die Arbeit als Abwesenheit von Freizeit.*

Wie solche prototypischen Bedeutungsmuster ausdrucksseitig sichtbar werden, zeigt "Sichtwechsel" (S.25)<sup>98</sup> anhand von Gesprächssequenzen. Die Stereotypisierung kann dabei charakterisiert werden durch jeweils hinter den Äußerungen stehende Annahmen wie "Zur Freiheit/ Zum Glücklichen... gehört normalerweise...":

*A: In Ihrem Land gibt es keine Freiheit.*

*B: Wieso? Mein Land ist frei von Hunger und Analphabetentum.*

*A: Ja, aber...*

*A: Bist du eigentlich glücklich?*

*B: Ja, ich bin gut verheiratet und wir haben eine hübsche Wohnung.*

*A: Ja, aber...*

<sup>97</sup>"Sprachbrücke 1" (S.104) erwähnt in diesem Zusammenhang die veränderte Einstellung vieler Deutscher zur Arbeit. Ich bezweifle aber, daß die Annahme, daß die Deutschen bisher den einzigen Sinn des Lebens in der Arbeit sahen, auch wirklich zutrifft. Es scheint sich hier vielmehr um ein Autostereotyp zu handeln.

<sup>98</sup>Ebenso "Sichtwechsel 2 neu" (S.17).

Im folgenden Beispiel wird die stereotype Vorannahme im einleitenden Fragepronomen (*welches ...?*) sichtbar. Indem eine Handlungsweise als selbstverständlich vorausgesetzt wird, entsteht eine peinliche Situation:

A: *Welches Deodorant nimmst du?*

B: *Ich nehme so was nicht.*

A: *Ja, aber...*

## 10. Prototypische Vorstellungen von "Wald"

"Sichtwechsel 2 neu" (S.22f) läßt anhand vorgegebener Assoziationen mehrerer Deutscher zu "Wald" dessen prototypische Bedeutung herausarbeiten, indem die häufigsten Nennungen (z.B. *grün, Baum, spazierengehen*) von den Lernenden gesammelt werden. Dieses Vorgehen entspricht der Häufigkeitsversion der Stereotypentheorie: ein Stereotyp ist das, was die meisten Vertreter einer Gruppe (hier: die meisten Deutschen) zu einem Gegenstand sagen. Auch "Typisch deutsch" (S.122f) beschreibt den deutschen Wald als Ort der Ruhe und Erholung und begründet damit die in Deutschland verbreiteten Bemühungen gegen das Waldsterben.

### 2.6.2 "Scenes" in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache

*Scenes* sind stereotypische Vorstellungen von statisch strukturierten Konstellationen. Nicht immer ist die Grenze zwischen *scenes* und *scripts* einfach zu ziehen, denn Begriffe können gleichzeitig *scenes* hervorrufen, wenn uns z.B. zu "Weihnachten" eine Szene mit einem Christbaum, mit Geschenken und Plätzchen einfällt, oder *scripts*, wenn wir daran denken, was wir an Weihnachten alles nacheinander tun, also z.B. Geschenke einpacken, den Christbaum schmücken, die Messe besuchen, sich gegenseitig beschenken usw.

Szenen können im Fremdsprachenunterricht vielfältig genutzt werden. Konkrete Abbildungen von Szenarien vermitteln dem Lernenden ein anschauliches Bild davon, wie es im fremden Land aussieht. Unterschiede in gesellschaftsspezifischen Szenarien können vergleichend gegenübergestellt werden, nicht nur zur Wortschatzerweiterung, sondern auch, um bestimmte Gepflogenheiten, Handlungen, Wertmaßstäbe und damit ganz allgemein Denkstrukturen sichtbar zu machen. So dient etwa die Abbil-

dung eines Frühstückstisches nicht nur der Erarbeitung des Wortschatzes "Lebensmittel" o.ä., sondern zeigt auch, welche Handlungen sich an ein "deutsches" Frühstück knüpfen, z.B. Das Lesen der Zeitung, Streichen der Brote, Zubereitung des Müsli etc. Damit wird gleichzeitig auch die Wertschätzung eines ausgiebigen, gemütlichen und gesunden Frühstücks deutlich.

Die Didaktisierung von Szenen ist also sicher dort ergiebig, wo kulturelle oder konventionell bedingte Unterschiede bestehen, oder wo es in der anderen Gesellschaft keine Entsprechungen gibt, beispielsweise wenn ein Muslime mit der deutschen Variante des Weihnachtsszenariums bekannt gemacht wird. Szenen lassen sich jedoch auch sinnvoll als Sprechansätze für weitere Vergleiche einsetzen, sie eignen sich hervorragend für bildliche oder begriffliche Vergleiche, auch intrakulturell, oder zur Erarbeitung entsprechender in der Szene ablaufender Tätigkeiten und Vorgänge.

Szenarien sind nicht notwendig stereotypisch. Wir könnten beliebige Ausschnitte aus der Wirklichkeit vornehmen, von denen aber sicher nicht alle (man denke z.B. an "Stilleben") stereotypisch strukturiert sind. Wenn ich aber im folgenden von "Scenes" im Fremdsprachenunterricht spreche, sind ausschließlich stereotypische Wirklichkeitsausschnitte gemeint, und zwar konkret jene Elemente, die innerhalb dieser Szenarien gemeinhin erwartet werden. So ist z.B. ein Wohnzimmer ohne Wohnzimmertisch kein richtiges Wohnzimmer, ein Fenster ohne Vorhänge kein besonders "gutes" Fenster, ein Schlafzimmer, wo die ganze Familie schläft, kein typisches Schlafzimmer. Das prototypische Szenarium entsteht in unserer Vorstellungswelt durch Selektion häufiger Konstellationen der uns umgebenden Welt und deren Generalisierung, d.h. die Attribute der selektierten Konstellation werden für künftige Szenarien dieser Art vorausgesetzt, abweichende Anordnungen für untypisch erklärt. Unter dem Vorbehalt, daß dazu empirische Untersuchungen noch ausstehen, ist auch mein Didaktisierungsvorschlag im Anschluß an die Lehrwerksanalyse zu verstehen.

### 2.6.2.1 Betrachtung der Lehrwerke

Ein zentraler Aspekt des kommunikativen Ansatzes ist die Einbettung des Sprachlernens in konkrete Situationen, mit denen der Lerner auf die Bewältigung der fremden Wirklichkeit vorbereitet werden soll. Kapitelüberschriften wie "Auf der Bank", "Auf der Post" oder "Im Supermarkt" zeugen dabei von dem Bestreben, solche Szenarien auszuwählen,

von denen man glaubt, daß sie dem Lerner die alltägliche Kommunikation erleichtern. Szenarien sind also in den Lehrwerken durchaus vorhanden<sup>99</sup>, und sie werden didaktisch genutzt. Allerdings wird dabei der stereotypische Charakter von "scenes" kaum berücksichtigt. Was wir also vorfinden, sind vor allem Abbildungen, die szenischen Charakter haben, wobei aber ungeklärt bleibt, welche der jeweiligen Bildelemente als stereotypisch zu betrachten sind und etwa im Vergleich mit anderen Ländern didaktisch besonders interessant sein könnten.

Besonders beliebt sind Bilder von Wohnungseinrichtungen<sup>100</sup>, an zweiter Stelle stehen Abbildungen von Klassenzimmern<sup>101</sup>, gefolgt von Cafes, Lokalen, Restaurants und Biergärten<sup>102</sup>, Geschäften<sup>103</sup>, Szenen von christlichen Festen<sup>104</sup>, Mahlzeiten<sup>105</sup>, Hörsälen<sup>106</sup>, Wochenmärkten<sup>107</sup>, von Flughäfen<sup>108</sup> und Bahnhöfen<sup>109</sup>.

<sup>99</sup>Außer "Wortwörtlich" und "Eindrücke — Einblicke".

<sup>100</sup>"Deutsch aktiv neu 1A" (S.97; AB S.88/90), "Deutsch aktiv neu 1B" (S.51/52; AB S.46), "Themen 1 neu" (S.26/68; AB S.96), "Themen 3 neu" (S.14/84; AB S.16), "Die Suche 1" (S.102/103/110/111; AB S.114), "Sprachbrücke 1" (S.154f), "Stufen 2" (S.46), "Stufen 3" (S.128), "Sichtwechsel neu" (S.68/69), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.29), "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.68/75).

<sup>101</sup>"Deutsch aktiv neu 1A" (S.29), "Die Suche 1" (AB S.49), "Die Suche 2" (S.112), "Sprachbrücke 1" (S.28), "Sprachbrücke 2" (S.55; AB 2, S.19) "Stufen international" (S.47), "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.146), "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.201ff), "Konzepte Deutsch 1" (S.5; AB S.17).

<sup>102</sup>"Die Suche 1" (S.119), "Die Suche 2" (S.48), "Themen 1 neu" (S.43), "Themen 3 neu" (S.45), "Stufen 2" (S.78), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.12, 87, 175, 228, 230), "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.205), "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.50), "Sichtwechsel 2 neu" (S.26).

<sup>103</sup>"Deutsch aktiv neu 1A" (S.32 und 34), "Deutsch aktiv neu 1B" (AB S.10 und 85), "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.22 und 43).

<sup>104</sup>"Deutsch aktiv neu 1A" (S.112), "Stufen 2" (S.87), "Stufen international" (S.127), "Sichtwechsel neu 1" (S.56).

<sup>105</sup>"Die Suche 1" (S.77; AB S.94), "Sprachbrücke 1" (S.123; AB 2, S.36).

<sup>106</sup>"Die Suche 1" (S.169), "Sprachkurs Deutsch neu 3" (S.74 und 77), "Sprachkurs Deutsch neu 6" (S.253).

<sup>107</sup>"Wege neu" (S.109), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.25ff), "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.36), "Sprachkurs Deutsch neu 3" (S.65).

<sup>108</sup>"Deutsch aktiv neu 1C" (S.54), "Die Suche 1" (S.151), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.153). Ein Flugzeug von innen in "Sprachkurs deutsch neu 5" (S.208).

<sup>109</sup>"Stufen 1" (S.52), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.136 und 147f), "Konzepte Deutsch" (S.35).

Vereinzelt kommen Szenen vor zur Post<sup>110</sup>, Tankstelle<sup>111</sup>, U-Bahn<sup>112</sup>, Mensa<sup>113</sup>, zu Reisebüros<sup>114</sup>, Hotelzimmer<sup>115</sup>, Kindergärten<sup>116</sup>, zu einem Altersheim<sup>117</sup>, einer Arztpraxis<sup>118</sup>, zu Werkhallen<sup>119</sup> und zur Müllsortierung<sup>120</sup>.

Soweit sich an diese Szenarien — viele von ihnen dienen ausschließlich Illustrationszwecken — überhaupt sprachliche Übungen anschließen, so lassen diese sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Szenarien können Ausgangspunkt der Wortschatzerarbeitung sein. "Deutsch aktiv neu 1A" (S.32), "Sprachbrücke 1" (AB 2, S.36) und "Die Suche 1" (AB S.94)<sup>121</sup> folgen dieser Idee bei der Einführung von Lebensmittelnamen und wählen dazu die Szenarien "Lebensmittelladen" bzw. "Frühstück". In "Themen 3 neu" (AB S.16) wird auf diese Weise der Wortschatz Bad/Hygiene wiederholt. Ebenso sieht auch das Arbeitsbuch von "Deutsch aktiv neu 1B" (S.46) eine Bild-Wort-Zuordnung für Einrichtungsgegenstände und "Stufen 3" (S.128) die Beschreibung eines (allerdings wirklich nicht sehr prototypischen) Szenariums vor.
2. Oft lassen sich "scenes" in mehrere "Teilszenen" aufteilen. "Deutsch aktiv neu 1C" (S.107) nützt diesen Sachverhalt, indem den Teilszenen an einer Tankstelle (Auto waschen, reparieren, bezahlen) vorgegebene Dialogabschnitte zuzuordnen sind<sup>122</sup>. In "Deutsch aktiv neu 1C" (S.92) (Situation "Auf der Post") ist die Handlungsbeschreibung für die Teilszenen partiell vorgegeben und soll durch selbst entworfene Dialoge ergänzt werden.

<sup>110</sup>"Deutsch aktiv neu 1C" (S.92).

<sup>111</sup>"Deutsch aktiv neu 1C" (S.107).

<sup>112</sup>"Die Suche 1" (S.9), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.134).

<sup>113</sup>"Wege neu" (S.118).

<sup>114</sup>"Deutsch aktiv neu 1C" (S.117).

<sup>115</sup>"Die Suche 1" (S.183), "Sprachkurs Deutsch neu 1" (S.113).

<sup>116</sup>"Stufen international" (S.37).

<sup>117</sup>"Konzepte Deutsch 1" (S.30).

<sup>118</sup>"Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.88), "Sprachkurs Deutsch neu 6" (S.136).

<sup>119</sup>"Sprachkurs Deutsch neu 3" (S.187), "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.43).

<sup>120</sup>"Die Suche 2" (S.149).

<sup>121</sup>Ähnlich "Die Suche 2" (AB S.84) mit der Erarbeitung eines Wortschatzes zur Szene "Flohmarkt".

<sup>122</sup>Ähnlich "Deutsch aktiv neu 1B" (S.52). Bisweilen sind, wie in "Sichtwechsel neu 1" (S.68f), vorgegebene Dialoge auch isolierten Szenen zuzuordnen.

3. Besonders die Einkaufs-Szene läßt sich vorteilhaft für die Einübung sprachlicher Routinehandlungen nützen. In "Deutsch aktiv neu 1A" (S.32) ist beispielsweise die Bestellung an einem Kiosk mit Hilfe vorgegebener Sprechmittel zu üben<sup>123</sup>.
4. Szenen dienen als Sprechansätze oder als Grundlage zum Verfassen kurzer Geschichten, so z.B. im Arbeitsbuch von "Deutsch aktiv neu 1B" (S.10), "Die Suche 2" (AB S.19), "Die Suche 2" (S.149), "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.146), "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.50) und "Konzepte Deutsch 1" (AB S.17).
5. Szenarien bieten vielfältige Vergleichsmöglichkeiten. In "Themen 1 neu" (S.26) ist der Stil von Wohnungseinrichtungen am Beispiel "Küche" zu untersuchen. "Themen 3 neu" (S.84) regt dazu an, eine historische mit einer modernen Küche zu vergleichen, wobei auch die Funktion der jeweiligen Küchengeräte zu beschreiben ist. Vergleiche können aber auch Rätselform haben, z.B. wenn es darum geht, geringfügige Unterschiede in Bildern zu erkennen. "Sprachbrücke 1" (S.28) nützt den Aufforderungscharakter solcher Rätsel zur Einübung einer grammatischen Struktur (Ortsangabe) am Beispiel der "Szene" Klassenzimmer. "Scenes" laden außerdem zum interkulturellen Vergleich ein. "Sprachbrücke 1" (S.154/155) schlägt diesen Weg für den Bereich "Wohnen" vor, und "Die Suche 1" (S.77) bzw. "Sprachbrücke 1" (S.123) für das Thema "Mahlzeiten".
6. Szenarien sollen berichtet werden. Dieses Vorgehen, das auch dem stereotypischen Charakter von "scenes" entsprechen könnte, wurde in "Themen 1 neu" (S.68) bzw. "Themen 1 neu" (AB S.96) für das Thema "Wohnungseinrichtung" gewählt. Die Darstellung ist hier allerdings stark übertrieben (z.B. "in der Badewanne schlafen"), hat also letztlich nichts mehr mit prototypischen Vorstellungen zu tun.
7. Zu einem Text ist eines unter mehreren "passenden" Szenarien herauszufinden. In "Die Suche 1" (S.183) soll z.B. ein Hotelzimmer einer entsprechenden Beschreibung zugeordnet werden.

Nur in den wenigsten Fällen wird der stereotype Charakter von "scenes" didaktisch genutzt<sup>124</sup>. Ich greife dazu exemplarisch den Vorschlag von

<sup>123</sup>Ähnlich auch "Die Suche 1" (AB S.49), "Themen 1 neu" (S.43) und "Stufen 1" (S.52).

<sup>124</sup>Hervorzuheben ist jedoch "Deutsch aktiv neu 1C" (AB S.68), wo eine Tankstelle von



- |                   |                |                        |                     |
|-------------------|----------------|------------------------|---------------------|
| 1 der Kaffee      | 6 das Wasser   | 11 die Wurst (ü -e)    | 16 das Brot (-e)    |
| 2 der Tee         | 7 der Joghurt  | 12 der Schinken        | 17 das Brötchen (-) |
| 3 der Orangensaft | 8 die Butter   | 13 der Honig           | 18 das Müsli        |
| 4 die Milch       | 9 das Ei (-er) | 14 die Marmelade (-n)  | 19 der Zucker       |
| 5 die Schokolade  | 10 der Käse    | 15 die Grapefruit (-s) | 20 das Salz         |

“Die Suche 1” (S.77) zum Thema “Frühstück” heraus. Grundlage der Darstellung ist die photographische Abbildung eines Frühstückstisches, dem dann in einer Zeichnung (hier: “Die Suche 1” (AB S.94)) die entsprechenden Begriffe zugeordnet sind.

Das Lehrbuch regt zur Überlegung an, was die abgebildeten Dinge über die Situation aussagen, z.B.

*Dinge: Es gibt 2 Teller.*

*Vermutungen: Hier wohnen sicher...*

Nach einigen weiteren Wortschatzübungen folgt der Vergleich mit den Gewohnheiten der Lernenden, wobei zwischen Wochentagen und Sonntag zusätzlich unterschieden wird.

#### 2.6.2.2 Vorschlag zur Didaktisierung von “scenes” — Beispiel “Frühstück”

Wie man den stereotypischen Charakter der “Frühstücks”-Szene noch stärker in den Mittelpunkt stellen könnte, möchte ich an einigen weiteren gezeigt ist. Die Lernenden sollen herausfinden, was man an einer deutschen Tankstelle alles kaufen kann.

ren Aufgaben zeigen. Die Reihenfolge diese Aufgaben ist nicht zwingend, doch sollte in jedem Fall mit Aufgabe 1 begonnen werden.

1. Was fällt Ihnen spontan zu "Frühstück" ein? Schreiben Sie auf!
2. Vergleichen Sie Ihre Assoziationen mit dem folgenden Bild (s.o.). Welche Unterschiede stellen Sie fest?
3. Welche Stereotypen verbergen sich hinter den folgenden Aussagen?
  - a) "Dort gab es gar kein richtiges Frühstück, nur einen Cappucino."  
→ Ein richtiges Frühstück besteht aus \_\_\_\_\_.
  - b) "Wenn die wenigstens richtige Tassen hätten."  
→ \_\_\_\_\_
  - c) "Die können sich nicht benehmen, überall auf der Tischdecke liegen Brösel."  
→ \_\_\_\_\_
  - d) "Na ja, Kaffeekochen will gelernt sein."  
→ \_\_\_\_\_
  - e) "Wahrscheinlich haben sie die Zeitung später gelesen, oder hast du gesehen, daß da irgendwo eine herumlag?"  
→ \_\_\_\_\_
4. Ordnen Sie die Aussagen von Aufgabe 3). Welche klingen ihrer Meinung nach wertend, welche abwertend, welche neutral?
5. Können Sie "zwischen den Zeilen lesen?" Wie sieht vermutlich das Alltagsfrühstück dieses Kindes aus?

Samstags haben wir dann endlich Zeit, so richtig gemütlich zu frühstücken. Oft gibt es auch Brezen und Spitzeln<sup>125</sup>, ja sogar Wurst und Käse. Ich meine, ich mag Marmelade schon gern, aber was anderes zwischendurch ist auch nicht schlecht. Jeder kann sich auch aussuchen, was er trinken will. Ich trinke immer Kaba — wie sonst auch. Das schmeckt zu den Brezen noch besser als zum Brot. Vor allem so 'ne Butterbreze. Hmm! Ja, und sonntags gibt's dann oft auch Kuchen zum Frühstück ...

<sup>125</sup>Der Begriff "Spitzel" müßte hier geklärt werden, z.B. in Form einer Abbildung.

6. Für Schulkinder wird immer wieder ein ausgewogenes Frühstück und Pausebrot gefordert. Was heißt in Deutschland “ausgewogen”? Kreuzen Sie an!

- |   |  |
|---|--|
| 1 <input checked="" type="checkbox"/> Apfel | 9 <input type="checkbox"/> Weißbrot          |
| 2 <input type="checkbox"/> Cola             | 10 <input type="checkbox"/> Kaba             |
| 3 <input type="checkbox"/> Haferflocken     | 11 <input type="checkbox"/> Milky Way        |
| 4 <input type="checkbox"/> Schokolade       | 12 <input type="checkbox"/> Banane           |
| 5 <input type="checkbox"/> Wurstbrot        | 13 <input type="checkbox"/> Käsebrot         |
| 6 <input type="checkbox"/> Tee              | 14 <input type="checkbox"/> Wiener Schnitzel |
| 7 <input type="checkbox"/> Milch            | 15 <input type="checkbox"/> Möhre            |
| 8 <input type="checkbox"/> Chips            | 16 <input type="checkbox"/> Vitaminsaft      |

Kreisen Sie die Lösungszahlen ein. Das Lösungswort ergibt sich, wenn Sie die dazugehörigen Buchstaben der Reihe nach aufschreiben.

- |     |     |      |      |
|-----|-----|------|------|
| 1 G | 5 S | 9 V  | 13 E |
| 2 X | 6 U | 10 D | 14 M |
| 3 E | 7 N | 11 L | 15 I |
| 4 T | 8 I | 12 H | 16 T |

Lösungswort:

7. Die Aufgabe, Dinge zu unterstreichen, die “man normalerweise zum Frühstück zu sich nimmt”, hat ein türkischer Lerner einmal so gelöst:

Oliven, Tee, Kaffee, Schafskäse, Gurken, Butter, Marmelade,  
Salami, Brot, Müsli.

- Wären Sie auch zu diesem Ergebnis gekommen?
- Stellen Sie ein “deutsches” Frühstück zusammen!
- Was halten Sie von der Aufgabe, die dem türkischen Lerner gestellt wurde?

## 2.6.3 “Skripts” als stereotypisierte Handlungsrountinen

### 2.6.3.1 “Skripts” als Handlungsanweisungen?

Auch bei Skripts gibt es prototypische und weniger prototypische Vertreter. Ein Weihnachten, an dem wir keinen Baum schmücken, keine

Geschenke einpacken oder Plätzchen backen, würden wir vermutlich als weniger gutes Beispiel auffassen. Dabei kommt es nicht unbedingt auf die Reihenfolge der Handlungen an.

In vielen Fällen ist die Abfolge aber durch äußere Zwänge oder einfach durch Gewohnheit festgelegt, so daß Alternativen im Grunde nur theoretisch offenstehen. Im Sinne der Häufigkeitsversion kann man aber, was z.B. die Teilhandlung "Auslösen des Einkaufswagens" betrifft, dennoch von einem Einkaufsstereotyp sprechen, wenn die Handlungsweise von den meisten Mitgliedern unserer Gesellschaft als typisch erkannt, also häufig genannt wird. Daraus begründet sich auch die generalisierte Erwartungshaltung, die in Formulierungen wie "Zu einem Supermarkt gehört normalerweise das Auslösen eines Einkaufswagens" Ausdruck finden kann. Ebenso wie "Scenes" werden aber Skripts im Normalfall kaum verbalisiert, es sei denn, der Vollzug des Skripts wird in irgendeiner Weise gestört.

Stereotypisierte gesellschafts- bzw. kulturspezifische Handlungsrouninen im Fremdsprachenunterricht aufzugreifen, hat im Vergleich zur Thematisierung anderer Stereotypen in der Lehrwerksgechichte sicherlich die längste Tradition, wenn auch ohne empirische Fundierung. So ist es Anliegen der Pragmadidaktik, den Lerner zum selbständigen (sprachlichen) Handeln in der Zielgesellschaft heranzuführen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung bzw. sprachliche Bewältigung von bestimmten Situationen, die dann in Kapitelüberschriften wie "Auf der Bank", "Im Supermarkt" etc. sichtbar werden. Allerdings wird dabei kaum danach gefragt, worin die eigentliche Schwierigkeit der jeweiligen Situation für den Lerner besteht — vor allem was das nichtsprachliche Handeln betrifft. Ein Vergleich mit etwaigen Handlungsstereotypen der Lerner stand in diesem Ansatz also lange Zeit nicht zur Debatte und versteht sich auch heute in den meisten Lehrwerken nicht von selbst.

Dies liegt natürlich auch daran, daß Untersuchungen dazu gerade erst in den Kinderschuhen stecken. Es müßten also zunächst die Handlungsrouninen herausgefunden werden, die für den Ausländer besonders relevant sind, sei es, weil sie seine Handlungskompetenz unterstützen oder weil sie von besonderem kulturspezifischem Aussagewert sind. Beide Aspekte sind gleichermaßen zu berücksichtigen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Buck (1995) fand beim Vergleich deutscher und amerikanischer Skripts "Einkauf im Supermarkt" u.a. heraus, daß das Einpacken der Waren in Deutschland dem Kunden selbst überlassen bleibt, während in Amerika

dies ein Angestellter oder eine Angestellte des Supermarkts besorgt. Weder muß man hier eine eigene Tasche mitbringen noch ausdrücklich eine Tüte verlangen. Diese Unterschiede — so Buck —

*" (...) können die Lerner bei Nichtbekanntsein in Situationen bringen, die ihnen den Aufenthalt in Deutschland unnötig schwer machen."*<sup>126</sup>

Meiner Meinung nach sollte es hier aber nicht nur um den technischen Ablauf des Skripts gehen, sondern auch um darin sichtbar werdende aktuelle gesellschaftsspezifische Denkmuster. Bei näherem Hinsehen fängt das deutsche Einkaufs-Skript nämlich nicht erst im Supermarkt an, sondern bereits zu Hause u.a. beim Blick auf die Uhr (Hauptverkehrszeit? Öffnungszeiten?), beim Ergreifen bzw. Einpacken diverser Taschen und Tüten zur Vermeidung umweltschädlichen Einpackmaterials. Des weiteren wird man feststellen, daß an vielen Supermarkt-Kassen neben den herkömmlichen Plastiktüten auch umweltfreundliche Stoffbeutel angeboten werden, die bisweilen trotz ihres im Vergleich zu Plastikbeuteln höheren Preises bevorzugt werden.

Zum Skript "Einkaufen im Supermarkt" gehört, sowohl in Amerika als auch in Deutschland, auch die Anordnung der Waren in den Regalen. Bewußt wird dieses Skript in der Regel erst, wenn die Waren vertauscht sind oder die dickbäuchige Rotweinflasche plötzlich erheblich teurer ist als bisher und man erst im nachhinein feststellt, daß die ursprüngliche Marke durch eine in der äußerlichen Aufmachung ähnliche, jedoch kostspieligere ersetzt wurde.

Auch andere werbepsychologische Tricks wie Stapelung von Süßigkeiten in Augenhöhe der Kinder oder neben Tabakwaren an der Kasse sind hinlänglich bekannt. Solche Verkaufsstrategien für Lerner offenzulegen, die damit nicht vertraut sind, ist sinnvoller als sich etwa über die skriptmäßige Abfolge beim Kauf der einzelnen Waren Gedanken zu machen.

Um es noch deutlicher zu sagen: nicht die Abfolge der Augenbewegungen eines Kindes in Richtung Süßigkeiten an sich ist wesentlich, sondern die Ursache, die für das stereotypisierte Verhalten des Kindes verantwortlich ist.

Auch das Auslösen eines Einkaufswagens durch ein Markstück spielt meiner Meinung nach eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Wesentlich

<sup>126</sup>Buck (1995), S.6.

ist vielmehr, bleiben wir bei Bucks Amerika-Vergleich, daß das Entwenden von Einkaufswägen in den USA womöglich deshalb nicht so attraktiv ist, weil die Entfernungen zum Supermarkt hier im Durchschnitt ungleich schwerer zu Fuß zu bewältigen sind.

Einige weitere Anregungen können behilflich sein, die Anwendung der Skript-Theorie im Fremdsprachenunterricht nicht nur als Handlungsanweisung zu verstehen.

Das erste Beispiel stammt von Müller zum Thema "Zeitunglesen"<sup>127</sup>. Zum Skript vieler Deutscher gehört der morgendliche Gang zum Briefkasten, um sich die Zeitung zu holen:

*"Für Deutsche ist das Abonnieren einer Zeitung unter anderem Ausdruck des Bemühens um politische Willensbildung, oder besser: das Nichtabonnieren einer Tageszeitung wird in akademischen Kreisen leicht als Ausdruck von mangelndem politischem Interesse angesehen."*<sup>128</sup>

Das Abonnieren sei dagegen z.B. in Portugal vergleichsweise unüblich. Statt dessen werde die Zeitung z.B. in Bars zum morgendlichen oder nachmittäglichen Kaffee gelesen. Daraus ergibt sich für den Lerner die Frage, warum sich Deutsche individuell mit Zeitung versorgen (man denke hier auch an den Papieraufwand!), wie die morgendliche Lieferung der Zeitung organisiert ist, und warum vor der Arbeit überhaupt Interesse besteht, die Zeitung zu lesen. Hinzu kommt die Frage nach dem Image bestimmter Zeitungen und den entsprechenden Leserkreisen.

Bleiben wir beim Stichwort "Briefkasten". Schon das Holen der Post aus dem sich in Hausnähe oder am Haus befindlichen Briefkasten ist keine Selbstverständlichkeit. Die Postierung und die Funktion von Briefkästen etwa in den USA weist hier einige Unterschiede auf, die wiederum die Frage nach den jeweiligen Ursachen aufwerfen. So sind in den USA die Briefkästen weit auseinanderliegender Grundstücke an einer für den Postboten günstigen Verkehrsstelle versammelt. Der Postbote beliefert die Briefkästen nicht nur, sondern entnimmt ihnen auch aufzugebende Post, um sie weiterzuleiten.

Das tägliche Skript "Postholen" ist somit für Landbewohner häufig mit

<sup>127</sup>Müller (1994), S.30ff.

<sup>128</sup>Müller (1994), S.31.

einem längeren Anfahrtsweg verbunden. Angesichts der räumlichen Distanzen scheint jedoch für das Postwesen ein anderer Ausweg nicht sinnvoll zu sein.

