

I. ARTICLES

UTE K. BOONEN

Universität Duisburg-Essen

JÖRG WESCHE

Georg-August-Universität Göttingen

PIA AWATER

Universität Duisburg-Essen

Nationalstereotype im Kulturvergleich: Deutschland im niederländischen und russischen Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten

Comparing National Stereotypes in different cultures:
German in Dutch and Russian language teaching
at schools and universities

ABSTRACT. Stereotypes, prejudices, hostile images and clichés are different forms of self-images and images of others. This paper establishes stereotypes as a scalable concept to distinguish them from other forms of fixed attributions. It features a comparison of national stereotypes about Germany, the Germans and the German language from a Dutch and Russian perspective and discusses the use of stereotypes in foreign language teaching, which are aimed at culturally reflective learning.

KEYWORDS: Stereotypes, images of Germany and Germans, Dutch; Russian, DaF, language teaching.

SCHLÜSSELWÖRTER: Stereotypen, Deutschlandbild, Bild von Deutschen, Niederländisch, Russisch, DaF, Sprachunterricht.

1. EINLEITUNG

Deutsche sind pünktlich und ordentlich, Niederländer geizig und Russen trinkfest – vorgefestigte Meinungen oder ‚Bilder‘ über Mitglieder bestimmter Nationen gibt es in großer Zahl. Manche sind eher positiv konnotiert, andere neutral oder aber auch negativ. Es stellt sich die Frage, warum derartige festgelegte Attribuierungen überhaupt verwendet werden und welche Formen und Abstufungen es gibt. Im Allgemeinen soll der Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten dazu führen, dass Stereotypen vermieden und „überwunden“ werden. Dabei wird außen vor gelassen, dass Menschen Kategorien benötigen, um die Welt um sich herum zu ordnen und überschaubar zu machen. Stereotypen sollten im Unterricht dazu genutzt werden, sowohl die Kultur des anderen als auch die eigene zu reflektieren. Das Untersuchungsfeld zu solchen Selbst- und Fremdbildern, genauer zu Auto- und Heterostereotypen (vgl. Buchanan & Cantril 1953), ist sehr weit und bildet einen Forschungsgegenstand in disparaten Forschungsdisziplinen wie den Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, Kommunikationswissenschaften, der Psychologie oder auch Pädagogik. Die große Anzahl wissenschaftlicher Arbeiten zur Stereotypenforschung nur aus jüngster Zeit zeigt zugleich, wie relevant und vor allem aktuell dieses Thema heute rund 100 Jahre nach der Einführung des Konzepts durch Walter Lippmann immer noch ist.¹

Die große Breite an Untersuchungen erschwert allerdings auch eine Einordnung und eine allgemeingültige Präzisierung des Stereotypenbegriffs. Aus diesem Grund unternehmen wir als Einstieg für diesen Beitrag in Abschnitt 2 den Versuch einer Arbeitsdefinition der verschiedenen Begriffe: ‚Vorurteil‘, ‚Feindbild‘, ‚Klischee‘ und ‚Stereotyp‘, um diese schärfer voneinander abgrenzen zu können. In Abschnitt 3.1 gehen wir konkret auf Nationalstereotype zu Deutschland und den Deutschen ein und vergleichen die niederländischen und russischen stereotypen Attribuierungen (Abschnitt 3.2 und 3.3). Dabei ist die Perspektive aus dem kleineren, benachbarten Land mit nahverwandter Schweslersprache eine andere als die aus dem größten Land der Welt ohne gemeinsame Grenze und entferntere sprachverwandtschaftliche Beziehungen. In Abschnitt 4 gehen wir im Anschluss daran auf einschlägige Sprachstereotype zur deutschen Sprache ein, zum einen aus historischer, eher internationaler Sicht (Abschnitt 4.1), zum anderen aus aktueller, pragmatischer Perspektive niederländischer und russischer Lernenden (Abschnitt 4.2).

Schließlich wird in Abschnitt 5 die Verwendung von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht thematisiert, wobei wir einerseits kritisch auf negative Bei-

¹ Vgl. Lippmann 1922. Um die Diversität des Forschungsfeldes anzudeuten, verweisen wir auf einige aktuelle Studien (in Auswahl): Janich 2019; Ossenberg 2019; Elsen 2020; Haß 2020; Glock & Kleen 2020; Petersen & Six; Garms-Homolová 2021.

spiele eingehen und andererseits Ansätze präsentieren, bei denen Stereotype als Einstieg für Reflexion und kulturreflexives Lernen verwendet und sinnvoll in den (Fremdsprachen) – Unterricht eingebaut werden.

Abschließend werden die Befunde zusammengeführt und im Ausblick eine kritische Perspektive auf das Gefahrenpotential von Deutschland- und Deutschstereotypen im aktuellen interkulturellen Diskurs geboten, der insbesondere den russischen DaF-Unterricht angesichts der aktuellen politischen Situation vor enorme didaktische Herausforderungen stellt.

2. STEREOTYPE: BEGRIFFSBESTIMMUNG

Als Fachbegriff taucht *Stereotyp* Ende des 18. Jahrhunderts zunächst im Zusammenhang mit einem neu erfundenen Druckverfahren mit fest zusammengesetzten Druckplatten auf (*Medien von A bis Z* 2006: 329). In die Kultur- und Sozialforschung eingegangen ist der Begriff dann erst im 20. Jahrhundert durch den amerikanischen Pionier der Meinungsforschung Walter Lippmann, der Stereotype als Bilder in unseren Köpfen bezeichnet hat (vgl. z. B. Lüsebrink 2016: 101; Petersen & Schwender 2009: 8).

Für reduktionistische Formen der Fremdwahrnehmung (Lüsebrink 2016: 100–101) im Allgemeinen werden verschiedene Bezeichnungen verwendet, „die eine relativ geringe Trennschärfe aufweisen und nur schwer systematisch voneinander zu trennen sind“. Lüsebrink führt dabei neben ‚Mythos‘ und ‚Topos‘ noch ‚Sozialer Typ‘ und ‚Kulturelle Typisierung‘ an, außerdem ‚Vorurteil‘ und ‚Stereotyp‘, das er wiederum dem ‚Cliché‘ gleichsetzt und damit eine pejorative Konnotation reaktiviert (vgl. Lüsebrink 2016: 101). Ähnlich wird ‚Stereotyp‘ auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig abwertend mit ‚Vorurteil‘ gleichgesetzt (vgl. Florack 2001: 9, 2007: 35). Dagegen weist Haß darauf hin, dass das Vorurteil manchmal als „Einstellung“ (englisch: *attitude*) vom Stereotyp als einer Vorstellung (englisch: *belief*) abgegrenzt wird (Haß 2020: 97). Andere Ansätze bewerten Stereotype wiederum als kognitives Konzept und als kognitive Komponente von Vorurteilen, wodurch Stereotype zu Bestandteilen von Vorurteilen werden (Haß 2020: 98). Nach Thiele sind Vorurteile „so etwas wie zu Einstellungen und Überzeugungen verfestigte Stereotypenbündel“, wobei Vorurteile in dieser Sicht auf „Unvernunft“ beruhen (2015: 26). Haß erläutert relativierend, dass von Stereotypen häufig als neutralen Konzepten ausgegangen werde, die ihrerseits zu Vorurteilen werden können. Folglich hebt sie hervor, dass es sich in diesem dynamischen Verständnis bei Stereotyp und Vorurteil „um zwei voneinander getrennte Konzepte handelt, von denen sich jedoch eines in das andere verwandeln kann (andernfalls müsste man davon sprechen, dass Stereotype sich

zu Vorurteilen ausweiten)“ (Haß 2020: 98). Rasmussen wiederum bezeichnet Vorurteile im unterordnenden Sinn als „negative Stereotype“ (Rasmussen 2016: 212). Und während Thiele konstatiert, dass sowohl Stereotype als auch Vorurteile „ohne Zuschreibungen von positiven wie negativen Eigenschaften nicht denkbar“ sind, erklären schließlich Petersen und Schwender noch einmal dezidiert, dass ein Stereotyp keinesfalls wertend sein muss, „was es wesentlich vom Vorurteil unterscheidet, das in aller Regel negativ konnotiert ist“ (Petersen & Schwender 2009: 9). Ein Vor-Urteil ist zwar erst einmal nur ein vorab gefällttes Urteil, das nicht unbedingt negativ, sondern ebenso positiv ausfallen kann. Meistens werden Vorurteile jedoch tatsächlich im engeren Sinne als negativ konnotiert aufgefasst (so auch Thiele 2015: 36). Lüsebrink grenzt Vorurteile daher von „stereotype[n] Wahrnehmungsformen, zu deren Ausprägungsformen Clichés, Mythen, Topoi, soziale Typen und Mythen gehören“ ab, weil Vorurteile „ideologisch besetzte Verfälschungen von Wirklichkeitsphänomenen (wie der Wahrnehmung anderer Gesellschaften und Kulturen), die negativ besetzt sind, und nicht nur eine Reduktion von Wirklichkeitskomplexität“ implizieren (Lüsebrink 2016: 104).

Solche Bestimmungsversuche sind insgesamt unübersichtlich und hier daher nur ausschnitthaft rekapitulierbar. Für unsere Darstellung der Stereotype zu Deutschland schlagen wir eine Abgrenzung von vier Arten reduktionistischer Fremdbilder vor, nämlich Vorurteil, Feindbild, Klischee und Stereotyp. Diese sollen am untersuchten Material operationalisiert werden. Die wichtigsten Merkmale der ersten drei Kategorien werden in Tabelle 1 zusammengefasst, die der vierten in Abbildung 1.

Vorurteile verstehen wir dabei als negativ konnotiert, emotional gefärbt und nur auf oberflächlichen Beobachtungen basierend; Vorurteile sind in der Regel einseitig und stark verallgemeinernd (Lüsebrink 2016: 104).

Feindbilder beziehen sich hingegen normalerweise auf „andere Ethnien, Völker, Nationen oder Nationengruppen“ und tauchen häufiger in politischen Zusammenhängen auf (Flohr 1995: 32). Nach Reisigl (2013) bezeichnet der Begriff

[...] die sozial (vor allem massenmedial) vermittelte, auf extremer emotionaler Ablehnung beruhende, negativ bewertende, häufig erfahrungsunabhängig verfestigte und verzerrende, hyperbolisch entstellende oder imaginäre Repräsentation eines Gegners als bedrohlichen und aktiv zu bekämpfenden Widersacher (Reisigl 2013).

Feindbilder sind demnach äußerst negativ und geradezu bellizistisch konnotiert, meist also bedrohlich oder aggressiv und vielfach auch fremdenfeindlich. Sie gehen zusätzlich meistens mit Diskriminierungen von Alterität einher (vgl. Thiele 2015: 37), wobei das ‚Anderer‘ in einer starren Schwarz-Weiß-Sicht im Gegensatz zum ‚Eigenen‘ xenophob als böse aufgefasst wird (Flohr 1995: 32). Niklas (1977) spricht von der Kontrastierung von Feind und Freund, von

in-group und out-group: „Das Feindbild ist immer kontrastierend mit einem Freundbild verbunden. Das Freund / Feind-Verhältnis stellt so ein in-group / out-group-Verhältnis dar“ (Nicklas 1977: 91). Darüber hinaus kann wie etwa in imperialen und kolonialen Diskursen eine „Feminisierung der Gegner“ erfolgen, insbesondere weil „die Nation, der sie angehören, als weibliches, zu eroberndes Territorium dargestellt“ wird (Thiele 2015: 37). Thiele führt weiter aus: „Feindbilder, zusammengesetzt aus einer Vielzahl negativer Vorurteile oder wie Bernhard Pörksen formuliert ‘äußerst rigide Agglomerationen von Negativvorstellungen’ (Pörksen 2000: 36), können so als Vorstufe der Gewalt betrachtet werden“ (Thiele 2015: 37).

Anders als z. B. Lüsebrink 2016 oder auch Florack 2001 fassen wir das Klischee als eigenständige Form des Fremdbilds auf – und nicht als Synonym für Stereotyp –, genauer als ein Muster, „das zu oft wiederholt wurde und deshalb als Abklatsch bewertet wird“ (Haß 2020: 97).² Klischees stellen schablonenhafte Zuweisungen dar und sind in der Regel durch einen allzu häufigen Gebrauch und die stetige Wiederholung verschlissen (vgl. Thiele 2015: 34) oder abgedroschen. Im Gegensatz zu anderen Fremdbildern wird das Klischee dabei in der Regel auch als solches erkannt und durchschaut.

Vor allem in den Kulturwissenschaften wird das Klischee in dieser Richtung „als generalisierende Aussage begriffen, die zu oft wiederholt und daher allgemein erkennbar geworden ist“ (Thiele 2015: 34). Auch in der „Filmwissenschaft und in der Alltagssprache meint er abgedroschene Muster von Eigenschaften und Verhaltensweisen, schablonenhaftes Verhalten und standardisierte Ausstattungsmerkmale“ (Petersen & Schwender 2009: 9). Das bedeutet, dass Klischees als zeitlich gebunden und als ein Produkt von Wandelprozessen gesehen werden können und sich aus einem Stereotyp heraus entwickeln können (vgl. Haß 2020: 96f.).

Tabelle 1. Merkmale von Vorurteil, Feindbild und Klischee

Merkmale		
Vorurteil	Feindbild	Klischee
negativ konnotiert	äußerst negativ	abgedroschenes Muster
emotional besetzt	bedrohlich	als solches durchschaut
oberflächliche Kenntnisse einer Kultur	fremdenfeindlich	schablonenhaftes Verhalten
einseitig	Schwarz-Weiß-Sicht	„Abklatsch“
extrem verallgemeinernd	das Andere = das Böse	durch allzu häufigen Gebrauch verschlissen

Quelle: Eigene Bearbeitung.