Zu öffentlichen Dienstleistungen gehören auch Fundämter und Fundbüros. Das Skript "Was mache ich, wenn ich etwas verloren habe?" beginnt aber nicht erst im Fundamt. Möglicherweise fragt man im zuletzt besuchten oder in der Nähe liegenden Geschäft nach, ob etwas abgegeben wurde. Erst dann wird man das Fundamt ins Auge fassen. Alle diese Tätigkeiten sind keine Selbstverständlichkeiten und würden ob ihrer "Sinnlosigkeit" von Angehörigen manch anderer Nationen mit einem Lächeln quittiert — vor allem wenn es um den Verlust wertvoller Dinge geht<sup>129</sup>.

Die angesprochenen Lösungswege existieren bei uns als stereotype Denkmuster, da sie offensichtlich des öfteren erfolgreich erprobt wurden. Für den Lerner, der diese Möglichkeiten nicht kennt, können sie zum einen eine brauchbare Handlungsanleitung sein, zum anderen geben sie Einblick in unterschiedliche Denkweisen etwa des "Sich-Zuständig-Fühlens". Um ein (selbst erlebtes) Beispiel zu geben: Ein italienischer Freund, der in einem großen Museum ein wertvolles Buch erworben hatte, legte dieses für einen Moment zur Seite. Als er sah, daß das Buch verschwunden war, kam für ihn nur Diebstahl in Betracht. Tatsächlich aber hatte der vermeintliche Täter nur geglaubt, jemand hätte das Buch verloren, und es dann zum Fundbüro des Museums gebracht. Dieses Verhalten rief bei dem italienischen Freund großes Erstaunen und fast Ärger hervor, denn er konnte nicht verstehen, daß sich "Leute um Dinge kümmern, die sie nichts angehen."

Selbstverständlich gibt es auch skriptale Abläufe, bei denen der Handlungsablauf an sich als Fertigkeit im Mittelpunkt des Interesses steht, die also weniger netzwerkartig mit anderen Wissenseinheiten sinnvoll verknüpft werden können. Es handelt sich hier z.B. um Handlungsabläufe, deren Reihenfolge konventionell festgelegt ist und in einer Gesellschaft als Regelvorgabe dient.

Es gehört zu unserem Skript "Zugfahren", daß wir Fahrkarten erst im Zug abstempeln lassen. Mit diesem Skript konnte man bis vor wenigen Jahren auch in Italien zurechtkommen, bis schließlich mit einer neuen

<sup>129</sup>In "Sprachkurs Deutsch neu 4" (S.50) wird zu "Fundgegenstand" lapidar bemerkt: "Ein Fundgegenstand ist ein Gegenstand, der gefunden wurde". Eine solche Verkürzung geht an wesentlichen gesellschaftlichen Denkmustern vorbei.

Regelung das Abstempeln noch vor dem Einsteigen auf dem Bahnsteig durch den Reisenden selbst zu erfolgen hatte. Wer dieses Skript nicht befolgt, wird ungewollt zum Schwarzfahrer.

Weniger sanktionsträchtig, doch für Italiener wie Deutsche gleichermaßen irritierend, sind die Unterschiede im Skript "Eiskaufen". Unterschiedlich ist hier nicht nur die unterschiedliche Portionierung in "Eisbällchen" oder "Eisspachtelmasse" (inzwischen nicht mehr durchwegs üblich), sondern auch der Ablauf "Eis auswählen — Eis nehmen — Eis bezahlen" (wahlweise auch "Eis bezahlen — Eis nehmen"), der in Italien durch das Skript "Eis bezahlen — Eis auswählen — Eis nehmen" ersetzt ist. Ein Italiener ist also gewohnt, sein Eis erst zu bezahlen, mit dem Bon an die Eistheke zu wandern und dort durch die Abgabe des Bons eine dem Betrag entsprechende Menge Eis zu erhalten, wobei die bezahlte Summe wiederum nichts mit der Vielfalt der zu erhaltenden Eissorten zu tun hat.

Gesellschaftlich verbreitete, also nicht nur persönliche Skripts gibt es auch im häuslichen Bereich. Das Thema "Einladung" wird in vielen Lehrwerken angesprochen und — völlig korrekt — hinsichtlich gesellschaftlicher Gepflogenheiten befragt. Dabei bleibt jedoch meist die Frage draußen, was wir normalerweise tun, wenn wir die Wohnung betreten. Laufen wir mit Straßenschuhen im Haus herum oder werden sie sofort nach dem Eintreten ausgezogen? Nun mag hier noch kein einheitliches gesellschaftliches Skript bestehen, was zuweilen auch unter Deutschen zu Unsicherheiten führt. Meist wird das Schuhetragen von Gästen auch in Wohnungen akzeptiert, wo dieses Skript normalerweise nicht üblich ist oder die Gastgeber behalten — insbesondere bei sehr förmlichen Besuchen — ebenfalls die Schuhe an, um den Gästen eventuelle Peinlichkeiten zu ersparen. Dieses Verhalten dürfte aber z.B. bei türkischen Gästen, die mit den konkurrierenden Skriptsystemen nicht vertraut sind, auf Unverständnis stoßen. Gutgemeinte Proteste der Gastgeber, doch die Schuhe anzubehalten, werden hier mehr Befremden als Klärung bewirken.

Nicht alle häuslichen Skriptabläufe sind für den Deutschlerner im Sinne einer Handlungsanleitung von Belang. Betrachten wir das morgendliche Duschen. Der Gedanke an Wasserknappheit ist kein wesentlicher Bestandteil unseres Denkens. Für Lerner aus Ländern, die regelmäßig mit klimatischen Trockenzeiten zu tun haben, ist daher das morgendliche oder zumindest relativ häufige Duschen in Deutschland sicherlich ein interessanter oder zumindest diskutabler Aspekt.

Die Beispiele machen auch deutlich, daß sich die konfrontative Betrachtung von Handlungsabläufen besonders effektiv in regionalen Lehrwerken, die eine nationalhomogene Lernergruppe vor Augen haben, durchführen läßt, da hier auf relevante kulturelle Abweichungen oder auch Gemeinsamkeiten besser fokussiert werden kann.

Der unterrichtliche Vorteil von "Skripts" generell liegt in ihrem Handlungscharakter. Wie kein anderes Stereotyp ermöglicht die Didaktisierung von Skripts handelndes und damit weniger einseitiges kognitives Lernen. Die Verbindung von körperlichem Handeln und Sprachhandeln ist nicht nur als Vorbereitung für den "Ernstfall" zu verstehen, sondern fördert auch das Sprachelernen durch Beanspruchung der im Unterricht häufig vernachlässigten rechten Hirnhälfte<sup>130</sup>.

### 2.6.3.2 "Skripts" in den Lehrwerken

Skripts spielten im Sinne konfrontativer Betrachtung von (kulturspezifischen) Handlungsweisen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache bisher keine bedeutsame Rolle. Wo skriptale Abläufe vorkommen, fungieren sie als konkrete Handlungsanweisungen. Dabei wird der stereotypische Charakter von Skripts nur in wenigen Fällen auch didaktisch genutzt. Ich beschränke mich im folgenden auf jene Skripts, die in den Lehrwerken ausführlicher dargestellt sind<sup>131</sup>.

#### 1. Skript "Stadtbusfahren"

Das Benützen öffentlicher Verkehrsmittel ist für viele Ausländer in Deutschland sicherlich mit Schwierigkeiten verbunden. Insofern ist die Aufnahme dieses Skripts in ein Lehrwerk berechtigt. In "Stufen 1" (S.72) dienen Bildstationen als Vorlagen für einen Lückentext

<sup>130</sup>Nach Susanne Heller (1991;1993) ist der Fremdsprachendidaktiker François Guin (1831-1896) Vorreiter der Skript-Theorie. Seine Sprachlehrmethode stützt sich in erster Linie auf äußerlich wahrnehmbare Vorgänge wie z.B. "Feuermachen", die im Fremdsprachenunterricht in Teilhandlungen, sogenannte "Reihen" zergliedert werden. Da die Gouinschen Reihen jedoch nicht unbedingt stereotypischen Charakter haben, gehe ich hierauf nicht weiter ein.

<sup>131</sup>Bisweilen kommen in den Lehrwerken auch Störungen von Skriptabläufen vor, so z.B. eine Störung des "Flughafen"-Skripts in "Deutsch aktiv neu 1C" (S.54) und des Skripts "Zugfahren" in "Stufen 1" (S.67). Weder wird jedoch jeweils der stereotypische Charakter des Skripts didaktisch berücksichtigt, noch das Skript an sich auch nur ansatzweise aufgezeigt. Aus diesem Grund wird auf eine Darstellung dieser "Störfälle" verzichtet.

zum Skript "Busfahren". Ziel dieser Einheit ist die Wortschatzerweiterung:

1. Welche \_\_\_\_\_ fährt zum Bahnhof? 
2. Wo ist die nächste \_\_\_\_\_? 
3. Wo ist hier ein \_\_\_\_\_? 
4. Was kostet eine \_\_\_\_\_? 
5. Wo ist der \_\_\_\_\_? 
6. \_\_\_\_\_ Sie zwei Streifen nach hinten! 
7. Bitte vorne \_\_\_\_\_! 
8. Am Bahnhof bitte \_\_\_\_\_! 
9. Wo sind hier die \_\_\_\_\_? 
10. Gehen Sie zu \_\_\_\_\_ 3! 

Eine weitere unterrichtliche Nutzung des Skripts<sup>132</sup> ist nicht vorgesehen. Entsprechende Aufgaben, die den stereotypischen Charakter des Skripts deutlich machen würden, könnten beispielsweise sein:

- Die Bilder sind vom Lerner in die richtige Reihenfolge zu bringen. Die Erarbeitung des Skripts geschieht also induktiv, eventuelle Divergenzen im Skript des Lerners und des Deutschen werden so bewußt gemacht.
- Ein Ausländer wartet im Bus auf den Kontrolleur, stempelt also seine Fahrkarte nicht ab, und gerät dadurch in Schwierigkeiten. Diese Szene könnte auch gespielt werden.

<sup>132</sup>Das Skript ist inhaltlich nicht ganz korrekt. Bei Stadtbussen müssen Fahrkarten nicht vor dem Einsteigen entwertet werden. Außerdem muß man nur dann vorne einsteigen, wenn man über keine gültige Fahrkarte verfügt.

- Der gesamte Skriptablauf wird von den Lernenden spielerisch-handelnd nachvollzogen.

## 2. Skript "U-Bahn-Fahren"

Auch "Die Suche 1" widmet sich ausführlich der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel. Die Erarbeitung des Skripts "U-Bahn-Fahren" (S.21) erfolgt dabei in drei Schritten:

- Zuordnung von Begriffen zu einzelnen Bildern, die Teile des Skripts wiedergeben (Fahrkartenautomat, Zeitungskiosk<sup>133</sup>, U-Bahn-Station, U-Bahn-Linie, automatische Entwertung, U-Bahn-Plan).
- Den einzelnen Bildern werden entsprechende Tätigkeiten zugeordnet, die ebenfalls begrifflich vorgegeben sind.

Beispiel:

Wo?

Was?

Bild 1: U-Bahn-Plan

Hier suchen wir eine Station

Bild 2: Fahrkartenautomat

Hier entwerten wir...

...

- Die einzelnen Stationen werden in die richtige Reihenfolge gebracht. Diese Aufgabe wird durch einen Hörtext unterstützt:

Hören Sie den Dialog: Was tut die Frau hier? Notieren Sie die Reihenfolge.

- eine U-Bahn-Station suchen
- einen Platz suchen
- eine Zeitung kaufen
- eine U-Bahn-Linie suchen
- die Fahrkarte entwerten
- die Fahrkarte kaufen
- warten

## 3. Skript "Am Flughafen"

Auch beim "Flughafen"-Skript, ebenfalls im Lehrwerk "Die Suche

<sup>133</sup>Daß die Handlungsabfolge gar nicht als Skript intendiert ist, zeigt die Aufnahme des Kiosks in die Bilderfolge, was an dieser Stelle auch eher verwirrend wirkt.

1" (S.151), sind einzelne Skriptbausteine in die richtige Reihenfolge zu bringen. Dabei soll der zeitliche Aspekt<sup>134</sup> beachtet werden:

<i>Reihenfolge:</i>	<i>Das dauert meistens lange:</i>
<input type="checkbox"/> <i>einen Flug reservieren</i>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>sein Gepäck aufgeben</i>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>ein Flugticket kaufen</i>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>einchecken</i>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>durch die Sicherheitskontrolle gehen</i>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>ins Flugzeug einsteigen</i>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <i>zur Paßkontrolle gehen</i>	<input type="checkbox"/>

#### 4. Skript "Essen in der Mensa"

Da "Stufen" sich in besonderer Weise an Studierende in Deutschland wendet, ist verständlich, daß diesem Thema ein breiter Raum eingeräumt wird. Das in "Stufen 2" (S.93) vorgestellte Skript sieht die Bezahlung des Essens mit Essensmarken vor, die einem Automaten zu entnehmen sind. Der weitere Skriptverlauf wird in Form einer Sachinformation präsentiert:

*Es gibt dort meistens zwei oder drei verschiedene Menüs: ein Stammessen für etwa zwei Mark und ein oder zwei teurere Menüs. Das Essen ist nicht nur preiswert, sondern man ist auch schnell damit fertig. Man gibt eine Essensmarke ab, nimmt ein Plastiktablett mit dem Essen und sucht sich einen Platz an einem Tisch. Anschließend bringt jeder sein leeres Tablett weg. So 'schaffen' viele Studenten das Essen in einer Viertelstunde. Wer mehr Zeit hat, geht noch in die Studentencafeteria und trinkt einen Kaffee.*

Wenn dieses Skript auch nicht überall in der geschilderten Weise abläuft (Essensmarken? Getrennte Resteentsorgung?), so werden

<sup>134</sup>Ähnlich auch die Vorgangsbeschreibung bei der Überlegung, was man am Morgen alles macht, vgl. "Die Suche 1", S.154. Bei verschiedenen Tätigkeiten wie *rasieren, sich waschen, frühstücken* etc. soll der Lerner ankreuzen, wo er sich beeilt, wo er sich Zeit läßt, oder was er gar nicht tut. Die Reihenfolge der Tätigkeiten, die hier jeder für sich angeben soll, führt jedoch zu sehr individuellen Lösungen. Ein typisch "deutsches" Skript existiert dazu sicher nicht.

doch manche Bausteine immer wieder vorzufinden sein wie "Tablett und Besteck nehmen — Essen wählen — (zahlen) — Platz suchen — essen — Tablett zurückbringen — (zahlen)."

### 5. Skript "Restaurant"

Ebenso wie das Flughafen- und das U-Bahn-Skript wird das Restaurant-Skript im Arbeitsbuch von "Die Suche 1" (S.138) in veränderter Reihenfolge vorgegeben:

*Was ist die richtige Reihenfolge?*

- Man ruft die Bedienung (den Ober/den Kellner/das Fräulein).*
- Man bestellt Speisen und Getränke.*
- Man ißt das Hauptgericht (z.B. Pfeffersteak mit Reis und Salat).*
- Man sucht einen Tisch.*
- Man ißt die Vorspeise.*
- Man bittet um die Rechnung.*
- Man fragt nach der Karte.*
- Man ißt die Nachspeise (z.B. einen Obstsalat).*
- Man gibt ein Trinkgeld (wenn man zufrieden war).*
- Man bezahlt.*
- Man wählt Speisen und Getränke aus.*
- Man läßt sich einen Aperitif servieren.*

Parallel sollen die Lernenden auch die Reihenfolge für ein Fastfood-Restaurant und für das Essen in der Kantine einer Firma angeben.

In "Stufen 2" (S.69ff) wird der Restaurant-Besuch intensiv zur Dialogarbeit genutzt. Die wichtigsten Skriptbausteine sind in Situationen und Dialoge integriert, wobei für letztere auch Rollenspiele vorgesehen sind. Damit wird dem Handlungspotential von Skripts durchaus Rechnung getragen.

Nun dürfte die Reihenfolge der eher als "international" zu bezeichnenden Skriptbausteine dem Lerner kaum Probleme bereiten.

Eine interessantere Variante, den stereotypen Charakter dieser Handlungsfolge sprachdidaktisch zu nutzen, könnte darin bestehen, daß man bestimmte Aussagen daraufhin untersucht, ob sie zu einem

Restaurant-Besuch passen. Eine entsprechende Aufgabe sieht "Sichtwechsel" (S.88) vor, wo Geschichten erfunden werden sollen, in denen "logische Verbindungen" nicht stimmen, z.B.

*Herr Meier hat Hunger und geht deswegen ins Restaurant. Im ersten Restaurant hat er Pech: An jedem Tisch sitzen schon ein oder zwei Leute. Deshalb sucht er ein anderes, wo er noch einen freien Tisch findet. Da er nicht nur Hunger hat, sondern auch Durst, bestellt er zuerst mal einen Korn ...*

*(Kommentar: Es ist in der Bundesrepublik nicht sehr typisch, daß einer ins Restaurant geht, wenn er einfach nur Hunger hat (...)) Normal wäre die Situation, wenn Herr Meier zum Beispiel als Vertreter unterwegs wäre. Aber solche und ähnliche Umstände müßten dann angeführt werden.)*

Ähnlich könnte der prototypische Charakter eines Restaurant-Besuchs in folgender Aufgabe erfaßt werden:

**Einige Dinge tun sie normalerweise nicht in einem Restaurant!**

Wein trinken — den Ober rufen — im Stehen essen — Trinkgeld geben — mit den Händen essen — eine Kerze anzünden — Geld über die Theke reichen — den Mantel anbehalten — ein Bier an der Theke trinken — einen Aperitif bestellen — etwas aus der Dose trinken — den Mantel an die Garderobe hängen — laut rülpsen — sich anstellen — nur etwas trinken

## 6. Skript "Zimmersuche"

Ein leidiges Problem für Studenten ist immer wieder die Zimmersuche. Entsprechend ist diesem Thema in "Stufen" viel Platz eingeräumt. Der Handlungsablauf ist jedoch auch dem Nicht-Studenten hinlänglich bekannt: Lesen von Inseraten/ Aufgabe eines Inserats — Auswahl eines Zimmers/einer Wohnung — telefonische Voranmeldung — Wohnungsbesichtigung, dabei Einholen notwendiger Informationen — gegebenenfalls Unterschreiben des Mietvertrags.

Fast alle diese Skriptbausteine wurden auch in "Stufen 2" berücksichtigt, allerdings in vertauschter Reihenfolge. Entsprechende Aufgaben, die den Skriptcharakter — dieser liegt zumindest bei den ersten drei Handlungsbausteinen vor — deutlich machen würden, fehlen:

1. *Gespräch mit der Vermieterin (ohne vorherige Anmeldung): Mietpreis (warm/kalt), Einzugstermin, Mietvertrag (S.36f).*
2. *Mietgesuche: Annoncen mit Erklärung der Abkürzungen (S.44f).*
3. *Mietangebote: Annoncen mit Erklärung der Abkürzungen (S.45f).*
4. *Gespräch mit einem Makler (S.54).*
5. *Frühmorgendlicher Ansturm von Wohnungssuchern beim Zeitungsverlag (S.62).*

## 7. Skript "Arztbesuch"

Auch zum Thema "Arztbesuch" geht "Stufen 2" sehr detailliert vor. Als Skriptbausteine erscheinen im Laufe des Kapitels

- a) *die Anmeldung in der Arztpraxis. Dabei erfährt man, daß es möglich ist, vorher einen Termin zu vereinbaren, daß ein Krankenschein mitzubringen ist, daß man seine Versicherungsgesellschaft angeben muß, und daß man nach der Anmeldung im Wartezimmer Platz nimmt (S.154f).*
- b) *Gespräch mit dem Arzt/ Behandlung durch den Arzt (S.159f)*
- c) *Der Arzt stellt ein Rezept aus (S.161).*

Allerdings ist auch hier die Didaktisierung des Handlungsablaufs sicher nicht im Sinne eines Skripts intendiert. Stereotypische Elemente, die für den Arztbesuch in Deutschland (oder auch anderswo) charakteristisch sind, werden zwar möglicherweise genannt, aber nicht explizit möglichen Alternativen gegenübergestellt, d.h. es wird nicht deutlich, worin ein prototypischer Arztbesuch (in Deutschland) besteht.

Ähnliches gilt auch für "Die Suche 2" (AB S.62), wo vorgegebene Handlungsschritte zum Thema Kranksein/Arztbesuch in die richtige Reihenfolge zu bringen sind.

Der stereotypische Charakter von skripts wurde bisher in den Lehrwerken zu wenig didaktisch berücksichtigt. Die Handlungsabläufe werden unvollständig und teilweise auch inkorrekt dargestellt, Reihenfolgebeziehungen nur im Lehrwerk "Die Suche" beachtet. Der Tatsache, daß Skriptabläufe in verschiedenen Gesellschaften differieren und daher für Irritationen sorgen können, wird in den Lehrwerken nicht entsprochen. Folglich zielen die ohnehin spärlichen Übungsangebote auch nicht darauf ab, solche Handlungsabläufe — etwa im Gegensatz zu Koch- oder Bastelanweisungen — als Stereotypen erkennbar zu machen. Noch weniger gilt dies für die andere wichtige Eigenschaft vieler Skripts, Ausdruck spezifischer gesellschaftlicher Denkmuster zu sein.

Wie diese Aspekte in einem didaktischen Konzept realisiert werden könnten, möchte ich exemplarisch am Skript "Einkaufen im Supermarkt" zeigen.

#### 2.6.3.3 Didaktische Umsetzung eines Skripts: Beispiel "Supermarkt"

Ich wähle als Beispiel das Skript "Einkaufen im Supermarkt", weil dieses von Buck (1995) für Deutsche und Amerikaner empirisch belegt ist. Der Unterrichtsvorschlag richtet sich also auch im folgenden an die amerikanische Zielgruppe. Lediglich Aufgabe 6 ist bezüglich der Zielgruppe allgemein gehalten. Die Aufgaben folgen einer inhaltlichen Progression und sollten daher in der Reihenfolge nicht vertauscht werden.

1. Notieren Sie, welche Handlungen Sie vornehmen, wenn Sie in einem Supermarkt einkaufen. Beginnen Sie gegebenenfalls mit ihren Vorbereitungen zu Hause!
2. Ein Deutscher hat einmal das Einkaufen in einem Supermarkt mit folgenden Bausteinen beschrieben. Versuchen Sie, diese in die richtige Reihenfolge (1-14) zu bringen! Wenn Sie Probleme haben, nehmen Sie Aufgabe 3 zu Hilfe!

- zahlen
- Einkaufswagen auslösen
- Tüten und Taschen einpacken
- Markstück aus der Geldbörse nehmen
- zum Supermarkt fahren/gehen
- die Waren einpacken

- die Waren aussuchen
- Einkaufswagen zurückschieben
- Markstück auslösen
- Waren auf das Band legen
- zur Kasse gehen
- Einkaufszettel schreiben
- heimgehen/heimfahren
- durch das Drehkreuz gehen

3. Haben Sie die richtige Lösung? Vergleichen Sie!

- 1 Das müssen Sie tun, damit Sie nicht einkaufen, was Sie gar nicht brauchen.
- 2 Sie denken umweltbewußt! Natürlich können Sie auch einen Korb nehmen.
- 3 Hoffentlich ist er nicht zu weit weg, damit Sie nicht so schleppen müssen. Glückliche, wer ein Auto hat ...
- 4 O je! Ich habe leider nur ein Fünfmarkstück. Da muß ich schnell wechseln gehen.
- 5 Manche haben auch einen Kindersitz.
- 6 Das ist eine Vorsichtsmaßnahme des Geschäfts, damit man mit der Ware nicht einfach hinausmarschieren kann, ohne zu bezahlen.
- 7 Gut, daß ich meinen Einkaufszettel dabei habe.
- 8 Mist! Schon wieder Schlange stehen!
- 9 Jetzt bin ich dran. Hoffentlich habe ich genügend Tüten dabei. Sonst muß ich wieder eine extra bezahlen.
- 10 Was?! 110.-DM!
- 11 Gott sei Dank! Die Tüten haben gereicht.
- 12 Manche fahren mit ihm ihre Waren nach Hause, aber das ist verboten.
- 13 Ich nehme sie heraus und stecke sie in die Geldbörse.
- 14 Hoffentlich taut das Fleisch nicht auf, bis ich zu Hause bin.

4. Vergleichen Sie die Reihenfolge mit “Ihrem” Skript (Aufgabe 1). Welche Unterschiede stellen Sie fest?

5. Schreiben Sie nun den Ablauf von Aufgabe 2 in kompletten Sätzen! Sie kennen ja jetzt die richtige Reihenfolge ...

## 6. Hören Sie folgenden Dialog:

A: Grüß Gott, Frau Weingart, beim Einkaufen gewesen?

B: Ja, eigentlich habe ich mir schon hundertmal vorgenommen, samstags nicht mehr einkaufen zu gehen, aber...

A: Ja, dann steht man stundenlang in der Schlange.

B: Heute war's besonders schlimm. Ich wartete schon 20 Minuten an der Kasse. Nur noch einer vor mir. Eigentlich hat er gar nicht viel eingekauft. Trotzdem wollte er mit Scheck bezahlen.

Man zahlt doch \_\_\_\_\_ (Autogeräusch)

Noch dazu, wenn hinter einem eine Riesenschlange wartet.

A: Was war denn das für ein Typ?

B: Ich weiß auch nicht. Sah aus wie ein Amerikaner oder so.

A: Hm.

B: Und dann ging's weiter. Als er dann endlich fertig war, dachte ich, er würde endlich seine Sachen einpacken, damit der Nächste seine Sachen auf's Förderband stellen kann. Aber nein! Da stand er da, und schaut, und schaut...

A: Vielleicht hat er auf jemanden gewartet?

B: Ich weiß nicht. Man steht doch \_\_\_\_\_ (Autogeräusch)

Ich habe dann zu ihm gesagt, \_\_\_\_\_ (Autogeräusch).

Er hat mich ganz erstaunt angesehen und da merkte ich, daß er gar keine Taschen dabei hatte. Also, man geht doch \_\_\_\_\_ (Autogeräusch).

Endlich hat er dann seine Sachen eingepackt.

A: Ja, manche Typen können ganz schön nerven.

- a) Welche Probleme sind an der Kasse im Supermarkt aufgetreten? Warum?
- b) Manche Gesprächsteile kann man wegen des Autolärms nicht verstehen. Ergänzen Sie!
- c) Achten Sie auf die Argumentationsstrategie von Frau B. Welche sprachlichen Mittel verwendet sie, um ihre Meinung als allgemeingültig hinzustellen?
- d) Versuchen Sie, die fehlenden Gesprächsteile anders auszudrücken. Sie können dazu folgende Generalisierungsmittel zu Hilfe nehmen:

kein normaler Mensch — normalerweise — ein ordentlicher Mensch — jeder weiß — niemand — wer heutzutage umweltbewußt ist — Wer . . . , der möchte einfach (auffallen/ bedient werden. . . ) —

e) Wie ist die Reaktion von B zu erklären?

7. Ist Ihnen das auch schon passiert? Sie stellen nach Ihrem Einkauf im Supermarkt fest, daß Sie ein ganz anderes und viel teureres Produkt gekauft haben als Sie eigentlich wollten.

a) Welche Erklärungen gibt es dafür?

b) Hören Sie folgenden Dialog:

A: Hans, was hast du denn da mitgebracht! Das ist ja gar kein Lambrusco, und außerdem fünf Mark teurer!

B: O je, da habe ich nicht aufgepaßt.

A: Du weißt doch, wo der Lambrusco immer steht.

B: Ja, genau an der Stelle stand auch diese Flasche!

A. Aber du hättest doch merken müssen, daß das ein ganz anderer Wein ist!.

B: Wie soll ich das merken? Die Flaschen schauen doch alle gleich aus!<sup>135</sup>

### Wie kam es zu diesem Fehlkauf?

c) Wo findet man im deutschen Supermarkt Süßigkeiten und Tabakwaren? Warum? Lesen Sie dazu folgenden Text (aus "Themen 3", S.58):

*Nach durchschnittlich 20 Minuten landet der Kunde mit vollgepacktem Wagen in der Kassenzone, dem größten Streßfaktor im Supermarkt: Warten und Kinderterror. Viele Märkte hoffen hier auf die kleinen Kunden und stellen Regale mit Kaugummi, Schokolade und manchmal sogar mit Spielzeug in den Weg. Die geschafften Mütter — und noch mehr die Väter — in der Warteschlange geben schnell nach und — schwupps landen ein paar*

<sup>135</sup>Vgl. dazu Punkt 2.2.2 von Teil A, wo es um prototypische Vorstellungen von Produkt-Designs geht!

*süße Beruhigungsmittel im Einkaufswagen.*

8. Spielen Sie die Szene von Aufgabe 6 im Supermarkt! Beginnen Sie sowohl für den Amerikaner als auch für die deutsche Frau die Handlung zu Hause!

## 2.6.4 Stereotypisierungen von Körpersprache

### 2.6.4.1 Hinweise zur Körpersprache in den Lehrwerken

Körpersprachliche Signale — sie werden von Gumperz zu den "Kontextualisierungskonventionen" gezählt — sind selbst keine Stereotypen, doch laufen auch sie Gefahr, in der Begegnung mit anderen Konventionen stereotypisiert zu werden. Es handelt sich dann um Schlußfolgerungen der Art "Wenn einer sich mit der Hand an die Stirn tippt, will er sagen, daß ich verrückt bin", "Wer mir zu nahe auf den Leib rückt, möchte offensichtlich Streit" oder "Lächeln bedeutet, jemandem wohlgesonnen zu sein". Stereotypisiert, d.h. in diesem Fall für den fremden Kontext allgemeingültig gesetzt, wird hier also die Bedeutung von gestischen, proxemischen und mimischen Verhaltensweisen. Dabei wird ein Interpretationsmuster, z.B. "möchte Streit" selektiert und in Folge eigener Erfahrungen generalisiert. Das Spektrum alternativer Erklärungen wird dabei merklich reduziert.

In den Lehrwerken überwiegt deutlich der Anteil an Informationen bezüglich typisch deutscher Gesten<sup>136</sup>, hier wiederum der Begrüßungsgestik. Meist handelt es sich hier um Informationen mittels Text und Bild, welche Begrüßungsformen in Deutschland üblich sind<sup>137</sup>.