² Wie der Begriff ‚Stereotyp‘ wurde auch ‚Klischee‘ zunächst im Buchdruck verwendet.

Im Zusammenhang mit der Beschreibung von Vorurteil und Klischee haben wir bereits eine ganze Reihe von Merkmalen des Stereotyps aufgegriffen. Das Konzept kann sehr weit gefasst werden, wie z. B. bei Le Müller und Hallsteinsdóttir (2016), die Stereotype „als sprachliche und kulturell vorgegebene Denk- und Handlungsmuster definier[en], die unsere Vorstellungen und Verhalten positiv und negativ prägen können“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 233). Während Le Müller und Hallsteinsdóttir also davon ausgehen, dass Stereotype negativ und positiv wirken können, hebt Rasmussen (2016) hervor, dass es bei Stereotypen wie bei Vorurteilen meistens um ein negatives Urteil geht:

Die meisten Definitionen verstehen einen Stereotyp als eine oft unbewusste, simplifizierte Wahrnehmung der Welt, als eine Art Kategorisierung und zumeist negatives Urteil über XYZ eines Individuums bzw. einer Gruppe. Diese (Über-)Generalisierungen beruhen häufig auf negativen Vorurteilen, selten auf eigenen Erfahrungen und haben oft mit Affekt zu tun. Sie sind somit überwiegend irrational. Wegen der Informationsreduktion wird die Orientierung der Welt einfacher; Stereotype scheinen aus diesem Grund attraktiv zu sein. Das Problem des Phänomens ist, dass es zu falschen Übergeneralisierungen kommen kann, die unter anderem Kommunikationsbarrieren zur Folge haben können. Ein weiteres Problem besteht darin, dass Stereotype oft resistent gegenüber Veränderungen sind (Rasmussen 2016: 211–212).

Lüsebrink hingegen benennt, wie auch Petersen und Schwender (2009: 9), durchaus positive Eigenschaften von Stereotypen. So bezeichnet er sie als reduktionistische Ordnungsraaster (Lüsebrink 2016: 101). Darüber hinaus hebt er hervor, dass Stereotype „kognitiv notwendig“ sind und der „individuellen und sozialen Orientierung“ dienen (Lüsebrink 2016: 102). Ähnlich unterstreichen Petersen und Schwender die Notwendigkeit von Stereotypen für den „Prozess der Vereinfachung einer in ihrer ganzen Komplexität sonst nicht strukturierbaren Wirklichkeit“ (Petersen & Schwender 2009: 9). Stereotype werden „im Sozialisationsprozess erworben“ (*Medien von A bis Z* 2006: 329) und haben wichtige kognitive, affektive und soziale Funktionen (Lüsebrink 2016: 103, vgl. auch Quasthoff 1973), die Lüsebrink basierend auf Quasthoff sowie dem Ethnologen Hermann Bausinger und dem Psychologen Alexander Thomas als Verallgemeinerungsfunktion, Orientierungsfunktion, Identifikationsmöglichkeiten, Abgrenzungsfunktion (Solidaritätsgefühl), Selbstdarstellungsfunktion und Rechtfertigungsfunktion bezeichnet (Lüsebrink 2016: 103). Etabliert hat sich zur weiteren Differenzierung die Unterscheidung zwischen Auto- und Heterostereotypen, d.h. von Selbstbildern und Fremdbildern (vgl. Buchanan & Cantril 1953).³ Gerade Autostereotypen tendieren dabei dazu, positiv besetzt zu sein (vgl. Moldenhauer & Vis 2001: 18).

³ Daneben gibt es noch Metastereotype, „das heißt Vorstellungen darüber, wie die eigene Gruppe von Fremdgruppen wahrgenommen wird (Haß 2020: 91), auf die wir hier nicht weiter eingehen.

Für unsere Analyse fassen wir Stereotype vor dem dargelegten Forschungshintergrund wie folgt auf: Allgemein stellen Stereotype einen kognitiven Wahrnehmungsprozess dar und verfügen über die „suggestive Kraft“ der Metapher (Petersen & Schwender 2009: 8). In der Regel liegt eine Vereinfachung und eine Verallgemeinerung bzw. Übergeneralisierung von Merkmalen vor (vgl. z. B. Zick 1997: 44; Petersen & Schwender 2009: 9). Diese können neutral, positiv oder negativ konnotiert sein (Petersen & Schwender 2009: 9); die Zuweisung von Stereotypen erlaubt uns, unser soziales Umfeld einfacher zu strukturieren, zu kategorisieren und zu ordnen (vgl. Demleitner 2010: 8). Merkmale werden Individuen aufgrund einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben (Jonas & Schmid Mast 2007: 69; Haß 2020: 138), wobei individuelle Unterschiede zwischen Gruppenmitgliedern unberücksichtigt bleiben. Stereotype sind mithin effizient, aber nicht akkurat (Petersen & Schwender 2007: 9). Sie können gleichwohl einen relativen Wahrheitsgehalt haben, weil sie aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale entstehen können („Kernel-of-Truth-Debate“; vgl. Thiele 2015). Stereotype sind zudem beständige und langlebige Muster (Thiele 2015: 52), die sich nur schwerlich verändern. Sowohl in Bezug auf das Selbstbild als auch auf das Fremdbild liefern Stereotype also persistente Identifikationsmöglichkeiten mit der jeweils eigenen Gruppe (Thiele 2015: 92). Die wichtigsten Eigenschaften und Funktionen von Stereotypen werden in Abbildung 1 dargestellt.

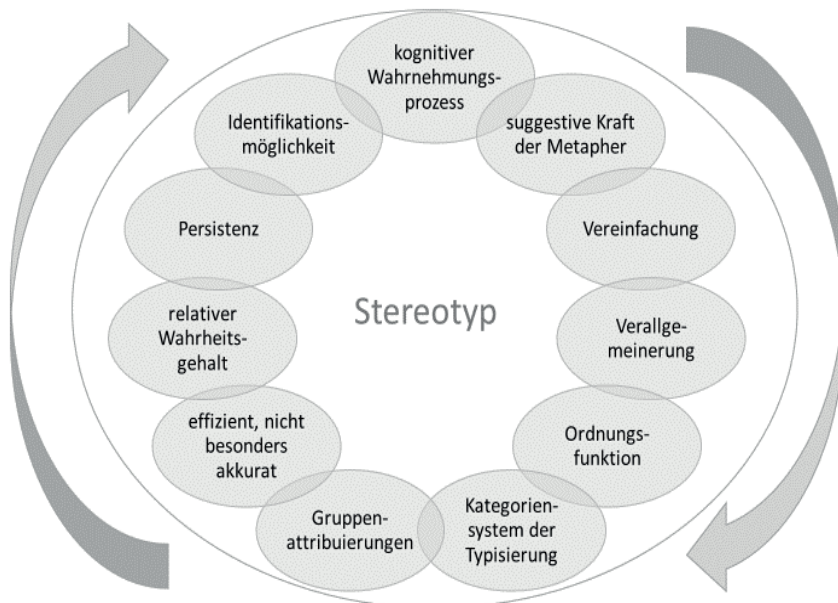


Abbildung 1. Eigenschaften und Funktionen von Stereotypen in der Forschungsliteratur

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Wir fassen Stereotype vor dem skizzierten Hintergrund folglich als ein skalierbares Konzept, das zur empirischen Beschreibung von konventionalisierten Selbst- und Fremdbildern dient. Diese können entsprechend jeweils auch in der Wertungsdimension in der Polarität der Skala positiv-negativ eingeordnet werden oder auch neutral sein (vgl. dazu auch Petersen & Schwender 2009: 9; vgl. Abbildung 2). Ein Beispiel für ein negatives Stereotyp ist *Deutsche sind dominant*, für ein positives *Russen sind musikalisch*. Die vorgeschlagene Skalierung bedeutet dabei zugleich, dass Stereotype auch einen neutralen Wertungsgrad haben können, wie in bestimmten Verwendungskontexten *Niederländer fahren Fahrrad*. In so einer Skalierung können entsprechend auch Vorurteile und Feindbilder (auf der Negativseite) und Klischees (abhängig von der Wertung negativ, neutral oder positiv) verortet werden.

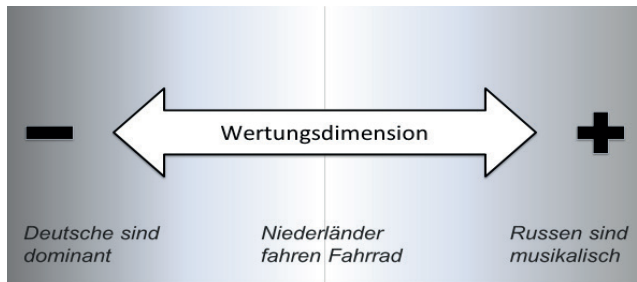


Abbildung 2. Skalierung von Stereotypen

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Neben den verschiedenen Merkmalen und Funktionen von Stereotypen sind im nächsten Schritt unterschiedliche Ausprägungen von Stereotypen zu berücksichtigen. Zum einen werden deskriptive und präskriptive Stereotype unterschieden (vgl. Martiny & Froehlich 2020: 2), wobei erstere Annahmen darüber sind, welche Merkmale die Mitglieder einer Gruppe haben, und letztere Annahmen darüber, wie Mitglieder einer Gruppe sein sollten. Zum anderen werden explizite und implizite Stereotype differenziert (vgl. Martiny & Froehlich 2020: 3). Explizite Stereotype werden als Überzeugungen gegenüber sozialen Gruppen definiert, die Menschen bewusst aus ihrem Gedächtnis abrufen können, wenn sie nach ihrer Meinung gefragt werden. Implizite Stereotype sind Bilder und Assoziationen, die im Gedächtnis aktiviert werden, ohne dass sich Menschen dessen bewusst sind. Da eine implizite Stereotypbildung automatisch und unbewusst geschieht, ist sie schwer zu kontrollieren.

Weiterhin werden in der Stereotypenforschung verschiedene Arten von Stereotypen nach ihrer Domäne abgegrenzt, nämlich beispielsweise kulturelle,

soziale, nationale, geschlechtliche oder ethnische Stereotype (vgl. Thiele 2015: 76). Sie sind als ein Kategoriensystem der Typisierung zu sehen, auf das gesellschaftlich zurückgegriffen und das unterschiedlich gewichtet und verknüpft werden kann (vgl. z. B. zur historischen Verschränkung von Geschlechter-Klischees und nationalen Wahrnehmungsmuster Florack 2000). Ethnische Stereotype „werden dabei als Ausdruck von Einstellungen gegenüber anderen Migrations- und Landesgruppen angesehen, die genau diese wiederum beeinflussen, da sie im intrakulturellen Diskurs auf den verschiedensten Ebenen zu betrachten und festzustellen sind“ (Ossenberg 2019: 1). Daraus folgt, dass solche Stereotype im Grunde rein diskursiv funktionieren und die Suche nach ihrem Wahrheitskern müßig bleibt (Zick 1997: 212). Um den Punkt deutlich zu machen: Das persistente Kulturstereotyp, dass Deutsche humorlos seien, beruht auf einer Annahme, die diskursiv reproduziert wird, durch die Wiederholung zunehmende Gültigkeit gewinnt und dann vielfach zur Grundlage für ‚Kämpfe‘ zwischen den jeweils beteiligten Kulturen wird. Anders sieht es beispielsweise bei Sprachstereotypen aus. Klagen von Sprachlernerinnen und Sprachlernern über die Artikelflexion im Deutschen beispielsweise wurzeln letztlich in der Tatsache, dass die Artikelflexion im Sprachsystem gegeben ist (vgl. Abschnitt 5.2). Natürlich lässt sich auch beobachten, dass Kultur- und Sprachstereotype wiederum miteinander interferieren (vgl. z. B. das militaristische Stereotyp von der deutschen Sprache als Kanonendonner; vgl. 5.2).

Darüber hinaus werden kulturdauernde, kultur-epochale sowie zeitgeschichtlich determinierte Stereotype unterschieden (vgl. Thiele 2015; Dröge 1967: 151–152). Kulturdauernde Stereotype verändern sich nicht vollständig, da sie sich sozusagen als Bestandteil einer Kultur definieren. Kultur-epochale Stereotype hingegen überdauern nur eine bestimmte Epoche innerhalb einer Kultur und die zeitgeschichtlich determinierten Stereotype spiegeln Wirkungen aktueller gesellschaftlicher Ereignisse wider und können sich somit relativ kurzfristig wandeln (vgl. Dröge 1967: 151–152).

Dabei griffe es zu kurz, Stereotype auf Grund ihrer rein diskursiv gegebenen Beschreibungsqualität grundsätzlich (als unzulässig unscharf oder pauschalisierend) abzulehnen. In pragmatischer oder auch kognitionspsychologischer Sicht sind Stereotype vielmehr nicht nur unvermeidbar, sondern durchaus auch unentbehrlich, funktional, nützlich und etwa beim Erwerb kulturellen Wissens (Devine 1989: 6) oder als Modus der Selbstbefragung effizient, wie es historisch bereits die Vorurteilkritik der Aufklärung gesehen hat (vgl. Godel 2007). Sie können positiv und negativ konnotiert sein. Stereotype ordnen diffuses Material, reduzieren Komplexität, erleichtern Kommunikationsprozesse und helfen so dabei, die Welt zu verstehen (vgl. van Oudenhoven 2001a: 272; Quasthoff 1973; Lüsebrink 2016: 102–103).

Während die Linguistik Stereotype als „verbale[n] Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung“ (Quasthoff 1973: 28) sieht, sind Stereotype bei Lippmann zunächst einmal Bilder, die auch sprachlich erzeugt sein können. Ebenfalls unumstritten ist der Status der Bildlichkeit von Stereotypen in der kulturkomparatistischen Imagologie (Fischer 1979). Entsprechend inkludieren die in Abschnitt 3 vorgestellten Beispielsets nonverbal und verbal vermittelte Nationalstereotype.

3. NATIONALSTEREOTYPE IM VERGLEICH: NIEDERLÄNDISCHE UND RUSSISCHE DEUTSCHLANDBILDER

3.1. Nationalstereotype: Deutschland und Deutsche

Wenn im Fremdsprachenunterricht Stereotype behandelt werden, geht es in der Regel um nationale Stereotype (vgl. Rasmussen 2016: 212). Die methodische Fokussierung auf Nationalstereotype bedarf dabei nach den hinführenden systematischen Überlegungen zum Konzept des Stereotyps einer kurzen Verständigung über die Spezifik der zu untersuchenden nationalen Dimension. Im Sinn einer kulturvergleichend interessierten Heuristik liegt dabei im Folgenden kein staatsphilosophisch gefasster Nationenbegriff zu Grunde. Es geht also nicht um die Stereotypisierung von Staatsnationen, die historisch nicht zuletzt an die Herausbildung von Nationalstaatlichkeit geknüpft wären. Vielmehr operiert die gewählte Untersuchungsperspektive „relativ unabhängig von offiziellen nationalen Formen der Repräsentation und damit auch der Selbstdarstellung von Nationalstaaten“ (Parr 2015: 299) mit sozio-kulturellen Nationalitätsannahmen, die soziologisch als ‚Volks- oder Kulturnation‘ typologisiert werden (grundlegend Lepsius 1982). Entsprechend greifen unsere Befunde in kulturgeschichtlicher Absicht teils auch auf ‚vorbürgerliche‘ Befunde (etwa der Frühen Neuzeit) zurück, um die kulturdauernde Qualität bestimmter Nationalstereotype aufzuzeigen. Zudem lässt sich anhand der sozio-kulturellen Fokussierung auf Nationalität verdeutlichen, dass gerade auf der Ebene der Nationalstereotype implizit Abstammungsvorstellungen fortleben, die an ein reduktionistisches Kulturverständnis geknüpft sind (vgl. z. B. das überkommene ‚Kugelmodell‘ der Kulturen, Jablonka 2015 oder Welsch 2010) und grundsätzlich gegenüber der transkulturell offen konzipierten Zugehörigkeit in modernen Nationalstaaten zurückfallen.⁴

⁴ In diesem auf Herders Abhandlung *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774) zurückgehenden Modell werden Kulturen als homogene, in sich geschlossene Einheiten mit einem Kern als Schwerpunkt aufgefasst.

Welche Nationalstereotype lassen sich nun zu Deutschland und den Deutschen ermitteln? Bei welchen Attribuierungen handelt es sich um „internationale“ Zuschreibungen, welche sind abhängig von der zuordnenden Ausgangsperspektive? Allgemein gilt Deutschland als das Land der Ordnung und der Regeln, Deutsche gelten häufig als diszipliniert, pflichtbewusst, pünktlich, nicht besonders kinderfreundlich und vor allem ernst und humorlos (vgl. Ossenberg 2019: 197; Florack 2001: 3). Mehr oder weniger unabhängig vom nationalen Blickwinkel lassen sich international aus verschiedenen Kulturräumen die gleichen oder zumindest sehr ähnliche stereotype Zuschreibungen für Deutschland aufzeigen: Autos, Bier und Wurst repräsentieren Deutschland bildlich, wobei die Tendenz, Deutsche mit „bierseligen und lederhosentragenden Bayern“ (Demleitner 2010: 48) gleichzusetzen oder Gesamtdeutschland zumindest auf den Süden Deutschlands zu kondensieren, deutlich erkennbar wird:

Typisch ‚deutsch‘ bedeutet [...] oft noch immer fleißig, sparsam, ordentlich, autoritätsgläubig, unberechenbar, humorlos oder arrogant. Deutschland wird assoziiert mit Oktoberfest und Weihnachten, Heidelberg und Neuschwanstein. [...] Die Ambivalenz des Deutschland-Bildes, die Ängste vor deutscher Dominanz und Rücksichtslosigkeit überdauern die deutsche Einheit (Peters 1999: 59).

Für die französische Perspektive erklärt Florack, dass seit Ende des Zweiten Weltkriegs die einstigen „heldischen“ deutschen Tugenden (Tapferkeit, Mut, Disziplin) diskreditiert und traditionelle Zuschreibungen wie Fleiß, Gründlichkeit und Treue ins Zwielicht geraten“ seien (Florack 2000: 103). Doch auch im Fall des ‚Erbfeindes‘ Frankreich erholt sich das deutsche Bild von negativen Zuschreibungen. Insgesamt können auch positiv besetzte Stereotype in Bezug auf Deutsche ermittelt werden: Deutschland beeindruckt mit seiner Kenntnis auf technischem Gebiet, Deutsche sind: „intelligent, technisch begabt, energisch und geschäftstüchtig“ (vgl. Dobler 1997: 112). Auch Le Müller (2016) stützt diese positivere Bildformung in jüngerer Zeit; zwar sei das historische dänische Deutschlandbild „ein durch Furcht vor den Deutschen (was relativ unspezifisch bleibt) geprägtes Feindbild“ (Le Müller 2016: 59), neuere Studien zum dänischen Deutschlandbild weisen aber auf eine Veränderung hin: die „verbreiteten alten Stereotype seien am Verschwinden bzw. spielten keine Rolle mehr“ (Le Müller 2016: 60).

Demleitner weist auf die Rolle des Zweiten Weltkrieges und das nationalsozialistische Regime im Hinblick auf das Bild von Deutschland und den Deutschen hin:

Wie entscheidend die deutsche Vergangenheit für ein negativ geprägtes Heterostereotyp ist, kann auch daran ersehen werden, dass die Nationen, in denen das nationalsozialistische Deutschland in den Medien besonders präsent ist, auch das negativste Deutschlandbild haben. So pflegen in Europa die Briten zusammen mit den Niederländern das schwärzeste Deutschlandbild, wobei sich stets auch aktuelle Konflikte dynamisch und vielschichtig in den historischen Bodensatz einlagern (Demleitner 2010: 54).

Demleitners Ausführungen zum britischen Deutschlandbild, dass „die oft massive Eindimensionalität und Fehlerhaftigkeit der gegenseitigen Bilder voneinander [...]“ aufgrund „der geographischen Nähe und kulturellen Verwandtschaft“ verwundern (Demleitner 2010: 53), lassen sich sicherlich auch auf die Niederlande übertragen.

3.2. Ein benachbarter westlicher Blick: das niederländische Deutschlandbild

Die Bildformung zwischen Deutschland und den Niederlanden ist zwar zum einen geprägt von geographischer und kultureller Nähe, auch aufgrund der Sprachgeschichte – schließlich handelt es sich bei Deutsch und Niederländisch um zwei nahverwandte westgermanische Sprachen –, und dem Status als Nachbarländer mit gemeinsamer Grenze. Die Beziehung der beiden Länder ist zum anderen auch durch das ungleiche Größen- und Machtverhältnis nachdrücklich geprägt, insbesondere was die Haltung der Niederländer gegenüber dem ‚großen Bruder‘ im Osten betrifft. Zudem spielt auch das niederländische Selbstbild eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Bildformung über Deutschland. Denn ganz allgemein gilt, dass „...das Selbstbild einer Nation ihre Identität [beeinflusst]. Ein positives Selbstbild, positive Nationalgefühle, der Stolz auf das eigene Land gehören zu einer nationalen Identität. Eliten und Bürger versuchen ihr Selbstbild im Vergleich zu anderen Nationen so günstig wie möglich auszugestalten“ (Moldenhauer & Vis 2001: 18). Und ähnlich bewertet auch Le Müller nach Bolten die Dependenz von Auto- und Heterostereotyp: „In Anlehnung an Bolten wird das Fremdbild (das Heterostereotyp) als eine Konsequenz des Selbstbildes gesehen, wobei das Selbstbild und das Fremdbild immer im Verhältnis zueinander stehen“ (Le Müller 2016: 61). Diese Wechselwirkung von Auto- und Heterostereotyp spielt für die niederländische Bildformung eine erhebliche Rolle und hat deutliche Auswirkungen. Niederländer neigen nämlich in der Produktion ihres Selbstbildes meistens dazu, sich moralisch höher zu stellen und sind der Meinung, als sogenanntes *gidsland* (Wegweiser-Land) auch für den Rest der Welt eine Vorreiterrolle und Vorbildfunktion erfüllen zu können. „Die

Niederländer gehen davon aus, dass sie international die Nase vorne haben, und dass sie Lösungen parat haben, an die der Rest der Welt noch nicht gedacht hat“ (Van der Horst 2001: 295). Allerdings hat diese selbstüberschätzende Meinung nicht zuletzt mit dem bekannten Calimero-Komplex der Niederländer zu tun (vgl. Linthout 2012: 76): Die Niederländer wissen um ihre ‚Größe‘ im Vergleich zu anderen europäischen Staaten und ihre eher ‚unbedeutende Rolle‘ auf der europäischen Bühne. Dieses Bewusstsein spiegelt sich insbesondere im Verhältnis zum großen Nachbarn Deutschland wider.

Sich vom großen deutschen Nachbarn abgrenzen ist essentiell: „Das negative Bild von Deutschland und den Deutschen spielt eine Rolle bei der Entstehung des positiven Selbstbildes junger Niederländer als freie, friedliebende, demokratische und tolerante Menschen mit nicht übermäßig formellen Umgangsformen“ (Moldenhauer & Vis 2001: 18). Müller weist darauf hin: „Die Niederländer brauchen den deutschen Buhmann zur Selbstbestätigung, für ihre nationale Identität. Dabei spielt es keine Rolle, dass das Buhmann-Bild kaum etwas mit der aktuellen Wirklichkeit zu tun hat. Im Selbstbild einer Nation sind Mythen wichtiger als Fakten“ (Müller 1995: 24).

Das äußerst negative Bild von Deutschland wurde zum Schrecken vieler Ende des 20. Jahrhunderts in einer Umfrage 15- bis 19-jährigen Niederländerinnen und Niederländern bestätigt. Bei der sog. Clingendaelstudie aus dem Jahr 1993 gaben 56% der Befragten an, Deutschland negativ zu sehen; 46% bezeichnen Deutschland als kriegslüstern und 71% finden Deutsche dominant bzw. herrschsüchtig.⁵ Befragungen aus dem 21. Jahrhundert zeigen allerdings, dass sich das niederländische Bild von Deutschland und den Deutschen deutlich zum Positiven gewandelt hat. Die Intermediar-Studie aus dem Jahr 2006, eine Befragung unter über 45-jährigen Akademikern, ergab, dass 80% Deutsche (eher) sympathisch finden, und auch in den Untersuchungen vom Deutschlandinstitut (DIA), festgehalten im *Belevingsonderzoek Duits*, tritt eine stets zunehmende positive Einschätzung der Deutschen von niederländischer Seite zu Tage. War im Jahr 2010 der / die bekannteste Deutsche noch Hitler, waren es 2017 Angela Merkel und die Fußballnationalmannschaft. Diese Verschiebung deutet darauf hin, dass die nationalsozialistische Vergangenheit und der Zweite Weltkrieg nach 60 Jahren an Einfluss bei der Bildformung verlieren. Insgesamt zeigt sich dabei in jüngster Zeit, dass Deutschland in der Tendenz eher aus dem Blickfeld der Niederländerinnen und Niederländer gerät: Politik und Gesellschaft richten sich immer mehr auf den Westen, insbesondere die angelsächsische Kultur (vgl. *De Telegraaf*, 5.06.2021).

⁵ Diese Untersuchung ist aus verschiedenen, an dieser Stelle nicht erörterbaren Gründen umstritten (vgl. dazu z. B. Van Oudenhoven 2001b).