In "Stufen 1" und "Stufen 2" werden weitere Gesten an den Schluß jedes Kapitels gestellt, wobei die Leitfrage (*Wie zeigt man das bei Ihnen?*) an die Gewohnheiten der Sprachlerner anknüpft. Die Information bezüglich

<sup>136</sup>In "Stufen" wird zwar durchgehend von "Mimik und Gestik" gesprochen, tatsächlich beziehen sich die Beispiele ausschließlich auf die Gestik. In "Typisch deutsch?" (S.24) bleibt die Informationsermittlung dem Lerner überlassen, was im Ausland kaum machbar sein dürfte. Ich verzichte daher an dieser Stelle auf eine weitere Darlegung. Dasselbe gilt für "Die Suche 1" (S.133), wo sich die Darstellung nur auf zwei Gesten beschränkt.

<sup>137</sup>Vgl. "Deutsch aktiv neu 1A" (S.8/9). "Die Suche 1" (S.94). "Sprachbrücke 1" (S.86/87; AH 1, S.92), hier mit der Erweiterung auf international anzutreffende Begrüßungsgesten, und "Stufen 3" (S.122), wo zusätzlich der jeweilige Adressat berücksichtigt wird.

deutscher Ausdrucksmuster in Form von Zeichnungen beschränkt sich dabei jeweils auf wenige Beispiele, deren Bedeutung allerdings nicht immer klar wird<sup>138</sup>.

„Sprachbrücke 2“ (S.36) veranschaulicht einige deutsche Gesten durch Photos und läßt die entsprechenden Bedeutungen zuordnen<sup>139</sup>, wobei eine Selbstkontrolle an die Hand gegeben wird. Eine weitere Überlegung ist, ob diese Gesten auch im Herkunftsland der Lernenden gebräuchlich sind und welche Bedeutung sie dort haben. Eine praktische Anwendung findet die Analyse im Projekt „Gesten für Gäste“:

*Machen Sie bitte eine Liste mit Gesten für Deutsche, die in Ihr Land kommen. Zeichnen oder fotografieren Sie die wichtigsten Gesten, und geben Sie die Bedeutung an.*

Im Arbeitsheft 1 (S.35) schließen sich weitere Aufgaben an:

1. *Welche dieser Gesten gelten (in Deutschland/in Ihrem Land) als unhöflich?*
2. *Welche machen in Deutschland wahrscheinlich/Ihrer Meinung nach nur Männer/ Männer und Frauen/ nur Frauen?*
3. *Gibt es bei Ihnen auch typische Männer- und typische Frauengesten? Welche?*

Als Beispiel für die letzte Überlegung dienen wiederum Photos, die typische Frauengesten zeigen.

Besonderheiten in der Proxematik bzw. Körperberührung, im Blickkontakt oder der Lautstärke des Sprechens — auch geschlechtsspezifisch — richten sich in „Stufen 3“ (S.120) an die Lernenden im Inland und sind von diesen selbst zu ermitteln. Ein konkretes Beispiel, welches auch die Stereotypanfälligkeit bezüglich Körpersprache berücksichtigt, findet sich jedoch nur in „Sprachbrücke 2“ (S.32)<sup>140</sup>:

<sup>138</sup>Vor allem in Stufen 1 (S.131) und Stufen 2 (S.34/97/124/152). Vgl. dagegen z.B. „Stufen 2“ (S.67/176), wo die Bedeutung der Geste der bildlichen Darstellung zu entnehmen ist.

<sup>139</sup>Ähnlich auch „Die Suche 2“ (S.27).

<sup>140</sup>Indirekt aber auch in „Die Suche 2“ (S.61) am Beispiel „Wahl des Sitzplatzes in einem Wartezimmer“.

(...) *Das alles ist offenbar für Dich ein Hinweis darauf, daß man hier in Deutschland seinen individuellen Lebensbereich ganz für haben will. (...) dazu fällt mir ein Erlebnis ein, bei dem ich es neulich an mir selbst gemerkt habe: ein Ausländer ist mir ganz nahe gekommen, als wir einfach miteinander geredet haben. Zu nahe, wie ich fand. Das war mir unangenehm. Für mich ist Distanz doch wohl wichtiger, als ich dachte. (...)*

Solche und ähnliche Situationen könnten in Aufgabenstellungen münden. die Stereotypisierungen körpersprachlicher Bedeutung zum Ausgangspunkt sprachlicher Arbeit nehmen. Dabei müssen solche Stereotypisierungen nicht zwangsläufig im interkulturellen Bereich angesiedelt sein.

#### 2.6.4.2 Didaktisierungsvorschlag zum Lernbereich "Körpersprache"

Müller (1994) macht anhand einer Erzählung eines französischen Austauschschülers deutlich, wie die Interpretation einer konventionellen Handlungsweise wie das Grüßen zu Störungen in der Begegnung zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft führen kann<sup>141</sup>:

*Das müssen sie sein: Michael, mein Austauschschüler, und seine Eltern. Sie lachen und winken, sehr sympathisch. Ich bemerke jedoch gleich eine gewisse Distanz bei der Begrüßung, die Hände sind beim Händegeben sehr "lang". (...)*<sup>142</sup>

Ebenso wie das Beispiel aus "Sprachbrücke 2" (S.36, s.o.) könnten solche Szenen im Unterricht als einführende Beispiele verwendet werden und zu folgenden Überlegungen anregen:

- a) Wie interpretiert der französische Gast die deutsche Begrüßungsge-  
ste?
- b) Wie kommt er zu diesem Schluß?

In weiteren Aufgaben könnte der Generalisierungscharakter solcher Stereotypisierungen unterstrichen werden:

<sup>141</sup>Vgl. dazu "Sichtwechsel neu" (S.117): "Zu einer richtigen Begrüßung gehört ein Handschlag ... Oder?"

<sup>142</sup>Müller (1994), S.35. Das Einhalten der Körperdistanz bei der Begrüßung wird in seinen technischen Details in "Die Suche 2" (S.62) beschrieben.

1. Stimmen Sie folgenden Argumentationsweisen zu? Wenn nein, warum nicht?

1.  Leute, die immer lächeln, sind unehrlich.
2.  Wenn mir einer nicht in die Augen schaut, hat er etwas zu verbergen.
3.  Nur sehr vertraute Leute umarmen sich normalerweise.
4.  Ein Land, in dem man sich permanent küßt, scheint nicht die primitivsten Hygienevoraussetzungen zu kennen.
5.  Jemand, der einem ständig zu nahe kommt, muß doch überall unangenehm auffallen.
6.  Eine Frau, die mit gespreizten Beinen dasitzt, besitzt offensichtlich keinen Anstand.
7.  Wenn man einem deutlich machen will, daß er kommen soll, verwendet man dieses Zeichen<sup>143</sup>:



8.  Wenn man zählt, macht man das normalerweise so:



2. Ist Ihnen eine der folgenden Situationen auch schon passiert?  
Beantworten Sie die Fragen nach folgendem Muster:

Beispiel: "Warum schaust Du denn so verlegen?"

"Ich schaue doch gar nicht verlegen! Muß man denn immer verlegen sein, wenn man so schaut?"

a) "Du sagst ja gar nichts. Warum bist du denn so ernst?"

<sup>143</sup>Die Abbildungen sind entnommen "Stufen 1", S.21 und 63.

- b) "Du lachst ja so vergnügt. Hast wohl eine gute Note bekommen!"  
→ \_\_\_\_\_
- c) "Warum runzelst du die Stirn? Bist du mir böse?"  
→ \_\_\_\_\_
- d) "Was habe ich dir denn getan, daß du so traurig schaust?"  
→ \_\_\_\_\_
- e) "Du mußt dich nicht hinter der Zeitung verstecken, nur weil du beleidigt bist."  
→ \_\_\_\_\_

3. Aufgabe 2 könnte umgekehrt werden, d.h. die Reaktion des Angesprochenen ist vorgegeben und die entsprechende Behauptung vom Lerner zu formulieren.
4. Schreiben Sie aus folgenden Stichwörtern eine kurze Erzählung.<sup>144</sup> Überlegen Sie sich einen passenden Schluß!

Es ist Winter — L: trifft M und S — Gemeinsame Unternehmungen: Vorschläge — L: Eis essen gehen — M: zeigt Vogel — L: freut sich/versteht Bedeutung falsch — ?

## 2.7 Syntaktische Stereotypen unter besonderer Beachtung der Kategorie G

Syntaktische Stereotypie liegt dann vor, wenn ein syntaktisches Schema als prototypisches Muster häufig nachgeahmt, also generalisiert wird, wobei andere syntaktische Muster ebenfalls möglich wären. Bei Sprichwörtern mit gleichem syntaktischen Muster können zwei Stereotypisierungsprozesse angenommen werden:

1. Es erscheint plausibel, daß sich der gleiche Bau vieler Sprichwörter auf Stereotypisierungen zurückführen lassen, d.h. es gab zuerst ein Sprichwort, dessen syntaktisches Muster als Prototyp für die syntaktische Gestaltung weiterer Sprichwörter herangezogen wurde.

<sup>144</sup>Diese Aufgabe ist nur möglich, wenn den Lernern die Bedeutung des Vogelzeigens bekannt ist.

2. Auch heute noch fordert der syntaktische Bau bestimmter Sprichwörter zur Nachahmung heraus. Es entstehen Stereotypen zweiter Ordnung, die nicht nur die syntaktischen Struktur, sondern auch lexikalische Teile des Originals beibehalten (Kategorie G).

Der Übersichtlichkeit wegen werden im folgenden beide Sachverhalte zusammengefaßt<sup>145</sup>. Der Unterrichtsvorschlag unter 2.7.2 bezieht sich ebenfalls auf beide syntaktischen Stereotypvarianten von Sprichwörtern.

### 2.7.1 Syntaktische Stereotypen in den Lehrwerken

Abgewandelte Phrasen der Kategorie G, die durch syntaktische Stereotypisierungen zustandekommen, finden sich zwar in vielen Lehrwerken, doch werden sie hier eher nebenbei genannt. In "Sichtwechsel" (S.175) sind die syntaktischen Stereotypen gleichzeitig auch inhaltlich stereotyp und werden daher auch im Zusammenhang mit inhaltlichen Stereotypen, allerdings ohne weitere Aufgabenstellung, aufgeführt:

*Fazit einer Europareise*

*In Spanien waren die Leute stolz wie die Spanier.*

*Die Franzosen sind so leichtlebig wie die Franzosen.*

*Die Engländer sind steif wie Engländer.*

*Die Polen trinken wie Polen.*

*Die Deutschen sind wirklich so diszipliniert wie die Preußen. (...)*

*Die Russen sind so schwermütig wie die Russen.*

Auch das Arbeitsbuch von "Deutsch aktiv neu 1B" arbeitet mit syntaktischen Stereotypen. Grundlage ist ein Text von Volker Erhard:

*Links ist linker als rechts*

*Oben ist höher als unten*

*Vorn ist weiter vorn als hinten (...)*

*Rechts ist etwas weniger links als links*

*Unten ist nicht so hoch wie oben*

*Hinten ist fast so weit vorn wie vorn (...)*

Ziel dieser Übung sind die Steigerungs- bzw. Vergleichsformen mit *als* und *wie*. Im Anschluß an diesen Text sollen die Lerner mit anderen Ad-

<sup>145</sup>Syntaktische Stereotypen der ersten Art wurden im Code nicht berücksichtigt, da sonst keine eindeutige kategorielle Einordnung möglich gewesen wäre.

jektiven einen ähnlichen Text erstellen.

“Wortwörtlich” (S.135) greift die syntaktische Stereotypie vieler Sprichwörter auf und läßt Sprichwortteile von syntaktisch gleich gebauten Sprichwörtern einander zuordnen:

<i>Wer andern eine Grube gräbt,</i>	<i>muß fühlen.</i>
<i>We(sen) Brot ich eß,</i>	<i>lernt Hans nimmermehr.</i>
<i>Was der Bauer nicht kennt,</i>	<i>muß man in den Beinen haben.</i>
<i>Wer nicht hören will,</i>	<i>fällt selbst hinein.</i>
<i>Was man nicht im Kopf hat,</i>	<i>ißt er nicht.</i>
<i>Wem nicht zu raten ist,</i>	<i>des(sen) Lied ich sing.</i>
<i>Was Hänschen nicht lernt,</i>	<i>ist gegen uns.</i>
<i>Wer nicht für uns ist,</i>	<i>dem ist nicht zu helfen.</i>

Syntaktisch gleichbleibende Abwandlungen von Phrasen tauchen in “Mittelstufe Deutsch neu” (S.120) und “Sprachbrücke 1” auf, werden aber methodisch nicht genutzt. Dazu die Beispiele aus der “Sprachbrücke” (AB 1/2, S.17 und AB 2/1, S.65):

*Arbeit am Morgen macht Kummer und Sorgen.*  
*Es gibt viel zu tun! Nichts wie weg!*  
*Es gibt viel zu tun! Fangt Ihr schon mal an!*  
*Es gibt viel zu tun, warten wir es ab.*  
*Lieber krank feiern als gesund arbeiten.*

Der Einsatz syntaktischer Stereotypen ist im Grunde nur dann sinnvoll, wenn das dazugehörige Original bekannt ist. Da dieses in den Lehrwerken nicht genannt ist, kann auch der Abwandlungscharakter der Phrasen nicht erkannt werden.

### 2.7.2 “Syntaktische Stereotypie bei Sprichwörtern” — ein Unterrichtsvorschlag

Syntaktische Stereotypen sind vielleicht landeskundlich nicht von besonders großem Interesse, doch lassen sie sich vorteilhaft zur kreativen Spracharbeit einsetzen. Da diese Möglichkeiten bisher offensichtlich nicht erkannt wurden, hierzu einige Vorschläge:

1. Die syntaktische Stereotypie bei Sprichwörtern ist ein günstiger Ausgangspunkt für kreative Arbeitsformen. Dabei sollte zur Erkenntnis des Phänomens "syntaktische Stereotypie" induktiv geführt werden:

Ordnen Sie die Sprichwortteile. Was fällt Ihnen auf?

so liegt man	wie man sich bettet	so ich dir	so zerronnen
so der Sohn	so schallt es heraus	wie du mir	wie der Vater
	wie man in den Wald hineinruft		wie gewonnen

2. Welche Teile gehören zusammen? Ordnen Sie die Sprichwörter nach ihrem syntaktischen Prinzip!

Wer sein Auto liebt	lernt Hans nimmermehr	Wer wagt	der schiebt
Wie du mir	macht mich nicht heiß	so ich dir	so zerronnen
Was ich nicht weiß	Was Hänschen nicht lernt	gewinnt	wie gewonnen

3. Sprichwörter werden oft durch sogenannte "Antisprichwörter" in Frage gestellt. Vergleichen Sie dazu die beiden Sprichwörter:

Spruchwort: Besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach.

Antispruchwort: Besser die Taube auf dem Dach als den Spatz in der Hand.

- a) Was hat sich von a) zu b) geändert? Was ist gleichgeblieben?  
 b) Vergleichen Sie den Inhalt der beiden Sprichwörter. Welchem stimmen Sie mehr zu? Warum?
4. Nun sind Sie an der Reihe!

- a) Versuchen Sie, aus den folgenden Teilen Antisprichwörter zu "zaubern". Verwenden Sie dazu das Schema "Lieber/Besser ... als". Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse!

	arm dran	ein Leben lang tot
Wirt was schenken	tot	
	krank feiern	Chef Recht geben
krummen Rücken	zwei Autos	
	dicken Bauch	gesund arbeiten
fünf Minuten feige	Arm ab	
	gar keines	Magen verrenken
nie Karriere machen	rot	

- b) Können Sie fortsetzen?  
 Besser drei Minuten zu früh \_\_\_\_\_  
 Besser nichts gelernt \_\_\_\_\_  
 Besser Deutsch studiert \_\_\_\_\_  
 Lieber ein fettes Sparkonto \_\_\_\_\_
5. Stellen Sie nach dem Muster von Aufgabe 3 Ihre Sprichwörter aus Aufgabe 4 um. Was halten Sie von Ihren Ergebnissen?

Auch die stereotype Reihung in "Sichtwechsel" ("Fazit einer Europareise", s.o.) könnte sinnvoll als Sprachübung verwendet werden. Naheliegender ist, die Lernenden entsprechende Sätze produzieren zu lassen, in denen sie ihre eigenen nationalen Stereotypen unterbringen und untereinander vergleichen können. Diese Aufgabe sollte dann, was die Nationalitäten betrifft, nicht vorstrukturiert sein, um den Lernern die Möglichkeit

zu geben, die in ihrem Land geläufigen nationalen Stereotypen anbringen zu können.

Abwandlungen wie in der "Sprachbrücke" (s.o.) sind ebenfalls sicher unterrichtlich vielversprechend, ich würde hier aber nur langlebige Phrasen heranziehen. Abwandlungen kurzlebiger Sprüche z.B. aus der Werbung sind landeskundlich nicht sehr relevant und daher für das Sprachlernen etwas unökonomisch. Wenn also Abwandlungen von Phrasen didaktisiert werden sollen, dann nur solche, bei denen die Originale dem aktuellen Gebrauchswortschatz angehören. Besonders ergiebig sind hier Sprichwörter, die lexikalische Substitutionen bei gleichbleibendem syntaktischem Schema erlauben oder in Wellerismen erweitert werden können:

1. Der folgende Satz ist etwas durcheinandergeraten. Gelingt es Ihnen, die richtige Reihenfolge herzustellen? (Der erste Teil des Satzes ist ein bekanntes Sprichwort!)

liebt sich neckt was das sich , die sprach fraß Katze die und Maus.

2. Welcher Aussage stimmen Sie zu? Kreuzen Sie an (Mehrfachnennungen sind möglich!):

- a)  Der Satz stammt aus einer zoologischen Informationsbroschüre.  
 b)  Der Satz ist ein Beweis dafür, daß Katzen sprechen können.  
 c)  Der zweite Satzteil relativiert den ersten.  
 d)  "Lieben" und "sich fressen" verträgt sich nicht.  
 e)  Sprichwörter sind, wie man sieht, nicht allgemeingültig.  
 f)  Offensichtlich wird hier ein Sprichwort mißbraucht.

3. Welche Sprichwörter sind gemeint?

\_\_\_\_\_, sagte der Dieb und flüchtete.  
 \_\_\_\_\_ sprach der Schulbub und klappte das Buch zu.  
 \_\_\_\_\_, sagte der Einbrecher und log ein zweites mal.  
 \_\_\_\_\_, sagte die Ölsardine in der Dose.

\_\_\_\_\_, sprach das Silber und freute sich.  
 \_\_\_\_\_, sagte die Sanftmut, bis sie die Dummere war.

Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß — Wer einmal lügt,  
 dem glaubt man nicht — Müßiggang ist aller Laster Anfang —  
 Sich regen bringt Segen — Der Klügere gibt nach — Es ist nicht  
 alles Gold, was glänzt — Haste was, biste was — Wer zuletzt  
 lacht, lacht am besten

4. Versuchen Sie selbst, solche "Sprichwörter" zu schreiben!

- a) Morgenstund hat Gold im Mund, \_\_\_\_\_
- b) Übung macht den Meister, \_\_\_\_\_
- c) Ein blindes Huhn findet auch ein Korn, \_\_\_\_\_
- d) Ende gut, alles gut, \_\_\_\_\_
- e) Aller guten Dinge sind drei, \_\_\_\_\_

Auch Anspielungen auf Sprichwörter können kreativ verwendet werden.  
 Voraussetzung für die folgende Übung ist die Kenntnis des jeweiligen Originals:

1. Kennen Sie das Original folgender "Sprichwörter"?

- a) Der Scheck heiligt die Mittel.  
 → \_\_\_\_\_
- b) Was du heute kannst besorgen, hat bis übermorgen auch noch  
 Zeit.  
 → \_\_\_\_\_

2. Versuchen Sie, die unten stehenden Wörter sinnvoll einzusetzen.  
 Kennen Sie die originalen Sprichwörter (→)?

- a) Der  geht solange zur , bis er .  
 → \_\_\_\_\_

b) Steter  höhlt die .

→ \_\_\_\_\_

c)  und  gesellt sich gern.

→ \_\_\_\_\_

d)  schützt vor  nicht.

→ \_\_\_\_\_

e) Wer andern eine  gräbt, ist selbst ein .

→ \_\_\_\_\_

f) Wer dreimal , dem glaubt man .

→ \_\_\_\_\_

g) Jung  hat  gereut.

→ \_\_\_\_\_

Schwein	reich	lügt	Mensa	bricht
Leber	Alter	Reich	Grube	
Liebe	oft	Student	gefreit	Tropfen
			doch	

## 2.8 Textsortenstereotypen der Kategorie H

Auch in Textsorten wird die Vielfalt sprachlicher Möglichkeiten bisweilen auf einige wenige sprachliche Mittel reduziert, die in ihrer generalisierten Verwendung Alternativen, die für die jeweilige Textsorte ebenfalls angemessen wären, verdrängen und dadurch oft inhaltsleer bzw. abgedroschen wirken.

Die "Gestaltung von Kochbüchern früher und heute" ist ausführlich in "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.44) ausgearbeitet. Frühere Passivformen werden dem modernen Infinitivstil und anderen Eigenheiten gegenübergestellt und sprachpraktisch genutzt:

*Die Rezeptbücher von heute sind knapper geschrieben. Ihr moderner Infinitivstil klingt aber nicht besonders schön. Bitte formen Sie die folgenden Rezepttexte um, stellen Sie die klassische Passivform her, und fügen Sie jeweils den Artikel hinzu.*

Den heutigen Infinitiv in Kochbüchern kann man sicher zu stereotypischen Erscheinungen rechnen, denn alternative Formulierungen mit Hilfe des Passivs oder Imperativs sind durchaus denkbar und klingen auch schöner, wie im Lehrwerk richtig bemerkt. Die Art der Norm ist eher informell zu nennen, wobei ein Verstoß gegen die übliche Regel keine ernsthaften Konsequenzen nach sich ziehen würde. Die angegebenen Übungen ließen sich natürlich auch umkehren: alte Rezepte werden in moderne umformuliert.

Weitaus mehr Möglichkeiten unterrichtlicher Umsetzung bieten aber Stereotypen in der Werbung und in der Amtssprache. Auch in den Lehrwerken finden sich dazu einige Anregungen.

### 2.8.1 Stereotypen in der Werbung

“Konzepte Deutsch 1” (AB S.62) weist auf den stereotypen Gebrauch von Adjektiven in Schlager- und Werbetexten hin. Am Beispiel von Reiseprospekten werden typische Adjektive wie *herrlich, international, sonnig, wunderschön, einzigartig, weltberühmt, sauber, freundlich*... präsentiert, mit deren Hilfe die Sprachlerner einen vorgegebenen sachlichen Text umgestalten und im Anschluß einen Werbetext für ihr Heimatland verfassen<sup>146</sup>. Stereotyp wirkt im folgenden Textbeispiel aber auch die syntaktische und inhaltliche Gestaltung. Diese könnte, was im Lehrbuch nicht vorgesehen ist, in die unterrichtliche Planung eingehen:

*Kommen Sie nach Bayern. Bayern mit seiner [?] Luft, seinen [?] Bergen, seinen [?] Seen und seiner [?] Lage am Rande der Alpen ist genau das richtige Ferienziel für Sie. Dieses beliebte Reiseland mit seinen [?] Menschen und seinem [?] Charme freut sich auf ihren Besuch. Mit seinen [?] Schlössern und Burgen, seinen [?] Städten, [?] Hotels und vielen [?] Gasthäusern ist Bayern in diesem Jahr auch für Sie das richtige Urlaubsziel.*

“Sprachkurs Deutsch neu 5” (S.183) weist auf die Wirkung pleonastischer Ausdrücke hin:

*Adjektive, die nur dekorieren sollen, sind fast immer Kennzeichen eines unechten Stils (Kitsch). Zum Beispiel sind die Adjektive in den folgen-*

<sup>146</sup>Ähnlich auch “Wege neu” (AB S.57).

*den Wendungen normalerweise überflüssig: der blaue Himmel, schöne Locken, die schroffen Felsen, eine elegante Dame, die grüne Wiese.*

Aus einem Werbetext sollen nun solche "überflüssigen" Wörter gestrichen werden:

*Dieses preiswerte, würzig duftende, intensiv wirksame Shampoo gibt speziell dem trockenen, unfesten, fliegenden Haar neue, feste Struktur und kräftigen Halt. Es schenkt ihrem wertvollen Haar auf natürliche, schonende und milde Weise sanften, seidigen Glanz und schützt es vor störenden, gewaltsam von außen eindringenden Klima-, Wetter- und Umwelteinflüssen. (...).*

Die Aufgabenstellung ließe sich auch umdrehen: aus einem sachlichen Text ist ein kitschiger Werbetext zu verfassen und eventuell von den anderen Kursteilnehmern wieder auf eine akzeptable Form zu kürzen. Parallel könnten aktuelle Werbetexte oder andere Texte auf solche Pleonasmen (z.B. *spürbar sanft, kristallklar glänzend, porentief rein, zukünftige neue Hauptstadt, Ihr persönlicher Vorteil* etc.) untersucht werden. Dabei sollte immer auch die Wirkung solcher Texterweiterungen oder -kürzungen bewußt gemacht werden.

Oder man läßt, wie "Wortwörtlich" (S.132-134) vorschlägt, aus Werbetexten "Schlüsselwörter", hier als typisches Repertoire von Nomen und Adjektiven verstanden, herausuchen und auf ihre Wirkung hin untersuchen.

Im Gegensatz zu ausführlichen Beschreibungen, die wie im obigen Beispiel eher am jeweiligen Produkt (Etikett, Beiblatt u.ä.) zu finden sind, sind Werbeslogans knapp gehalten. Die prototypische Form von Slogans ist ein- und zweigliedrig, prototypisches Vokabular ist sowohl im Bereich der Substantive, der Adjektive und Verben festzustellen. Alle Besonderheiten von Werbeslogans im Unterricht aufzugreifen dürfte zu weit führen. Daher ist die Beschränkung auf einige wenige stereotype Eigenheiten sicher sinnvoll.

Der folgende Vorschlag stützt sich auf Belege aus der Analyse von Baumgart (1992). Die Reihenfolge der Aufgaben sollte eingehalten werden. Man könnte auch mit dem freiem Schreiben eines Slogans beginnen und dann mit dem Ergebnis der folgenden Aufgabe vergleichen:

1. Betrachten Sie folgende Werbeslogans. Welche Besonderheiten fallen Ihnen auf?
  - a) Die Feste ändern sich. Henkel trocken bleibt.
  - b) Krone — leicht rauchen mit Genuß.
  - c) Aus lauter Lust am Leben.
  - d) Für wachsende Ansprüche. Sanara.
  - e) An meine Haut lasse ich nur Wasser und CD.
  - f) Anspruchsvoll, souverän.
  - g) Leben. Liebe. Lust auf Asti.
  
2. Was ist in den folgenden Slogans wohl mit dem Wörtchen *mehr* gemeint?
  - a) Für Männer, die mehr wollen (Marbert homme).
  - b) Der Opel Caravan. Mehr als ein Auto.
  - c) Mit Kabelanschluß mehr erleben. Post.
  - d) Wenn Sie mehr erwarten. (Pan Am)
  - e) Pflege und mehr. . . (Poliboy)
  - f) Mehr als Geld und Zinsen. (Volksbanken und Raiffeisenbanken).
  - g) Frische Bohnen und mehr. (Tschibo)
  
3. Man hat herausgefunden, daß die Wörter Natur/natürlich, Leben/leben, Geschmack/schmecken und Schönheit/schön besonders häufig in deutschen Werbeslogans auftauchen. Wie würden Sie dieses Ergebnis interpretieren?
  
4. In einem Slogan kam einmal das Wort "korngesund" vor. Für welches Produkt wurde hier geworben?

Ein kleines Spiel: Versuchen Sie, mit Hilfe der folgenden (oder eigener) Bausteine selbst originelle Wörter zu basteln! Schreiben Sie das gemeinte Produkt auf einen kleinen Zettel und lassen die anderen raten! Wer die richtige Lösung findet, bekommt Ihren Zettel. Wer am Schluß die meisten Zettel hat, hat gewonnen.

PFLEGE — FRISCH — WOLLE — FEIN — ECHT — KNAB- BER — RAUCHEN — SCHMUSE — STARK — RRRÖST — KNUSPER — BÜFFEL — MICRO — FROH — VITAL — DUSCHEN — SPASS — WOHLFÜHL — SOMMER — VER- DAUUNG — FUTTER — SOFT — LEICHT — WEICH.
--

5. Bei den folgenden Werbeslogans war ein Anfänger am Werk. Sie machen es besser! (Denken Sie auch an Aufgabe 1!)

- Sprite ist klar und spritzig. Kaufen Sie Sprite!
- Sie müssen Aurora kaufen. Es ist nämlich von Natur aus gut und gar nicht teuer.
- Kleine Hunde mit großen Ansprüchen würden, wenn sie könnten, Cesar kaufen, denn das ist wirklich das beste Hundefutter, was sie derzeit auf dem Markt finden.
- Wenn Du unterwegs bist, steck' dir eine bifi ein!
- Wer das Leben und die Liebe genießt, hat immer Lust auf Asti Cinzano.
- Die Post rät Ihnen hiermit: Rufen Sie öfter mal an!
- Wollen Sie mich kaufen? Ich bin eine Poggenpohl-Küche und halte ein Leben lang.

6. Heute dürfen Sie sich selbst als Werbetexter versuchen! Denken Sie dabei an die Besonderheiten, die Sie in Aufgabe 1 herausgefunden haben. Die folgenden Bausteine sind natürlich nur Vorschläge!

natürlich — pur — gut — mehr — alle — schön — gesund — frisch — sicher — neu — einfach — leicht — stark — super — braun — jung.
---

Natur — Leben — Geschmack — Schönheit — Pflege — Genuß — Gesundheit — Liebe — Welt — Duft — Kraft — Frische — Qualität — Sicherheit — Schutz.
---

machen — leben/erleben — schmecken — pflegen — genießen — lieben — fahren — schützen — wirken — helfen — wissen — brauchen.
---

Beispiel: Fußwohl. Gesunde Frische erleben.

Für die letzte Aufgabe sollten die Kursteilnehmer Produkte in den Unterricht mitbringen, die sie dann zusammen mit ihrem Werbeslogan und evtl. mit einer originellen Bezeichnung vorstellen (besser als nur Bilder!). Ebenso könnten, falls im Ausland möglich, an die Stelle der Slogans in Aufgabe 1 auch aktuelle Werbeslogans (z.B. TV-Spots) treten.