Schon im 17. und 18. Jahrhundert war die niederländische Wahrnehmung der Deutschen eher von Gleichgültigkeit gekennzeichnet. Im Vergleich zur niederländischen Republik, die in dieser Zeit eine global agierende Seemacht war, hatten die deutschen Territorialstaaten keine vergleichbare Machtposition vorzuweisen und standen in vielerlei Hinsicht im Schatten des niederländischen Nachbarn. Wenn es zu subjektiven Meinungsäußerungen kam, dann vor allem hinsichtlich der deutschen Sprache, die als ‚Unsprache‘ (Bilderdijk) galt (vgl. Lademacher 1990: 24f.; vgl. Abschnitt 4). Noch in der ersten Hälfte 19. Jahrhunderts, also u.a. mitten im ‚Aufstieg‘ Preußens, kursierten in den Niederlanden Berichte über schmutzige, öde Städte in Deutschland und eine ärmlich gekleidete Bevölkerung, insbesondere im „Kontrast zum zivilisierten Niederländer“ (Groenewold 2001: 207). In den zeitgenössischen Reiseberichten wird geschildert, Deutsche seien ‚grob, bigott, oxsenhaft‘ (Groenewold 2001: 207; Lademacher 1990: 37), auch das bis heute typische Schimpfwort ‚mof‘ für Deutsche hielt in dieser Epoche Einzug; es ist die Bezeichnung für die stereotypische Figur eines armen deutschen Landarbeiters, der im reichen niederländischen Nachbarland Geld verdienen will (Groenewold 2001: 207). In den Niederlanden kann auch – anders als in anderen europäischen Ländern – keine Rede von einer allzu großen Bewunderung für die kulturelle Errungenschaft der Romantik sein: „Hier setzt sich das niederländische Selbstbild der bodenständigen Klugheit und Berechnung, der Klarheit und Nützlichkeit des Denkens gegenüber dem deutschen Fremdbild der Schwärmerei, Träumerei und der spekulativen Verworrenheit ab“ (Groenewold 2001: 207). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erstarkt Deutschland auf seinem Weg ins Kaiserreich, und damit ändert sich die Wahrnehmung des östlichen Nachbarn auch aus niederländischer Sicht. Insbesondere nach der Gründung des Deutschen Reiches 1870/1871 wächst die Angst vor politischer Dominanz und vor einer Annexion des imperialistisch eingestimmten Deutschlands. Das Kaiserreich, namentlich Preußen, wird unter Bismarck mit Militarismus, Bürokratie und Untertanengeist assoziiert. Dieses negative Bild vom Nachbarn zieht sich im 20. Jahrhundert weiter durch. Vor dem Zweiten Weltkrieg herrscht dabei noch ein Doppelbild von Deutschland vor: zum einen ein „imperialistisch-militaristische[r] Staat, der alles mit Vernichtung überzieht“ (Groenewold 2001: 213), zum anderen autoritätshörige deutsche Individuen, die sich vor ihren Vorgesetzten erniedrigen. Im Zweiten Weltkrieg greifen dann Angst und Schrecken vor Deutschland in den Niederlanden um sich. Man kann von einer traumatisierten Nation, insbesondere bei der Nachkriegsgeneration ausgehen (vgl. Groenewold 2001: 216ff). Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges verstärkt sich das negative Bild vom faschistischen Nachbarn zu einem Feindbild, das geradezu in ‚moffenhaat‘ (Moffenhass) umschlägt. Noch nach 1985 sind die Themen, die mit Deutschland vorwiegend assoziiert

werden, Nationalsozialismus, Besatzung und Neonazismus. Nicht nur unter der Kriegs- oder unmittelbaren Nachkriegsgeneration, sondern vor allem unter jungen Menschen herrscht Ende des 20. Jahrhunderts ein feindliches Deutschlandbild vor. Ein diskursives Ereignis, an dem die Emotionen überkochen, ist das Achtelfinale der Fußball-WM 1990, als der niederländische Spieler Frank Rijkaard den deutschen Mittelstürmer Rudi Völler auf dem Spielfeld anspuckt. Und als es im Jahr 1993 zu einem fremdenfeindlichen Brandanschlag in Solingen kommt, starten die Niederländerinnen und Niederländer die „Ik ben woedend“-Kampagne („Ich bin wütend“). Hierbei handelt es sich um eine von zwei DJs initiierte Protestaktion, bei der die Niederländerinnen und Niederländer dazu aufgerufen wurden, Postkarten mit dem Aufdruck *Ik ben woedend* zu verschicken, die dann gesammelt der deutschen Regierung übergeben wurden. Die seinerzeit zerstrittene Atmosphäre belegt die oben erwähnte Clingendaelstudie, ebenfalls aus dem Jahr 1993, aus der hervorgeht, dass gerade junge Niederländerinnen und Niederländer Deutsche unsympathisch finden und als ‚kriegstreibend, grob und unfreundlich‘ kategorisieren. Verantwortliche in den beiden Nachbarländern versuchen jedoch – mehr oder weniger erfolgreich –, eine allmähliche Wende im niederländischen Deutschlandbild zu erreichen.

Im Gegenzug scheint das Wissen der Deutschen über die Niederlande noch immer sehr rudimentär zu sein, was sich verstärkt in der entsprechenden Stereotypenbildung äußert (vgl. Kluck 2009: 7).⁶ Doch zeigt eine aktuelle Befragung im Rahmen des Schulaustauschprojektes *Nachbarsprache & buurcultuur*, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im Alter von 11–15 Jahren, die im deutsch-niederländischen Grenzgebiet wohnen, ganz andere Bilder vom Nachbarland Niederlande in ihren Köpfen haben, als ursprünglich angenommen (Awater 2019). Die vorherrschenden Bilder, die häufig in Lehrwerken, Reiseführern, Zeitungen, Karikaturen etc. für die Darstellung des östlichen Nachbarn verwendet werden (wie Frau Antje, Tulpen, Windmühlen) kommen in der Wahrnehmung der befragten Kinder gar nicht oder nur vereinzelt vor. Das deutsche Niederlandebild der Kinder und Jugendlichen ist von eher neutralen bis positiv besetzten Assoziationen zu Urlaub und Freizeit sowie zur niederländischen Sprache, Ess- und Trinkkultur besetzt (vgl. Awater 2019: 40–42). Insgesamt ist das im Rahmen dieser Studie ermittelte Bild tendenziell als sehr positiv, aber auch sehr heterogen einzustufen, was daraufhin deutet, dass Stereotypisierungen für Kinder heute eine untergeordnete Rolle spielen.⁷

⁶ Dass sich das Niederlandebild in Zeitungskarikaturen in den letzten knapp 40 Jahren wenig gewandelt hat, zeigt sich beispielsweise an den Karikaturen der Haschisch rauchenden Frau Antje in den SPIEGEL-Ausgaben vom 28.02.1994 bzw. 19.10.2021.

⁷ Ein anderes Bild ergibt sich bei der Analyse von Karikaturen, bei denen auf die klassischen Stereotype zurückgegriffen wird (vgl. Röhrich 2021; Eickmans 2010).

3.3. Ein fernöstlicher Blick: das russische Deutschlandbild

Anders als die Niederlande ist Russland um ein Vielfaches größer als Deutschland; im Vergleich zum flächenmäßig größten Land der Welt ist Deutschland klein. Auch auf weltpolitischer Ebene beansprucht Russland eine ganz andere Stellung als Deutschland. Zudem haben Russland und Deutschland keinen Status als Nachbarländer, und auch wenn beide Sprachen der indoeuropäischen Sprachfamilie angehören, liegen das westgermanische Deutsch und das ostslawische Russisch recht weit auseinander.

Die kulturelle Orientierung (Heudecker, Niefanger & Wesche 2004: 1–8) Russlands an Deutschland ist seit dem 18. Jahrhundert, insbesondere im Anschluss an die deutsche Aufklärungsbewegung, ausgeprägt (Springer & Jahn 2008). Auch die Stellung des Deutschen im Fremdsprachenunterricht ist trotz der auch für Russland katastrophalen Folgen des Zivilisationsbruchs durch die Deutschen während der NS-Zeit im weltweiten Vergleich überdurchschnittlich gut. Nach dem Englischen ist das Deutsche bis heute in vielen russischen Schulen und Universitäten die am häufigsten erlernte Fremdsprache (zur globalen Einordnung Ammon 2015: 945–1068). Die empirische Ermittlung des deutschen Russlandbilds in einer Forsa-Studie aus dem Jahr 2007 mit 1003 Befragten ab 18 Jahren, die aus einem Merkmalset von 30 Eigenschaften auswählen konnten, ergibt, dass 45% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer glauben, dass Deutsche ein negatives Russlandbild haben, und nur 13% der Meinung sind, Deutsche hätten ein positives Russlandbild. Zugleich gab eine Mehrheit der deutschen Befragten an, selbst ein positives Russlandbild zu haben; stark verbreitete Heterostereotype sind dabei die Eigenschaften trinkfest, gastfreundlich, tapfer, gefühlsbetont, großzügig, friedliebend, staatsgläubig und gebildet (Forsa 2007). Im Gegenzug vermuten 46% der befragten Deutschen, das russische Deutschlandbild sei positiv, 19% meinen, es sei negativ (Forsa 2007). In Russland selbst wurde allerdings keine Vergleichsbefragung durchgeführt. Die neuere Studie von Baur, Ossenberg und Zarudko aus dem Jahr 2013 geht zwar von einer deutlich kleineren Befragungsgruppe aus, erweitert das Merkmalset aber erheblich auf 178 Eigenschaften und wurde zudem auf beiden Seiten durchgeführt. Fokussiert man hier auf die russische Seite, wurden 322 Personen zwischen 16 und 77 Jahren befragt (vorwiegend Angehörige der staatlichen Universität Saratow bei annähernd gleicher Beteiligung von Frauen und Männern). Als russische Autostereotype dominieren hier die durchweg positiv gesehenen Eigenschaften heimatliebend, hübsche Frauen, humorvoll, kameradschaftlich, sportlich, gastfreundlich, umgänglich, tapfer, gute Hausfrauen und Nationalstolz (Baur, Ossenberg & Zarudko 2013: 555). Die befragten Russen schreiben Deutschen im Gegenzug hauptsächlich die Eigenschaften Sauberkeit, Disziplin und Reserviertheit zu, wobei in der

Stichprobe insgesamt ebenfalls positive Bewertungen vorherrschen (Baur, Ossenbergs & Zarudko 2013: 558). Die Deutschen wiederum weisen ‚den Russen‘ in der Studie häufig die Eigenschaften ‚heimatliebend‘ und ‚traditionsgebunden‘ zu sowie – eher negativ konnotiert – Nationalstolz, Klassenunterschiede und ‚schlechte Demokraten‘ (vgl. Baur, Ossenbergs & Zarudko 2013: 556f).

Wichtig für die weitere Erforschung russischer Deutschlandstereotype erscheint vor dem skizzierten empirischen Hintergrund, wie stark die Sicht auf Deutschland im 20. und 21. Jahrhundert noch durch die Unterscheidung zwischen West- und Ostdeutschland gelenkt wird. Arbeitshypothetisch kann davon ausgegangen werden, dass die Differenz gerade in der mittleren und älteren russischen Bevölkerung fortlebt und Westdeutsche ebenso wie der amerikafreundliche Westen insgesamt tendenziell als dekadent, kapitalistisch und faschistisch eingestuft werden. Als konsumorientierte Individualisten kümmern sich (West-) Deutsche in dieser Sicht weniger als der russische Gegentypus des ‚Sowjetmenschen‘ um das Wohl der anderen; sie agieren vielmehr egozentrisch und egoistisch. Verbreitet ist im russischen Verständnis dabei nachweislich die Auffassung, dass die Aufhebung der deutschen Teilung vor allem Russland, namentlich der Führung Gorbatschows, zu verdanken sei (z. B. Daschtschew 2009), während die Rolle der westlichen Bündnispartner, der Westdeutschen und insbesondere der ostdeutschen Bevölkerung selbst im komplexen Einigungsprozess außen vorgelassen wird. Auch inhärente staatliche Faktoren, die den Niedergang der DDR mit bedingt haben (z. B. autoritäre Staatlichkeit, Scheindemokratie, Bespitzelung und gesellschaftliche Zersetzung durch die Staatssicherheit sowie Umweltzerstörung, Verwahrlosung der Güter, Misswirtschaft oder Staatspleite) spielen in der Selbstbeschreibung Russlands als maßgeblicher Wegbereiter der deutschen Einheit keine Rolle.

Für den derzeitigen Deutschunterricht in Russland ist in diesem Zusammenhang nun sicher zu bedenken, dass das Deutschlandbild vieler Lehrender, zumal an den Universitäten, häufig noch positiv durch eigene (Austausch-)Erfahrungen in der DDR geprägt ist. So ist davon auszugehen, dass im Bildgedächtnis vieler Köpfe auch die DDR ein Nachleben führt. Kulturgeschichtlich konzedieren lässt sich vor diesem Hintergrund zweierlei: Erstens mag die seinerzeit geltende politische Agenda sozialistischer Völkerverständigung im Rahmen der deutsch-sowjetischen Freundschaft wesentlich dazu beigetragen haben, dass das Deutschenbild in Russland trotz Nationalsozialismus und Weltkrieg auch heute überraschend positiv ausfällt. Zweitens ist die 40jährige Existenz der DDR sicher auch als wichtiger Faktor dafür zu berücksichtigen, dass der Deutschunterricht institutionell vergleichsweise breit in Russlands Schulen und Universitäten verankert ist und der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache weiterhin relativ beliebt ist. Entsprechend kann im Folgenden exemplarisch gezeigt werden, dass

sich russische Sprachstereotype heute durchaus noch am DDR-Sprachgebrauch orientieren und auch Unterrichtsmaterialien für den russischen DaF-Unterricht alte Vorurteile auf der ‚Grenze‘ der deutschen Teilung reproduzieren.

4. STEREOTYPE ÜBER DIE DEUTSCHE SPRACHE: FANTASIE VS. FAKTEN

4.1. Historischer Querschnitt

Nicht nur in Bezug auf Deutschland und die Deutschen, sondern auch auf die (früh-) neuhochdeutsche Sprache gibt es kulturdauernde und internationale Stereotype. Unter dem Eindruck des Dreißigjährigen Krieges lässt bereits der deutsche Dichter Johann Klaj (1616–1656) in seiner *Lobrede der Teutschen Poeterey* (1645) einen Spanier sagen:

Die **Teutschen** redeten nicht / sondern **donnerten** / er glaube / daß Gott der Herr unsern ersten Eltern / Adam und Even / als er sie aus dem Paradiß verstossen / ihr Vrtheil in dieser **grausamlautenden** Sprache gesprochen habe. Wormit dieser Spanier zu verstehen geben / daß bloß der Hall und Schall der Teutschen Sprache dem Menschen eine **Furcht einjagen** könnte. (Klaj 1645: 22; Herv. BWA)

Die deutsche Sprache wird hier aus romanisch-zivilisierter Sicht als „grausamlautend“ bezeichnet, Deutsch wird gedonnert und kann durch seinen lautstarken Klang anderen Furcht einjagen (weiterführend Wesche 2018). Auch wenn Klaj es hier einem Spanier in den Mund legt: Allgemein gelten Germanen aus romanischer Perspektive schon seit der Antike als βάρβαροι, als ‚Stammler‘ (‚brabra‘). Und auch die Charakterisierung, die Klaj im Textbeispiel vornimmt, hat mit der Vorstellung lautstarken Kanonendonners eine sprachakustische Orientierung.

Aus dem frühen 19. Jahrhundert sind die Ausführungen der französischen Schriftstellerin Madame de Staël (1766–1817) bekannt: „Von der deutschen Sprache in ihren Beziehungen mit dem Geiste der Unterhaltung“ (*De la langue allemande dans ses rapports avec l'esprit de conversation*, Kap. 12). Obwohl De Staël der deutschen Kultur durchaus positiv gegenüberstand und ihr das vierbändige Werk *De l'Allemagne* (1810/1813) aufgrund der hierin geäußerten Germanophilie eine Verbannung einbrachte, schreibt sie über die deutsche Sprache:⁸

⁸ „Da das Französische mehr als irgendein anderer europäischer Dialekt gesprochen wird, so ist es zugleich geglättet durch den Gebrauch und gestählt für den Zweck; keine Sprache ist klarer und hinreißender, keine deutet leichter an, keine drückt deutlicher aus, was man sagen will. Das Deutsche eignet sich für die Bestimmtheit und Schnelligkeit der Unterhaltung weit weniger.“

Le français, ayant été parlé plus qu'aucun autre dialecte européen, est à la fois poli par l'usage et acéré pour le but. Aucune langue n'est plus claire et plus rapide, n'indique plus légèrement et n'explique plus nettement ce qu'on veut dire. **L'allemand** se prête beaucoup moins à la précision et à la rapidité de la conversation. Par la nature même de sa construction grammaticale, le sens n'est ordinairement compris qu'à la fin de la phrase. Ainsi le plaisir d'interrompre, qui rend la discussion si animée en France, et force à dire si vite ce qu'il importe de faire entendre, ce plaisir ne peut exister en Allemagne, car les commencements de phrases ne signifient rien sans la fin, il faut laisser à chacun tout l'espace qu'il lui convient de prendre; cela vaut mieux pour le fond des choses, c'est aussi plus civil, mais moins piquant (De Staël 1823: 96f; Herv. BWA).

Die Ausführungen von De Staël weisen eine gesprochen sprachliche Orientierung auf: Deutsch lädt nach ihrem Verständnis nicht zur interaktiven Konversation ein und ist weniger geglättet. Aufgrund der grammatisch-syntaktischen Beschaffenheit deutscher Satzkonstruktionen – dabei dürfte es sich um Klammerkonstruktionen und trennbare Verben handeln – ist es zwingend notwendig, den Schluss einer Phrase abzuwarten. Madame De Staël bewertet die deutsche Diskussionsart einerseits positiv als ‚plus civil‘, andererseits negativ als ‚moins piquant‘.

Die für das Deutsche typische Klammerkonstruktion brachte auch den amerikanischen Schriftsteller Mark Twain (1835–1910) zur Verzweiflung:⁹

The Germans have another kind of parenthesis, which they make by splitting a verb in two and putting half of it at the beginning of an exciting chapter and the other half at the end of it. Can any one conceive of anything more confusing than that? These things are called "separable verbs." The German grammar is blistered all over with separable verbs; and the wider the two portions of one of them are spread apart, the better the author of the crime is pleased with his performance (Twain 1880: 604–605).

Im Gegensatz zu De Staël ist Twains Meinung über die deutsche Sprache explizit negativ. Seinen satirischen Essay über die deutsche Sprache nennt er gleich *The Awful German Language* (1880, in: *A Tramp Abroad*). In seinen Ausführungen geht es dabei weder um den Klang der deutschen Sprache noch um ihre Funk-

Selbst vermöge der grammatikalischen Zusammensetzung wird der Sinn einer Phrase gewöhnlich erst am Schlusse derselben gefaßt. Das Vergnügen zu unterbrechen, welches die Erörterung in Frankreich so sehr belebt, und das, was man zu sagen hat, in möglichst kurzer Zeit vorzutragen nötigt – dies Vergnügen kann also in Deutschland gar nicht stattfinden; denn da die Anfänge der Phrasen ohne das Ende nichts bedeuten, so muß man jedem den Spielraum lassen, den er für nötig achtet. Dies leistet viel für die Ergründung der Dinge, dies ist auch höflicher; aber es ist weniger anreizend“ (Übersetzung: De Staël 1985: 86).

⁹ Die Zitate von Twain stammen aus der Ausgabe von 1880 (Hartford: American Publishing Company [u.a.], sind aber zitiert nach der Broschüre des DAAD: https://www.daad.org/files/2016/07/Mark_Twain-Broschuere.pdf [Zugriff am: 16.05.2022].

tionalität für Konversation, sondern vornehmlich um grammatische Aspekte der geschriebenen Sprache. So bemängelt Twain neben der Klammerkonstruktion die nicht ersichtliche Logik der Genera bei Substantiven (vgl. Twain 1880: 602) sowie die Rekursivität und Univerbierung von Komposita (vgl. Twain 1880: 603), wobei seine Einschätzung, Komposita bestünden in der Regel aus 6 bis 7 Wörtern empirisch nicht haltbar ist: *Donaudampfschiffahrtskapitänsmützen* sind auch im schriftsprachlichen Deutsch (auch im 19. Jahrhundert) nicht frequent; sie dienen Twain vielmehr zur satirischen Übertreibung. Zusammenstellungen von 3 bis 4 Wörtern, wie *Apfelkuchenrezept*, *Schienenersatzverkehr* oder *Buslinienfahrplan* hingegen gibt es tatsächlich und sind in der Tat nicht unüblich.

Insgesamt kommt Twain zu dem Schluss: „Surely there is not another language that is so slipshod and systemless, and so slippery and elusive to the grasp“ (1880: 601) und behauptet schelmisch, Deutsch müsse repariert werden, denn so wie es sei, könne niemand genug Zeit aufbringen, um während seiner begrenzten Lebenszeit Deutsch zu lernen (vgl. Twain 1880: 618).

Bereits die wenigen ausgewählten Belege zeigen, dass solche (teils sprachsatirischen) Abwertungsgesten gegenüber dem Deutschen historisch weit (teils in die Antike) zurückreichen und kulturübergreifend breit eingeführt sind. Mit dem Urteil des niederländischen Dichters Willem Bilderdijk (1756–1831) reiht sich auch eine niederländische Stimme in diesen Chor ein. Bilderdijk beklagt in seinem Gedicht *Het toneel* den Zustand der eigenen, niederländischen Sprache:

[...] Ach, onze taal verviel,
 En Neerland heeft noch hart, noch ooren meer, noch ziel.
 Der Duitschren wanspraak heeft, met Duitschen aart en zeden,
 Den Vaderlijken smaak, en geest, en vatbaarheden,
 Ja, 't oordeel zelfs, verdoofd; [...]

Die niederländische Sprache verfallende und werde durch die deutsche Sprache erstickt; hier betitelt Bilderdijk Deutsch als *wanspraak*, also als ‚Unsprache‘ (Bilderdijk 1857: 18).

4.2. Deutsch bei niederländischen und russischen Lernenden im 21. Jahrhundert

Unsere im Sommer 2021 durchgeführte Recherche in der aktuelleren Literatur sowie im World Wide Web zu niederländischen und russischen Meinungen über die deutsche Sprache hat folgende Ergebnisse gebracht: Niederländische Lernende finden Deutsch aufgrund der komplizierten Grammatik schwierig. Dies kommt zum einen durch die *naamvallen* (Kasus) und das undurchsichtige

Genussystem. Der Klang des Deutschen wird darüber hinaus hart kodiert. So urteilt der Journalist und Schriftsteller Jan Kuitenbrouwer in seinem leicht parodistischen Büchlein zur Turbosprache (*Turbotaal*) schon 1987: „wenn Sprache diesen Klang von Stahl auf Stahl haben soll, dann gibt es doch nichts besseres als Deutsch“ (Kuitenbrouwer 1987: 47).¹⁰ Linthout führt als Attribute u.a. bombastisch, pedantisch, umständlich, kompliziert, schneidend, barsch und formell an, Deutsch sei zudem die Mathematik unter den Sprachen (Linthout 2008: 24). Und bis heute ist Deutsch militaristisch konnotiert: Es bleibt die Sprache der Nazis und des Krieges, wie exemplarisch ein Zitat des niederländischen Autors Herman Koch im Gespräch mit seiner deutschen Agentin zeigt:

„Jawohl’, zei ik. ‚Ich bin bereit mich über die deutsche Sprache zu entfernen ... Ich meine ... zu bekwehmen.’ Nadat ik had opgehangen, bracht ik mijn hand naar mijn voorhoofd en salueerde. (Koch 2009: 309)

Nachdem Koch den Hörer aufgelegt hatte, führte er ‚die Hand zur Stirn und salutierte’. Entsprechend herrscht die Vorstellung, Deutsch könne man am besten brüllen. Das niederländische satirische online Magazin *De Speld* zitiert im April 2012 eine wissenschaftliche Studie, nach der nordeuropäische Sprachen besser zu verstehen seien, wenn man laut spricht, während dieser Zusammenhang nicht für romanische Sprachen gelte. Obwohl die Studie dies für Schwedisch, Dänisch, Deutsch und auch Niederländisch ermittelt, wird im *De Speld*-Titel nur auf die deutsche Sprache referiert: *Geschreeuwd Duits beter verstaanbaar – ‚Gebrülltes Deutsch besser verständlich’*.¹¹

In den letzten Jahrzehnten sinkt die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache im niederländischen Schulunterricht stetig. Während Deutsch früher für zwei Jahre Pflichtfach war, fokussiert der Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre klar auf das Englische (vgl. Boonen & Meredig 2021: 13–14). Diese „einseitige Konzentration auf Englisch als einzige moderne Sprache im niederländischen Bildungswesen, deren Bedeutung von allen eingesehen und akzeptiert wird“ (Pekelder 2013: 69), führt auch zu immer weniger Deutschlernenden in den Niederlanden. Anders als Englisch ist Deutsch zudem keine Gebrauchssprache (mehr) für Niederländerinnen und Niederländer: „Die deutsche Sprache wird [...] verstanden und gesprochen, doch man wird sie wegen ihres komplizierten Flexionssystems nie fehlerfrei sprechen lernen und als Gebrauchssprache benutzen“ (Zahn 1995: 81).

Deutsch wird von Niederländerinnen und Niederländer trotz der nahen Sprachverwandtschaft als schwierig und nur mühsam zu erlernende Sprache eingestuft. Anders als das Französische und Englische kennt auch das Nie-

¹⁰ „[...] als de taal die klank van staal op staal moet hebben gaat er toch niets boven Duits“.

¹¹ <https://speld.nl/2012/04/17/%E2%80%98geschreeuwd-duits-beter-verstaanbaar%E2%80%99/> [Zugriff am: 22.11.2022].

derländische die Klammerkonstruktion und die Möglichkeit der Bildung von rekursiven Nominalkomposita. Und obwohl die niederländische Syntax viele Ähnlichkeiten mit der deutschen aufweist, werden insbesondere das differenzierte Genussystem und die Flexion von Artikeln und Adjektiven von Niederländerinnen und Niederländer als nahezu unüberwindliche Stolpersteine beim Erlernen des Deutschen gesehen.

In slawischer Sicht zeichnet sich Deutsch allgemein durch seine Unverständlichkeit aus (vgl. rus. нѣмѣси, poln. niemiecki). Auch aus russischer Perspektive wird die Sprache als „Krach“ empfunden.¹² Deutsch gilt als hart und unhöflich. Dennoch wird der deutschen Sprache (beispielsweise im Gegensatz zum Englischen) kulturelle Überlegenheit attestiert.¹³ Das Studium der Fremdsprache gilt dabei als kompliziert und aufgrund seiner Grammatik als schwierig. Insbesondere die Anwendung und Flexion der Artikel wird von russischen Lernenden als schwierig erfahren – was damit zusammenhängen könnte, dass es im Russischen weder bestimmte noch unbestimmte Artikel gibt.



Abbildung 3. Nominalkompositum Landwirtschaftliche Produktionsгеноссenschaft¹⁴

¹² https://tattooinfo.ru/800/600/https/img-fotki.yandex.ru/get/243369/287605011.17de/0_207d69_1d20471_orig.Jpg [Zugriff am: 22.11.2022].

¹³ Ein Beispiel dafür ist diese Abbildung der vier Sprachen Schwedisch, Englisch, Deutsch und Russisch, bei der die ersten beiden mit Hauskatzen, letztere mit wilden Großkatzen dargestellt werden: <https://reactor.cc/post/4466887> [Zugriff am: 22.11.2022].

¹⁴ <https://borzomi.wordpress.com/2015/02/11/%D1%85%D0%BE%D1%87%D1%83-%D0%B2%D1%8B%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D1%8C-%D0%BD%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%86%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA/> [Zugriff am: 9.07.2021].