### 2.8.2 Stereotypen in Amtstexten

Das sogenannte "Amtsdeutsch" wird in "Typisch deutsch?" (S.82f) und "Sichtwechsel" (S.128f) ironisch auf Korn genommen. "Typisch deutsch?" läßt aus einem vorgegebenen amtssprachlichen Text Nominalkonstruktionen, Infinitive mit "ist ... zu" und sogenannte "Wortmonster", die hier allerdings fachsprachlichen Charakter haben, herausuchen und durch alternative Konstruktionen ersetzen. In diesem Zusammenhang könnte außerdem der stereotyp Passiv-Gebrauch zur Sprache kommen.

Beispiel:

In amtlichen Texten sind Passivsätze sehr beliebt. Oft geht es aber viel einfacher! Versuchen Sie, das Passiv in den folgenden Sätzen durch schlichteres Deutsch zu ersetzen!

a) Seitens des Bürgermeisters kann dem Projekt die Zustimmung nicht gegeben werden.

→ \_\_\_\_\_

b) Von der Stadt muß alles unternommen werden, was dem Schutz der öffentlichen Anlagen dienlich ist.

→ \_\_\_\_\_

c) Diese Auffassung kann vertreten werden.

→ \_\_\_\_\_

d) Mieterseits ist auf die Einhaltung der Mietvorschriften zu achten.

→ \_\_\_\_\_

e) Es wird gebeten, die erforderlichen Nachweise beizufügen.

→ \_\_\_\_\_

“Sichtwechsel” (S.128) informiert über einen Zeitungstext über die Anweisung der Bremer Senatskommission, den unpersönlichen Verwaltungsstil durch ein bürgernahes Deutsch zu ersetzen:

*Bremens Beamte sollen künftig “nach der erfolgten Inangriffnahme der Arbeiten” diese nicht mehr “unterschriftlich vollziehen” (...) Die Formulierung “ausweislich der Akte” wurde als mißlich empfunden. Künftig solle es heißen: “Aus der Akte ergibt sich ...”.*

In beiden Lehrwerken findet sich anschließend ein in Amtsdeutsch gefaßter Märchenausschnitt, der in “normales” Deutsch umzuformulieren ist, so z.B. in “Sichtwechsel” (S.129)<sup>147</sup>:

*(...) Da wolfsseits Verknappung auf dem Ernährungssektor vorherrschend war, faßte er den Beschluß, bei der Großmutter der R. unter Vorlage falscher Papiere vorsprachig zu werden. Weil dieselbe wegen Augenleidens krank geschrieben war, gelang dem in Freßvorbereitung befindlichen Untier die diesfallsige Täuschungsabsicht, worauf es unter Verschlingen der Bettlägrigen einen strafbaren Mundraub zur Durchführung brachte.*

## 2.9 Modestereotypen der Kategorie I

Modestereotypen sind beliebte aktuelle Ausdrücke, Namen oder Morpheme, die sowohl gruppensprachlichen als auch gesamtgesellschaftlichen Charakter haben können. Modestereotypen lassen in besonderer Weise aktuelle Stereotypisierungen nachvollziehen: ein Prototyp, z.B. ein jugendsprachlicher Ausdruck, ein bestimmter Name oder ein Wortbildungsmuster findet allgemeinen Zuspruch und wird anstelle herkömmlicher Elemente auffällig häufig verwendet. Die Generalisierung der sprachlichen Wahl führt zur Stereotypisierung der Mustervorlage, sie hat sich also bewährt und setzt sich durch.

Neben den genannten sprachlichen Auffälligkeiten gehören auch Amerikanismen und rekurrente Euphemismen zu den Modestereotypen, die zweifellos interessante Ansätze für eine sprachbezogene Landeskunde bieten.

<sup>147</sup>In “Typisch deutsch” (S.84) ist “Hänsel und Gretel” zugrundegelegt.

### 2.9.1 Amerikanismen in der deutschen Sprache

Amerikanismen sind lexikalische Stereotypen, die sich nicht nur in der Jugendsprache zunehmender Beliebtheit erfreuen. Ausführlich geht "Typisch deutsch?" (S.16-20) auf dieses Thema ein<sup>148</sup>:

1. *Der Lerner (Inland) erhält den Auftrag, Beispiele zu Amerikanismen zu sammeln, in einer Collage zu ordnen, und den jeweiligen Herkunftsbereich (z.B. Werbung/TV/Musik etc.) anzugeben. Die gesammelten Ausdrücke sind unter Oberbegriffen (z.B. "Essen/Trinken", "Coke, Hamburger...") zusammenzufassen. Für den Lerner im Ausland ist eine solche Collage vorgegeben.*
2. *Das kritisch-polemische Wörterbuch "Amideutsch" von Alfred Probst<sup>149</sup> wird bezüglich seiner Haltung gegenüber Amerikanismen untersucht. Zur Begründung von Vorbehalten gegenüber Amerikanismen werden zwei weitere Informationstexte bereitgestellt. Auf der Grundlage dieser Texte sollen die Lernenden ein Streitgespräch "unter Deutschen" zum Thema "Amideutsch" führen und einen Text auf "Amideutsch" verfassen.*

Mit der letzten Aufgabe wird der stereotype Charakter von Amerikanismen auch als sprachliche Übung genutzt. Dieser Ansatz könnte in weiteren Aufgaben fortgeführt werden, z.B.:

1. Der entworfene Text wird von den Kursteilnehmern "rückübersetzt".
2. Für die in den Arbeitsbuchtexten angeführten Amerikanismen werden, wo möglich, deutsche Wörter gesucht. Dabei zeigt sich, daß einige Wörter wie *Hamburger* nicht ersetzbar sind, mithin also auch keine Stereotypen darstellen, während dies für andere Wörter (*playtime, Night Kino, Today special, Records and Video, Grosch Hair etc.*) durchaus möglich ist.
3. Für das Heimatland entwerfen die Lernenden Werbesprüche mit Germanismen.

<sup>148</sup>Ich greife hier nur die brauchbarsten Aufgabenstellungen heraus.

<sup>149</sup>Probst, Alfred. *Amideutsch: Ein kritisch-polemisches Wörterbuch der anglo-deutschen Sprache*. Frankfurt 1988.

#### 4. Jugendsprachliche Texte werden auf Amerikanismen hin untersucht.

“Sprachkurs Deutsch neu 6” (S.101f) weist Amerikanismen auch als auffällige Veränderung im Sprachgebrauch der Ostdeutschen aus, was anhand einer Stellenanzeige karikiert, aber weiter nicht didaktisch verwendet wird:

*Gesucht wird Mitarbeiter für folgende Aufgaben: Allgemeine Supervisor-probleme bei Frage- und Antwortprozessen, Parsing und Pattern-Matching über eine normale Sprache und Multiprocessing-Verfahren. Wir bieten die Möglichkeit zur Einarbeitung in eine very high level language aus dem Bereich der Artificial Intelligence.*

### 2.9.2 Jugendsprachliche Stereotypen

Jugendsprachliche Stereotypen finden sich auf allen Sprachebenen, doch nicht alle eignen sich in gleicher Weise für die aktive Spracharbeit der Lernenden. Phonologische Besonderheiten sollten am besten über Kasette bzw. Sprachlehrer vermittelt werden, doch sollte man es bei einem Vergleich mit der standardsprachlichen Ausdrucksweise belassen, denn es ist ja nicht Ziel des Sprachunterrichts, jugendsprachliche Ausspracheweisen zu erlernen. Ausgiebiger sollte man sich jedoch dem lexikalischen Bereich widmen. Zum einen lassen sich hier vielfältige Bezüge zu jugendsprachlichen Besonderheiten in den Sprachen der Lernenden herstellen, und zum zweiten, was noch wesentlicher ist, finden viele dieser lexikalischen Besonderheiten auch Eingang in die Standardsprache.

Mit jugendsprachlichen Besonderheiten beschäftigen sich “Sprachbrücke 1”, “Sichtwechsel”, “Wortwörtlich” und “Konzepte Deutsch 1” (AB S.164).

“Sprachbrücke 1” (S.216) führt an die Thematik durch einen Vergleich mit der Sprache von Großeltern heran:

*BK: Mensch, Lara, was ist denn das hier?*

*LL: Was? Ach, das Buch da — damit hat meine Großmutter Deutsch gelernt.*

*BK: Irre, was? So spricht doch heute kein Mensch mehr! Hör dir das mal an: “Wie befindet sich Ihre werte Gemahlin?” — dabei will der Macker*

*bloß wissen, wie's der Alten von dem anderen Typ geht. Echt stark!*  
*GK: Moment mal, Beate. Euch Jugendliche verstehen wir Erwachsene ja auch kaum mehr (...).*

Das Verständnisproblem ist in "Sprachbrücke 1" (ebda.) auch der Grund, im Sprachunterricht ein "neutrales" Deutsch zu lehren. Anhand eines "Spiegel"-Beitrags mit dem Titel **Deutsch: Ächz, Würg — Eine Industrienation verlernt ihre Sprache** wird das Thema (S.218) weitergeführt. Auch hier werden jugendsprachliche Ausdrücke der Standardsprache gegenübergestellt:

*(Vater:)* *Wer oder was macht wen oder was an? Der Macker: Nominativ — die Tussi — Akkusativ. Schnell' das doch mal!*

*(Sohn): Ich blick den Scheiß nich!*

*(Mutter): Hey, das's echt too much, motz' den Kurzen nich so an, der rafft das heut' nicht mehr!*

Der Stellenwert bzw. die Wertschätzung der Jugendsprache wird auch in bezug auf die Sprache der Lerner reflektiert (S.218):

*Gibt es auch bei Ihnen eine Jugendsprache? Wenn ja: Wer findet sie wie?*

In Sprachbrücke 1 (AB 2, S.121f) schließt sich eine kurze Übung an, in der die Bedeutung von jugendsprachlichen Ausdrücken aus einem beigegebenen Ausschnitt aus dem "Wörterbuch der deutschen Umgangssprache" von H.Küpper erforscht werden soll:

*Person A fragt Person B nach folgenden Informationen:*

- a) Bedeutung des Wortes/Ausdrucks*
- b) Wann zum erstenmal gehört?*
- c) Wer benutzt(e) dieses Wort/diesen Ausdruck?*

*Beispiel: ein bemoostes Haupt → Haupt n 1. bemoostes ~ =  
 a) alter Student; Mensch in höherem Alter. / bemoost 1. Seit dem  
 18. Jh, stud. - ...*

“Sichtwechsel” (S.107) bringt zwar ein Textbeispiel jugendsprachlicher Ausdrucksweise, geht dann aber nicht mehr explizit auf jugendsprachliche Besonderheiten ein.

In “Wortwörtlich” (S.169) wird das Märchen vom *König Drosselbart* in jugendsprachlicher Fassung (hier: *Die Story von Siegfreak*) präsentiert. Dabei werden folgende jugendsprachliche Ausdrücke verwendet:

*knallharte story, Moneten, Kröten, zum Fenster rausknallen, Kies, der Olle, Schotter, verscheuern, big Fete, Kohle, Tussi, Macker, klaro, null Bock, absoluter Aufreißer, anglotzen, Hey Babe, nicht richtig ticken, an-tanzen, Braut, in 'n Wind schießen, ätzend, nichts mehr zu beißen haben, Alki, fummeln, schnallen, out finden, verklickern, der Alte, hindüsen, sich die Flossen geben, das Schärfste.*

Aufgabe ist auch hier, den jugendsprachlichen Text, allerdings ohne Hilfestellung, in neutrales Deutsch zu “übersetzen”. Auf jugendsprachliche Besonderheiten im allgemeinen, die auch im Text sichtbar werden (z.B. Suffix *-i*, fremdsprachliche Ausdrücke und andere lexikalische Besonderheiten), wird jedoch nicht explizit hingewiesen. Dasselbe gilt für “Konzepte Deutsch 1” (AB S.164), wo jugendsprachlichen Ausdrücken Entsprechungen der Standardsprache zuzuordnen sind, und “Sichtwechsel 2 neu” (S.134), wo Modestereotypen, die man allerdings nicht mehr als spezifisch jugendsprachlich betrachten kann, nur nebenbei in einem Text vorkommen:

*“Was mich am meisten reizt, ist eigentlich, daß man sieht, wie die Menschen (...) eigentlich trotz dieser ganz einfachen Dinge (...) so unheimlich zufrieden sind. Das stimmt mich irgendwie dann immer glücklich und gibt mir eigentlich unheimlich viel für meine Arbeit, weil ich dann sehe, daß eigentlich die ganzen Dinge (...) lächerlich sind.”*

Der Charakter vieler jugendsprachlicher Ausdrücke als “Joker”-Wörter findet in den Lehrwerken keine didaktische Umsetzung. Es sind Wörter wie *unheimlich, wahnsinnig, gnadenlos* etc., die vor allem eine Verstärkung ausdrücken, vielseitig einsetzbar sind und daher auch eine Bandbreite an “Rückformulierungen” erlauben. Dazu folgende Vorschläge:

1. "Übersetzen" Sie die folgenden Ausdrücke in standardsprachliches Deutsch! Ein kleiner Tip: Die Jugendlichen drücken hier immer etwas Positives aus!

a) "Der Film war voll gut."  
\_\_\_\_\_

b) "Das Mädchen ist unheimlich dufte!"  
\_\_\_\_\_

c) "Dieses Wetter ist ja der reinste Wahnsinn!"  
\_\_\_\_\_

d) "Hab heut' 'ne '1 in der Schulaufgabe." "Ist ja irre."  
\_\_\_\_\_

2. Versuchen Sie mit Hilfe der Ausdrücke ein Gespräch unter Jugendlichen zu schreiben!

cool — echt stark — megacool — wahnsinnig aufregend — schräg — echt super — megaout — voll/gnadenlos gut — total verrückt — irre sound — wahnsinniges feeling — absolute power.

A: Warst du schon in der neuen Disko?

B: Du meinst im "Dasda"? Ja, \_\_\_\_\_

A: Die haben wirklich \_\_\_\_\_. Der ist doch \_\_\_\_\_

B: Ja, das gibt einem so'n \_\_\_\_\_. Man merkt daß da \_\_\_\_\_ dahintersteckt.

A: Und dann war da gestern noch \_\_\_\_\_ Tussi.

B: Echt? Ist ja \_\_\_\_\_! Das finde ich wirklich \_\_\_\_\_ für dich!

A: Ja, ich find sie \_\_\_\_\_

3. Tauschen Sie nun den Text mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin. Schreiben Sie den Text in standardsprachliches Deutsch um. Vergleichen Sie Ihre Lösungen!

### 2.9.3 Rekurrente Euphemismen

Häufig werden in der Wortbildung gezielt Lexeme gewählt, die dem bezeichneten Gegenstand einen mehr positiven oder mehr negativen Anstrich verleihen<sup>150</sup>. Ebenso wie viele Pflanzen mit dem Etikett "giftig" versehen werden, sollen andersherum durch Euphemismen als unangenehm empfundene Tatsachen verschleiert oder beschönigt werden. Euphemismen sind an sich keine Stereotypen, aber sie können zu Stereotypen werden, wenn sie sich gegenüber herkömmlichen, gleichfalls möglichen Begriffen durchsetzen.

"Sichtwechsel" (S.146f) widmet sich solchen "positiven Wörtern" anhand einer Satire zum Thema "Kernkraft":

*Das Wort Entsorgungspark hat sich noch immer nicht durchgesetzt für die in Gorleben geplante Anlage und Lagerstätte. "Park" läßt an Wiesen und Bäume denken, "Entsorgung" das Gefühl aufkommen, man könne sich aller Sorgen entledigen. Entsorgungspark Gorleben, das wäre werbewirksam. Allerdings sind auch Wiederaufbereitung oder Anreicherung positive Wörter, die die volkstümlichen Ausdrücke "Giftfabrik" und "Todeslager" verdrängen werden. Auch Endlagerung hat einen guten Klang, weil hier hörbar endgültig eine Lagerstätte bereitet wird, ohne daß allzu spürbar wird, wie lange dieses Lager bewacht werden muß (etwa 200 000 Jahre) (...).*

Aufgabe ist nun, a) "positive" und "negative" Bezeichnungen aus dem Text zu suchen, und b) über die technischen Vorgänge, die mit diesen Bezeichnungen verbunden sind, zu reflektieren. Das Arbeitsbuch (S.101f) führt das Phänomen "Euphemismus" in weiteren anspruchsvollen Übungen fort:

1. Was soll hier nicht direkt gesagt werden? Warum nicht? Mögliche Gründe:

*A Verdunkelung: der Hörer/Leser soll in Unkenntnis gelassen werden.*

*B Geschäftsinteresse: das positive Wort suggeriert etwas Besonderes.*

<sup>150</sup>Vgl. dazu z.B. "Eindrücke — Einblicke" (AB S.114). Hier wird den Suffixen *-los* und *-frei* tendenziell eine negative bzw. positive Bedeutung zugesprochen.

*C Verschleierung bei Tabuthemen.*

*D Ein neuer Begriff wird nötig, weil der alte zu negativ besetzt ist.*

*E Heuchelei*

Positiv formuliert:

*Geld anlegen*

*Präventiv - Schlag*

*Friseurstudio*

*Sozialpartner*

*sozialschwach*

*Vitalschwäche*

...

gemeint ist:

*Geld ausgeben (B)*

*Aggressionskrieg (A, E)*

2. *Entschlüsselt den folgenden positiven Text:*

*Der vollschlanke Senior war jetzt in die goldenen Jahre des Spätherb-  
stes eingetreten. Nach 45 verdienstvollen Jahren bei der Firma Schaff-  
K.G. hatte er seinen verdienten Ruhestand erreicht und erfreute sich  
in seinem Seniorenzentrum eines geordneten Lebens. Vom Fenster  
seines Drei-Personen-Etablissements aus sah er, nach Besuch der  
Glaskosmetiker, seine alte Firma, und Tränen der Erinnerung lie-  
fen ihm aus den Augen, wenn der Wind ihm die wohlbekannten Düfte  
seiner ehemaligen Wirkungsstätte um die Nase blies.*

3. *Versucht den folgenden Text positiv zu verschlüsseln:*

*Im Parteivorstand gab es mal wieder viel Streit: Es ging um die Auf-  
stellung der Kandidatenlisten und jeder wollte einen vorderen Platz  
haben, da ein Sitz im Parlament bekanntlich viel Geld und andere  
Vorteile mit sich bringt. Alte Rivalitäten brachen wieder auf, und sie  
warfen sich Bestechungen, Korruption u.ä. vor. Nur durch Manipu-  
lation und schmutzige Tricks konnte der altersschwache Vorsitzende  
der DDP (Deutsche Demokratische Partei) schließlich, als die mei-  
sten schon müde und betrunken waren, seine eigenen Freunde auf  
die vorderen Plätze boxen.*

Parallel zu Aufgabe 1 könnten natürlich auch "negative" Wörter vorge-  
geben und entsprechende "positive" dazu gesucht werden:

Findet für die folgenden Wörter positive Umschreibungen:

Putzfrau, Abgase, Säufer, Müllmann, Abgase, Arbeitslosigkeit, Fettlosigkeit, Prostituierte, gelähmt.

Je nach Lernstand können dazu Hilfen an die Hand gegeben werden:

Gebäude — Pause — gehen — reinigen — Schwalbe — voll —  
 Emissionen — Bordstein — Erwerbs — behindert — schlank —  
 Schadstoff — abhängig — Abfall — Entsorger — Alkohol.

Mit euphemistischen Stereotypen in der ehemaligen DDR bzw. späteren Rückbenennungen dieser Stereotypen (z.B. statt "antifaschistischer Schutzwall" in "Berliner Mauer") setzt sich "Sprachkurs Deutsch 6" (S.100f) auseinander, allerdings auch hier nur informativ, also nicht auf eine sprachliche Aktivität des Sprachlerner zielend:

*Die sogenannten hochwertigen Konsumgüter waren ihr eigenes Gegenteil, nämlich schlechte, teure Konsumgüter. War der Plan nicht zu schaffen, empfahl sich eine Planpräzisierung, die in jedem Fall eine Verringerung des Plansolls bedeutete. Nichterfüllung des Plans kam sprachlich allenfalls als Planuntererfüllung vor. Mangel? Nein, Überplanbestände. Und jede Sauferei auf Betriebskosten ein Arbeitsessen.*

#### 2.9.4 Stereotype Namen, Stereotypen von Namen

Was ist der Unterschied zwischen "stereotypen Namen" und "Stereotypen von Namen"? Namen haben im Grunde nichts (mehr) mit dem Namensträger zu tun. Wer "Müller" heißt, muß kein Müller sein, und wer den Namen "Klug" trägt, muß nicht unbedingt klug sein. Dennoch werden Namensträger gerne mit den Eigenschaften, die ihr Name ausdrückt, assoziiert, so daß es komisch wirkt, wenn z.B. Herr Groß besonders klein ist<sup>151</sup>. Diese Stereotypisierung von Namen der Art "Wer x heißt, muß x sein" hat im Grunde nichts mit Modestereotypen, hier also stereotyp gebrauchten Vornamen zu tun. Nicht nur der Übersichtlichkeit wegen sollen aber diese beiden Sachverhalte hier trotzdem zusammengefaßt werden, sondern auch, weil zumindest bezüglich häufiger Nachnamen (z.B. der

<sup>151</sup>Die Sprachbrücke (AB 2/2, S.86) trägt der Unterscheidung von Beruf und Namen durch Unterscheidung von *Sie ist eine geborene Bäcker* vs. *Sie ist eine geborene Lehrerin* Rechnung.

Name "Müller" für einen Müller) ein Zusammenhang zwischen sozialer Stereotypisierung und Namenshäufigkeit besteht.

Betrachten wir zunächst die Häufigkeit von Vornamen. Mehrere Lehrwerke nennen die häufigsten Mädchen- und Jungennamen der letzten Jahren<sup>152</sup>, wobei jedoch die Frage, wie es zur zeitweiligen Bevorzugung bestimmter Vornamen kommt, außer acht bleibt.

Didaktisch sind Modenamen auch nicht besonders ergiebig, doch könnte an einigen Überlegungen der stereotype Charakter von Modenamen bewußt gemacht werden:

1. Anhand eines Ausschnitts aus dem Drehbuch "Kevin allein zu Hause" oder einer Fernsehzeitschrift werden die Lernenden mit dem Namen "Kevin" vertraut gemacht.

Ebenso könnte man aber auch von einem kurzen Dialog ausgehen, z.B.

*A: Was machst du denn für ein Gesicht? Ist irgend etwas passiert?*

*B: Nein, aber mir ist so langweilig.*

*A: Dann mußt du dich eben beschäftigen.*

*B: Was hast du heute abend vor?*

*A: Bis jetzt noch nichts.*

*B: Hast du nicht Lust, mit mir ins Kino zu gehen? Da läuft immer noch der "Kevin".*

*A: Der ist ja wirklich ein Renner. Er läuft schon die siebte Woche oder?*

*B: Ja, und er ist immer ausverkauft.*

*A: O.k., wann möchtest du denn gehen? (...)*

2. Anhand einer Sachinformation (wie in den Lehrwerken vorgeschlagen) erfahren die Lerner, daß "Kevin" in Deutschland ein Modename ist.

3. Dies könnte in folgenden Überlegungen fortgeführt werden:

a) Gibt es in Ihrem Land auch Modenamen? Haben diese Namen Vorbilder (z.B. Stars, Politiker)?

<sup>152</sup>"Mittelstufe Deutsch neu" (S.46), "Die Suche 1" (S.39), "Stufen international" (S.15) und, im Vergleich zwischen Bundesrepublik und ehemaliger DDR, "Sprachbrücke 1" (S.20).

- b) Welche Erwartungen könnten hinter solchen Namensgebungen stecken?
- c) Schreiben Sie einen kurzen Dialog zwischen Eltern, die einen Namen für ihren Sohn suchen. Ein Elternteil möchte das Kind *Kevin* nennen, der andere ist dagegen.
- d) Spielen Sie die Szene aus c)!

Auf die Tatsache, daß Vornamen bestimmte stereotype Assoziationen hervorrufen können, macht "Sichtwechsel" (S.172) aufmerksam und regt dazu an, solche Stereotypen auch zu weiteren Vornamen zu sammeln:

*Eine Frau und ein Mann erwarten ein Kind und suchen nach einem Namen. Sie können sich jedoch nicht einigen, denn jedesmal, wenn einer einen Vorschlag macht, hat der andere Einwände (...):*

— "Werner? Nein, unter Werner stelle ich mir so einen Langen, Dürren vor; der furchtbar ordentlich und furchtbar trocken ist. Wie gefällt Dir denn Johann?"

— "Was? Bei Johann denkt doch jeder gleich an einen Diener!"

Auch häufige Nachnamen in Deutschland sind in manchen Lehrwerken erwähnt. In "Die Suche 2" wird der stereotype Name *Schmidt* sogar zum Leitfaden für den das Lehrwerk durchziehenden Lernroman. Erzählt wird die Geschichte der Brasilianerin Elena, die in Deutschland ihren Vater sucht. Sie weiß nur, daß er Helmut Schmidt heißt, ca. 50 Jahre alt ist und die Schuhgröße 41 besitzt: Angesichts der Häufigkeit des Namens keine leichte Aufgabe.

"Die Suche 1" (S.41) begründet die Häufigkeit einiger Familiennamen (Fischer, Schneider, Müller, Schmied, Maurer, Schuster) mit den Berufen, denen die Leute einst nachgingen<sup>153</sup>.

Diese Überlegungen könnte man in weiteren Aufgaben fortführen. Dazu folgende Beispiele:

1. Viele Namen drücken bestimmte Eigenschaften aus (*Lang, Klug, Winzig*), so daß es komisch wirkt, wenn die jeweilige Person das Gegenteil

<sup>153</sup>In "Mittelstufe Deutsch neu" (S.46) und "Stufen international" (S.15) werden häufige Familiennamen dagegen nur erwähnt.

ihres Namens verkörpert. Kurt Franz<sup>154</sup> legt dieses Phänomen seinem Gedicht *Verrückte Namenwelt* zugrunde:

Herr Groß ist sehr klein,  
Herr Klein ist sehr groß.  
Was ist mit den Namen los?

Herr Gefräßig ißt wenig,  
Herr Schlank haut sich voll,  
Ist das nicht toll!

Frau Dünn ist sehr dick,  
Frau Dick ist sehr dünn.  
Wo führt das hin?

Herr Pfeil geht sehr langsam,  
Herr Schnecke läuft schnell.  
Komisch, gell?

Herr Dumm ist recht schlau,  
Herr Schlau ist sehr dumm.  
Ich frag' mich: Warum?

Frau Lauter ist leise,  
Frau Ruhig schlägt Krach.  
Daß ich nicht lach'!

Herr Wurm stolziert aufrecht,  
Herr Stolz schleicht gebückt.  
Das ist verrückt!

Herr Faul ist so fleißig,  
Herr Fleißig recht faul.  
Mich tritt ein Gaul!

Herr Gärtner flickt Schuhe,  
Herr Schuster pflanzt Bäume.  
Ich glaube, ich träume!

Herr Reich muß meist hungern,  
Herr Arm hat viel Geld.  
Verrückte Namenwelt!



Diese Gegenüberstellungen könnten dazu anregen, weitere Gedichte mit entsprechenden Gegensatzpaaren, sowohl zu Eigenschaften als auch Berufen, zu basteln. Ebenso bietet es sich an, das Gedicht nur in der ersten Strophe vollständig, dann aber lückenhaft vorzugeben und ergänzen zu lassen. Auf die Reimform im jeweils dritten Vers sollte dabei kein Wert gelegt werden.

2. Gibt es auch in der Sprache der Lernenden Familiennamen, die auf bestimmte Berufe zurückgehen? Welche dieser Berufe gibt es heute noch?

### 2.9.5 Stereotype Wortbildungsmorpheme

Auch aktuell besonders produktive Wortbildungsmorpheme gehören zu den Modestereotypen. Nicht viele scheinen allerdings so ergiebig zu sein wie das multifunktionale *-mäßig*, das sich in besonderer Weise zur kreativen Spracharbeit eignet. Da in den Lehrwerken hierzu nichts zu finden ist, sei diese Idee an einigen Vorschlägen verdeutlicht:

<sup>154</sup>Franz (1981), S.32.

1. A trifft B nach dem Fußballmatch.

A: "Du warst ja heute sportmäßig gut drauf!"

B: "Ja, das kann man wohl sagen. Aber du warst heute auch nicht schlecht!"

Was meint A mit "sportmäßig"? Wie hätte er anders sagen können?

2. Versuchen Sie, die folgenden Sätze so umzuformulieren, daß *-mäßig* nicht mehr vorkommt:

a) "Urlaubsmäßig haben wir dieses Jahr nichts vor."  
\_\_\_\_\_

b) "Wettermäßig könnte der Ausflug funktionieren."  
\_\_\_\_\_

c) "Schulmäßig gab's keine Probleme."  
\_\_\_\_\_

d) "Discomäßig ist hier nichts los."  
\_\_\_\_\_

e) "Hat er sportmäßig was drauf?"  
\_\_\_\_\_

3. Jetzt können Sie das "Jokerwort" *-mäßig* auch selbst verwenden! Wenn Sie wollen, können Sie dazu die unten stehenden Ausdrücke zu Hilfe nehmen:

a) "Ist denn heute kein Sport?"  
\_\_\_\_\_

b) "Was wollen wir heute im Fernsehen anschauen?"  
\_\_\_\_\_

c) "Was essen wir zu Mittag?"  
\_\_\_\_\_

d) "In München gibt es keine freien Wohnungen."  
\_\_\_\_\_

e) "Wir haben hier eine Menge Kinos."  
\_\_\_\_\_

<p>auf dem Programm stehen — unternehmen — absolute Ebbe sein — gut versorgt sein — nichts los sein</p>
---

## 2.10 Thematische Stereotypen der Kategorie K: Beispiel "small talk"

Bei der Sichtung der Lehrwerke fällt auf, daß lockere Unterhaltungen über Alltägliches, wie beim "small talk", kaum vorkommen. Parallel stellt auch Arendt (1996) für den Englischunterricht fest, es gebe

*"in den einschlägigen Lehrbüchern nur wenig Material, mit dem man die Lernenden gezielt darauf vorbereiten könnte, in der Realität in dieser Art von Kommunikationssituationen bestehen zu können."*<sup>155</sup>

"Small talk" ist aber, wie Arendt richtig bemerkt, in der Realität sehr häufig gefragt, man denke an "Gespräche über den Zaun", "Partygespräche", "Überbrückungsgespräche" am Telefon, bis der gewünschte Gesprächspartner erscheint und andere. Welche Themen bzw. Sachverhalte hier immer wieder stereotyp vorkommen, ist noch nicht genügend erforscht, so daß sich die folgenden Vorschläge nur auf Hypothesen stützen können. "Sichere" Stereotypen dürften z.B. für das "Gespräch über den Zaun" Themen sein wie "Wetter", "Vorzunehmende Tätigkeiten im Garten" und "Gegenseitiges Bestaunen der Pflanzen".

Auch bei Studentenpartys trifft man auf Stereotypen. Regelmäßig erfolgt die Frage nach Studienfach und Semester, wie lange man schon da sei, wen der Gastgeber und der übrigen Gäste man kenne bzw. woher, ob man alleine gekommen sei sowie die tautologische Feststellung, daß viele (wenige) Leute da seien.

Bei ausländischen Gästen erkundigt man sich nach der Dauer ihres Aufenthalts, ob es ihm/ihr in Deutschland gefällt und ggf. daß er/sie schon gut Deutsch spricht.

Begegnet man Kindern von Bekannten und Freunden, so folgt häufig die Frage nach dem Alter, ob das Kind schon in die Schule/Kindergarten gehe, was es am liebsten spiele, was es einmal beruflich werden wolle und, wenn man sich längere Zeit nicht gesehen hat, wie groß es geworden sei.

<sup>155</sup>Arendt (1996), S.25.

Wie bereits erläutert, fällt es schwer, solche Themen als Stereotypen aufzufassen, weil Alternativen neben den selektierten Themata schwer greifbar sind. Auf der anderen Seite werden solche Floskeln oft sogar als "stereotyp" im negativen Sinne verstanden, ohne daß man aber in der Lage ist, für anderen Gesprächsstoff zu sorgen. In Anbetracht dieser Situation läßt sich die Einordnung als "thematische Stereotypen" sicher rechtfertigen.

"Small talk" ist ein hervorragendes unterrichtliches Mittel für das szenisch-handlungsorientierte Lernen. Da "small talk"-Themen allgemeinen Charakter haben, also nicht an spezifische Unterrichtsinhalte gebunden sind, können sie in regelmäßigen Abständen (z.B. zu Beginn des Unterrichts) wieder aufgegriffen und so gefestigt werden.

Als einziges Lehrwerk widmet sich "Sichtwechsel" (S.158 bzw. S.217f)<sup>156</sup> explizit dieser Form alltäglicher unverbindlicher Unterhaltung, und zwar am Beispiel des Briefträgers Neumann:

*(Hund bellt)*

- *Hier, Frau Weber, nehmen Sie, die Linke kommt vom Herzen, und Hunde, die bellen, die beißen nicht...*
- *Frau Weber: Ach ja.*  
*(geht weiter, da kommt ihm Herr Hoffmann entgegen)*
- *Ach Herr Hoffmann, einen schönen guten Morgen, schon mit den Hühnern auf heute, was? Tja, Morgenstund' hat Gold im Mund!*
- *Herr Hoffmann: Ja, heute schon ... (geht weiter)*
- *Tja, für Familie Klein haben wir heute nur den "Stern." Hier bitteschön. Nichts zu danken, macht drei fuffzig, haha ...*
- *Danke.*  
*(geht weiter) ...*
- *Sie sehen aber verfroren aus, Herr Polle, es ist ja heute auch wirklich kälter als draußen, nicht wahr?*
- *Herr Polle: Sie sagen es! ...*

Es handelt sich hier um eine besondere Form des "small talk", die hier über feste Redewendungen abläuft und keine echte Kommunikation im Sinne eines gegenseitigen Austausches anstrebt. Diese Form "monologischer Dialog" soll von den Lernern auf ihre kommunikative Absicht und

<sup>156</sup>Daneben wird "small talk", hier mit dem Gesprächsthema "Wetter", auch in "Typisch deutsch?" (S.33) erwähnt.

Wirkung hin untersucht werden.

Was ist stereotypisch an diesem Text? Zum einen tauchen thematische Stereotypen auf, so der Hinweis auf das Wetter und die rhetorische Feststellung über den Zeitpunkt des Aufstehens. Was aber den Redebeitrag des Postbeamten insgesamt als "stereotyp", und zwar im negativen Sinn, empfinden läßt, liegt in der über Gebühr strapazierten Verwendung der Redewendungen. Nicht jede Redewendung an sich — dies sei hier noch einmal betont — ist ein Stereotyp, doch wirken sie an dieser Stelle durch ihr gehäuftes Auftreten stereotyp.

Dasselbe gilt auch für das ebenfalls in "Sichtwechsel" (S.159) vorzufindende Klatschbeispiel:

*A: Hast du schon gehört? Der Krause hat 'ne halbe Million gewonnen!*

*B: Mach keinen Quatsch! Das gibt's doch gar nicht!*

*A: Da legst' dich nieder, was?*

*B: Ich glaub, mein Schwein pfeift!*

*A: Ausgerechnet der Krause, der nicht bis zehn zählen kann ...*

*B: Der kreuzt sechs Richtige an! Ich werd verrückt und zieh aufs Land!*

*A: Du, stell dir den Krause doch jetzt mal vor, so mit Mercedes und Chauffeur!*

*B: Tja, die dümmsten Bauern ...*

*A: Ich glaub, ich spinne!*

*B: Nicht ärgern, nur wundern!*

Von thematischen Stereotypen kann hier nur die Rede sein, wenn A und B sich regelmäßig über die Person Krause, über Geld oder Lottospielen unterhalten. Aufgrund der Offenheit, mit der über Herrn Krause geplaudert wird (*der nicht bis zehn zählen kann*), ist anzunehmen, daß er schon öfter Klatschobjekt von A und B war. Insofern handelt es sich also um ein thematisches Stereotyp mit privatem Charakter.

Manfred Arendt (1996) stellt für die Didaktisierung von englischem "small talk" ein Konzept vor, das gezielt die Kommunikationsfähigkeit in den Bereichen "Wetter/ Gesundheit/ Ferien/ Schule ..." fördern soll, entweder durch stufenweisen Aufbau des "small talk" von kürzeren hin zu längeren Abschnitten im Klassengespräch, oder durch Vorgabe von Musterdialogen. Auf das Deutsche übertragen könnten solche Dialoge folgendermaßen aussehen:

A: Schöner Tag heute, nicht?

B: Ja, wirklich.

A: Viel wärmer als gestern.

B: Das kann man wohl sagen.

A: Hoffentlich bleibt's so.

B: Ja, ein paar schöne Tage wären nicht schlecht.

Diese Übung eignet sich hervorragend zur Wortschatzerweiterung:

1. Arbeit mit lexikalischen Paradigmen:

schön → toll, phantastisch, wunderbar ...

wärmer → milder, sonniger, heißer...

2. Das Gegenteil soll gesagt werden:

A: Ganz schön kalt heute morgen.

B: Ja, wirklich.

A: Ich fürchte, es wird sogar noch schlechter.

B: Haben Sie den Wetterbericht gehört?

A: Ja, es soll noch kälter werden.

B: Na ja, hoffen wir, es wird bald wieder besser.

A: Ja, das kann man nur hoffen.

Auch hier können wieder lexikalische Substitutionen vorgenommen werden:

kalt → windig, frisch, stürmisch, naß, frostig ...

schlechter → kälter, windiger, stürmischer, frostiger ...

Ebenso könnten auch Dialoge zu anderen Themen vorgegeben bzw. selbst erarbeitet werden. Im letzteren Fall könnte man folgendermaßen vorgehen:

1. Eine Bilderfolge zeigt, wie sich zwei Personen im Regen treffen, kurz miteinander sprechen und dann wieder ihrer Wege gehen. Es muß ersichtlich sein, daß sich die Personen nicht besonders gut kennen und das Gespräch nur kurz dauert.
2. Die Überlegung, was man sich in solchen Situationen sagen könnte, mündet in einen Dialogentwurf.

3. Eventuell in den Dialogen sichtbar werdende kulturelle Eigenarten werden mit den "deutschen" Gepflogenheiten verglichen. So sollte z.B. deutlich werden, daß Formeln wie "Wohin gehen Sie", welche im Chinesischen gebraucht wird, wenn sich zwei Bekannte auf der Straße treffen<sup>157</sup>, im Deutschen inadäquat sein können.
4. Weitere "small talk"-Situationen werden gesucht, in vorgegebenen Minidialogen (s.o.) erarbeitet und szenisch dargestellt.

## 2.11 Lernersprachbezogene und lernersprachliche Stereotypen (Kategorie L)

### 2.11.1 Stereotypen von Lernerregistern

Nicht jeder Aspekt eines Lernerregisters kann sinnvoll für die Spracharbeit genutzt werden. Besonders ergiebig scheinen, im Gegensatz zu phonologischen und interaktiven Phänomenen, v.a. lexikalische und grammatische Besonderheiten zu sein.

Ungeachtet der Frage, ob Lernerregister den Spracherwerb fördern oder eher behindern, können die sprachlichen Besonderheiten dann als Stereotypen aufgefaßt werden, wenn man sprachlich auch anders agieren könnte. Daß man sich z.B. mit Kleinkindern nicht über die Marx'sche Theorie unterhält, kann man schwerlich als thematische Stereotypisierung bezeichnen, d.h. solche Alternativen stehen nicht zur Debatte. Anders ist es, wenn dem Sprachenlerner nicht zielsprachenadäquates Sprachmaterial angeboten wird. Die Selektion und Generalisierung, d.h. häufige Verwendung dieses Sprachmaterials und die dabei ablaufende Reduktion des sonstigen Sprachbestandes wird dann als unzulässig oder, was baby-sprachliche Ausdrücke wie *hottehü* angeht, als "betulich" empfunden.

#### 2.11.1.1 Fremdenregister

Das Fremdenregister, auch *foreigner talk* genannt, wird in "Typisch deutsch" (S.55) und Stufen 4 (S.91)<sup>158</sup> nur in Form von Cartoons, und zwar in seiner pragmatisch inadäquaten Form, gestreift:

<sup>157</sup>Fan (1989), S.34.

<sup>158</sup>Auch in "Konzepte Deutsch 1" (AB S.138).



(Aus: Typisch deutsch, S.55)



(Aus: Stufen 4, S.91)

Als einziges Lehrwerk zeigt "Deutsch aktiv neu 1B" (S.119) das sprachliche Verhalten gegenüber Nichtmuttersprachlern an zwei Beispielen:

*Warum nicht deutsch? Von Karl R. Pogarell (...)*

*Erstes Beispiel: Ich gehe mit einem chinesischen Hochschullehrer zum Ausländeramt der Stadt. Der Professor braucht eine Visumsverlängerung, sonst kann er seine Untersuchungen zu Goethe nicht abschließen. Der für Asiaten zuständige Beamte (...) spricht meistens mit mir. In einem Anfall von Wachsamkeit und Pflichteifer wendet er sich schließlich noch an jenen und fragt: "Du wollen hier arbeiten, du wollen immer hier bleiben?"*

*Beispiel zwei: Ein Amerikaner hat lange gebüffelt, bis er die Sprache mit den vielen Fällen einigermaßen beherrschte, nun will er in Deutschland die Probe aufs Exempel machen. Er äußert auch den Wunsch, gelegentlich Tennis zu spielen.*

*Wir fahren zu einem Verein (...). Die Herren und Damen sind begeistert. (...) "Nice to see you, of course you can play tennis here on our place. My name is soundso, what is your name, where do you come from?" "Ich komme aus Kalifornien und heiße David soundso, (...). "Oh, you are (...)."*

Folgende Fragen schließen sich an den Text an:

- *Wie reagieren die Deutschen auf die beiden Ausländer?*
- *Warum reagieren sie so?*

- *Wie gehen die Gespräche wohl weiter?*
- *Was hätten Sie anstelle des Chinesen und des Amerikaners getan?*
- *Haben Sie schon einmal ähnliche Erfahrungen gemacht?*
- *Wie würden Sie mit einem Ausländer reden, der Ihre Sprache nicht gut beherrscht?*

Die Herangehensweise im Lehrbuch "Deutsch aktiv neu 1B" ist durchaus sinnvoll. Ganz richtig wird das Fremdenregister in seiner Relevanz für den Lerner erkannt und in seinen Besonderheiten vorgestellt:

1. Viele Deutschlernende werden im Zielland mit dem *foreigner talk*, auch in Form grammatischer Abweichungen, konfrontiert. Auf diese Realität gilt es vorzubereiten.
2. Fremdenregister erwachsen häufig aus dem Bemühen, dem Ausländer das Verstehen zu erleichtern. Sie stellen also nicht per se eine Diskriminierung dar. Dies wird besonders im zweiten Textbeispiel deutlich. Auf der anderen Seite wird auch hier dem Sprachenlerner von vorneherein fehlende Sprachkompetenz unterstellt.
3. Der Vergleich mit dem eigenen Sprachverhalten gegenüber Ausländern macht bewußt, daß das "Fremdenregister" ein universales Phänomen darstellt.

Das Fremdenregister könnte jedoch didaktisch noch mehr genutzt werden<sup>159</sup>. Naheliegend ist es, das grammatisch fehlerhafte Fremdenregister in korrektes Deutsch umzuformen.

Beispiel:

1. David hat in seinem Bemühen, sein Deutsch zu verbessern, nicht sehr viel Glück. Die Menschen, mit denen er in Kontakt kommt, sprechen ein seltsames Deutsch.

<sup>159</sup>Eine weitere didaktische Aufarbeitung ist nämlich nicht mehr vorgesehen. Im Arbeitsbuch von "Deutsch aktiv neu 1B" (S.111) findet sich der Text noch einmal in leicht veränderter Form, ist mit dem Originaltext zu vergleichen und bei Abweichungen zu korrigieren. Diese Übungen tangieren jedoch nicht die Besonderheiten des *foreigner talk*.

Das sagt

\* **der Beamte im Zug**

“Du geben Fahrkarte.”

\* **der Verkäufer am Zeitungsstand:**

“Nix mehr da, ‘Hürriyet’ aus!

Du nehmen Bildzeitung?

\* **Die Frau im Tabakladen:**

“Sie mir gegeben 50 Mark. Ich Ihnen

also geben 45 Mark retour, capito?

Da Sie schauen, ob nix falsch, Sie bitte zählen.”

\* **der Passant auf der Straße**

“Du wollen Goethe-Platz? Da du gehen Kurve und Aldi und dann finden.”

\* **der Taxifahrer:**

“Du weit fahren? Du wollen wohin?”

Richtig wäre:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

- Wie müßte der Text richtig heißen?
- Wie müßte man jeweils korrekt zu einem Kind sprechen?
- Welche Abweichungen vom “normalen” Deutsch stellen Sie fest?
- Foreigner talk* oder *Fremdenregister*, wie man diese Sprechweise nennt, wird häufig mit Gesten unterstützt, die das Gesagte unterstreichen und verdeutlichen sollen. Spielen Sie eine der obigen Szenen!

2. Wie könnte der *foreigner talk* in folgenden Situationen aussehen?

- Der Beamte auf dem Ausländeramt.
- Die Mutter eines Freundes, den sie besuchen wollen.
- Die Verkäuferin im Kleidergeschäft.
- Der Zahnarzt.
- Der Bademeister im Schwimmbad.
- Der alte Trinker in der Kneipe.

3. Wählen Sie eine dieser Situationen und entwerfen Sie ein Gespräch zwischen Ausländer (gutes, fehlerfreies Deutsch) und Deutschem (*foreigner talk* mit grammatischen Fehlern).

4. Sie sprechen bereits sehr gut Deutsch und werden von einem Einheimischen im fehlerhaften foreigner talk angesprochen. Wie reagieren Sie? Kreuzen Sie an (Mehrfachnennungen sind möglich)!
- a)  Sie sagen ironisch: "Hätten Sie freundlichsten die Güte, mir ein korrektes Deutsch zu gewähren?"
  - b)  Sie empfehlen Ihrem Gegenüber einen Deutschkurs bei Goethe.
  - c)  Sie reagieren nicht und sprechen normal weiter.
  - d)  Sie sagen: "He, Sie Arschloch, können Sie nicht normal sprechen?"
  - e)  Sie korrigieren Ihr Gegenüber, indem Sie seine Äußerung korrekt aufgreifen: "Ja, ich möchte bitte eine Fahrkarte zweiter Klasse."
  - f)  Sie sagen: "Du noch viele Deutsch lernen müssen."
  - g)  Sie sagen: "Wären Sie bitte so freundlich, das noch einmal zu wiederholen? Ich glaube, ich habe nicht ganz verstanden, was Sie eben sagten."
  - h)  Sie sagen: "Dürfte ich Sie darauf aufmerksam machen, daß ich schon fünf Sprachkurse belegt habe, als Übersetzer arbeite, täglich mit deutschen Freunden verkehre und perfekt Deutsch spreche, was ich nachweislich belegen kann?"
5. Wie Sie bereits bemerkt haben, beschränkt sich der "foreigner talk" häufig auf einige wenige, stereotyp gebrauchte Wörter. Wie könnten Sie in den folgenden Beispielen besser sagen?
- a) Arbeit fertig.
  - b) Kinder weg.
  - c) nix schönes Wetter.
  - d) du sagen deinem Freund!

e) Sie spazieren wollen?

Spaziergang — fragen — Runde drehen — leider — ausrichten —  
möchten — Lust haben — regnen — erzählen — zu Hause — mit-  
teilen — beendet — häßlich — kein — das Haus verlassen — aus —  
draußen — spielen.

6. Sie haben schon große Fortschritte im Deutschen gemacht und wollen die Sprache in Deutschland erproben. Leider sprechen Ihre Freunde mit Ihnen nur in Ihrer Muttersprache. Wie reagieren Sie?

- a)  Sie suchen sich andere Freunde.
- b)  Sie versuchen konsequent, weiterhin Deutsch zu sprechen.
- c)  Sie weisen Ihre Freunde auf deren unqualifizierte Sprachkenntnisse hin.
- d)  Sie suchen einen Psychiater auf.
- e)  Sie suchen einen Job als Tellerwäscher, weil Sie da mehr Deutsch lernen können.
- f)  Sie machen Ihre Freunde freundlich darauf aufmerksam, daß Sie es nötig haben, Deutsch zu lernen.
- g)  Sie wiederholen das, was Ihnen in Ihrer Muttersprache mitgeteilt wurde, noch einmal auf Deutsch.

“Foreigner talk” äußert sich nicht nur in ungrammatischen Sprachformen. Schon die Anpassung an das sprachliche Niveau des Lerners an sich, also z.B. die Bevorzugung kürzerer Sätze und eines “einfachen” Lexikons fällt unter das Register “foreigner talk”. Diese Simplifizierung könnte man zumindest als “Stereotypisierung” verstehen, während die häufige Frequenz von Allerweltswörtern wie *machen, tun, sagen, gehen, kommen* als tatsächliche “Endprodukte” dieses Prozesses, also als Stereotypen, zu betrachten sind. Auch solche Formen der Sprachreduktion lassen sich

didaktisch nutzen:

1. Stellen Sie sich vor, Ihr Sprachlehrer möchte Sprachlernanfängern folgende Information vermitteln. Was müßte er verändern? Schreiben Sie den Text so um, daß er für einen Sprachlernanfänger verständlich wird. Achten Sie dabei bitte auf korrektes Deutsch!

“Morgen nach dem Frühstück geht es los. Bitte versuchen Sie pünktlich wie immer zum Frühstück zu erscheinen, damit es nachher keine unnötige Verzögerung gibt. Nachdem wir München hinter uns gelassen haben — bis dorthin sind es etwa zwei Stunden — geht es ab Richtung Garmisch. Dort legen wir eine ein- bis zweistündige Rast ein, in der Sie Ihre mitgebrachten Pausenbrote verzehren können. Wenn Sie Lust haben, können Sie auch ein bißchen in der Stadt herumbummeln. Die Zeit steht Ihnen auf jeden Fall zur freien Verfügung.”

- a) Unterstreichen Sie die Verben, die Sie gewählt haben und vergleichen Sie untereinander. Was stellen Sie fest?
- b) Welche der folgenden Verben finden sich auch in Ihrem Text?

sein — kommen — warten — fahren — machen — essen — sagen — nehmen — spazieren — wollen.
--

2. Suchen Sie zu mindestens drei dieser Wörter bedeutungsähnliche Wörter/ Wortgruppen.
3. Versuchen Sie nun selbst, unten stehenden Text in “anspruchsvolleres” Deutsch umzuschreiben. Wenn Sie wollen, können Sie dazu folgende Hilfen benutzen:

treffen — fortsetzen — Aufenthalt — besichtigen — Fotoapparat — Heimreise — Füße vertreten — erbaut — darauf achten — mitnehmen — pünktlich — Gruppenpreis — angemeldet — König Ludwig — sich sammeln — vergessen — schön gelegen — Ermäßigung — antreten — Eintrittsgeld — verboten — Aufnahmen machen.
--

“Um 14 Uhr sind Sie wieder am Bus. Dann fahren wir nach Neuschwanstein. Wir bleiben dort zwei Stunden. Wir schauen das Schloß an. Der Eintritt kostet 12 Mark. Im Schloß dürfen Sie nicht fotografieren. Um 18 Uhr fahren wir nach Hause.”

### 2.11.1.2 Babyregister

Die Sprachvarietät “Babyregister” taucht in keinem der Lehrwerke auf. Lerner der deutschen Sprache werden zwar mit dem Babyregister weitaus seltener in Berührung kommen als mit dem foreigner talk, doch wäre die Didaktisierung auch des Babyregisters aus mehreren Gründen interessant und sinnvoll. Als Ausschnitt aus der deutschen (Alltags-) Sprachrealität dürfte diese Varietät auf nicht geringes Interesse stoßen, zumal sich auch Vergleiche mit der Muttersprache der Lernenden anstellen lassen. Außerdem ermöglichen Stereotypen des Kinderregisters vielfältige Möglichkeiten zur kreativen Spracharbeit.

Die Aussparung dieses Registers in den Lehrwerken entspricht deren weitgehendem Verzicht auf den Themenbereich “Kinder/Umgang mit Kindern”. Kinder kommen eigentlich nur im Zusammenhang mit den Aspekten “Berufstätigkeit der Frau” bzw. “Verdienst”, “Wohnungseinteilung” und nur am Rande im Bereich “Erziehung/Schule” und “Wochenende/Freizeit” vor. Gespräche führen Kinder, wenn überhaupt, nur mit Erwachsenen. Der Umgang mit sehr kleinen Kindern wird nicht angesprochen. Stereotypen des Babyregisters können aber didaktisch sinnvoll genutzt werden, wie folgende Beispiele zeigen:

1. Erwachsene haben eine besondere Art, mit kleinen Kindern umzugehen. Hören Sie dazu folgendes Gespräch:

“So, jetzt trinkt der Florian noch schön sein Fläschchen und dann gehen wir heia-heia. Gib Mami den Ball. Schau mal, was Mami da Feines hat. Nein, nein, Florian, nicht anlangen, das macht aua-ua.”

- a) Welche Besonderheit stellen Sie in der Sprechweise der Mutter fest?

b) Stellen Sie sich vor, Florian ist jetzt acht Jahre alt. Wie könnte das Gespräch nun aussehen? Welche Unterschiede stellen Sie fest?

c) Vergleichen Sie: Wie spricht man bei Ihnen mit Kleinkindern?

2. Können Sie sich Gründe vorstellen, warum man häufig mit Kleinkindern so spricht?

3. Tragen Sie in folgende Liste ein, wie man bei Ihnen sagen würde<sup>160</sup>. Welche Unterschiede bzw. Übereinstimmungen stellen Sie fest?

	im Deutschen	bei Ihnen
<b>Tiere</b>		
Hund	Wau-wau	
Katze	Miau	
Pferd	Hottehü	
Kuh	Mu-mu, Mu-kuh	
<b>Körperfunktionen</b>		
essen	happa-happa	
schlafen	heia-heia	
lieblosen	eia-eia	
“kleines Geschäft”	Pipi	
“großes Geschäft”	A-a	
Schmerzen	aua-ua	
<b>Eigenschaften</b>		
schlecht/schmutzig	bäh-bäh	
weg/aufgegessen	alle-alle	
weggehen	ada-ada	

4. “Übersetzen” Sie in Standard-Deutsch:

a) “Das macht aua-ua!” \_\_\_\_\_

b) “Geht Florian jetzt ada-ada?” \_\_\_\_\_

c) “Das ist doch bäh!” \_\_\_\_\_

d) “Alle, alle, Florian, alle, alle!” \_\_\_\_\_

5. Wie würde die Mutter zum sechs Monate alten Florian sagen? Schreiben Sie den Text in die Babysprache um!

<sup>160</sup>nach: Wode (1988), S.272.

“Florian, ich gehe einkaufen. Möchtest du inzwischen mit dem Teddy spielen? Gibt mir doch noch einen Kuß! Sei schön brav und höre, was Claudia zu dir sagt, ja? Ich bin gleich wieder da.”

## 2.11.2 Lernersprachliche Stereotypen

### 2.11.2.1 Stereotypen der Kindersprache

Mit Stereotypisierungen im Erstspracherwerb sind nicht nur Stereotypisierungen von auffälligen Sprachelementen im Zuge von Dekompositionsprozessen gemeint, sondern auch spielerische Wiederholungen zielsprachenadäquater Sprachmuster.

Ein Beispiel für stereotyp gebrauchte Sprachmittel in Kinderaufsätzen findet sich in “Sichtwechsel neu” (S.122)<sup>161</sup>:

#### *Ein Kinderaufsatz*

*Gestern war mein Geburtstag. Ich bin jetzt 10 Jahre alt.*

*Der Hannes und die Jule und der Pitt und der Marcel sind gekommen.*

*Der Mark hat sein Geschenk vergessen. Ich habe einen Fußball gekriegt.*

*Wir haben Fußball gespielt. Da ist der Ball kaputt gegangen. Dann haben wir Kuchen gegessen. Ich habe drei Stück gegessen.*

*Dann haben wir auch Kakao getrunken. Dann haben wir Spiele gemacht.*

*Da hat die Jule geweint. Sie wollte nicht mehr mitmachen.*

*Dann haben wir Cowboy gespielt und dann war es dunkel und das war alles.*

In den Übungen werden die stereotypen Merkmale dieses Aufsatzes aufgegriffen:

a. *Kinder schreiben oft so, wie sie erzählen. Stellen Sie die Stilmerkmale fest (Syntax und Satzverbindungen; Wortwahl).*

b. *Ein Erwachsener würde sich anders ausdrücken. Schreiben Sie über ein Fest einen kleinen Text, der Teil eines Briefes sein könnte.*

<sup>161</sup>Auch “Sichtwechsel”, AB S.27.

Ebenso könnte, wie vermutlich in "Sichtwechsel" (AB S.27) mit der Aufgabe "Verbessern Sie bitte folgenden Kinderaufsatz" vorgesehen, der Aufsatz selbst Gegenstand der Spracharbeit sein. Daran könnten sich folgende Überlegungen anschließen:

1. Überlegen Sie, wie Kinder in Ihrem Heimatland schreiben. Gibt es Übereinstimmungen mit den hier festgestellten Stilmerkmalen?
2. Kleinere Kinder stellen häufig gerne "warum"-Fragen. Kommt das in Ihrem Land auch vor?

Versuchen Sie, im folgenden Gespräch die Kinderrolle zu übernehmen:

A: Mami, warum regnet es?

B: Damit die Erde etwas zum Trinken hat.

A: Und warum will sie trinken?

B: Du möchtest doch auch was trinken, wenn du Durst hast.

A: \_\_\_\_\_

B: Weil dein Körper Flüssigkeit braucht.

A: \_\_\_\_\_

B: Du würdest sonst ganz austrocknen.

A: \_\_\_\_\_

B: Na ja, weil eben kein Mensch ohne Wasser auskommen kann.

A: \_\_\_\_\_

B: Ich glaube, du willst mich auf den Arm nehmen.

Noch freier lautet der Vorschlag von "Die Suche 1" (AB S.155)<sup>162</sup>:

*Fragen ohne Ende — Spielen Sie:*

*A beginnt: Warum regnet es?*

*B antwortet: Weil die Blumen trinken müssen.*

*C fragt weiter: Warum müssen die Blumen trinken?*

*D antwortet: Weil ... usw.*

*Wer keine Antwort mehr weiß, hat verloren.*

<sup>162</sup>Die Aufgabe wird weitergeführt mit anderen "warum"-Fragen, die ebenfalls frei zu erfinden und vom Partner zu beantworten sind.

3. Nicht nur Kinder stellen viele "warum"-Fragen. Lesen Sie dazu folgende Kurzgeschichte.

a) Nach welchem Schema "funktioniert" diese Geschichte<sup>163</sup>?

### Der Zweckdiener Bertold Brecht

Herr K. stellte die folgenden Fragen:

"Jeden Morgen macht mein Nachbar Musik auf einem Grammophonkasten. Warum macht er Musik? Ich höre, weil er turnt. Warum turnt er? Weil er Kraft benötigt, höre ich. Wozu benötigt er Kraft? Weil er seine Feinde in der Stadt besiegen muß, sagt er. Warum muß er Feinde besiegen? Weil er essen will, höre ich." Nachdem Herr K. dies gehört hatte, daß sein Nachbar Musik mache, um zu turnen, turne, um kräftig zu sein, kräftig sein wolle, um seine Feinde zu erschlagen, seine Feinde zu erschlagen, um zu essen, stellte er seine Frage: "Warum ißt er?"

b) Versuchen Sie, eine ähnliche Geschichte zu schreiben. Verwenden Sie dazu folgende Begriffe:

Waffen produzieren → Arbeitsplätze schaffen → Geld verdienen → leben können → arbeiten können → Waffen produzieren.