Wie Abbildung 3 zeigt, wird auch aus russischer Perspektive die komplexe Bildung von Wörtern und Wortgruppen im Deutschen thematisiert, wenn *Kolchose* mit „Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft“ wiedergegeben wird. Das Beispiel zeigt zudem, dass bei der russischen Bildformung anders als für die Niederlande die ehemalige DDR eine prominentere Rolle spielt. Die Sprachsatire erscheint dabei gleichsam als historischer Treppenwitz, da die sozialistische Sprachbildung hier eng mit kommunistischen Konzepten verbunden ist. So wurde gerade die öffentliche Kommunikation in der DDR – konkret ideologisch motiviert nach marxistisch-leninistischen Überzeugen – wie auch im Fall der ‚Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft‘ bewusst von staatlicher Seite propagiert und zentral gesteuert. Dabei waren sämtliche Bereiche der Gesellschaft von der offiziellen SED-Sprache durchzogen, wobei für den Sprachduktus wiederum u.a. Kriegsmetaphern als spezifisch gelten (vgl. Pappert 2003: 15, 58). Zudem gehören zu den Merkmalen der Parteisprache ein auffallend

häufiger Gebrauch von ‚Schlüssel- und Fahnenwörtern‘ sowie fester Wendungen, mit denen ideologische Werte verbunden und (scheinbar) bestätigt wurden. Sie waren themenunabhängig in allen kommunikativen Zusammenhängen applikabel und bewirkten etwa im Bereich der Ökonomie eine nicht mehr zu trennende Vermischung von polit-ökonomischer Fachsprache und ideologischer Verheißungen, die den ‚plan-sowie-gesetzmäßigen‘ Sieg des Sozialismus proklamierten (Pappert 2003:105).

Insofern erschien die Sprache vielfach selbst als Stereotyp. Entsprechend liegt der Witz im Cartoon über den russischen Deutschlernenden nicht nur in der Absurdität der komplexen Kompositionsbildung, sondern auch in der stereotypen Begrifflichkeit. Somit zeigt sich hier als weiteres Deutschstereotyp, dass es sich um eine stereotype Sprache handelt, die staatlichen Vorgaben und Kontrollen unterliegt.

5. STEREOTYPE IN UNTERRICHT UND LEHRE

Bei Stereotypen im Fremdsprachenunterricht handelt es sich in den meisten Fällen um national geprägte Muster, die es aus didaktischer Sicht im Schulkontext möglichst zu überwinden gilt: „Vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz sollen Vorurteile abgebaut werden, da gerade die negativen Stereotype eine Barriere für interkulturelle Kompetenz ausmachen können“ (Rasmussen 2016: 212). In den vorangegangenen Paragraphen haben wir die facettenreichen und wandelbaren Aspekte und Funktionen von Stereotypen aufgezeigt und dargelegt, dass Stereotype vielfältig und auch

nützlich sein können. Ihr Vorkommen im Fremdsprachenunterricht kann somit im Grunde nicht verhindert oder überwunden werden, da schon Kinder im Laufe ihres Sozialisationsprozesses automatisch ‚Bilder‘ anderer Völker und Kulturen erwerben und sich auch Lehrwerke sich häufig – vor allem im Bereich der Landeskunde – stereotyper Bilder bedienen.

Gleichwohl ist das Wissen um Stereotype im Schulkontext wichtig, da sie stets einen signifikanten Einfluss auf interkulturelle Interaktionen und somit für den gesamten Fremdsprachenunterricht haben (vgl. Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Wie eingangs erwähnt können Stereotype dabei durchaus positiv wirken und eine wichtige Funktion beim interkulturellen Lernen erfüllen, z. B. durch den bewussten Einsatz von positiven Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. Auf diesen Effekt weist auch Florack (2007) hin: „Nationale Wahrnehmungsmuster sind nicht nur Hindernisse, sondern auch Brücken des Verstehens in der Begegnung einer fremden Kultur und in der Verständigung über sie“ (Florack 2007: 1) Auch die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, kann durch positive Fremdbilder gesteuert werden: „Umso positiver unsere Heterostereotype sind (also das, was wir über das Land und die Menschen, die die Zielsprache sprechen, denken), desto mehr wird die Sprachlernmotivation unterstützt. Je negativer unsere Heterostereotype sind, desto geringer ist die Sprachlernmotivation“ (Baur, Ossenberg & Zarudko 2013: 550). Da Stereotype ohnehin allgegenwärtig sind, ist es eigentlich nur eine logische Konsequenz, sich positive Stereotype nutzbar zu machen und sie didaktisch für den Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität aufzubereiten. Dafür gilt es, Stereotype im Unterricht zunächst bewusst zu thematisieren und dann insbesondere auch zu reflektieren. Eine reine Sammlung von Attribuierungen hingegen ist nicht mehr zeitgemäß und kann nicht zielführend sein.

Um sich als Lehrkraft zunächst ein Bild von der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu machen, kann man z. B. niederländischen Lernenden den Auftrag erteilen einen typischen Deutschen zu charakterisieren, bzw. deutschen Lernenden, einen typischen Niederländer. Häufig tritt der Fall ein, dass sich ein sehr klischeebehaftetes Bild ergibt, wie Abbildung 4 veranschaulicht.

Eine derartige Sammlung von Stereotypen kann so im Fremdsprachenunterricht nicht stehen bleiben, – zeigt aber, wie negativ konnotiert und vorurteilsbehaftet insbesondere das niederländische Bild vom typischen Deutschen ist. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere Unkenntnis bzw. Unwissen über das jeweils andere Land einen großen Anteil an bestehenden Stereotypen hat. Beide Bilder zeigen zudem, wie stark die Typisierungen auf männliche Varianten festgelegt bleiben. Auch solche Engführungen, die gerade bei Nationalstereotypen dieser einseitigen Genderung unterliegen, sollten in der Reflexion aufgezeigt und kritisch hinterfragt werden.



Abbildung 4. Deutscher und niederländischer „Typ“ (© S. Jentges)

Quelle: Sabine Jentges.

Ganz gleich, ob es sich um positive oder negative Stereotype handelt: Thematisierung, Reflexion, Kritik und Nutzbarmachung scheinen vor diesem Hintergrund essentiell, und dies ist insbesondere für den Fremdsprachenunterricht hervorzuheben. So legen bereits Le Müller & Hallsteinsdóttir in ihrem Beitrag zu Stereotypen im deutsch-dänischen Fremdsprachenunterricht dar, wie Unterrichtsmaterialien für den deutsch-dänischen Nachbarsprachenunterricht aufbereitet sein können, um eine „Bewusstmachung von Stereotypen und Reflexion über stereotype Selbst- und Fremdbilder“ zu erreichen (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Nach ihrer Meinung hat die Form des Sprachunterrichts auch Einfluss auf die Haltung der Lernenden gegenüber der Zielsprache. Sie weisen darauf hin, dass der klassische DaF-Unterricht in Dänemark in Form von reinem Grammatikunterricht das Bild von der deutschen Sprache nicht verbessert hat. Denn in dieser Form werden „durchaus stereotype Vorstellungen von der ‚hässlichen‘ oder ‚schweren‘ deutschen Sprache tradiert“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Leider finden sich in den Konzepten zum Fremdsprachenunterricht bis heute überholte Ansätze und die unreflektierte Verbreitung von Stereotypen. Beispiele finden sich im Material für den DaF-Unterricht in *vitamin de*. Zum einen bewirkt hier die Darstellung ‚der Deutschen‘ im Trachtenanzug eine konservative, süddeutsche Tradition, und es kommt in der Genderung – von einer ‚Quotenfrau‘ abgesehen – wiederum zu einer stark ausgeprägten Festlegung auf männliche Bilder (vgl. Abbildung 5).

Neben derartigen Bildstereotypen neigen gerade Sprachübungen dazu, Stereotype über Wiederholungstechniken bis hin zum Klischee zu verfestigen, wie z. B. ein Arbeitsblatt aus *Grammatik und Konversation* verdeutlicht (Abbildung 6). Bei dieser schriftsprachpraktischen Übung, die auf das Erlernen der Adjektivflexion bzw. Steigerungsformen abzielt, werden über die Perspektive der 43 Jahre alten Figur Kirill aus Russland explizit klischeehafte Eigenschaften reproduziert und so an die Lernenden weitergegeben. Die durchgehende Relationierung der Steigerungsformen innerhalb der Binarität beider Nationen wirkt sich dabei

schließlich fatal aus. Russen sind freundlicher zu ‚Fremden‘ als Deutsche, deutsche Jugendliche sind egoistischer, modischer, disziplinerter und ordentlicher als russische Altersgenossen:



Abbildung 5. Titelblatt der Zeitschrift *vitamin de*

Quelle: Zeitschrift *vitamin de* (2011).

Kirill aus Russland, 43: Russen sind _____ (freundlich) zu den Fremden als Deutsche. Ich finde, deutsche Jugendliche sind _____ (egoistisch) als ihre Altersgenossen in Russland. Aber sie kleiden sich viel _____ (modisch), sind _____ (diszipliniert), _____ (ordentlich).

Abbildung 6. Arbeitsblatt aus Olga Swerlowas *Grammatik und Konversation I* (Blatt 34, Auszug)

Quelle: *Grammatik und Konversation I* (Blatt 34, Auszug).

Auch in der sprachpraktischen Übung aus *vitamin de* (Abbildung 7) zur Nomenbildung werden genau solche Adjektive gewählt, die den tradierten Stereotypen zum Deutschlandbild entsprechen, insbesondere ordentlich, pünktlich, humorlos und gehorsam. Auch wenn hier nicht explizit gesagt wird, dass Deutsche ordentlich usw. seien, bewirkt die Verwendung eben dieser Adjektive eine unbewusste Verstetigung dieser Zuschreibungen. Das deutsche Lehrwerk bestätigt ja geradezu die Heterostereotypisierung, wenn die Übungen als Inhalt genau hierauf verweisen.

4. Schreiben Sie die entsprechenden Nomen.
 Muster: fleißig - Fleiß

ordentlich - _____	gehorsam - _____
sparsam - _____	modern - _____
pünktlich - _____	reich - _____
humorlos - _____	groß - _____

Abbildung 7. Aufgabe aus *vitamin de* (2011)

Quelle: Zeitschrift *vitamin de* (2011).

Eine derartige Verstärkung und Tradierung von Stereotypen kann nicht im Sinne des Fremdsprachenunterrichts sein. Sofern Sprachlernmaterialien entsprechende Beispiele enthalten, wäre dies in einem reflexiv orientierten Ansatz offenzulegen. Gleichzeitig sollte an solchen Stellen immer wieder auf den Konstruktionscharakter der Beispiele hingewiesen werden, um nach Möglichkeit alternativ bzw. vergleichend authentische Sprachdaten in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Günthner, Schopf & Weidner 2021).

Einen weiteren sinnvollen Einsatz von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht wollen Le Müller & Hallsteinsdóttir (2016) aufzeigen.¹⁵ Sie definieren – wie wir oben gesehen haben – Stereotype im Kontext ihres INTERREG 4A-Projekts *Nationale Stereotype und Marketingstrategien in der deutsch-dänischen interkulturellen Kommunikation* (SMiK) sehr offen als „sprachlich und kulturell vorgegebene Denk- und Handlungsmuster [...], die unsere Vorstellungen und Verhalten positiv und negativ prägen können“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 235). Auf dieser Basis behandeln und entwickeln sie den Einsatz von nationalen Stereotypen im Fremdsprachenunterricht, hier konkret für dänische und deutsche Lernende und für die jeweils andere Sprache, wobei dabei ein reflexives Moment eingebaut wird. Genutzt werden Antworten aus Interviews mit kleinen und mittelständischen Unternehmen zu ihren Fremdbildern. Dabei geht es um Eigenschaftszuordnungen und Visualisierungen, also die Zuordnung bestimmter Vorstellungen zu den gemeinten Nationen und die Bewusstmachung bzw. Reflexion ihrer Inhalte und Strukturen (vgl. Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 246–248). Somit liegt ihr Fokus „sowohl auf Stereotypen als Lippmann’schen ‚pictures in our head‘ und stereotypen kulturellen Handlungsmustern als auch auf konventionalisierten und ggf. obligatorischen sprachlichen Mustern in mündlicher und schriftlicher Geschäftskommunikation“ (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 237).

¹⁵ Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: Didaktisierung von Stereotypen deutsch-dänisch (<https://www.stereotypenprojekt.eu/>).

Durch diese fremdsprachendidaktische Aufarbeitung von Stereotypen mithilfe der neuentwickelten Materialien sollen zum einen linguistisch verankerte Stereotype aufgedeckt werden, zum anderen soll aber auch „der Aufbau sprachlich-kultureller mentaler Modelle im kritischen Vergleich der Muttersprache und Eigenkultur mit der Fremdsprache“ gefördert werden (Le Müller & Hallsteinsdóttir 2016: 242). Der Ansatz und die Ziele des SMiK-Projektes sind überaus lobenswert, aber auch in diesem Material steht zunächst die Sammlung von Stereotypen im Vordergrund. Dabei werden Dänen und Deutsche in den Materialien stets als Wikinger und Bayern abgebildet, was eher zur Verstärkung von Stereotypen als zur Reflexion beitragen dürfte. Und auf den Arbeitspapieren zu Adjektiven tauchen wiederum genau die stereotypischen Zuschreibungen auf, die auch im russischen Material (s.o.) enthalten sind. Im Gegensatz zum *vitamin.de*-Material liegt hier allerdings der entscheidende fremdsprachendidaktische Unterschied in der Weiterverarbeitung der gesammelten Stereotype. So sollen die Schülerinnen und Schüler anhand der selbst zusammengestellten Eigenschaften beispielsweise Werbekampagnen entwickeln. Außerdem erhalten sie den Arbeitsauftrag, ihre eigene Zuschreibungsliste mit denen anderer Lernenden zu vergleichen und dies schließlich dann mit den in der SMiK-Umfrage ermittelten Stereotypen in Beziehung zu setzen. Nach Kilian können die Unterrichtsmaterialien auf diese Weise dem Lernziel dienen, Lernende dafür zu sensibilisieren,

dass es sich bei sprachlich gebundenen nationalen Stereotypen um historisch und kulturell gewachsene ‚Weltansichten‘ handelt, die in sprachlichen Konstruktionen geronnen sind, die sie selbst im Spracherwerb unbewusst angenommen haben. Wenn sie diese sprachlichen Konstruktionen fortan gebrauchen, müssen sie wissen, dass sie die mit ihnen verknüpften Weltansichten nun nicht mehr unbewusst nachahmen, sondern bewusst reproduzieren – und die Folgen zu verantworten haben. Eine solche sprachdidaktische Modellierung ist Aufklärung im besten Sinne: Ihr Ziel ist der Ausgang des Sprechers aus der sprachlichen Unmündigkeit (Kilian 2015: 172).