#### 2.11.2.2 Stereotypen des Pidgin-Deutsch

Besonderheiten des Zweitsprachenerwerbs können ebenso wie die des Erstsprachenerwerbs nicht grundsätzlich als Stereotypen betrachtet werden. Dies ist erst dann sinnvoll, wenn bestimmte, auch nicht zielsprachenedäquate Versatzstücke konsequent verwendet, also generalisiert werden, und die Sprache dabei um alternative Formulierungen reduziert wird. Solche Fossilierungen kommen im Zweitsprachenerwerb besonders dann vor, wenn der Sprachlerner in einem weiteren Sprachfortschritt keinen Sinn sieht und/oder sich dem defizitären Sprachstand seiner peer-group

<sup>163</sup>Aus: Sichtwechsel", S.86.

anpaßt.

Einige Besonderheiten des Pidgin-Deutschen werden in "Wortwörtlich" (S.9)<sup>164</sup> angesprochen:

(...) *"Guten Tag. Bitteschön, was wünschen Sie?" "Guten Abend. Möchten haben gut Schuhe fül naß." "Ja, ich hole Ihnen gleich ein Paar gute, garantiert wasserdichte Wanderschuhe." Herr Tschang hat inzwischen Platz genommen, und bald kommt die Verkäuferin mit mehreren Schuhschachteln. Als sie die Schuhe auspackt, schüttelt Herr Tschang enttäuscht den Kopf. "Dies nix gut, wollen Schutz fül baden Füß (...).*

Zwei der sich anknüpfenden Aufgaben bestehen darin, die vereinfachte Sprache des Mannes zu charakterisieren und selbst eine Anekdote mit typischen Verständigungsschwierigkeiten zu erzählen oder zu erfinden.

Ebenso wie beim "foreigner talk" bietet es sich auch an, das Pidgin-Deutsch in korrektes Deutsch umformen und dies an in weiteren Aufgaben üben zu lassen. Dabei sollte keine "eindeutige" Lösung vorgegeben sein, sondern die Vorlage als Grundlage zur Diskussion dienen, was der Sprecher gemeint haben könnte, z.B.

*"Vielleicht nur diese Jahre hierbleiben, vielleicht nächste Jahre, bleiben eine Spanier mit meine Familie zusammen, die ganze Wochen immer bleiben Schule, un die Ende Wochen meine Familie suchen, vielleicht ich bleiben hier, Alberto gehen Schule vier oder fünf Jahre, ich nix bleiben Deutschland."*<sup>165</sup>

Diese Übung sollte nicht den Charakter einer sprachwissenschaftlichen Instruktion haben. Nur Besonderheiten, die besonders auffällig sind wie z.B. das Fehlen von Präpositionen oder Konjunktionen oder andere im Text erkennbare Simplifizierungen, sollten exemplarisch für das Pidgin-Deutsch bewußt gemacht werden.

Häufig vorkommende Lexeme (vielleicht, nix, fertig,...) können dabei

<sup>164</sup>Das Pidgin-Deutsch der Brasilianerin und Lehrwerksfigur Elena in "Die Suche 2" kommt dagegen nur einmal am Rande (S.147) vor und wird auch nicht didaktisch berücksichtigt.

<sup>165</sup>Mit leichter Abänderung v.a. der Orthographie vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), S.366.

ebenso wie unter Abschnitt 2.11.1.1 ("Fremdenregister") vorgeschlagen berücksichtigt werden.

Für den Ersatz des stereotyp gebrauchten Vokabulars könnten aber auch je nach Sprachstand Hilfen an die Hand gegeben werden:

"Immer arbeite, immer Geld, immer post Türkeida, gut esse, gute Auto, gute Hause, immer arbeite, fertig arbeite, dann Hause, immer Kinder, Kinder tausend Mark esse egal, bei mir nix problem Hause, nix bei Mutter, immer sauber Mutter, immer Geld, immer Geld."

ständig — pausenlos — Tag und Nacht — ohne Unterlaß —  
 nur — bloß — toll — schnell — Ordnung — Verdienst —  
 gepflegt — sparen — jeden Tag — verbrauchen — Lebensun-  
 terhalt — viel ausgeben — ...

## 2.12 Stereotypen im Gesprächsverhalten von Frauen und Männern (Kategorie M)

Ob und in welchen Situationen ein typisch weibliches oder typisch männliches Gesprächsverhalten vorliegt, ist noch nicht endgültig erforscht. Bisherige Ergebnisse sprechen aber für die Annahme solcher geschlechtsspezifischer Unterschiede. Für die didaktische Umsetzung ist aber letztlich der empirische Beleg nicht unbedingt maßgeblich, denn es geht im Sprachunterricht nicht um die Vermittlung sprachwissenschaftlicher Fakten. Es kann sich hier also nur um eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen handeln. Diese ist gerechtfertigt, denn das Thema knüpft an eigene Erfahrungen der Lerner an und dürfte daher auf großes Interesse stoßen. Die Didaktisierung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen folgt dem pädagogischen Anliegen, auch gegenüber erwachsenen Lernern, diese für die Beobachtung eigener Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Damit wird das Kursgeschehen, das Miteinander-Umgehen im Kurs, indirekt oder auch direkt zum Unterrichtsgegenstand und metasprachlich reflektiert.

Als Gesprächsgrundlage und Gegenstand der Reflexion sind solche Stereotypen also durchaus legitim und sinnvoll. Darüber hinaus können die Lernenden in diesem Zusammenhang auch mit sogenannten "gambits"

vertraut gemacht werden.

Da in den Lehrwerken zu solchen Stereotypen nichts zu finden ist, möchte ich einige Anregungen zur unterrichtlichen Umsetzung beisteuern.

Als Grundlage der Erarbeitung bieten sich Filmaufnahmen aus Gesprächen in geschlechtlich homogenen und heterogenen Kleingruppen an. Ich halte es für besser, diese Aufnahmen nicht im Kurs selbst zu machen, da sonst die nötige Distanz für die Analyse verloren geht. Die Lernenden erhalten dazu den Auftrag, auf das Gesprächsverhalten der Interaktanten zu achten. Nach Auswertung der Ergebnisse im Gruppengespräch (fortgeschrittene Erwachsenengruppe) schließen sich folgende Überlegungen an:

1. Forschungen haben einige interessante Ergebnisse zutage gebracht. Können Sie diese Ihrer Erfahrung nach bestätigen?

- 1  Männer reden häufiger und länger.
- 2  Frauen sind "bessere Zuhörer", d.h. sie gehen mehr auf den Sprechpartner ein.
- 3  Männer unterbrechen häufiger, um die Sprecherrolle zu erhalten.
- 4  Frauen stellen untereinander mehr Kontakte her.
- 5  Frauen stellen mehr Fragen.
- 6  Frauen verwenden mehr Ausdrücke, die die Sicherheit ihrer Aussagen einschränken.
- 7  Frauen signalisieren ihre Aufmerksamkeit deutlicher, z.B. durch Worthilfen oder Wiederholung von Teiläußerungen.

2. Gibt es in Ihrem Heimatland Unterschiede im Gesprächsverhalten von Männern und Frauen,

- a) wenn diese jeweils unter sich sind?
- b) wenn die Gruppen gemischt sind?

3. In welchen der folgenden Ausdrücke wird die eigene Meinung eingeschränkt? Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse!

- a)  Das ist absolut richtig.
- b)  Das ist jedenfalls meine Meinung.
- c)  Du hast sicher Recht, aber ich denke...
- d)  Wenn ihr mich fragt, ich sehe das anders.
- e)  Man kann ja anderer Meinung sein, aber...
- f)  Ich glaube das nicht nur, ich weiß das!
- g)  Das war mir irgendwie nicht geheuer...
- h)  Entschuldige, aber soweit ich informiert bin, ...
- i)  Das hat er wahrscheinlich nicht so gemeint.
- k)  Ich habe vielleicht Unrecht, aber...
- l)  Du wirst jetzt wahrscheinlich einen falschen Eindruck von mir bekommen, aber ich...
- m)  Das würde doch kein Mensch sagen!
- n)  Ihr könnt davon halten, was ihr wollt. Ich meinerseits...
- o)  Ich hatte schon irgendwo den Vorsatz, ...
- p)  Wenn ich vielleicht noch zu dem, was du gesagt hast, hinzufügen dürfte...

4. Glaubst du den Untersuchungen der Wissenschaftlerin Claudia Schmidt, so beziehen sich Frauen mehr auf ihre Gesprächspartner, indem sie mehr Kontakte untereinander herstellen und expliziter auf das Gesagte eingehen. Welche der folgenden Äußerungen (unter Erwachsenen) könnte man demnach als eher "weiblich" einschätzen? Sind Sie auch dieser Ansicht?

- 1  Wie der Mustafa vorhin schon sagte...
- 2  Das ist doch kompletter Unsinn!
- 3  Du meinst also, das war von Paul nicht richtig?
- 4  Ich glaube, du wolltest noch was sagen.
- 5  Hör mal zu, was ich dir jetzt sage.
- 6  Laß doch den Karl auch mal zu Wort kommen!
- 7  Irgendwie wollen wir hier doch alle dasselbe.
- 8  Der einzige Punkt, auf den es hier doch ankommt, ...

5. Gibt es sprachliche Verhaltensweisen, die Ihnen in einem Gespräch vorteilhafter oder eher nachteilig erscheinen? Warum?

Es ist anzunehmen, daß bei der Analyse geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen immer auch entsprechende Geschlechterstereotypen mit ins Spiel kommen. Diese können als Beispiel dafür aufgegriffen werden, daß Verhaltensweisen, ob verbaler oder nonverbaler Art, sehr häufig zu Stereotypen oder Vorurteilen der betroffenen Personen oder Personengruppen führen können. Das Thema "geschlechtsspezifische Stereotypen im Gesprächsverhalten" ist damit eng an die Betrachtung personenbezogener Stereotypen gebunden.

## 2.13 Unauffällige Stereotypen der Kategorie N

Selektion und häufige Verwendung von Sprachmaterial angesichts sprachlicher Alternativen kann auch sehr unauffällig sein. Gemeint sind hier stereotypische Erscheinungen bei Basisbegriffen ("Auto" wird häufiger verwendet als "Corsa") sowie vielen ego- und ethnozentrischen Begriffen (z.B. "Dritte Welt") und die lexikalische Stereotypie bei manchen Phrasen (z.B. eher "stark wie ein Bär" als "stark wie ein Löwe").

### 2.13.1 Bevorzugte Analysen

Unauffällige Stereotypie, und damit auch die Stereotypie bevorzugter Analysen, wird in den Lehrwerken nicht bewußt zum Unterrichtsgegenstand gemacht. In "Themen 3 neu" (AB S.56) sollen zwar einigen Verben (putzen, waschen, aufräumen, sauber machen) passende Nomen zugeordnet werden, z.B.:

**putzen:** *die Wandtafel, die Zähne, das Geschirr, die Schuhe, die Wäsche, das Fenster, das Badezimmer, das Auto, das Fahrrad, sich die Nase, den Spiegel.*

Allerdings handelt es sich hier nicht wirklich um kollokative Stereotypie, sondern um die generelle Frage, welches Wort mit welchen anderen Wörtern kombinierbar ist. So kann man \**Wäsche putzen* nicht als weniger prototypisches Beispiel betrachten, sondern die Kombination ist ganz einfach aufgrund der Bedeutung von *putzen* nicht möglich. \**Wäsche putzen* ist also keine Alternative zu *Wäsche waschen*. Anders ist aber *Wäsche*

*waschen* prototypischer als *Wäsche reinigen*, weil die Handlung *waschen* (zu Hause, in der Waschmaschine, im Waschbecken) öfter vorkommt als *reinigen* (in der Reinigung).

Solche prototypischen Effekte gilt es im Unterricht aufzugreifen, wobei aber zwischen Fällen, in denen die Prototypizität auf entsprechende rekurrente Verhaltensweisen zurückzuführen ist (z.B. daß man Zähne häufiger "putzt" als "reinigt"), und anderen, in denen ein solcher Bezug nicht festzustellen ist (*Tafel wischen* ist nur lexematisch, aber nicht als Handlung prototypischer als *Tafel (ab)waschen*), nicht unterschieden werden soll.

In einem ersten Schritt werden die prototypischen Kombinationen eingeführt, z.B. in folgenden Übungen:

1. Abbildungen der Gegenstände (z.B. ein Fenster), welche mit den prototypischen Verben (hier z.B. *putzen*) beschriftet werden.
2. Vergleich der Kollokationen mit der Muttersprache; falls möglich, Herausstellen der Übereinstimmungen und v.a. der Unterschiede.
3. Pantomimische Wiedergabe der Tätigkeiten, für die der entsprechende prototypische Begriff anzugeben ist.
4. Spielerische Übung, z.B. als Brettspiel: wer auf ein Feld mit einem der oben genannten Gegenstände kommt, nennt das entsprechende Verb und darf gegebenenfalls vorrücken. Oder: Auf Kärtchen ist die Tätigkeit angegeben. Ein Spieler nimmt ein Kärtchen und verbalisiert eine Situation, die zur entsprechenden Handlung führt, z.B. "Nach dem langen Winter scheint endlich die Sonne wieder. Doch leider kann man durch das Fenster nicht nach draußen sehen." Lösung: Wir müssen die Fenster putzen.
5. Lückentexte, in die die fehlenden prototypischen Verben einzutragen sind.

Im zweiten Schritt werden den prototypischen weniger prototypische Kombinationen gegenübergestellt, z.B. *Zähne putzen* versus *Zähne reinigen*, *Geschirr waschen* versus *Geschirr putzen*, *Gesicht waschen* versus *Gesicht reinigen* oder *Wäsche waschen* versus *Wäsche reinigen*. Der erste Ausdruck ist im Vergleich zum zweiten unmarkiert und daher prototypisch,

weil die Tätigkeit öfter vorkommt. Im Vergleich mit der Muttersprache der Lernenden könnte herausgearbeitet werden, daß der erste Ausdruck üblicher ist als der zweite, und letzterer bei Aufforderungen (z.B. an Kinder) praktisch nicht vorkommt. Auf der anderen Seite ist das Phänomen des "Reinigens" an sich beachtenswert. Der Trend zur gesteigerten Reinlichkeit läßt sich an Werbespots, die an dieser Stelle unterrichtlich herangezogen werden könnten, verfolgen: Phrasen wie *Nicht nur sauber, sondern rein, porentief rein, klinisch rein, strahlend weiß, glänzend sauber, Schluß ist mit viel Rubbeln* u.a. verkünden das erstrebenswerte Ideal einer reinlichen Gesellschaft und tradieren das Bild einer sich um das Wohl der Familie sorgenden Mutter und Hausfrau.

Für die Lernenden ist im übrigen die Unterscheidung zwischen solchen kollokativen Stereotypen und anderen bevorzugten Analysen, die sich lexikalisch von ihrer Muttersprache unterscheiden, irrelevant. Die Phrase *Medizin (ein)nehmen* kann man nicht als prototypisch im Vergleich zu anderen Ausdrücken verstehen, weil es solche Alternativen ganz einfach nicht gibt. Für türkische Lerner beispielsweise ist diese Phrase aber ebenso ungewohnt wie z.B. *Zähne putzen*, welcher man prototypischen Charakter (z.B. im Vergleich zu *Zähne schrubbyen*) bescheinigen kann. In beiden Fällen sieht das Türkische einen anderen Ausdruck vor, nämlich *ilaç içmek* (Medizin trinken) bzw. *dişlerini fırçalamak* (Zähne bürsten). Insofern sollte man sich in diesem Fall nicht auf jene Fälle bevorzugter Analysen beschränken, die lexikalisch stereotyp sind, sondern bevorzugte Analysen als solche zum Gegenstand machen<sup>166</sup>. Eine unterrichtliche Einnengung auf stereotypische Auffälligkeiten wäre in diesem Fall didaktisch nicht vertretbar.

### 2.13.2 Konventionalisierte Vergleiche

Im interkulturellen Fremdsprachenunterricht ist auch die lexikalische Stereotypie vieler phraseologischer Vergleiche von Interesse<sup>167</sup>. Einige Ver-

<sup>166</sup>Interessant wären hier auch sogenannte "falsche Freunde". Die wörtliche Übersetzung von *ins Bett gehen* wäre im Italienischen *andare a letto*, was aber hier der Einladung zum intimen Beisammensein gleichkommt. Die äquivalente Übersetzung dagegen wäre *andare a dormire* (schlafen gehen). Im Türkischen wird *ins Bett gehen* mit *yatağa girmek* übersetzt, was wörtlich übersetzt (*ins Bett steigen*) ebenso Anlaß für Mißverständnisse sein könnte.

<sup>167</sup>Andere lexikalische Stereotypen kommen bei lexikalisierten Phrasen, z.B. Phraseologischen Ganzheiten, nur selten vor, und sind daher als didaktisches Potential unergiebig.

gleiche wurden im Zusammenhang mit prototypischen Vorstellungen von Tieren genannt, z.B. *stolz wie ein Schwan* oder *schlau wie ein Fuchs*. Im Gegensatz zu solchen inhaltlich-lexikalischen Stereotypen soll es nun um ausschließlich lexikalische Stereotypen gehen, also um solche, mit denen keine stereotype Aussage über die Mitglieder einer Kategorie verbunden ist.

In "Sprachbrücke 1" (S.130f) werden anhand einer Textvorlage Vergleiche erarbeitet und die jeweilige Steigerungsform dazu gesucht. Dabei werden genannt:

*schwarz wie der Teufel, süß wie Zucker, kalt wie Eis, schnell wie der Wind, hell wie die Sonne, weiß wie Schnee, heiß wie die Hölle, süß wie die Liebe.*

"Die Suche 1" (AB S.162) wählt Vergleiche als Grundlage von Wortbildungsübungen<sup>168</sup>:

*wunderschön, bildschön, glasklar, butterweich, bärenstark, riesengroß, blutrot, blitzschnell,  
kalt wie Eis, süß wie Zucker, hart wie Stein, scharf wie ein Messer, hoch wie ein Haus, grün wie Gras, rot wie Rosen, blau wie der Himmel, gelb wie Zitronen, weiß wie Schnee.*

Die lexikalische Stereotypie solcher Vergleiche könnte in folgenden Aufgaben didaktisiert werden:

1. Wie könnte man sagen? Suchen Sie die passenden Begriffe!

Schwert — Rasierklinge — Haus — Meer — Karamel — Himmel — Mauer — Blut — Bär — Honig — Stahl — Rosen — Stein — Zucker — Messer — Veilchen — Berg — Ochse — Eifelturm — ungarisches Gulasch — Liebe — Löwe — Beton — Tomate

- a) süß wie \_\_\_\_\_  
 b) stark wie \_\_\_\_\_  
 c) rot wie \_\_\_\_\_

<sup>168</sup>Ebenso auch "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.130).

- d) scharf wie \_\_\_\_\_  
 e) blau wie \_\_\_\_\_  
 f) hart wie \_\_\_\_\_  
 g) hoch wie \_\_\_\_\_

2. Einige der Vergleiche von Aufgabe 1 sind im Deutschen besonders typisch. Sie kommen auch als zusammengesetzte Adjektive vor. Welche?

- a) Damit süßen die Deutschen ihren Kaffee: \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_ süß
- b) Dieses Tier liebt Honig: \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_ stark
- c) Das kommt, wenn man sich in den Finger schneidet: \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_ rot
- d) Das gehört zum Besteck: \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_ scharf
- e) In Deutschland ist er oft bewölkt: \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_ blau
- f) Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit \_\_\_\_\_ werfen.  
 → \_\_\_\_\_ hart
- g) Reimt sich auf Maus: \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_ hoch

3. Wie vergleicht man bei Ihnen? Können Sie für die Unterschiede eine Erklärung finden?
4. Was bedeutet wohl *klar wie dicke Kloßbrühe* oder *klar wie dicke Tinte*? In welchen Situationen könnten solche Sprüche vorkommen?
5. Suchen Sie selbst solche "Vergleiche" wie unter Punkt 4, z.B. zu *schön, schnell, hart, süß, stark*. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse!

### 2.13.3 Phraseologische Ganzheiten

Im ersten Teil der Arbeit wurde festgestellt, daß Phrasen an sich u.a. deswegen keine Stereotypen sind, weil sie in der Regel nicht häufiger als andere Lexeme gebraucht werden. Allerdings gibt es Phrasen, die in der Vergangenheit vermutlich von bestimmten Personengruppen prototypisch verwendet wurden. Als Beispiel nannte ich hier die Phrasen *den Löffel abgeben*, *das Zeitliche segnen*, *ins Gras beißen*, *das Ruder aus der Hand geben*, *die letzte Reise antreten* und *die Kelle aus der Hand legen*.

Bei der unterrichtlichen Behandlung solcher Phrasen, ja des gesamten Themas an sich, ist auf die Lernergruppe Rücksicht zu nehmen. Es ist keine Selbstverständlichkeit, über das Thema "Sterben" offen zu sprechen, und in vielen Fällen ist es sicher ratsam, diesen Bereich wesentlich zurückhaltender als hier vorgeschlagen zu behandeln.

Todesanzeigen beinhalten ein typisches Vokabular, das mit den Lernenden gemeinsam erarbeitet werden könnte, z.B. *heimgehen in den ewigen Frieden*, *der Herr hat ihn/sie heimgeholt*, *er ist entschlafen*, *er hat seine Ruhe gefunden*, *er ist von uns gegangen*, *er hat Abschied genommen* etc. Dieses Vokabular ist nicht deshalb prototypisch für die Textsorte Todesanzeige, weil man etwa auch *abkratzen* oder eine der oben genannten Phrasen verwenden könnte — hier handelt es sich um keine Alternativen! — sondern weil sie häufiger vorkommen als z.B. Zitate aus Gedichten, aus der Bibel (diese eher auf Grabsteinen) oder selbst Formuliertes.

Im Anschluß daran kann man sich überlegen, welche Ausdrücke für "sterben" es im Deutschen noch gibt (die Erarbeitung könnte anhand von Bildern erfolgen), welcher Stilebene sie angehören, und welche Differenzierungen sich etwa für Pflanzen und Tiere ausmachen lassen. Ausgehend vom prototypischen, auch hier wieder unmarkierten Ausdruck *eingehen* wäre also z.B. auf die jeweiligen Ursachen einzugehen: *vertrocknet*, *abgebrochen*, *geknickt*, *erfroren*, *verbrannt*, *erstickt*, *vergiftet*, *gefällt*.

Für Phrasen wie *den Löffel abgeben* könnte man sich überlegen, in welchen gesellschaftlichen Gruppen sie geboren und tradiert wurden, und aus welchem Grund möglicherweise solche Umschreibungen gewählt wurden.

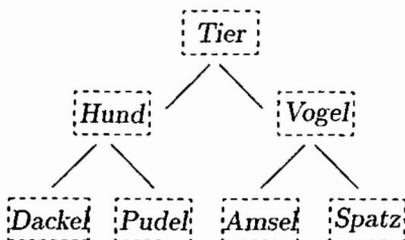
### 2.13.4 Basisbegriffe

Der Charakter von Basisbegriffen als prototypischer Begriffsebene könnte spielerisch aufgegriffen werden. Der folgende Vorschlag geht über bishe-

rige Didaktisierungen von über- und untergeordneten Relationen, wie sie v.a. in der Spracharbeit mit Kindern Anwendung finden, hinaus<sup>169</sup>. In den Blickpunkt der Aufmerksamkeit rücken nun nicht nur die entsprechenden Hyponyme und Hyperonyme, sondern auch die Merkmale der einzelnen Gegenstände. Diese Idee läßt sich beispielsweise in einem Kartenspiel umsetzen.

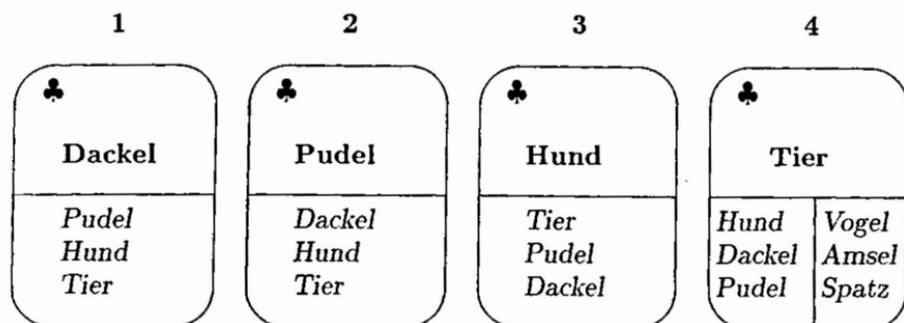
Ziel dieses Spiels ist nicht, den prototypischen Charakter von Basisbegriffen bewußt zu machen, also etwa (ohnehin kaum vorstellbare) Übungen anzubieten, aus denen ersichtlich wird, daß die Basisebene die informativste Ebene darstellt oder daß sie die Ebene mit der höchsten "cue validity" ist. Ein solches Anliegen wäre viel zu theoretisch und als Gegenstand des Sprachunterrichts uninteressant. Vielmehr sollen die Lernenden angeregt werden, mit den Merkmalen, die zur Entscheidung für einen bestimmten Begriff führen, kreativ umzugehen. Letztlich dient das Spiel der Wortschatzerweiterung und der Übung des freien Sprechens. Es ist für Jugendliche und Erwachsene geeignet.

Die Anzahl der Karten läßt sich je nach Teilnehmerzahl variieren. Die Karten sind so angelegt, daß jeweils ein Quartett, bestehend aus einem Begriff der übergeordneten Ebene, dem Basisbegriff und zwei Begriffen der untergeordneten Ebene (z.B. Tier, Hund, Pudel, Dackel) zu bilden ist. Jedem Oberbegriff sind zwei Basisbegriffe und jedem Basisbegriff zwei Unterbegriffe zugeordnet, z.B.



Damit das Spiel reibungslos verläuft, ist die Karte mit dem Oberbegriff doppelt vorhanden. Ziel des Spieles ist, soviele Quartette wie möglich zu bilden. Die Quartettkarten enthalten jeweils in der oberen Hälfte die gesuchten Begriffe, in der unteren Hälfte jene Begriffe, die zur Vervollständigung des Quartetts noch nötig sind.

<sup>169</sup>Hier geht es vor allem um die Klassifizierung von Begriffen auf zwei Ebenen, z.B. Kuchen: Obstkuchen, Nußkuchen....



Ein Satz Spielkarten könnte z.B. folgende Begriffe umfassen:

Tier - Tier - Hund - Vogel - Dackel - Pudel - Amsel - Spatz.

Pflanze - Pflanze - Baum - Blume - Eiche - Apfelbaum - Margerite - Veilchen.

Bekleidung - Bekleidung - Schuhe - Jacke - Hausschuhe - Gummistiefel - Strickweste - Blouson.

Geschirr - Geschirr - Teller - Tassen - Suppenteller - flacher Teller - Mokkatasse - Kaffeetasse.

Möbel - Möbel - Schrank - Tisch - Schuhschrank - Kleiderschrank - Couchtisch - Eßtisch.

Das Spiel verläuft nun folgendermaßen. Jeder Spieler erhält 5 Karten, der Rest der Karten wird verdeckt als Stapel in die Mitte gelegt. Jeder Spieler versucht, durch Fragen an seine Mitspieler ein Quartett zu vervollständigen. Nehmen wir an, Spieler A hat die Karte 3. Er möchte zu seinem "Hund" die Karte 1 ("Dackel"), die Karte 2 ("Pudel") und die Karte 4 ("Tier"). Zu diesem Zweck wendet er sich an einen Mitspieler, wobei er aber den gesuchten Begriff nicht nennen darf. Lediglich Umschreibungen sind erlaubt wie "Ich suche ein Lebewesen, das kein Mensch und keine Pflanze ist" oder "Ich suche einen Hund, der klein ist, Schlappohren hat, kurze, krumme Beinchen, braunes Fell, einen langgestreckten Körper ...". Besitzt der Mitspieler die gefragte Karte nicht, muß Spieler A eine Karte vom Stapel nehmen. Hat ein Spieler ein Quartett beisammen, darf er es ablegen. Gewonnen hat, wer am Schluß am meisten Quartette hat.

Das Spiel kann natürlich beliebig variiert werden. So hat z.B. einer, der sowohl über die Reihe *Tier - Hund - Dackel - Pudel* als auch über *Tier - Vogel - Amsel - Spatz* verfügt, einen Doppelpasch, was die Endpunktzahl erhöht. Oder man vereinbart, was der Eigenart der jeweils untergeordneten Ebenen (also der Basisebene im Verhältnis zur übergeordneten Ebene, und der untergeordneten Ebene im Vergleich zur Basisebene) noch mehr gerecht wird, daß bei der Fragestellung keiner der das Quartett bildenden Begriffe fallen darf. Wer also die Karte "Hund" hat und die Karte "Dackel" haben will, sagt dann z.B. "Ich möchte ein Lebewesen, das bellt, krumme Beine hat, klein ist, ...". Wer gegen diese Explizitheitsregel verstößt, muß eine seiner Karten, die dann von einem Mitspieler gezogen wird, abgeben und in den Stapel legen.

## 2.14 Idiolektale Stereotypen der Kategorie O

Mit idiolektalen Stereotypen ist jene Stereotypvariante gemeint, die im häufigen Gebrauch einzelner Personen auffällig wird und meist als störend, als "stereotyp" im negativen Sinn empfunden wird. Alternative Formulierungen anstelle des selektierten und generalisierten Sprachmaterials werden hier also als angebracht empfunden. Die Abgrenzung zu öffentlichen Stereotypen ist aber, wie das Beispiel "politische Rede" zeigen wird, schwer zu treffen. Dies liegt daran, daß öffentlich rekurrente Stereotypen grundsätzlich zu persönlichen werden können und teilweise auch umgekehrt.

In den Lehrwerken kommen solche Stereotypen häufig im Zusammenhang mit Redewendungen vor, wie bereits das Beispiel "small talk" aus "Sichtwechsel" gezeigt hat.

"Themen neu 3" (S.77) und "Wortwörtlich" (S.71) gehen ebenso vor. In "Themen neu 3" soll folgender Dialog in "normale" Sprache übersetzt werden:

A: *Hallo Gaby, wie guckst du denn aus der Wäsche?*

B: *Ach, mir fällt die Decke auf den Kopf.*

A: *Wieso das denn? Ist Helmut nicht da?*

B: *Ach der — der hat doch ein Brett vor dem Kopf! Von dem habe ich die Nase voll!*

A: *Aha — mir geht ein Licht auf: Du hast ihn in die Wüste geschickt?!*

B: *Ja, das habe ich! Er wollte immer mit dem Kopf durch die Wand. Er hat mich auf die Palme gebracht.*

A: *Ja, ich weiß; er hat immer ziemlich große Töne gespuckt. . .*

B: *Na egal, das ist jetzt Schnee von gestern.*

A: *So gefälltst du mir schon besser. Laß die Flügel nicht hängen!*

Das Arbeitsbuch (S.92) beschäftigt sich mit der Bedeutung dieser Redewendungen:

*Welcher Satz hat die gleiche Bedeutung?*

*Wie schaut du denn aus der Wäsche?*

A *Bist du dabei, Wäsche zu waschen?*

B *Was ist los mit dir? Geht es dir nicht gut?(...)*

Der Arbeitsauftrag, die Redewendungen in "normale" Sprache zu "übersetzen", suggeriert, daß es sich bei Redewendungen eben nicht um normale Sprache handelt. Sinnvoller wäre hier der Hinweis, daß der Text durch den durchgehenden stereotypen Gebrauch der Redewendungen (und nicht durch diese an sich) anormal wirkt. Folglich müßte dann auch nicht der gesamte Text, sondern nur ein Teil davon umgeschrieben werden. Der Arbeitsauftrag müßte also lauten, einen "normalen" Text herzustellen, in dem sich formelhaftes und frei gestaltetes Sprechen die Waage halten.

"Wortwörtlich" (S.71) wählt eine gekünstelte Gerichtsszene, in denen Redewendungen ebenfalls stereotyp verwendet werden:

*Lügen haben kurze Beine (Eine Gerichtsszene)*

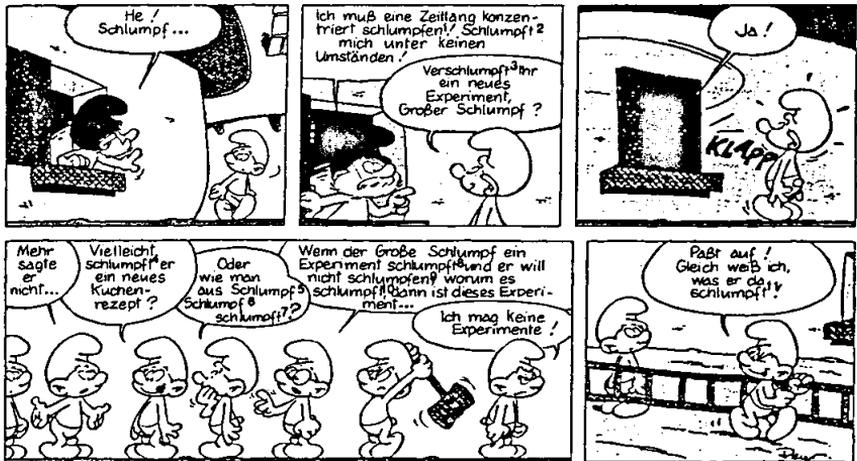
- *Angeklagter, warum haben Sie denn das Weite gesucht, wenn Sie mit dem Schaufenstereinbruch gar nichts zu tun haben?*
- *Herr Richter, ich sah, daß mir die Polizei auf den Fersen war, und in solchem Falle, wissen Sie, ist es immer ratsam, sich aus dem Staube zu machen.*

- Auch wenn man ein reines Gewissen hat?
- Tja, Herr Richter, Sie kennen die Polizei nicht. Die denkt immer, daß unsereins Dreck am Stecken hat, wenn irgendwo was passiert.
- Na, es ist ja notorisch, daß Sie zuweilen lange Finger machen. ...

Diese Szene ist, so die Arbeitsanweisung, auf das Hauptgeschehen zu kürzen und in die Textsorte "Zeitungsbericht" umzuschreiben. Der stereotype Charakter wird jedoch didaktisch, wie oben vorgeschlagen, nicht genutzt.

Redewendungen werden auch hier als anormale, klischeehafte Sprachmittel vorgeführt, wobei übersehen wird, daß die Klischeehaftigkeit erst durch die Präsentation des Lehrwerks erzeugt wird. Es ist daher ratsam, künstliche Texte dieser Art als untypisch für die deutsche Sprachwirklichkeit bewußt zu machen und, wie vorgeschlagen, in adäquate Sprachformen zu transformieren.

Von etwas anderer Art, ähnlich jugendsprachlich lexikalischen Stereotypen, ist die stereotype Verwendung eines "Jokerworts" in einem Cartoon der "Sprachbrücke 1" (AB 2, S.43):



Das "Jokerwort" ist anschließend durch passende Begriffe zu ersetzen:

1	<i>schlumpfen</i> = _____	6	<i>Schlumpf</i> = _____
2	<i>schlumpft</i> = _____	7	<i>schlumpft</i> = _____
3	<i>verschlumpft</i> = _____	8	<i>schlumpft</i> = _____
4	<i>schlumpft</i> = _____	9	<i>schlumpfen</i> = _____
5	<i>Schlumpf</i> = _____	10	<i>schlumpft</i> = _____
11	<i>schlumpft</i> = _____		

Für weniger Fortgeschrittene könnte diese Aufgabe durch vorgegebene Begriffe erleichtert werden. Fortsetzen ließe sich die Aufgabe anhand anderer "Jokerwörter" wie *reponsilieren*<sup>170</sup>, das schon fast den Charakter eines "Plastikworts" hat:

### "reponsilieren"

Ich reiche einen Zwanzigmarkschein über die Theke und frage: "Könnten Sie mir reponsilieren?" "Schon, aber leider nur in Silber." ...

"Wo muß ich reponsilieren, um schnellstens in die Müllerstraße zu kommen?"

"Da steigen Sie am besten in die 7 oder 17 ..."

"Stellen Sie sich vor, er hat das Mädchen einfach reponsiliert!" "Unglaublich!" ...

"Ein Mann wie (Wehner, Brand, Kohl) hätte längst reponsilieren sollen"

...

"Dieser Franz Josef Strauß hat jetzt schon zum zweiten mal reponsiliert!"

"Jedenfalls besitzt er die nötige Reponsibilität!"

"Ich möchte ein Gespräch nach Ulm reponsilieren." ... Der Beamte freundlich: "Ein Gespräch nach Ulm? Sofort. Wir reponsilieren hier täglich x Gespräche nach auswärts, dafür sind wir ja da."

"Gehen wir", sage ich zu meinem Begleiter, "sonst kommen wir noch ins Reponsilieren." Und im Cafe: "Wo kann man hier mal reponsilieren?" Die Serviererin deutet auf den Hintergrund: "Die Tür gleich links, direkt neben dem Telefon."

Im Vergleich zu diesem Beispiel, das relativ viele Antworten zuläßt, ist der Vorschlag aus "Sprachkurs Deutsch neu 2" (S.110), was das "Ausdeutschen" des Jokerworts betrifft, sehr viel eingengerter:

<sup>170</sup>Vgl. Stadler (1986), S.80f. Solche nicht existierenden "Jokerwörter" wirken paradoxerweise ungekünstelter als z.B. die Beispiele in "Sprachkurs Deutsch neu 5" (S.41 und 275), wo für "tun" oder "gehen" genauere Begriffe gewählt werden sollen, oder "Sprachkurs Deutsch neu 6" (S.122), wo dasselbe für "machen" vorgesehen ist.

*“Knallen Sie schon lange hier?” frage Frau Luft Herrn Glas.  
 “Ach ja, schon 1 1/2 Stunden. Wollen Sie sich neben mich knallen?”  
 antwortet Herr Glas. Frau Luft knallt ihren Mantel an die Tür, knallt  
 sich neben ihn auf die Couch und nimmt eine illustrierte Zeitung, die auf  
 dem runden Tischchen knallt. (...)*

Texte des Typs “reponsilieren”, “schlumpfen” oder “knallen” könnte im übrigen auch von den Lernenden selbst verfaßt und wechselseitig “übersetzt” werden.

Stereotypie im Sinne “inhaltliche Leere” z.B. in der politischen Werbung steht dem stereotypen Gebrauch von Redewendungen sehr nahe. In beiden Fällen ist es die Häufigkeit bestimmter sprachlicher Elemente oder Kategorien, die störend wirkt.

Eine Persiflage auf den politischen Sprachgebrauch in “Themen 2 neu” (S.108) macht die stereotype Wirkung leerer Worthülsen sichtbar:

*Hase: Herr Minister — seit Monaten hat es nicht mehr geregnet, die Felder und Wiesen sind ausgetrocknet. Was werden Sie dagegen tun, wenn Sie die Wahl gewinnen?*

*Wolf: Also, daß wir die Wahlen gewinnen, ist für mich überhaupt keine Frage. Die letzten Umfragen zeigen ja deutlich, daß der Wähler uns vertraut.*

*Hase: Gut, aber was wollen Sie gegen die Trockenheit machen?*

*Wolf: Im Unterschied zur Opposition, die ganz offensichtlich ratlos ist, haben wir uns Gedanken gemacht, und wir werden die drängenden Fragen der Gesellschaft mit aller Entschiedenheit in Angriff nehmen.*

*Hase: Und wie werden Sie die Trockenheit bekämpfen — ich meine, ganz konkret?*

*Wolf: Wir wissen sehr gut, daß es so nicht weitergehen kann, und wir sind uns unserer Verantwortung voll und ganz bewußt. Im übrigen sind wir Realisten und keine Träumer...*

Da Übungen hierzu in “Themen 2 neu” nicht vorgesehen sind, möchte ich einige Anregungen geben, wie diese Sprachklischees auch aktiv genutzt werden können:

1. Welches Ziel verfolgt der Wolf mit seinem Redebeitrag?
2. Sie sind selbst Minister! Sie werden kurzfristig zu einem Interview zum Thema "Arbeitslosigkeit" gebeten. Gott sei Dank tragen Sie immer einen Spickzettel bei sich:
  - sich verlassen können
  - die drängenden Fragen unserer Bürgerinnen und Bürger
  - Anreize für arbeitsplatzbeschaffende Innovationen schaffen
  - vor große, verantwortungsvolle Aufgaben der Zeit gestellt sein
  - sich der Aufgabe voll bewußt sein
  - neue innovationswirksame Akzente setzen
  - den Standort Deutschland sichern
  - ein Standbein im neuen Jahrhundert verankern
  - mit großer Entschlossenheit in Angriff nehmen

Beginnen Sie so:

A: Herr Minister — in letzter Zeit ist die Arbeitslosigkeit stark gestiegen. Was werden Sie dagegen tun, wenn sie die Wahl gewinnen?

B: \_\_\_\_\_

3. Überlegen Sie: Gibt es in Ihrem Land Begriffe, die bei Wahlkampagnen immer wieder vorkommen? Welche? Welchen Zweck verfolgt man mit solchen Begriffen?

## 2.15 Ergebnisse der Lehrwerksanalyse

Personenbezogene Stereotypen (Kategorie A, B und F) sind mit Abstand am stärksten in den Lehrwerken berücksichtigt. Soweit überhaupt von Stereotypie die Rede ist, sind grundsätzlich soziale Stereotypen gemeint. Häufig wird "das Deutsche" aus der Fremdperspektive gezeichnet, wobei dies nicht selten auf eine negative Kritik an "deutschen Verhaltensweisen" hinausläuft. Die Thematisierung von nationalen und regionalen Stereotypen sowie Geschlechtsstereotypen rangiert deutlich vor anderen sozialen Stereotypen. Generalisierende Sprachmittel und logische Verknüpfungen

werden v.a. in "Sichtwechsel", aber auch in der "Sprachbrücke" bewußt gemacht und sprachdidaktisch genutzt. Sie verstehen sich nicht als Ersatz für die notwendige Auseinandersetzung mit sozialen (oder nichtpersonenbezogenen) Stereotypen im Fremdsprachenunterricht, sondern stellen eine methodische Bereicherung zu anderen Vorgehensweisen dar, wie z.B. der Beschäftigung mit vermuteten oder beobachteten Eigenschaften und Verhaltensweisen. Die unterrichtliche Arbeit mit solchen Eigenschaften und "catchwords" scheint dann erfolgversprechend zu sein, wenn die sich an bestimmte Attribute knüpfenden Wertungen und die Relativität solcher Wertungen im internationalen Vergleich kenntlich gemacht werden.

Sprichwörter (Kategorie C) sind ebenfalls häufiger Gegenstand der Lehrwerke. Zwar wird bisweilen auf ihren generalisierenden Charakter hingewiesen, doch wird diese Erkenntnis nicht methodisch verwertet, z.B. durch die Arbeit mit sogenannten Antisprichwörtern (Kategorie G). Diese machen nicht nur die inhaltliche Stereotypie von Sprichwörtern deutlich und bieten so Anlaß, über tatsächliche oder angeblich gültige Normen und Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Zusammenlebens zu sprechen, sondern eignen sich aufgrund der beibehaltenen syntaktischen und teilweise lexikalischen Vorlage auch hervorragend zu kreativen Sprachbasteleien. Gemeinplätze (ebenfalls Kategorie C) kommen weit seltener vor als Sprichwörter und sind für die bewußte Spracharbeit nicht vorgesehen. Anhand eigener Beispiele konnte gezeigt werden, daß die vermeintlich nichtssagenden Gemeinplätze in unserer Alltagssprache durchaus eine spezifische Aussagekraft haben, deren Gültigkeitsanspruch im Unterricht kritisch hinterfragt werden kann.

Gesellschaftliche Normen der Kategorie D werden von fast allen Lehrwerken aufgegriffen. Der Schwerpunkt liegt hier auf korrektem Verhalten beim Essen und bei Einladungen und auf Aspekten höflichen Sprachverhaltens. Häufig werden Konflikte geschildert, die durch Generalisierungen eigenkultureller Erwartungen bedingt sind. Allerdings wird der stereotype Charakter solcher Generalisierungen nur in den wenigsten Fällen in sprachliche Übungen umgesetzt. Dasselbe gilt für die meisten normfreien Stereotypen der Kategorie E. Nur in "Sichtwechsel" wird bewußt mit Prototypen gearbeitet. Andere prototypische Vorstellungen z.B. zur Größe der Familie oder Eigenschaften von Tieren kommen allerdings indirekt zur Sprache. Diese Herangehensweise, die sich in der Auswahl der Inhalte an eventuellen prototypischen Vorstellungsmustern orientiert,

ohne diese dann explizit auszusprechen, ist durchaus legitim. Nicht in jedem Fall muß der stereotype Charakter solcher Phänomene bewußt gemacht werden, solange er bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt wird. Bezüglich "scenes" und "scripts" scheinen die Lehrwerke hier aber noch Nachholbedarf zu haben. Zwar fehlt es nicht an Szenarien und Handlungsabläufen bzw. diversen methodisch-didaktischen Aufbereitungen, doch lassen sich die Lehrwerksautoren dabei offensichtlich nicht von landeskundlichen Besonderheiten leiten. Die Szene "Frühstück" und das Skript "Einkaufen im Supermarkt" dienten deshalb als Exempel dafür, wie solche komplexen Schemata aus dem Blickwinkel des Stereotypenansatzes eine unterrichtliche Umsetzung finden können.

Bei Textsortenstereotypen greifen die Lehrwerke bevorzugt auf die Werbesprache zurück, wobei hier aber eher mit künstlich erzeugten Stereotypen gearbeitet wird. Auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse von Manuela Baumgart (1992) habe ich deshalb einige Vorschläge beigesteuert, wie mit Werbeslogans im Fremdsprachenunterricht kreativ umgegangen werden kann, und wie eine solche Beschäftigung gleichzeitig landeskundliche Einblicke gewähren kann.

Aus dem Bereich der Modestereotypen (Kategorie I) finden sich in den Lehrwerken jugendsprachliche Besonderheiten, Amerikanismen, rekurrente Euphemismen und Modenamen. Der Joker-Charakter vieler jugendsprachlicher Ausdrücke und mancher Wortbildungsmorpheme sowie die Stereotypie von Modenamen bzw. der sich an Namen knüpfenden Stereotypen könnte jedoch für die unterrichtliche Arbeit noch mehr ausgeschöpft werden.

Thematische Stereotypen (Kategorie K) kommen in den Lehrwerken praktisch nicht vor, wenn man von dem etwas überzogenen "small-talk" - Beispiel aus "Sichtwechsel" absieht. Anlehnend an die Arbeit von Arendt (1996) habe ich daher einige Vorschläge eingefügt, wie stereotypischer "small-talk" im DaF-Unterrichts vermittelt werden kann. Die Einbeziehung von small talk in den Fremdsprachenunterricht folgt dem Anliegen der Pragmadidaktik, die Sprachlerner zur Bewältigung kommunikativer Erfordernisse heranzuführen, und macht gleichzeitig mit landeskundlichen Eigenheiten vertraut. Ebenso wie Skripts lassen sich small-talk-Situationen auch szenisch umsetzen und entsprechen damit dem Postulat handlungsorientierten Lernens. Bezüglich der Didaktisierung von Schlüsselwörtern als prototypischen Begriffen bzw. Themen für eine be-

stimmte Zeitspanne sei auf eine der ersten Arbeiten zu diesem Bereich von Holzäpfel (1995) verwiesen.

Auch lernersprachbezogene und lernersprachliche Stereotypen (Kategorie L) führen in den Lehrwerken ein Randdasein. Während das Babyregister gar nicht vorkommt, werden Fremdenregister zumindest in wenigen Lehrwerken gestreift, wobei aber, auch in der relativ ausführlichen Aufmachung in "Deutsch aktiv neu", stereotype Elemente nicht ausdrücklich angesprochen und auch sonst nicht in der Spracharbeit berücksichtigt werden. Als Teil der deutschen Sprachwirklichkeit, mit der Sprachlerner immer wieder konfrontiert werden, sollte aber besonders das Fremdenregister im Unterricht nicht fehlen. Der Lerner kann hier damit vertraut gemacht werden, welche Handlungsmöglichkeiten ihm selbst in solchen Situationen offenstehen, gleichzeitig aber fordert das fehlerhafte Fremdenregister, ebenso wie das Pidgin-Deutsch, zur Korrektur und damit zur zielgerichteten sprachlichen Aktivität heraus.

Der Tatsache, daß Kinder in DaF-Lehrwerken kaum vorkommen, könnte — neben den Vorschlägen von "Sichtwechsel" und "Die Suche" zur Kindersprache — durch das Aufgreifen des Babyregisters im Unterricht begegnet werden. Diese Varietät ist ein weiteres Beispiel dafür, daß eine Sprache kein homogenes, steriles Gebilde darstellt, sondern vielfältige Variationen aufweist. Letztlich sind auch solche sprachlichen Besonderheiten Mosaiksteine, die das Bild eines Landes mitprägen.

Keine oder fast keine Belege gibt es in den Lehrwerken weiterhin zu geschlechtsspezifischen Stereotypen im Gesprächsverhalten (Kategorie M) und zu unauffälligen lexikalischen Stereotypen (Kategorie N). Erstere eignen sich besonders gut dazu, über das eigene sprachliche Verhalten im Kurs zu reflektieren und gleichzeitig mit rekurrenten gambits vertraut zu werden.

Die Übungsvorschläge zur Kategorie N ließen bewußt nur bei Phrasen den stereotypen Charakter sichtbar werden, während die Stereotypie von Basisbegriffen nur spielerisch umgesetzt wurde.

Idiolektale Stereotypie (Kategorie O) erscheint in den Lehrwerken bevorzugt in Form inflationären Gebrauchs von Redewendungen, wobei diese Beispiele aber gekünstelt wirken. Redewendungen erhalten hier häufig das Image von klischeehaftem, nicht "normalem" Deutsch, das es zu verbessern gilt. Andere Ansätze, die mit Jokerwörtern oder leeren

Worthülsen arbeiten, wählen dagegen durchaus realistische Beispiele, die zur Weiterarbeit anregen.

Die unterrichtspraktischen Vorschläge von meiner Seite sind als Anregungen zur Spracharbeit im Fremdsprachenunterricht zu verstehen, d.h. sie sind nicht als komplette, in sich vollständige Unterrichtskonzepte gedacht. Sie sind Beleg dafür, daß die Berücksichtigung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik nicht nur ein theoretisches Anliegen bleiben muß, sondern durchaus sinnvoll in die Praxis umgesetzt werden kann.



## Verzeichnis der Lehrwerke

### Sichtwechsel

- Hog, Martin/Müller, Bernd-Dietrich/Wessling, Gerd:  
 Textbuch (1984)  
 Handbuch für den Unterricht (1984)  
 Bachmann, Saskia/Brecheisen, Trudi/Gerhold, Sebastian/  
 Wessling, Gerd:  
 Arbeitsbuch (1988)  
 Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

### Sichtwechsel neu

- Bachmann, Saskia/Gerhold, Sebastian/Müller, Bernd-Dietrich/  
 Wessling, Gerd:  
 Text- und Arbeitsbuch 1 (1995)  
 Text- und Arbeitsbuch 2 (1996)  
 Verlag Klett Edition Deutsch, München.

### Sprachbrücke

- Mebus, Gudula/Pauldrach, Andreas/Rall, Marlene/Rösler, Dietmar:  
 Textbuch 1 (1987).  
 Ernst Klett Verlag, Stuttgart.  
 Mebus, Gudula/Pauldrach, Andreas/Rall, Marlene/Rösler, Dietmar:  
 Textbuch 2 (1989)  
 Fuhrmann, Eike/Jenkins, Eva-Maria/Abel, Brigitte:  
 Arbeitsheft 1/1 Lektionen 1-7 (1988)  
 Abel, Brigitte/Bimmel, Peter/Jenkins, Eva-Maria:  
 Arbeitsheft 1/2 Lektionen 8-15 (1989)  
 Jenkins/Eva-Maria:  
 Arbeitsheft 2/1 Lektionen 1-5 (1992)  
 Arbeitsheft 2/2 Lektionen 6-10 (1992)  
 Verlag Klett Edition Deutsch, München.

### Die Suche

- Eismann, Volker/ Enzensberger, Hans Magnus/Van Eunen, Kees/  
 Helmling, Brigitte/Kast, Bernd/Mummert, Ingrid/Thurmair, Ma-  
 ria:  
 Textbuch 1 (1993)

Arbeitsbuch 1 (1994)  
 Lehrerhandreichungen 1 (1995)  
 Eismann, Volker/Schneider, Peter/Altschüler, Ursula/  
 Rothemhäusler, Rainer/Thurmair, Maria:  
 Textbuch 2 (1996)  
 Arbeitsbuch 2 (1996)  
 Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

### **Stufen**

Vorderwülbecke, Anne/Vorderwülbecke, Klaus:  
 Stufen 1 (1986)  
 Stufen 2 (1987)  
 Stufen 3 (1989)  
 Stufen 4 (1991)  
 Verlag Klett Edition Deutsch, München.

### **Stufen International 1**

Vorderwülbecke, Anne/Vorderwülbecke, Klaus  
 Verlag Klett Edition Deutsch, München 1995.

### **Mittelstufe Deutsch**

Schumann, Johannes:  
 Lehrbuch (1992)  
 Frühwirth, Friederike/Holthaus, Hanni:  
 Arbeitsbuch (1995)  
 Verlag für Deutsch, Ismaning/München.

### **Wege neu**

Eggers Dietrich (Hg.):  
 Lehrbuch (1992)  
 Arbeitsbuch (1992)  
 Lehrerhandbuch (1993).  
 Max Hueber Verlag, Ismaning.

### **Themen neu**

Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heiko/Gerdes, Mechthild/  
 Müller, Jutta/Müller, Helmut:  
 Kursbuch 1 (1992)  
 Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heiko/Müller, Jutta/  
 Müller, Helmut:  
 Kursbuch 2 (1993)

Aufderstraße, Hartmut/Bönzli, Werner/Lohfert, Walter:  
Kursbuch 3 (1994)

Bock, Heiko/Eisfeld, Karl-Heinz/Holthaus, Hanni/  
Schütze-Nöhmkke, Uthild:

Arbeitsbuch 1 (1992)

Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heiko/Müller, Jutta:

Arbeitsbuch 2 (1993)

Bock, Heiko/ Müller, Jutta:

Arbeitsbuch 3 (1995)

Max Hueber Verlag, Ismaning.

### **Eindrücke — Einblicke**

Drochner, Karl-Heinz/Föhr, Dieter:

Textbuch (1994)

Arbeitsbuch (1994)

Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

### **Konzepte Deutsch**

Bieler, Karl-Heinz/Weigmann, Jürgen:

Textbuch (1994)

Arbeitsbuch (1995)

Lehrerhandbuch (unveröff.)

Cornelsen Verlag, Berlin.

### **Wortwörtlich.**

Pantis, Brigitte/Küster, Jürgen

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M. 1995.

### **Deutsch aktiv neu**

Neuner, Gerd/Scherling, Theo/Schmidt, Reiner/Wilms, Heinz:

Lehrbuch 1A (1986)

Lehrerhandreichungen 1A (1988)

Lehrbuch 1B (1987)

Arbeitsbuch 1A (1987)

Arbeitsbuch 1B (1988)

Van Eunen, Kees/Gerighausen, Josef/Neuner, Gerd/Scherling, Theo/  
Schmidt, Reiner/Heinz, Wilms:

Lehrbuch 1C (1989)

Arbeitsbuch 1C (1990)

Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

**Typisch deutsch?**

Behal-Thomson, Heinke/Lundquist-Mog, Angelika/Mog, Paul.  
Langenscheidt Verlag Berlin und München 1993.

**Sprachkurs Deutsch Neufassung**

Häussermann, Ulrich/Dietrich, Georg/Günthner, Christiane C./  
Jost, Werner/Kaminski, Diethelm/Tralau, Timm:

Band 1 (1989)

Häussermann, Ulrich/Dietrich, Georg/Günthner, Christiane C./  
Kaminski, Diethelm/Woods, Ulrike/Zenkner, Hugo:

Band 2 (1990)

Häussermann, Ulrich/Dietrich, Georg/Kaminski, Diethelm/  
Tralau, Timm/Voit von Kirschten, Hella/Zenkner, Hugo:

Band 3 (1991)

Häussermann, Ulrich/Dietrich, Georg/Günthner, Christiane C./  
Jost, Werner/Kaminski, Diethelm/Tralau, Timm:

Band 4 (1992)

Häussermann, Ulrich/Dietrich, Georg/Heckner, Stephanie/  
Herrmann, Karin/Kaminski, Diethelm/Voit von Kirschten, Hella:

Band 5 (1993)

Häussermann, Ulrich/Dietrich, Georg/Kaminski, Diethelm/  
Voit von Kirschten, Hella:

Band 6 (1994)

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M.; Verlag Sauerländer, Aarau.

## Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon W. Attitudes. In: Handbook of social psychology, Bd.2., hg. von Carl Murchison, 2. Aufl., New York 1967, S.798-844.
- Althaus, Hans Peter/ Henne, Helmut/ Wiegand, Herbert Ernst. Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2. vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Tübingen 1980.
- Ammer, Reinhard. Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, Münchener Diss., München 1988.
- Anderson, John R. Kognitive Psychologie. Eine Einführung. Heidelberg 1988.
- Arendt, Manfred. Zwei Wege zur Schulung des small talk. In: Fremdsprachenunterricht 1/1996, S.25-31.
- Ashmore, Richard D./ Del Boca, Frances K. Conceptual Approaches to Stereotypes and Stereotyping. In: Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour, hg. von David L. Hamilton. Hillsdale, New Jersey 1981, S.1-36.
- Bahns, Jens. Kollokationen als Korrekturproblem im Englischunterricht. In: Die Neueren Sprachen 88, 5/1989, S.497-514.
- Barkowski, Hans. Prinzipien interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, hg. von Norbert Dittmar und Martina Rost-Roth. Frankfurt a.M. 1995, S.271-282.
- Barsalou, Lawrence W. Ideals, Central Tendency and Frequency of Instantiation as Determinants of Graded Structure in Categories. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition 11/1985, S.629-654.
- Baumgart, Manuela. Die Sprache der Anzeigenwerbung. Eine linguistische Analyse aktueller Werbeslogans. Heidelberg 1992.
- Bausinger, Hermann. Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Fremdsprache Deutsch 1/1980, S.58-71.
- Bausinger, Hermann. Alltagskommunikation. In: Materialien zur Landeskunde, hg. vom DAAD. Bonn 1981.
- Bausinger, Hermann. Stereotypie und Wirklichkeit. In: Jahrbuch DaF (1988), S.157-170.

- Beerling, Reinier F. Sprachspiele und Weltbilder. Reflexionen zu Wittgenstein. Freiburg/ München 1980.
- Benson, Morton/Benson Evelyn/Illson, Robert. The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations. Amsterdam/Philadelphia 1986.
- Bever, Thomas G. The cognitive basis for linguistic. In: Cognition and the development of language, hg. von John Hayes. New York/ London 1970, S.279-362.
- Bickes, Gerhard. Zur Kulturspezifik interkultureller Kommunikation. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18/1992, S.157-169.
- Blum-Kulka, Shoshana/House, Juliane/Kasper, Gabriele (Hg.). Cross-Cultural Pragmatics. Requests and Apologies. Norwood, ABLEX. 1989.
- Bower, Gordon H., Black, John B. & Turner, Terence J. Scripts in Memory for Text. Cognitive Psychology 11/1979, S.177-220.
- Braun, Peter. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Stuttgart 1993.
- Brockhaus Enzyklopädie. 19. völlig neu bearb. Aufl., Mannheim 1993.
- Brown, Cecil H. A survey of category types in natural language. In: Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorization, hg. von Savas L. Tsohatzidis. London and New York 1990, S.17-47.
- Brown, Roger & Fraser, Colin. Syntax-Erwerb: Eine deutsche Fassung. Berliner Seminar-Papier Nr.4 zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, hg. von Detlef C. Kochan. Berlin 1971.
- Buck, Franziska. Empirische Erhebungen zu Scripts (unter Berücksichtigung des Sprachunterrichts). Unveröff. Magisterarbeit. Augsburg 1991.
- Buck, Franziska. Was Sie schon immer über das Einkaufen im Supermarkt wissen wollten. Über einige Anwendungsmöglichkeiten der Skript-Theorie. In: Sprachreport 1/1995, S.3-7.
- Burger, Harald/Buhofer, Annelies/Sialm, Ambros. Handbuch der Phrasologie. Berlin, New York 1982.
- Bußmann, Hadumod. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1983.
- Buttjes, Dieter. Landeskundedidaktik und landeskundliches Curriculum. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. von Karl R. Bausch u.a., 3. überarb. und erw. Aufl., Tübingen 1995, S.142-149.