In diesem Sinn ist das im SMiK-Projekt erstellte Material konzeptionell darauf angelegt, die interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Dänen zu unterstützen. Genauer soll es erreicht werden,

dass man in der interkulturellen Kommunikation funktional angemessen in Relation zur jeweiligen Situation handelt, d.h. seine Kulturbrille absetzen und die Voraussetzungen der Anderen akzeptieren kann. Hier spielen das national geprägte Selbst- und Fremdbild eine wichtige Rolle, für die die Lernenden mit den SMiK-Arbeitsblättern [...] sensibilisiert werden sollen (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 53).

Hat diese Herangehensweise zweifellos einige fremdsprachendidaktische Überzeugungskraft, kann sie die Grundproblematik jedoch nicht zuverlässig überwinden. Denn auch wenn Kilian die Reproduktion der tradierten Denkmuster benennt und eine Sensibilisierung der Lernenden anstrebt, führt eben diese Reproduktion im ersten Schritt wiederum zu einer Bestärkung und Verstetigung der zugewiesenen Stereotype. Diese dann im Nachgang zu nuancieren oder zu revidieren, erscheint allerdings angesichts der Tatsache schwierig, dass die Adjektivübungen bereits auf sprachlichem A1- oder A2-Niveau erfolgen könnten, während die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema auto- und heterostereotypischer Perspektiven wohl ein Sprachniveau von B2 bis C1 voraussetzt. Um angemessen auf das Thema eingehen zu können, müsste der Unterricht folglich in die Erstsprache wechseln, was im Blick auf den Zweitspracherwerb wiederum nicht optimal ist. Bedenklich ist zudem, dass der Ansatz weiterhin von einem reduktionistischen Kulturverständnis ausgeht, nach dem „die Dänen“ in der binären Matrix des überkommenen Kugelmodells (s.o.) mit „den Deutschen“ verglichen werden, obwohl beide Gesellschaften heute stark heterogen und interkulturell aufgestellt sind.

Dem Problem eines reduktionistischen Kulturverständnisses lässt sich immerhin mit einem Ansatz begegnen, der in der Fremdsprachendidaktik aktuell entwickelt wird. So weisen speziell für den deutsch-niederländischen Kontext Immers 2020 und Immers, Abitzsch und Jentges 2022 auf Möglichkeiten hin, wie Stereotype oder Bilder im Fremdsprachenunterricht im Sinn ‚kulturreflexiven Lernens‘ nutzbar gemacht werden können. Dabei steht die Reflexion der Bilder in unseren Köpfen dezidiert im Mittelpunkt. Dies greift jüngere Diskussionen auf, in denen der frühere Ansatz des ‚interkulturellen Lernens‘ häufig dahingehend kritisiert wird, dass er meist nur auf einen bloßen Vergleich und die Vermittlung zweier oder mehrerer (homogen gedachter) Kulturen abzielt, eine solche Sichtweise aber „angesichts der heutigen Gesellschaft, die sich durch Heterogenität und Pluralität auszeichnet, nicht mehr zeitgemäß [erscheint]“ (Immers 2020: 8). Im Gegenzug rückt das Konzept der Kulturreflexion und des kulturreflexiven Lernens in den Vordergrund, das sich zwar dem interkulturellen Lernen an sich anschließt, allerdings die Reflexion und die Perzeption anderer Kulturen aus verschiedenen Blickwinkeln deutlich stärker fokussiert. In Bezug auf konkrete transnationale Schulaustauschbegegnungen sagt Immers (2020), dass „[k]ulturreflexives Lernen im Schüleraustausch [...] über interkulturelles Lernen und somit über das Vergleichen der Eigen- und Fremdkultur und das erfolgreich Interagieren und effektiv Kommunizieren im Austausch hinaus[geht], indem es bei kulturreflexivem Lernen darum geht, dass Schüler*innen dazu angeregt werden, das jeweilige Kulturverständnis stets aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren“ (Immers 2020: 30). Dabei geht es um einen Dreischritt aus Bewusstmachung, Kulturverstehen und kritischer Reflexion (Immers 2020: 30).

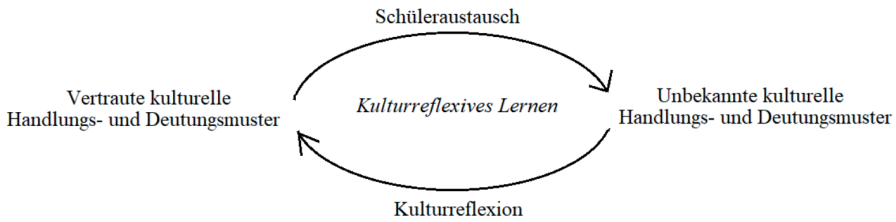


Abbildung 8. Kulturreflexives Lernen im Schulaustausch als Prozess

Quelle: Immers 2020: 31.

Abbildung 8 verdeutlicht den Prozesscharakter des kulturreflexiven Lernens. Der Schulaustausch ermöglicht dabei, dass Schülerinnen und Schüler, ausgehend von ihren vertrauten kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern, in Kontakt mit ihnen unbekanntem kulturellen Mustern kommen. Durch die Austausch Erfahrung setzen sie sich nicht nur mit den neuen, fremden Mustern, sondern auch mit den eigenen kritisch auseinander. Im Austausch entwickeln Lernende auch „ein Bewusstsein über die eigene Wahrnehmung“ (Immers 2020: 30). Die Austauschsituation im Schulkontext lässt sich auf Studierende selbstverständlich übertragen. Bei jungen Erwachsenen dürfte die Bereitschaft und Neugier zur Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem Anderen sowie mit dem Eigenen ähnlich groß sein wie bei Schülerinnen und Schülern. Zudem ermöglichen bessere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten auf einem höheren CEFR-Niveau¹⁶ eine intensivere Auseinandersetzung und eine nuanciertere Reflexion. Da beim kulturreflexiven Lernen der Spracherwerb nicht im Mittelpunkt des Interesses steht, ist eine kritische Reflexion auch in der Erstsprache und auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts möglich und erwünscht. Im Austausch mit realen Begegnungen sollen Barrieren abgebaut sowie Kenntnis und Verständnis ausgebaut werden. Der Spracherwerb erfolgt dann anhand anderer Aufgaben und Übungen, nicht über Stereotypenlisten.¹⁷

6. FAZIT

Hinsichtlich der stereotypen Zuschreibungen lassen sich unsere Befunde in kontrastiver Perspektive abschließend auf zwei Betrachtungsebenen reflektieren:

¹⁶ CEFR = Common European Framework of Reference for Languages. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [Zugriff am: 22.11.2022].

¹⁷ Materialien für Kennenlernspiele (unabhängig von Ausgangs- und Zielsprache anwendbar), zum Fremdsprachenunterricht (Deutsch bzw. Niederländisch), zu Exkursionen und außerschulischen Lernorten finden sich zur freien Verfügung unter: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/> [Zugriff am: 22.11.2022].

1. Was erweist sich im Kulturvergleich als ähnlich bzw. different? 2. Welche Rolle spielen in den untersuchten Kulturräumen jeweils Aspekte der geographischen und sprachlichen Nähe bzw. Distanz?

Im Blick auf Ähnlichkeiten ergeben sich im niederländischen und russischen Diskurs zunächst weitreichende Persistenzen. Die Deutschland- und Deutschenbilder funktionieren weithin kulturübergreifend und -dauernd. Historisch anhaltend ist insbesondere die mindestens bis zum Imperialismus (Preußen, Kaiserreich) zurückreichende militaristische ‚Besetzung‘ der deutschen Kultur sowie der deutschen Sprache. Entsprechend zeichnet sich auch eine deutliche Genderung der Deutschlandstereotype ab. Deutsch bzw. Deutschsein wird meist mit Männern assoziiert und erscheint im 20. Jahrhundert – vorwiegend vor dem Hintergrund der NS-Zeit – immer noch militarisiert, obwohl sich das Deutschenbild in jüngerer Zeit insgesamt zum Positiven gewandelt hat. Die deutsche Gegenwartskultur wird dann allerdings häufig als regional geprägtes Bayernderivat wahrgenommen oder in national übergreifender Perspektive kapitalistisch kodiert. Kurz gesagt gelten Deutsche vielfach als Bayern, Geschäftsleute, Ingenieure (v.a. der Autoindustrie) und Soldaten mit den korrespondierenden Eigenschaften der Humorlosigkeit, Ordnungsliebe, Technikaffinität, Geschäftig- und Pünktlichkeit. Im Freizeitbereich dominieren Stereotype der Fußball-, Bier- und Wurstkultur. Die deutsche Sprache wird zudem in beiden Ländern als hart, laut und besonders schwierig betrachtet (v.a. mit Blick auf Artikelgebrauch, Flexion und Kompositionsbildung). Auf der Stereotypskala können diese Aussagen, die teils wiederum militaristisch assoziiert sind, unter negativ konnotierten Vorurteilen verortet werden. Im Feld der Sprachstereotype treten im Material allerdings auch Unterschiede hervor. In Russland ist die deutsche Sprache höher angesehen als in den Niederlanden, die sich sprachkulturell stärker am Englischen sowie der angelsächsischen Kultur insgesamt orientieren. Die bildliche Imagination der russischen und deutschen Grammatik als Tiger bzw. Jaguar erscheint dagegen als Ausweis kultureller Stärke und Überlegenheit. Different ist die Stereotypisierung der Sprache zudem in der Reflexion auf die deutsche Teilung. Während aus niederländischer Perspektive im untersuchten Material keine Differenzierung zwischen Ost- und Westdeutschem erkennbar wird, zeigen die russischen Sprachstereotype auch nach der Wiedervereinigung weiterhin Spuren einer Fokussierung auf den spezifisch ostdeutschen Sprachgebrauch (v.a. hinsichtlich des Wortschatzes und wiederum der Kompositionsbildung) und das Deutschstereotyp des stereotypen Deutsch.

Fragt man vor diesem Hintergrund nach Aspekten der geographischen und sprachlichen Nähe bzw. Distanz, fällt zunächst die Nachbarschaft zwischen Deutschland und den Niederlanden ins Gewicht. Im niederländischen Material treten Abgrenzungsvorurteile gegenüber dem ‚großen Bruder‘ hervor, die häufig

angstbesetzt sind und die moralische Überlegenheit gegenüber dem größeren Nachbarland markieren. Bemerkenswert ist zudem in der Sprachstereotypisierung, dass wiederum Abgrenzungsgesten vom Benachbarten im Zentrum stehen. Einerseits werden Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Niederländisch nivelliert, andererseits wird das Deutsche im niederländischen Material mit den Eigenschaften der Militarisierung, Lautstärke und Aggressivität assoziiert. In der russischen Stereotypisierung der bzw. des Deutschen steht das Nachbarschaftsdispositiv nicht zur Verfügung. Entsprechend entfallen solche Aspekte im untersuchten Material. Allerdings wird das Verhältnis zu Deutschland trotz der teils erheblichen geographischen Distanz im Gegenzug auch nicht als spezifisch entfernt gesehen. Ebenso spielt die sprachsystematische Distanz des Russischen als slawische Sprache in der Stereotypisierung des Deutschen keine erkennbare Rolle.

Insgesamt lässt sich am untersuchten Material zeigen, wie stark die Wahrnehmung der ‚Fremdkultur‘ immer noch über den Maßstab nationaler Zugehörigkeit gelenkt wird. Entsprechend sollte kulturreflexives Lernen gezielt dafür sensibilisieren, dass Deutschland- und teils auch Deutschstereotype auf diskursiv kontingenten Konstruktionen basieren und dass sie in einer wie auch immer ‚globalisierten‘ Welt leicht auch das Denkmuster nationaler Differenzierung aktivieren oder ein reduktionistisches Kulturverständnis (Kugelmodell) übertragen. Die jeweilige Verfasstheit der vorausgesetzten nationalen oder kulturellen Zugehörigkeit bleibt dabei meist im Dunkeln. Inwiefern es dabei z. B. um Aspekte der Herkunft, Sozialisation, Sprachgemeinschaft oder – im Fall der jüngeren Geschichte Deutschlands – z. B. auch Teilung geht, sind allerdings wichtige Fragen, die gerade in einem kulturreflexiv orientierten Ansatz im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht aufgegriffen werden können. Ihre Reflexion sollte spätestens in universitäre, möglichst aber schon schulische Lernkontexte eingehen. Im Rahmen dieser fremdsprachendidaktischen Konzeption ist dabei auch der letztlich nicht verhinderbare Einsatz von Stereotypen wünschenswert, sofern er weder Vorurteile noch Klischees oder gar Feindbilder reproduziert und verstetigt. Als hilfreich erscheint insbesondere der gezielte Gebrauch positiver Stereotype, welche die Lerneffizienz nachweislich steigern.