- Carli, Augusto/ De Meo, Daniela. Leben und leben lassen. Stereotype im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 3/1990, S.19-21.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./ Pienemann, Manfred. Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen 1983.
- Collins, Allan M. & Quillian, M.Ross. Retrieval time from semantic memory. Journal of verbal Learning and verbal Behaviour 8/1969, S.240-247.
- Collins, Allan M. & Loftus, Elizabeth F. A spreading-activation theory of semantic processing. Psychological Review No.6, 82/1975, S.407-428.
- Coseriu, Eugenio. Textlinguistik. Eine Einführung, hg. und bearbeitet von Jörn Albrecht. Tübingen 1980.
- Coulmas, Florian. Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden 1981.
- Cruse, D.A. Prototype theory and lexical semantics. In: Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorization, hg. von Savas L. Tsohatzidis. London and New York 1990, S.382-402.
- Damasio, Antonio R./ Damasio, Hanna. Sprache und Gehirn. In: Spektrum. Gehirn und Bewußtsein. Heidelberg/Berlin/Oxford 1994, S.58-66.
- Daniels, Karlheinz. "Idiomatische Kompetenz" in der Zielsprache Deutsch. Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgerungen. In: Wirkendes Wort, 35.Jg., 2/1985a, S.145-157.
- Daniels, Karlheinz. Geschlechtsspezifische Stereotypen im Sprichwort. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. 56/1985b, S.18-25.
- Der Brockhaus in 5 Bänden, Bd. 5, 8. neu bearb. Aufl., Leipzig 1994.
- Der neue Brockhaus, Bd. 3., 7. völlig neu bearb. Aufl., Wiesbaden 1985.
- Der neue Brockhaus, Bd. 11, 7. völlig neu bearb. Aufl., Wiesbaden 1985.
- Deutscher akademischer Austauschdienst (Hg.). Materialien zur Landeskunde, Bonn 1981.
- Deutschmann, Andreas. Überlegungen zur Landeskundeplanung im Fach "Deutsch als Fremdsprache" (mit Berücksichtigung der Studienvorbereitung). In: Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, hg. von Rolf Ehnert. Frankfurt a.M. 1982, S.223-275.

- Dittmar, Norbert/Skiba, Romuald. Zweitspracherwerb und Grammatikalisierung. Eine Längsschnittstudie zur Erlernung des Deutschen. In: Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdspracherwerbs, hg. von Oddleif Leirbukt und Beate Lindemann. Tübingen 1992, S.52-62.
- Dittrich van Weringh, Kathinka. Die "Entdeckung" der Kultur Europas. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 4/1988, S.473-478.
- Dobrovolskij, Dimitrij. Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Tübingen 1995.
- Dornseiff, Franz. Redende Namen I und II. In: Zeitschrift für Namenforschung 16/1940, S.24-38 und S.215-218.
- Drescher, Martina. Verallgemeinerungen als Verfahren der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Bielefelder Diss., Stuttgart 1992.
- Duden. Deutsches Universal Wörterbuch A-Z, 2. völlig neu bearb. und stark erw. Aufl., Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1989.
- Duhme, Michael. Phraseologie der deutschen Wirtschaftssprache. Bochumer Diss., Essen 1991.
- Eckes, Thomas. Psychologie der Begriffe. Strukturen des Wissens und Prozesse der Kategorisierung. Göttingen 1991.
- Eichberg, Henning. Sport und Kultur. Körperkultur, Kulturrelativität, Sportexport. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 27.Jg., 4/1977, S.5-12.
- Eisenberg, Peter. Grundriß der deutschen Grammatik. Donauwörth 1989.
- Engel, Andreas K./ König, Peter/ Singer, Wolf. Bildung repräsentionaler Zustände im Gehirn. In: Spektrum: Gehirn und Bewußtsein. Heidelberg/Berlin/Oxford 1994, S.42-47.
- Engel, Dorothea. Textexperimente mit Apathikern. Tübingen 1977.
- Fan, Yanqian. Kulturelle Aspekte in der interkulturellen Kommunikation und im Fremdsprachenunterricht. Eine deutsch-chinesische kontrastive Analyse von Sprechakten in der Alltagskommunikation. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI, 20/1989, S.29-53.
- Feilke, Helmuth. Funktionen verbaler Stereotype für die alltagssprachliche Wissensorganisation. In: Kognition und Kommunikation, hg. von Clemens Knobloch. Münster 1989.

- Felix, Sascha W./ Kanngiesser, Siegfried/ Rickheit, Gert (Hg). Sprache und Wissen. Studien zur kognitiven Linguistik. Opladen 1990.
- Ferguson, Charles A. Baby talk in six languages. In: Language Structure and Language use. Essays by Ch. A. Ferguson, hg. von Anwar S. Dil, Stanford, California 1971, S.113-133.
- Fill, Alwin. Ökologikum. Eine Einführung. Tübingen 1993.
- Fillmore, Charles J. An Alternative to Checklist Theorie of Meaning. In: Proceedings of the 1st Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society, Berkeley 1975, S.123-131.
- Fillmore, Charles J. Scenes-and-frames Semantics. In: Linguistic Structures Processing, hg. von Antonio Zampolli. Amsterdam 1977, S.55-83.
- Firges, Jean/ Melenk, Hartmut. Landeskunde: Stereotypen — schädlich — unvermeidlich — nützlich? In: Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, hg. von Jürgen Donnerstag und Annelie Knapp-Potthoff. Tübingen 1985, S.97-114.
- Firth, J.R. Papers in Linguistics 1934-1951. 5.Aufl. London 1957, S.190-215.
- Fleischer, Wolfgang. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1982.
- Fluck, Hans-R. "Steht's mit Ihrer Familie gut?" Anmerkungen zum Stil deutschsprachiger Briefe von Chinesen und zur Notwendigkeit einer kontrastiven DaF-Stilistik. In: Dialog: Festschrift für Siegfried Grosse, hg. von Gert Rickheit und Sigurd Wichter. Tübingen 1990, S.235-248.
- Franz, Kurt. Kindergedichte — zum Nachdenken. Schülerarbeitsheft. In: Praxis Deutsch, Sonderheft 1981, S.27-38.
- Friz, Susanne. Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken. Ein Beitrag zur komparativen Landeskunde. Münchener Diss., München 1991.
- Gadamer, Hans-Georg. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen <sup>2</sup>1965.
- Galambos, James A. Knowledge structures for common activities. In: Knowledge Structures, hg. von James A. Galambos, Robert P. Abelson, & John B. Black. Hillsdale, New Jersey 1986, S.21-47.

- Gerighausen, Josef/Seel, Peter C. Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der "Dritten Welt". In: Jahrbuch DaF 10/1984, S.126-162.
- Gesellschaft für deutsche Sprache im Einvernehmen mit dem Bundesministerium des Innern (Hg.). Fingerzeige für die Gesetzes- und Amtssprache, 10. völlig neu bearb. Aufl. von Ulrich Daum. Wiesbaden 1980.
- Gesellschaft für deutsche Sprache: "Wörter des Jahres" — von gestern und heute. In: Wörter und Unwörter: Sinniges und Unsinniges der deutschen Gegenwartssprache, hg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache. Niedernhausen/Ts. 1994, S.26-33.
- Givón, T. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: Noun Classes and Categorization, hg. von Colette Craig. Amsterdam 1986, S.77-102.
- Glück, Helmut/ Sauer, Wolfgang Werner. Gegenwartsdeutsch. Stuttgart 1990.
- Götze, Lutz. Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik. In: Zielsprache Deutsch 24, 1/1993, S.52-56.
- Grimm, J. Über hessische Ortsnamen. In: Zeitschrift des Vereins für hessische Geschichte und Landeskunde 2/1840, S.132-154.
- Grober, Ellen/Perecman, Ellen/Kellar, Lucia/Brown, Jason. Lexikal Knowledge in Anterior and Posterior Aphasics. In: Brain and Language 10, 1980, S.318-330.
- Größer, Helmut. Markenartikel und Industriedesign. Das Stereotypik-Konzept: Ursachen, Ausprägungen, Konsequenzen. Münchener Diss., München 1991.
- Gülich, E. "Was sein muß, muß sein." Überlegungen zum Gemeinplatz und seiner Verwendung. Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft Nr.7/1978, S.1-41.
- Günthner, Susanne. Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung deutsch-chinesischer Unterschiede. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI, 18 (1988), S.23-52.
- Günthner, Susanne. Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation? In: Linguistische Berichte Heft 138/1992, S.123-143.

- Häusermann, Jürg. *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. Tübingen 1977.
- Hain, Mathilde. *Das Sprichwort*. In: *Ergebnisse der Sprichwörterforschung*, hg. von Wolfgang Mieder. Bern 1978, S.13-26.
- Hein, Jürgen. *Redensarten und Sprichwörter bei Johann Nestroy*. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 56/1985, S.14-17.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig <sup>10</sup>1987.
- Heller, Susanne. *Gouinsche Reihen im Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/1991, S.83-87.
- Heller, Susanne. *Gouinsche Reihen aus heutiger Sicht*. In: *Germanistische Linguistik* 119/120, hg. von Theodor Ickler, Hildesheim, Zürich, New York 1993, S.93-128.
- Heringer, Hans Jürgen. *Unveröff. Skript zum Thema "Schlüsselwörter" (1994), o.S.*
- Hermann-Brennecke, Gisela. *Vorurteile. Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2/1991, S.64-98.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. *Das sprachliche Register. Der Register-Begriff in der britischen Linguistik und seine Relevanz für die Angewandte Sprachwissenschaft*. In: *Deutsche Sprache* 2/1974, S.269-286.
- Hillert, Dieter. *Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen. Neuro- und psycholinguistische Überlegungen*. Tübingen 1987.
- Hinnenkamp, Volker. *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsarrangement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen 1989.
- Hinnenkamp, Volker. *Studienbibliographie Sprachwissenschaft: Interkulturelle Kommunikation, Band 11 (Sonderband)*. Heidelberg 1994.
- Hörmann, Hans. *Psychologie der Sprache*. Berlin/Heidelberg/New York <sup>2</sup>1977.
- Hoffmann, Joachim & Ziesler, M. *Begriffe und ihre Merkmale*. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 190/1982, S.46-77.
- Hofstätter, Peter. *Das Denken in Stereotypen*. Göttingen 1960.
- Holzäpfel, Silke. *Schlüsselwörter der Bundesrepublik Deutschland: 1968*. Unveröff. Magisterarbeit, Augsburg 1994.

- Hufeisen, Britta. "Frauen und Pelze wollen oft geklopft sein." Zur Darstellung der Frau in Sprichwörtern, Redewendungen und sonstigen feststehenden Ausdrücken. In: "Das Weib soll schweigen..." (1.Kor. 14,34). Beiträge zur linguistischen Frauenforschung, hg. von Britta Hufeisen. Frankfurt a.M. 1993, S.153-172.
- Husemann, Harald. Stereotypen in der Landeskunde: Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 43.Jg., 2/1990, S.89-98.
- Intermarket. Gesellschaft für internationale Markt- und Meinungsforschung m.b.H. Sprichwörter. Einstellung und Verwendung. Unveröffentlichte Studie, durchgeführt für die Aachener und Münchener Versicherung. Düsseldorf 1983.
- Jakob, Karlheinz. Jugendkultur und Jugendsprache. In: Deutsche Sprache 16/1988, S.320-350.
- Jakobson, Roman. Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt a.M. 1969.
- Kaehlbrandt, Roland. Neuhochdeutscher Alltag. Vom semantischen Rauschen in der Erlebnisgesellschaft. In: Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache, hg. von Hans-Jürgen Heringer. Tübingen 1994, S.121-130.
- Karabalić, Vladimir. "Ohne Worte Dinge tun": zu einer Theorie non-verbaler kommunikativer Akte. Diss. Münster, Göppingen 1994.
- Karcher, Günther L.. Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg 1988.
- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin, München 1994.
- Katein, Werner. Montessori-Pädagogik — was ist das? Zur Grundlegung der Pädagogik Maria Montessoris — Geordnete Quellentexte. In: Maria Montessori. Die Grundlagen ihrer Pädagogik und Möglichkeiten der Übertragung in Schulen, hg. von Werner Katein. Langenau-Ulm 1992, S.11-14.
- Katz, D. & Braly, K.W. Racial stereotypes in one hundred college students. Journal of Abnormal Psychology 28/1933, S.280-290.
- Katz, D. & Braly, K.W. Racial prejudice and racial stereotypes. Journal of Abnormal and Social Psychology 30/1935, S.175-193.
- Kiefer, Ferenc. Über Präsuppositionen. In: Semantik und generative Semantik, hg. von Ferenc Kiefer. Frankfurt a.M. 1972, S.275-304.

- Kleiber, Georges. Prototypensemantik. Eine Einführung. Übersetzt von Michael Schreiber. Tübingen 1993.
- Klein, Josef. Sprache, Diskurs und ethnisches Vorurteil. Linguistische Analyse und einige Vorschläge für den Deutschunterricht. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. 73/1994, S.91-108.
- Kniffka, Hannes. Schibboleths. Philologische Bestandsaufnahme und Gesichtspunkte zu ihrer soziolinguistischen Analyse. In: Deutsche Sprache 19/1991, S.159-177.
- Koller, Werner. Die einfachen Wahrheiten der Redensarten. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 56/1985, S.26-36.
- Kotthoff, Helga. Deutsch-amerikanische Unterschiede im universitären Milieu. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI, 18 (1988), S.7-20.
- Kotthoff, Helga. Pro und Contra in der Fremdsprache. Frankfurt a.M. 1989.
- Kotthoff, Helga. Konversationelle Belehrungsvorträge als Geschlechterpolitik. In: Frauensprechen — Mönnersprechen. Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten, hg. von Christa M. Heilmann. Basel 1995, S.58-68.
- Kramsch, Claire J. Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 17/1991, S.104-120.
- Kretzenbacher, Heinz. Der "erweiterte Kulturbegriff" in der außenpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch DaF 18 (1992), S.170-196.
- Krumm, Hans-Jürgen. Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutschen als Fremdsprache-Unterrichts? In: Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik, hg. von Alois Wierlacher. München 1987, S.267-281.
- Krumm, Hans Jürgen. Rezension zu Reinhard Ammer "Das Deutschlandbild ..." . In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 14, 1988, S.585/86.
- Labno-Fałęcka, Ewa. Phraseologie und Übersetzen. Eine Untersuchung der Übersetzbarkeit kreativ-innovativ gebrauchter wiederholter Rede anhand von Beispielen aus der polnischen und deutschen Gegenwartsliteratur. Diss. Tübingen, Frankfurt a.M. 1995.

- Lakoff, George. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago 1987.
- Langenbacher, Wolfgang R./Rytlewski, Ralf/Weyergraf, Bernd (Hg.). *Kulturpolitisches Wörterbuch Bundesrepublik/Deutsche Demokratische Republik im Vergleich.* Stuttgart 1983, S.344-347.
- Leischner, Anton. *Aphasien und Sprachentwicklungsstörungen.* 2. neu bearb. u. erw. Auflage. Stuttgart, New York 1987.
- Lerch, Hans-Jürgen/ Schlesier, Alfred. *Informationsverarbeitung durch Begriffe.* Göttingen 1992.
- Levinson, Stephen C. *Pragmatik.* Ins Deutsche übersetzt von Ursula Fries. Tübingen <sup>2</sup>1994.
- Liang, Yong. *Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb.* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18/1992, S.65-86.
- Liebert, Wolf-Andreas. *Das analytische Konzept "Schlüsselwort" in der linguistischen Tradition. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 "Sprache und Situation", Bericht Nr.83, Heidelberg/Mannheim* 1994.
- Liesch, Helmut. *Der Tabuwortschatz ist nicht mehr tabu. Zum obszönen Wortschatz des Deutschen und seiner Verwendung im Alltag.* In: *Sprache im Alltag. Beobachtungen zur Sprachkultur*, hg. von Karl-Ernst Sommerfeldt. Frankfurt a.M. 1994, S.71-90.
- Lilli, Waldemar. *Grundlagen der Stereotypisierung.* Göttingen 1982.
- Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul R.. *Studienbuch Linguistik.* Tübingen 1991.
- Lippmann, Walter. *Public opinion.* New York 1922. Reprint 1949.
- Löffler, Heinrich. *Germanistische Soziolinguistik.* Berlin <sup>2</sup>1994.
- Luchtenberg, Sigrid. *Varietäten des Deutschen und ihre Bedeutung für ausländische Deutschlerner und -lernerinnen.* In: *Zielsprache Deutsch* 1/1988, S.19-26.
- Lüger, Heinz-Helmut. *Stereotype und Konversationsstil.* In: *Deutsche Sprache* 17 (1989), S.114-136.
- Lüger, Heinz-Helmut. *Sprachliche Routinen und Rituale.* Frankfurt a. M. 1992.
- Lüger, Heinz-Helmut. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation.* DiFF, Tübingen 1993.

- Meyer, David E./Schvaneveldt, Roger W. & Ruddy, Margaret G. Loci of contextual effects on visual word-recognition. In: Attention and performance, hg. von P. Rabbitt. New York, Academic Press 1974, S.98-118.
- Meyers Großes Universallexikon, Bd. 13., Mannheim 1985.
- Meyers Neues Lexikon, Band 9, Mannheim 1993.
- Mieder, Wolfgang. Sprichwort — Wahrwort!? Studien zur Geschichte, Bedeutung und Funktion deutscher Sprichwörter. Frankfurt a.M. 1992.
- Mog, Paul (Hg.). Die Deutschen in ihrer Welt. Berlin/München 1992.
- Müller, Bernd-Dietrich. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin/München 1994.
- Müller, Bernd-Dietrich (Hg.). Konfrontative Semantik. Tübingen 1981.
- Müller, Klaus. Psycholinguistik der Eigennamen. In: Linguistics with a Human Face. Festschrift für Norman Denison zum 70.Geburtstag, hg. von K. Sornig/ D.W. Halwachs/ Ch. Penzinger/ G. Ambrosch. Graz 1995, S.269-281.
- Nabrings, Kirsten. Sprachliche Varietäten. Tübingen 1981.
- Nazarkiewicz, Kirsten. Analysen zur moralischen Kommunikation und pädagogischen Intervention bei ethnischen Stereotypen. Unveröff. Diplomarbeit. Frankfurt 1994.
- Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin 1981.
- Oesterreich, Rainer. Gebrauch des Gedächtnisses beim Handeln. Ein theoretisches Modell. In: Sprache und Kognition 13, 1/1994, S.26-40.
- Pape, Walter. Zwischen Sprachspiel und Sprachkritik. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 16.Jg., 56/1985, S.2-13.
- Paul, Ingrid. Sprachlich-kommunikative Fertigteile: Eine wichtige Größe bei der Realisierung von Kommunikationsaufgaben in der Fremdsprache. In: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung, hg. von Johannes-Peter Timm und Helmut Johannes Vollmer. Bochum 1993, S.454-464.
- Pauldrach, Andreas. Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: Zielsprache Deutsch 4/1987, S.30-42.

- Pauldrach, Andreas. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6/1992, S.4-15.
- Peuser, Günter. Aphasie. München 1978.
- Poeck, Klaus. Was verstehen wir unter aphasischen Syndromen? In: Sprache und Gehirn, hg. von Helmut Schnelle. Frankfurt a.M. 1981, S.97-109.
- Pörksen, Uwe. Plastikwörter: die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart 1988.
- Posner, Michael J. & Keele, Steven W. Retention of abstract ideas. Journal of Experimental Psychology 83/1970, S.304-308.
- Pulvermüller, Friedemann. Aphasische Kommunikation. Grundfragen ihrer Analyse und Therapie. Tübingen 1990.
- Putnam, Hilary. Die Bedeutung von "Bedeutung", hg. und übersetzt von Wolfgang Spohn. Frankfurt a.M. 1990.
- Quasthoff, Uta. Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a.M. 1973.
- Raths, Angelika. Paßt Ihnen diese Brille? — Zum Bild von Frauen und Männern in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 25, 4/1994, S.222-230.
- Redder, Angelika. "Stereotyp" — eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21/1995, S.311-329.
- Reinke, Marlies. Jugendsprache. In: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache, hg. von Hans-Jürgen Heringer u.a. Tübingen 1994, S.295-322.
- Reiß, Katharina/Vermeer, Hans J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen 1984.
- Riley, Philip. Well don't blame me! At the interpretation of pragmatic errors. In: Contrastive Pragmatics, hg. von Wieslaw Olesky. Amsterdam/Philadelphia 1989, S.231-249.
- Rösler, Dietmar. Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe. In: Zielsprache Deutsch, 1/1987, S.23-29.
- Rosch, E. Cognitive representation of semantic categories. Journal of Experimental Psychology: General 104/1975, S.192-228.

- Rost-Roth, Martina. Reparaturen und Foreigner Talk — Verständnisschwierigkeiten in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. In: Linguistische Berichte, Heft 125/1990, S.24-45.
- Rost-Roth, Martina. Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93/1994, S.9-45.
- Roth, Jürgen. Der Besserverdienende als Unwort? In: Deutschunterricht 48/1995, Heft 3, S.152-155.
- Saint-Exupéry, Antoine. Der kleine Prinz. Düsseldorf 1956.
- Schank, Roger/Abelson, Richard. Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale, New York 1977.
- Schemann, Hans. Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext. Stuttgart 1993.
- Schippan, Thea. Viren, Ampeln und Altlasten. Zur Metaphorik in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: Deutsch als Fremdsprache, 2/1994, S.86-91.
- Schlosser, Horst Dietrich. Die Unwörter des Jahres 1993. In: Wörter und Unwörter: Sinniges und Unsinniges der deutschen Gegenwartssprache, hg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache. Niedernhausen/Ts. 1994, S.57-69.
- Schmidt, Claudia. Typisch weiblich — typisch männlich. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. Freiburger Diss., Tübingen 1988.
- Schmidt-Hidding, Wolfgang. Sprichwörtliche Redensarten. Abgrenzungen — Aufgaben der Forschung. In: Ergebnisse der Sprichwörterforschung, hg. von Wolfgang Mieder. Bern 1978, S.27-66.
- Schneider, Klaus P. Stereotype und Sprachbewußtsein: Beispiel "small talk". In: Sprachwissenschaft und Volkskunde, hg. von Herbert E. Brekle und Utz Maas. Opladen 1986, S.140-154.
- Schröder, Hartmut. Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik. Ein Plädoyer. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21/1995, S.15-35.
- Schütze, Gertrud u.a (Hg.). Kleines politisches Wörterbuch. Neuausgabe. Berlin 1989.

- Schumann, John H. The pidginization process: A model for second language acquisition. Rowley, Massachusetts: Newbury House 1978.
- Schwartz, Myrna F./ Saffran, Eleanor H./ Martin, Oscar, M. The Word Order Problem in Agrammatism. In: Brain and Language 10/1980, S.249-262.
- Schwarz, Monika. Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz. Kölner Diss., Tübingen 1992.
- Schwarz, Monika/ Chur, Jeanette. Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen 1993.
- Schwarze, Christoph. Stereotyp und lexikalische Bedeutung. In: Studium Linguistik, 13 (1982), S.1-16.
- Seibicke, Wilfried. Die beliebtesten Vornamen des Jahres 1993. In: Der Sprachdienst, 38. Jg., 1/1994, S.1-7.
- Sharkey, Noel E. A model of knowledge-based expectations in text comprehension. In: Knowledge Structures, hg. von James A. Galambos, Robert P. Abelson & John B. Black. Hillsdale, New Jersey 1986, S.49-70.
- Six, B. Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung. In: Erstarrtes Denken: Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur, hg. von Günther Blaicher. Tübingen 1987, S.41-54.
- Stadler, Bernd. Sprachspiele für die Grundschule. Donauwörth 1986.
- Steindl, Michael. "Die Deutschen sind doch alle...". Sprachliche Stereotype: Zur Ehrenrettung eines vielgeschmähten Begriffs. In: Pädagogische Welt 12/1995, S. 546-549.
- Steinmann, Siegfried. "Vorurteil? Ja bitte!" Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht. In: Zielsprache Deutsch 4/1992, S.217-224.
- Stötzel, Georg. Der öffentliche Sprachgebrauch in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 — Entwicklungen und Auseinandersetzungen. In: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache, hg. von Hans Jürgen Heringer. Tübingen 1994, S.41-80.
- Svensson, Arnold. Anspielung und Stereotyp. Eine linguistische Untersuchung des politischen Sprachgebrauchs am Beispiel der SPD. Opladen 1984.
- Tannen, Deborah. What's in a frame? Norwood 1979.

- Tekinay, Alev. Sprichwörter im Deutschen und Türkischen. Eine syntaktisch-  
semantische Analyse. In: Muttersprache 94/1984, S.194-202.
- Thomas, Jenny. Cross-Cultural Pragmatic Failure. In: Applied Linguistics 4/1983 No.2, S.91-112.
- Thun, Harald. Probleme der Phraseologie. Tübingen 1978.
- Tversky, Barbara. "Components and Categorization". In: Noun Classes and Categorization, hg. von Colette Craig. Amsterdam/ Philadelphia 1986, S.63-76.
- Tversky, Barbara. Where partonomies and taxonomies meet. In: Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorization, hg. von Savas L. Tsohatzidis. London and New York 1990, S.17-47.
- Wahlmann, Ute. Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern in gemischtgeschlechtlichen Gesprächsrunden — Eine empirische Untersuchung. In: "Das Weib soll schweigen. . ." (1.Kor. 14,34). Beiträge zur linguistischen Frauenforschung, hg. von Britta Hufeisen. Frankfurt a.M. 1993, S.173-270.
- Weers, Dorte/Bönzli Werner. Aus der Produktion der Fachverlage. In: Zielsprache Deutsch 25, 1/1994, S.45f.
- Wegner, Immo. Die Frame-Theorie. Eine neue Theorie konzeptueller Makrostrukturen für die Lexikographie. In: Der Deutschunterricht, Heft 5, 36/1984, 45-60.
- Weigand, Edda. Sprachliche Kategorisierung. In: Deutsche Sprache 15/1987, S.237-255.
- Weinrich, Harald. Sprache in Texten. Stuttgart 1976.
- Wenzel, Angelika. Stereotype in gesprochener Sprache. München 1978.
- Werlen, Iwar. Sprache, Mensch und Welt. Geschichte und Bedeutung des Prinzips der sprachlichen Relativität. Darmstadt 1989.
- Wierzbicka, Anna. Lexicography and conceptual analysis. Karoma Publishers, Inc. 1985, o.O.
- Wilpert, Gero von. Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart <sup>6</sup>1979.
- Wilss, Wolfram. Anspielungen. Zur Manifestation von Kreativität und Routine in der Sprachverwendung. Tübingen 1989.
- Wilss, Wolfram. Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen übersetzungspraktischen Begriff. Tübingen 1992.
- Winters, Margaret E. Towards a Theory of Syntactic Prototypes. In: Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorization, hg. von Savas L. Tsohatzidis. London and New York 1990, S.285-306.

Wode, Henning. Einführung in die Psycholinguistik. Ismaning 1988.

Wunderlich, Dieter. Arbeitsbuch Semantik. Frankfurt a.M. 1991.

Zadeh, Lofti A. "Fuzzy sets". In: Information and Control 8/1965,  
S.338-353.



## Übersicht über die Stereotypkategorien

- Kategorie A: *Stereotypen von Personen (I): soziale Stereotypen in Sprichwörtern.*
- Kategorie B: *Stereotypen von Personen (II): soziale Stereotypen ohne Sprichwortcharakter.*
- Kategorie C: *Nicht-personenbezogene Aussagestereotypen (I): reotype Aussagen in Sprichwörtern.*
- Kategorie D: *Nicht-personenbezogene Aussagestereotypen (II): reotype Aussagen ohne Sprichwortcharakter (normativ).*
- Kategorie E: *Nicht-personenbezogene Aussagestereotypen (III): reotype Aussagen ohne Sprichwortcharakter (normfrei).*
- Kategorie F: *Aktuelle Stereotypisierungen von Personen und Dingen mit öffentlichem oder stereotypoidem Charakter.*
- Kategorie G: *Stereotypen zweiter Ordnung: rekurrente Abwandlungen bestimmter Phrasen unter Beibehaltung syntaktischer und lexikalischer Muster.*
- Kategorie H: *Stereotypen in Textsorten, z.B. in Werbetexten oder in der Amtssprache.*
- Kategorie I: *Modestereotypen: moderne Pleonasmen, jugendsprachliche Stereotypen, Modenamen, rekurrente Neologismen und Wortbildungsmorpheme.*
- Kategorie K: *Thematische Stereotypen, z.B. Gespräch über den Zaun, rekurrente Klatschthemen, Schlüsselthemen in den Medien.*
- Kategorie L: *Lernersprachliche und lernersprachbezogene Stereotypen: Stereotypen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs, Fremden- und Babyregister.*
- Kategorie M: *Geschlechtsspezifische Stereotypen im Gesprächsverhalten.*
- Kategorie N: *Unauffällige lexikalische Stereotypen: Basisbegriﬀe, egozentrische Begriffe, "Plastikwörter", lexikalische Stereotypie bei Phrasen.*
- Kategorie O: *Idiolektale Stereotypie: Stereotyper Gebrauch bei einzelnen Personengruppen in kleineren sprachlichen Einheiten bei einzelnen Personen.*

Aus unserem Verlagsprogramm:

**Philologie**

Lioba Faust

**Variationen von Sprache**

*Ihre Bedeutung für unser Ohr und für die Sprachtechnologie*

Hamburg 1997 / 245 Seiten / ISBN 3-86064-578-1

Heide Schrader

**Von Lesern und Texten**

*Fremdsprachendidaktische Perspektiven des Leseverstehens*

Hamburg 1996 / 331 Seiten / ISBN 3-86064-432-7

Marion Löffler

**Englisch und Kymrisch in Wales**

*Geschichte der Sprachsituation und Sprachpolitik*

Hamburg 1997 / 328 Seiten / ISBN 3-86064-472-6

Jens Bölte

**The role of mismatching in spoken word recognition**

Hamburg 1997 / 164 Seiten / ISBN 3-86064-546-3

Martin Lott

**Poetische Grundbegriffe**

*Erschließung lyrischer Texte*

Hamburg 1996 / 170 Seiten / ISBN 3-86064-440-8

Andrée Shalabi

**Die Olympische Verschwörung**

*Ein Beitrag zur Interpretation von Thomas Manns "Der Tod in Venedig"*

Hamburg 1996 / 270 Seiten / ISBN 3-86064-456-4

# Einfach Wohlfahrtsmarken helfen!