Dass diese didaktische Anforderung alles andere als eine kleine Kleinigkeit ist, zeigt sich derzeit in fataler Weise im naheliegenden Ausblick auf die Legitimationsstrategien der russischen Ukraineinvasion, da die Rechtfertigungsversuche intensiv auch auf Nationalstereotype abstellen und diese gezielt zu Feindbildern verengen. Denn während sich die russische Führung ebenso wie weite Teile der Bevölkerung aktuell einem Nationalgefühl slawophiler Größe und patriarchalischer Siegermächtigkeit hingibt, wird die – hier nicht weiter zu bewertende – ukrainische Seite wahlweise als faschistisch, europäisch oder westlich infizierter

Marionettenstaat adressiert, der ‚entnazifiziert‘ werden soll. Im imperialistischen Rückfall Russlands zeigen dabei auch die nationalen Vorurteile ihr altbekanntes feindliches Gesicht. Historisch ebenso allfällig wie aktuell neu verstörend sind dabei nicht allein die verheerenden Folgen des Angriffskriegs, sondern auch, dass dieser nicht zuletzt der Kränkung eines patriotischen Selbstbilds erwächst.

Russland beschreitet auf seinem Weg in eine despotische Überwachungs- und Geheimdienstkultur dabei radikale Wege der Unterdrückung und strategischen Zersetzung des Faktischen, wie man sie nicht zuletzt auf seinerzeit sowjetisch gestütztem ostdeutschen Boden 40 Jahre betrieben und erlitten hat. In dieser Situation muss sich die Germanistik heute fragen, von welchen Motiven das Erlernen des Deutschen hier zukünftig getragen sein kann, wenn dessen Sprachgemeinschaft als feindlich gesinnt eingestuft wird und das alte Feindbild Nazi-Deutschlands auf die heutige Ukraine übertragen wird, um Krieg und Eroberung zu rechtfertigen. Dass Russland sein Ansehen in der freien Welt auf unabsehbare Zeit beschädigt hat, hinterlässt auch einen fremdsprachendidaktischen Scherbenhaufen. Der Wiederaufbau interkultureller Brücken über die akademischen Institutionen wird dauern und schwerfallen. Und in Russland selbst wird es wohl insbesondere die jüngere Generation in den Schulen und Universitäten sein, die der älteren unbequeme Fragen auch über Feindbilder, Vorurteile und Stereotype stellen wird.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, München, Boston: de Gruyter.
- Awater, P. (2019). *Das Niederlandebild bei deutschen Schülern im deutsch-niederländischen Grenzgebiet. Eine empirische Analyse*. [unveröffentlichte Masterarbeit Universität Duisburg-Essen].
- Baur, R.S. / Ossenberg, S. / Zarudko, M. (2013). Deutsche und russische Stereotypen im Vergleich. In: K. Schneider-Wiejowski / B. Kellermeier-Rehbein / J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 549–562). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Bilderdijk, W. (1857). *De dichtwerken van Willem Bilderdijk*, deel 7. Haarlem: A.C. Kruseman. Digitalisat der Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren. https://www.dbnl.org/tekst/bild002dich08_01/bild002dich08_01.pdf [Zugriff am: 09.05.2022].
- Boonen, U.K. / Meredig, H. (2021). Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 13–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buchanan, W. / Cantril, H. (1953). *How nations see each other. A study in public opinion*. Urbana: University of Illinois Press.
- Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [Zugriff am: 09.05.2022].
- Daschitschew, W. (2009). Deutschland aus der Sicht Russlands. In: T. Mayer (Hrsg.), *Deutschland aus internationaler Sicht* (S. 99–110). Berlin: Duncker & Humblot.

- Demleitner, E. (2010). *Gentlemen und Nazis?: nationale Stereotype in deutschen und britischen Printmedien*: Dissertation (Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten; Bd. 8).
- De Staël, A.G. (1823). *De L'Allemagne. Nouvelle Édition*. Paris: F.A. Brockhaus.
- De Staël, A.G. (1985). *Über Deutschland*. [Gemeinschaftsübersetzung von F. Buchholz (Hrsg.), Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814.] Frankfurt a. M.: Insel-Verlag.
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5–18.
- Eickmans, H. (2010). Frau Antje und Herr Michel. Die gegenseitige Wahrnehmung von Deutschen und Niederländern im Spiegel der Karikatur. In: T. Fischer / J. Lieven (Hrsg.), *Annalen des Historischen Vereins für den Niederrhein, Bd. 213(1)* (S. 213–229). Köln u.a.: Böhlau Verlag.
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: utb.
- Fischer, M.S. (1979). Komparatistische Imagologie. Für eine interdisziplinäre Erforschung national-imagotyper Systeme. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 10, 30–44.
- Flohr, A.K. (1995). Nationenbilder: Nationale Vorurteile und Feindbilder. Wie entstehen sie, und warum gibt es sie? In: B. Müller / F. Wielenga (Hrsg.), *Kannitoverstan? Deutschlandbilder aus den Niederlanden* (S. 31–45). Münster: agenda.
- Florack, R. (2000). Nationenstereotype und die Konstruktion nationaler Identität. Deutschland und Frankreich im historischen Vergleich. In: M. Christadler et al. (Hrsg.), *Frankreich-Jahrbuch 2000: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Geschichte, Kultur* (S. 93–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Florack, R. (2001). *Tiefsinnige Deutsche, frivole Franzosen. Nationale Stereotype in deutscher und französischer Literatur*. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Florack, R. (2007). *Bekannte Fremde. Zu Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Forsa (2007). *Das Russland-Bild der Deutschen. Wahrnehmung, Urteile und Stereotype*. http://www.wingas.de/fileadmin/Presse_PDF/2007/Charts_PK_Druckversion.pdf [Zugriff am: 08.05.2022].
- Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile*. Berlin / Heidelberg: Springer.
- Glock, S. / Kleen, H. (Hrsg.) (2020). *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Groenewold, P.O.H. (2001). Das Niederländische Deutschlandbild im 19. und 20. Jahrhundert. In: J. C. P. M. Vis / G. Moldenhauer (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland: einander kennen und verstehen* (S. 205–224). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Günthner, S. / Schopf, J. / Weidner, B. (Hrsg.) (2021). *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hallsteinsdóttir, E. / Baungard Koll, P. / Müller, K. L. / Kilian, J. (2015). *Typisch deutsch – typisch dänisch? SMiK-Unterrichtsmaterialien zur Bewusstmachung von nationalen Stereotypen*. Odense: SMiK-Projekt.
- Hasebrink, U. (Hrsg.) (2006). *Medien von A bis Z*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haß, J. (2020). *Stereotype im interkulturellen Training*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heudecker, S. / Niefanger, D. / Wesche, J. (Hrsg.) (2004). *Kulturelle Orientierung um 1700. Traditionen, Programme, konzeptionelle Vielfalt*. Tübingen: Niemeyer.
- van der Horst, H. (2001). Das niederländische Selbstbild. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S. 295–305). Münster u.a.: Waxmann.

- Immers, S. (2020). *Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch. Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ und des „eMMA-Portfolios“* [Masterarbeit der RU Nijmegen, via <https://www.universiteitleid.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/scriptieprijs/2020/kulturreflexives-lernen-im-schuleraustausch.pdf> [Zugriff am: 16.05.2022].
- Immers, S. / Abitzsch, D. / Jentges, S. (2022). *Reflecteren op cultuur tijdens schooluitwisselingen. Levende Talen Magazine, 1*, 12–17.
- Jablonka, F. (2015). *Herders Kugelmodell der Kultur die Kugel geben – eine runde Sache*. <https://www.tabularasamagazin.de/herders-kugelmodell-der-kultur-die-kugel-geben-eine-runde-sache-2/> [Zugriff am: 16.05.2022].
- Janich, N. (Hrsg.) (2019). *Stereotype in Marketing und Werbung. Interdisziplinäre Perspektiven auf kulturspezifische Wissensrepräsentation*. Reihe: Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jonas, K. / Schmid Mast, M. (2007). Stereotyp und Vorurteil. In: J. Straub / A. Weidemann / D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 69–75). Stuttgart u.a.: Metzler.
- Klaj, J. (1645). *Lobrede der Teutschen Poeterey*. Nürnberg: Wolfgang Endter. Digitalisat der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel. <http://diglib.hab.de/drucke/xb-90-1s/start.htm> [Zugriff am: 30.04.2022].
- Kluck, N. (2009). *Wohnt da nicht Frau Antje? Stereotype in Niederlande-Reiseführern*. Marburg: Tectum Verlag.
- Koch, H. (2009). Wie Sie hören nicht so gut. *Onze Taal, 11*, 308–309.
- Kuitenbrouwer, J. (1987). *Turbo-taal. Van socio-babble tot yuppie-Speak*. Amsterdam: Aramith.
- Le Müller, K. (2016). Thematisierung von Sprache in der deutsch-dänischen interkulturellen Kommunikation. In: E. Hallsteinsdóttir / K. Geyer / K. Gorbahn / J. Kilian (Hrsg.), *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S. 59–76). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Le Müller, K. / Hallsteinsdóttir E. (2016). Stereotype im Fremdsprachenunterricht. In: E. Hallsteinsdóttir / K. Geyer / K. Gorbahn / J. Kilian (Hrsg.), *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S. 233–256.). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Lepsius, R.M. (1982). Nation und Nationalismus in Deutschland. *Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 8: Nationalismus in der Welt von heute*, 12–27.
- Linthout, D. (2008). De Duitse taal. Over schuifpuien en Gepäckträgerspannbänder – Opmerkingen over de verhouding tussen de Nederlandse en de Duitse taal. Lezing ter gelegenheid van een conferentie „Taal opent de deur naar de burenen“ op 22 november 2001 in Berg en Dal / Nijmegen (NL). *Taal & Cultuur. Duitsland en de Duitsers*, 24–30.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Lüsebrink, H.J. (2016). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion. Fremdwahrnehmung. Kulturtransfer*, 4. Auflage. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Martiny, S.E. / Froehlich, L. (2020). Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In: S. Glock / H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 1–32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Moldenhauer, G. / Vis, J. (2001). Einführung. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S.13–22). Münster u.a.: Waxmann.
- Nicklas, H. (1977). Feindbild. In: R. Zoll / E. Lippert / T. Rössler (Hrsg.), *Bundeswehr und Gesellschaft. Ein Wörterbuch* (S. 90–94). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ossenberg, S. (2019). *Deutsche und türkische Stereotype. Ein inter- und intrakultureller Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- van Oudenhoven, J.P. (2001a). Herkunft und Funktion von Vorurteilen und nationalen Stereotypen. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S. 271–284). Münster u.a.: Waxmann.
- van Oudenhoven, J.P. (2001b). Niederländer über Deutsche: Einige empirische Befunde. In: G. Moldenhauer / J. Vis (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen* (S. 285–294.). Münster u.a.: Waxmann.
- Parr, R. (2015). Nationalstereotype im internationalen Fußball. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 40 (4) 298–309.
- Peters, C. (1999). Deutschland von außen. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 1, 50–60.
- Petersen, L.-E. / Six, B. (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Petersen, T. / Schwender, C. (2009). Einleitung. In: T. Petersen / C. Schwender (Hrsg.), *Visuelle Stereotype* (S. 7–11). Köln: Halem.
- Quasthoff, U. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Rasmussen, A. (2016). Innere Differenzierung im Fremdsprachenunterricht als Ansatz zum Abbau stereotyper Lehrervorstellungen über die Lernenden. In: E. Hallsteinsdóttir / K. Geyer / K. Gorbahn / J. Kilian (Hrsg.), *Perspektiven der Stereotypenforschung* (S. 209–231). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Reisigl, M. (2013). Feindbild. In: G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online*. Berlin / Boston: De Gruyter. <https://www.degruyter.com/database/HWRO/entry/hwro.10.feindbild/html> [Zugriff am: 09.05.2022].
- Röhrich, L. (2021). *Das deutsche Niederlandebild anhand von Karikaturen*. [unveröffentlichte Bachelorarbeit Universität Duisburg-Essen].
- Springer, P. / Jahn, P. (2008). *Unsere Russen- unsere Deutschen. Bilder vom Anderen. 1800 bis 2000*. Berlin: Ch. Links.
- Welsch, W. (2010). Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturell orientierte Gesellschaft – und wie Musik Menschen zusammenführen kann. *Musikforum. Über Grenzen hinaus. Wege in transkulturelle Welten*, 1, 8–12.
- Wesche, J. (2018). Barocke Lautstärke. Oder: Wie Ausdrucksdynamik, Versakustik und deutsch-niederländischer Kulturtransfer zusammenhängen. In: U.K. Boonen (Hrsg.), *Zwischen Sprachen en culturen. Wechselbeziehungen im niederländischen, deutschen und afrikaansen Sprachgebiet* (S. 241–251). Münster u.a.: Waxmann.
- Zahn, E. (1995). Die Niederländer, die Deutschen. Ihre Geschichte und ihre politische Kultur. In: B. Müller / F. Wielenga (Hrsg.), *Kannitverstan? Deutschlandbilder aus den Niederlanden* (S. 63–81). Münster: agenda.
- Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster u.a.: Waxmann.

Received: 16.05.2022; **revised:** 13.07.2022

UTE K. BOONEN
 Universität Duisburg-Essen
 ute.boonen@uni-due.de
 ORCID: 0000-0002-9441-7661

JÖRG WESCHE

Georg-August-Universität Göttingen

joerg.wesche@uni-goettingen.de

ORCID: 0000-0001-6064-6338

PIA AWATER

Universität Duisburg-Essen

pia.awater@uni-due.de

ORCID: 0000-0001-8445-8681

